

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



## **МОЛОДЁЖЬ И ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА**

**Материалы IX научно-практической конференции  
молодых учёных и студентов**

*(г. Ставрополь, 25 мая 2012 года)*

Ставрополь  
2012

УДК 37.0  
ББК 74.0  
М 75

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный  
педагогический институт»

**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. Немашкалов*,

**Молодёжь и образование XXI века:** Материалы IX научно-  
М 75 практической конференции молодых учёных и студентов (г. Ставрополь, 25 мая 2012 года) / Под общ. ред. С.В. Бобрышова. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2012. – 378 с.

В сборник включены материалы IX научно-практической конференции молодых учёных и студентов, в которых представлены результаты исследований в области современного образования, способствующих познанию психологических, философских, исторических, социальных, экономических, филологических, лингвистических, информационно-технических, искусствоведческих, здоровьесберегающих аспектов педагогической деятельности.

УДК 37.0  
ББК 74.0

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

### **КОНФЛИКТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ**

*Антипова О.А., г. Ессентуки*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Заикина Е.А.*

В обществе, в котором мы живем и учимся, люди объединены друг с другом в разнообразные группы, отношения в которых складываются как положительно, так и отрицательно. Особенно ярко проявляются такие отношения в педагогической деятельности: учитель – ученик; ученик – ученик; учитель – родители. У молодого учителя возникают трудности в общении с учениками, часто перерастающие в конфликты. Что же нужно знать молодому учителю о профессиональной конфликтологии? Как правильно найти выход из конфликтных ситуаций? Что нужно сделать, чтобы не допустить со своей стороны эмоциональных взрывов?

Большинство знают, что у каждого человека есть свои положительные и отрицательные черты, свои достоинства и недостатки. Поведение человека зависит и от его личности от социального окружения. Особое внимание в нашей статье было уделено отрицательным взаимоотношениям учитель-ученик; ученик-ученик. Отрицательные взаимоотношения в школе порождают у личности тревожность, межличностные конфликты, фрустрацию. Конфликт – это разногласия между группами людей, вызванные несогласием с чем-либо, или спором по какой-то теме. Конфликт может быть вызван любым вопросом или намеком на то, что не по душе тому человеку, к которому обращаются. Конфликт может начаться со спора, когда двое или более людей начинают обсуждать какую-то тему, на которую у них совсем разные взгляды. Один говорит одно, другой – другое, их мнения не сходятся, каждый высказывает свое мнение, не соглашаясь и полностью опровергая мнение другого. Это типичное зарождение малого конфликта. Рассмотрим проблему педагогических конфликтов глубже.

Противоречия между педагогом и учащимися всегда отрицательно сказываются не только на взаимоотношениях, но и на эмоционально-психическом состоянии каждой из конфликтующих сторон. Не случайно в последнее время специалисты все чаще отмечают такое негативное явление в педагогической среде, как «синдром психического выгорания», который чаще всего является следствием затяжного профессионального стресса.

Конфликты в педагогической деятельности надолго нарушают систему взаимоотношений между педагогом и учащимися, вызывают у педагога глубокое стрессовое состояние и неудовлетворенность своей работой. Такое состояние усугубляется сознанием того, что успех в педагогической деятельности зависит

от поведения учащихся, что может привести к появлению состояния зависимости педагога от «милости» его воспитанников.

Нами были выяснены причины возникновения конфликтов в педагогической деятельности (учитель-ученик).

Анализ исследования показал, что конфликты деятельности между педагогом и учащимися чаще всего проявляются: в отказе учащегося выполнять учебное задание; связаны с плохим (недобросовестным) его выполнением; педагоги часто предъявляют завышенные требования к усвоению своего предмета, оценки (отметки) используют как средство наказания тех, кто нарушает дисциплину или не выполняет предъявляемые требования; атмосфера нетерпимости, недоверия, злоупотребление властью со стороны педагогов.

Выяснены причины плохой успеваемости учащихся: утомление, трудность в усвоении учебного материала, нежелание учиться, плохое поведение на уроке, озорство, хулиганство, не выполнение предъявляемых требований.

Часто общение педагога с повзрослевшими или уже взрослыми учащимися продолжает строиться на тех же принципах, что и с воспитанниками младших возрастных категорий, обеспечивающих ему возможность требовать от них беспрекословного подчинения. Такой тип отношений не соответствует возрастным особенностям учащихся, которые в личностном плане стремятся занять равное с педагогом положение. Благополучное разрешение конфликта в такой ситуации невозможно без психологической готовности педагога перейти к новому типу взаимоотношений с взрослеющими или взрослыми учащимися. Инициатором таких взаимоотношений должен быть педагог.

Не менее тревожны конфликты между учениками в классе «ученик-ученик».

Косвенно педагог всегда втянут в конфликтные отношения между учащимися и обязан участвовать в их разрешении.

Исследование показало, что причинами конфликтных ситуаций в классе являются: атмосфера соперничества, вражды, нетерпимости, недоверия, неумение общаться, неадекватность выражения эмоций, отсутствие навыков разрешения конфликтов.

Сами конфликты в педагогическом процессе можно разделить на три вида. Первый – *конфликты, возникающие из-за недостатка ресурсов* (чего-то не хватает на всех: учебных пособий, внимания педагога, дружбы сверстников). Такие ситуации уладить легче всего.

Второй – *конфликты, связанные с желаниями, стремлениями, потребностями* (включая стремление к власти, дружбе, самоутверждению, достижению), которые приходят в противоречие с желаниями других людей. С этими конфликтами справиться труднее, так как причины их скрыты.

Третий – *конфликты между личностными ценностями*. Это самый трудный случай. Когда ставятся под сомнение наши ценности, мы ощущаем это как угрозу смыслу своей жизни и становимся совершенно нетерпимыми (необязательно считать, что речь при этом идет о религиозных или политических взглядах). Конфликты между целями относятся к той же категории. У каждого человека есть какие-то цели; наши старания достигнуть цели отражают ее ценность для нас. Когда вступают в противоречие цели разных людей, достичь согласия нелегко.

Наиболее распространены среди учащихся *конфликты лидерства*, в которых отражается борьба двух-трех лидеров и их группировок за первенство в своей учебной группе. Например, в средних классах общеобразовательной школы часто конфликтуют между собой группа мальчиков и группа девочек. Может обозначиться конфликт трех-четырех подростков с целым классом или вспыхнуть конфликтное противостояние одного учащегося и всего класса. По наблюдениям психологов (О. Ситковской, О. Михайловой), путь к лидерству, особенно в подростковой среде, связан с демонстрацией превосходства, цинизма, жестокости, безжалостности. Детская жестокость – явление общеизвестное. Один из парадоксов мировой педагогики заключается в том, что ребенок гораздо больше взрослого подвержен соблазну стадности, немотивированной жестокости, травли себе подобных. К сожалению, в последнее время подобное негативное явление стало все чаще встречаться и в детской, и в подростково-молодежной среде [2, с. 57].

Кроме того, было подтверждено, что конфликтные юноши воспитывались, как правило, родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие (А. Бандура), поэтому ряд исследователей считают *наказание* моделью конфликтного поведения личности (Л. Джавинен, С. Ларсенс) [1, с. 18].

Конфликты в среде учащихся обусловлены важной особенностью возраста и социального статуса: с одной стороны, учащиеся считают себя взрослыми и пытаются вести соответствующим образом, а с другой – находятся в полной или частичной материальной зависимости от своих родителей. Это не позволяет им обрести равное положение с взрослыми, поэтому в среде сверстников они пытаются компенсировать свою неудовлетворенность занимаемым положением и агрессивными формами поведения, демонстрируя свою взрослость перед теми, кто в физическом или личностном плане слабее их. Как и любые конфликты, возникающие в малых группах, конфликты в среде учащихся полностью изжить практически невозможно. Усилия педагога должны быть в первую очередь направлены на то, чтобы предотвратить конфликтные взаимоотношения, а помочь их разрешить.

Есть ли механизмы и способы разрешения конфликтов? Научные достижения в этой области дают положительный результат, ученые утверждают, что преодоление конфликта обеспечивается образованием и действием механизмов психологической защиты. Психологическая защита – нормальный, повседневно работающий механизм психики. Развиваясь как средство социально-психологической адаптации, механизмы психологической защиты предназначены для контроля эмоции в тех случаях, когда опыт сигнализирует человеку о негативных последствиях их переживания и выражения. Некоторые исследователи, например Ф. Василюк, И. Стойков, считают психологическую защиту непродуктивным средством решения внутреннего конфликта. Они полагают, что защитные механизмы ограничивают развитие личности.

Можно ли предупредить конфликтные ситуации? Да – можно, приведем некоторые рекомендации для педагогов по управлению конфликтами с учащимися, которые сводятся к следующим психологическим правилам:

- контролируя свои эмоции, быть объективным, дать возможность учащимся обосновать свои претензии, *«выпустить пар»*;

- не приписывать учащемуся свое понимание его позиции, перейти на «я-высказывания (не «ты меня обманываешь», а «я чувствую себя обманутым»);
- не оскорблять учащегося (есть слова, которые, прозвучав из уст педагога, наносят такой ущерб отношениям с учащимися, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить);
- стараться не удалять учащихся из учебного помещения за какие-либо проступки;
- по возможности не обращаться к административным мерам разрешения конфликтных ситуаций и не привлекать в качестве своих помощников представителей административных структур;
- не отвечать на агрессию агрессией (это принизит достоинство педагога в первую очередь), не затрагивать личности воспитанника, если дело касается только его конкретного действия или поступка. Давать не абстрактную, а конкретную оценку только его определенным действиям;
- дать себе и учащемуся право на ошибку, не забывая о том, что «не ошибается только тот, кто ничего не делает»;
- независимо от результатов разрешения противоречия постараться не разрушить отношения с учащимся;
- не бояться конфликтов, брать на себя инициативу их конструктивного разрешения.

И в заключение, нельзя не вспомнить слова В.А. Сухомлинского о конфликтах в школе: «Конфликт между педагогом и ребенком, между учителем и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда учитель думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости учителя. Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [3, с. 15].

### **Литература**

1. Чистякова Т.А. Педагогический конфликт и способы его преодоления. – Л., 1987.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979.
4. Левитан К.М. Культура педагогического общения. – Иркутск, 1985.

## **ОПОРА НА ЭТНОПЕДАГОГИКУ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ**

*Бычкова Е.А., Пакулова А.А.*

*Научный руководитель: ст. преподаватель Петрова Л.Е.*

Целью воспитательной работы в школе является формирование толерантной личности, способной осуществлять социальный выбор, принимать ответственные решения, преодолевать кризисные ситуации, готовиться к жизнедеятельно-

сти в полинациональном обществе. Культура русского народа формировалась в тесном взаимодействии с культурами других народов. Поэтому, делая акцент в обучении и воспитании школьников на этнокультурные традиции русского народа, нельзя упускать из виду её связь с культурой других народов.

Возможности воспитательной работы в школе безграничны, так как именно в школе происходит усвоение системы норм, ценностей, знаний об окружающем мире, закладываются основы мировосприятия, происходит тесный контакт с людьми разного возраста, взглядов, убеждений, национальностей. Изучение этнокультурных ценностей способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, предоставляет возможность изучения национальной культуры, уклада жизни народа, его истории, языка, литературы в многонациональной школе.

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

Педагогическая культура, как и культура в целом, всегда питалась от народных корней. Такие педагогические требования, как принцип природосообразности, принцип естественных последствий, получили отражение, хотя и в самой примитивной форме, в произведениях устного народного творчества задолго до обоснования их в педагогической науке. Совокупная педагогическая культура народа, включающая в себя как достижения педагогической мысли в стране, педагогическую просвещенность масс, состояние воспитания подрастающего поколения, так и индивидуальную педагогическую культуру граждан, отражает конкретный уровень общественного прогресса. Совершенно закономерно поэтому, что именно демократический строй создает наиболее благоприятные условия для расцвета педагогической культуры народа [1].

Этнопедагогика объясняет народную педагогику и предлагает пути ее использования в современных условиях, собирает и исследует опыт этнических групп, основанный на многовековом, естественно развивающемся соединении народных традиций. Этнопедагогика – наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, народности, нации.

Предмет этнопедагогики включает следующие проблемы: педагогика семейного быта; поговорки и пословицы народов мира и их значение и передаче нравственного опыта подрастающим поколениям, загадки как средство умственного воспитания; народные песни и их роль в эстетическом воспитании детей и молодежи, самодельные игрушки и творчество детей; детская и молодежная среда, ее педагогические функции; колыбельные песни народов мира как выдающиеся достижения материнской поэзии, материнской школы и материнской педагогики; общность педагогических культур разных народов и национальная их самобытность и др.

Этнопедагогика изучает процесс социального взаимодействия и общественного воздействия, в ходе которого воспитывается, развивается личность, усваивающая социальные нормы, ценности, опыт; собирает и систематизирует народные знания о воспитании и обучении детей, народную мудрость, отраженную в религиозных учениях, сказках, былинах, притчах, песнях, загадках, пословицах и поговорках, играх и пр., в семейном и общественном укладе, быте, традициях, а также философско-этические, собственно педагогические мысли и воззрения, т.е. весь педагогический потенциал, оказывающий влияние на процесс историко-культурного формирования личности.

Выдающиеся педагоги прошлого много внимания уделяли изучению педагогических воззрений народа и его педагогического опыта. Педагоги-классики полагали, что народная педагогика обогащает науку о воспитании, служит ее опорой и основой. Я.А. Коменский на основе обобщения опыта домашнего воспитания в трудовых семьях выдвинул и разработал идею «материнской школы», цель которой – все семьи поднять до уровня лучших семей, где разумнее всего поставлено воспитание [1].

Народную педагогику К.Д. Ушинский считал одним из важнейших факторов, под влиянием которых складывалась отечественная педагогическая наука. Он высказал самое главное и самое важное для всей педагогической науки: «Народ имеет свою особую характеристическую систему воспитания... Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития» [1, с. 37].

Цель этнокультурного воспитания в семье – приобретение детьми понимания смысла жизни, ведь семья является каналом формирования у молодого поколения потребности в своей национальной культуре. Она воспитывает гражданское отношение к истории родного края, духовно-нравственным ценностям своего народа, национальным традициям как части мировой культуры. В основу содержания этнокультурного воспитания в семье целесообразно положить воспитание поликультурной личности, создание условий для идентификации личности со своей исконной культурой, ориентацию на диалог культур.

Образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры в практике педагогического процесса называется этнокультурным образованием.

Этнокультурное образовательное пространство – это семья, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки, курсы и т.д. Структурно оно состоит из двух органически взаимосвязанных частей: институциональной (школы, колледжи, вузы и т.д.), неформальной (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.).

Сегодня очевидно, что народное искусство является полноправной и полноценной частью художественной культуры. Произведения прикладного искусства отражают художественные традиции мировосприятия, знаний и опыта народа, сохраняют его историческую память. Создание для ребенка свободного потока впечатлений от общения с народным искусством – одна из основных задач гражданского воспитания в современных условиях.



Народное традиционное творчество, преображающее действительность, рассматривается современными искусствоведами как особый тип искусства, отличительными признаками которого являются: коллективное начало и традиции, устойчивость тем и образов, универсальность языка, понятного всем, общая человечность. Национальное искусство – явление целостное, так как основой его является жизнь и быт рядовых людей, их представления о мироустройстве и природе, в нём материализовано образное мышление всего народа.

Богатейшие образы, темы, мотивы, формы народного творчества возникают в сложном единстве индивидуального творчества и коллективного художественного сознания. Коллективность народного творчества, составляющая его постоянную основу и неумирающую традицию, проявляется в ходе всего процесса формирования произведений или их типов. Этот процесс, включающий импровизацию, её закрепление традицией, последующее совершенствование, обогащение и подчас обновление традиции, оказывается чрезвычайно протяжённым во времени.

Общение с народным искусством, с его наработанными веками нравственно-эстетическими идеалами играет значительную воспитательную роль. Доступность народного творчества и ремёсел, воздействие их на человеческую интеллектуальную и эмоционально-чувственную сферу раскрывают большие возможности для использования изделий традиционных народных художественных промыслов в системе образования.

Авторы современных исследований в области искусствознания рассматривают традиции как диалектическое явление, связанное не только с прошлым, но и с настоящим и будущим. В понимании С.Б. Рождественской, традиция – сокровищница всего эстетически совершенного, что передавалось из поколения в поколение, комплекс изобразительных средств, устойчивых и меняющихся одновременно [3].

Гражданское сознание формируется в процессе социализации, которое в свою очередь является производным от воспитания и образования, а поэтому целенаправленное формирование гражданственности и патриотизма представляется важнейшим на сегодня действием. Основным средством в решении этой задачи является содержание обучения, а также различных форм внеклассной и внеурочной работы. Усилия учителей и родителей должны быть направлены, прежде всего, на обогащение учащихся знаниями, относящимися к осмыслению различных сторон патриотизма и гражданственности. Как показывает опыт различных педагогических коллективов – все виды познавательно-воспитательной деятельности по освоению национальных культур оказывают положительное влияние на развитие интеллектуальных и творческих способностей детей, их духовно-нравственную сферу [4, с. 40-43].

Результаты художественно-творческой деятельности этноса отражают его жизнь и верования, воззрения, идеалы, поэтому в произведениях народного творчества заключен опыт нравственных чувств, знаний и поведения. Уникальный и богатый по своему содержанию, он придает народному искусству своеобразную ценность, прежде всего как средству нравственно-эстетического воспитания человека.

Поэтому в данном контексте он составляет такую важную область социальной жизни, как народная педагогика. Многофункциональность народных про-

мыслей позволяет рассматривать их как огромную силу, воздействующую на личность ребёнка и общество в целом.

### ***Литература***

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учебник для студентов средних и высших педагогических учебных заведений. – М., 1999.
2. Кон И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие : для студентов вузов по психол. и пед. спец. – М., 2003.
3. Рождественская С. Б. Русская народная художественная традиция в современном обществе. – М., 1981.
4. Харитонов М.Г. Этнопедагогика в подготовке учителя начальных классов национальной школы // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2001. – № 5 (24).

## **НЕКОТОРЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА В ХОДЕ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ БЕСЕДЫ**

***Исхакова С.Х., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. филос. наук Литвинова Т.В.***

Психолог, внимательно слушающий рассказ клиента, старается понять, в чем заключается его проблема. Большую часть времени говорит клиент, а психолог вмешивается по мере необходимости [2]. Речь психолога-консультанта требует особого изучения в силу своего специфического построения. Это построение подчинено целям консультативной беседы и основывается на ряде принципов. Человеку, далекому от психологического консультирования, может показаться, что в том, как консультант беседует своим клиентом, нет ничего особенного: один человек просто рассказывает другому человеку то, что его волнует. Как ни странно, чем меньше обратившийся за психологической помощью человек воспринимает роль консультанта как ведущего, тем лучше [1].

В ходе приёма говорит в основном клиент; реплики, замечания, интерпретации консультанта должны быть по возможности более краткими и редкими. Для того, чтобы успешно следовать этому принципу, надо хорошо представлять себе, что он нам дает на практике. Прежде всего, время беседы ограничено с той целью, чтобы психолог мог использовать его максимально эффективно, больше узнать и понять о клиенте, а клиент, в свою очередь, как можно больше пережил и осознал за время приёма, для чего ему и представлено как можно больше активного времени – времени для того, чтобы говорить. Иногда обстоятельства, которые привели человека к психологу, связаны с негативными переживаниями, о которых стыдно и неприятно рассказывать другим. В этом случае немногословность и краткость консультанта позволяют клиенту обращать меньше внимания на то, что рядом с ним находится собеседник, меньше заботиться о том, как именно он отнесется к рассказу и насколько сам рассказ социально желателен.

Конечно, молчание – не средство от всех ошибок, к тому же молча невозможно оказать воздействия на клиента, подвести его к изменению своей позиции и отноше-

ния с окружающими. Как же на практике выглядят такая особенность речи психолога, как краткость и сжатость? Прежде всего, если сам клиент говорит по делу, нужно стараться по возможности его не перебивать, с пониманием уважением относиться к тем паузам и остановкам, которые встречаются в его рассказе. Паузы, не превышающие 1-2 минуты (а это в беседе воспринимается как очень большой отрезок времени), вполне естественны и означают, что человек работает, осмысливает свою жизнь. В обыкновенном диалоге собеседник непременно заговорит, чтобы нарушить тишину; вероятно, начнет развивать свою тему. Психолог-консультант имеет другую задачу: помочь клиенту говорить о том, о чем он думает. Поэтому, если пауза затянулась, психолог, вероятно, спросит клиента, о чем он сейчас думает. Или заметит, что клиент, вероятно, о чем-то сейчас думает, но не проговаривает это вслух. Или попытается разобраться, почему клиенту сейчас трудно говорить. Но, когда все же приходит время активно включиться консультанту, как он это делает?

Здесь действуют некоторые другие принципы. Например, приближение языка консультанта к языку клиента. Речь консультанта не должна восприниматься как нечто чуждое и непонятное, она должна быть максимально встроена в рассказ клиента, и то, что говорит консультант, должна приближено к особенностям речи клиента.

Психологу следует освободить свою речь от слов и выражений, которые могут быть неправильно поняты. Усложненность речи консультанта часто

приводит к тому, что клиент замыкается, перестает понимать интересовавшееся происходящим. В языке психологов существует целый ряд слов, понятных

профессионалу, которые употребляются в кругу коллег часто. В своем кругу психологи могут перестать отдавать себе отчет в том, что вообще они не являются частью разговорной речи. Например, такие слова, как «адаптивный» или «паттерн», привычно употребляются профессионалами в разговоре между собой, но при этом могут быть непонятными и для клиента и мешающими формированию рабочего альянса. А слова с корнем «псих» (например, «психастенический») могут звучать просто пугающе.

Консультанту следует придерживаться словарного запаса клиента, чтобы добиться лучшего результата в понимании и избежать излишнего сопротивления клиента. Все необходимые вопросы и замечания в ходе работы должны быть максимально подогнаны к тому, что говорит клиент. Консультанту не обязательно говорить слишком красиво или, наоборот, грубо; с осторожностью он должен подходить и к использованию метафор и сравнений. Вот несколько рекомендаций, которые помогут психологу вести беседу.

Не следует пускаться в излишние объяснения, почему и как задается данный вопрос или обсуждается данная тема в ходе беседы. Один из наиболее удобных типов вопроса в консультативном диалоге – краткий вопрос, в которых по возможности опущены слова, которые так или иначе могут быть поняты из общего контекста беседы. Такое сокращение вопросов и высказываний приводит к тому, что соотношение времени говорения увеличивается в пользу клиента. Краткие вопросы легче встраиваются в диалог и в итоге начинают восприниматься пришедшим в консультацию как собственная внутренняя речь.

Чаще всего целью вопросов и комментариев психолога является сбор дополнительной информации. Но при этом он не детектив и не стремится обнаружить конкретную деталь или цифру, а узнать как можно больше о самом клиенте и окружающих его людях. Высказывания консультанта - это поисковые шаги, направленные на прояснение общей картины, которую ему необходимо хорошо представлять. Чем более проективными, повествовательными и спонтанными будут ответы клиента, тем лучше. Какими правилами можно руководствоваться, формулируя вопрос, провоцирующий такие ответы?

В наиболее простой форме такой вопрос может состоять всего из двух частей: первая будет выполнять функцию указания на некоторое событие или действие, требующее уточнения, а вторая – просто вопросительное слово. Например: “Вы встретились с ней... и что?”, “Он этого не знает... но почему?” и т.д. Такие формулировки не содержат в себе ничего лишнего, максимально конкретны и ясны, а следовательно, с легкостью могут быть поняты клиентом. При этом констатирующая часть такого вопроса — идеальна, поскольку представляет собой цитату, точное повторение того, что было сказано клиентом, а консультант просто добавляет к уже прозвучавшей в разговоре формулировке вопросительное слово.

В консультативном диалоге возможны и еще более краткие реплики психолога, также успешно достигающие своей цели. В подобных формулировках от высказывания остается только вопросительная часть: “И что?”, “А почему?”. В контексте беседы такие формулировки должны обязательно прозвучать вовремя. Тогда то, что консультант задал этот вопрос, может вообще остаться незамеченным клиентом, у него может возникнуть ощущение, что все, что он рассказывает о себе, возникает совершенно спонтанно, а, следовательно, и говорить ему будет легче, и рассказ будет более откровенным и подробным [1].

Часто начинающим консультантам хочется как можно больше украшать и разнообразить свою речь, формулировки типа “и что?” кажутся скучными и однообразными, наводят на мысль, что клиент будет негативно реагировать на однообразное повторение одного и того же вопроса. Но опасаться этого не следует; чаще всего такие сомнения бывают связаны с тем, что психолог не умеет задавать подобные вопросы, плохо владеет тоном и интонациями собственного голоса, за счет которых использование в диалоге одних и тех же высказываний звучит по-разному, насыщено и ярко.

Психолог, внимательно слушающий рассказ клиента, старается понять, в чем заключается его проблема. Большую часть времени говорит клиент, а психолог вмешивается по мере необходимости. Психолог может вмешиваться с целью: получения информации, установления контакта. На этом этапе уместны открытые вопросы, т.е. те, которые предполагают развернутый ответ («Как это произошло?»). закрытые вопросы т.е. предлагающий краткий ответ, они уместны в начале встречи при знакомстве («Как Вас зовут?»). нужно помнить, что большое количество закрытых вопросов делает беседу похожую на допрос. Открытые вопросы способствуют разворачиванию рассказа клиента. Нужно учитывать, что консультирование ограничено во времени, и поэтому разговор должен сосредоточиться вокруг темы, заявленной клиентом.

### ***Литература***

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 2000.
2. Литвинова Т.В. Основы психологического консультирования и психотерапии. – Пятигорск, 2011.
3. Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. – СПб., 2003.

## **ЦЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СИСТЕМА ЦЕЛЕЙ, СРЕДСТВ, ОТНОШЕНИЙ И ЗНАНИЙ**

***Леканова К.А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Джэгутанова Н.И.***

Каждое общество имеет уникальную ценностно-ориентационную структуру, которая отражается в культуре каждого человека. Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации, ему «транслирует» именно общество (подчеркнем, что ключевой фигурой в этом процессе является педагог), исследование системы ценностных ориентаций личности в ситуации непрерывных социальных изменений является актуальной проблемой. Сегодня отмечается «размытость» общественной ценностной структуры, многие ценности оказываются разрушенными, исчезают устойчивые нормы поведения, в установленных обществом идеалах и ценностях появляются противоречия.

Возникает вопрос о том, что является ценностью по сути, что должно входить в систему ценностных ориентаций педагога? Многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве ценностей как объектов ценностного отношения, может оцениваться с точки зрения добра и зла, истины и заблуждения, красоты и безобразия, допустимого или запретного, справедливого и несправедливого. И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов подчеркивают: «Ценность того или иного объекта определяется в процессе его оценки личностью, которая выступает средством осознания значимости предмета для удовлетворения её потребностей» [4, с. 22]. Далее ученые акцентируют наше внимание на том, что принципиально важно понять разницу между понятиями «ценность» и «оценка», которая состоит в том, что ценность объективна. Ценность складывается в процессе социальной и исторической практики. Оценка же выражает субъективное отношение к ценности и потому может быть истинной (если она соответствует ценности) и ложной (если она ценности не соответствует). В отличие от ценности оценка может быть не только положительной, но и отрицательной.

Ценности педагогической деятельности принимают конкретные черты под влиянием «индивидуальной» точки зрения педагога. Следовательно, индивидуальные ценности взаимосвязаны с профессиональными ценностями и от того, насколько глубоко педагог осознает эту взаимосвязь, зависит качество его педагогической деятельности.

Профессиональное становление личности стало предметом изучения различных ученых (А.К. Маркова, Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Ю.П. Поваренков, А.М. Сто-

ляренко, Н.С. Пряжников, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев и др.). Исследователи отмечают, что профессиональное развитие невозможно без формирования системы профессиональных ценностей у будущего специалиста.

Согласно мнению Э.Ф. Зеера, анализ личности специалиста той или иной профессии, его отношения к миру невозможен без изучения системы его ценностных ориентаций [1]. Ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и определяют мотивацию его поведения, существенно влияя на все стороны профессиональной деятельности. В зависимости от структуры ценностных ориентаций личности, сочетания и степени предпочтения относительно других ценностей, можно определить, на какие цели направлена профессиональная деятельность человека.

И.Ф. Исаев обращает внимание на необходимость формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя. Первым компонентом представленной культуры автор называет аксиологический компонент, под которым понимается совокупность профессиональных ценностей учителя. Под профессиональными ценностями понимаются предметы, явления и их свойства, необходимые обществу и личности в качестве средств удовлетворения личных и социальных потребностей. Они формируются в процессе освоения личностью социального опыта и отражаются в ее целях, убеждениях, идеалах и интересах [3].

И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов представляют групповые педагогические ценности в виде идей, концепций, норм, регулирующих и направляющих педагогическую деятельность в рамках определенных образовательных институтов. Совокупность таких ценностей имеет целостный характер, обладает относительной стабильностью и повторяемостью [4, с. 23].

Цели педагогической деятельности определяются конкретными мотивами, адекватными тем потребностям, которые реализуются в ней. Этим объясняется их ведущее положение в иерархии потребностей, составляющих ядерные характеристики личности педагога. К таким потребностям относятся: потребность в саморазвитии, самореализации, самосовершенствовании и развитии других [4, с. 24]. Ученые выделяют несколько групп ценностей, которые составляют систему педагогических ценностей.

«Ценности-цели» отражают государственную образовательную политику и уровень развития самой педагогической науки. «Ценности-средства» – это три взаимосвязанных подсистемы: собственно-педагогические действия, коммуникативные действия и действия, отражающие субъективную сущность педагога. «Ценности-средства» подразделяются на такие группы, как «ценности-отношения», «ценности-качества» и «ценности-знания». «Ценности-отношения» обеспечивают педагогу целесообразное и адекватное построение педагогического процесса и взаимодействия с его субъектами [4, с. 25].

Так как речь идет о педагоге, то в системе педагогических ценностей должен быть включен ребенок. В сознании педагога понятия «личность ребенка» и «Я – профессионал» должны быть взаимосвязаны, обуславливая взаимоотраженность и взаимодействие ценностной системы личности педагога и ребенка [4, с. 24]. И в данной системе «ценности-отношения» и «ценности-качества» могут

не обеспечить необходимый уровень осуществления педагогической деятельности, если не будет сформирована еще одна подсистема – подсистема «ценностей-знаний». Одним из таких базовых «ценностей-знаний» для педагога является знание о том, как у ребенка происходит зарождение и становление системы ценностей, что такое миропонимание ребенка, что представляет из себя «детский мифологизм». Великий русский психолог В.В. Зеньковский писал о том, что с помощью сказки ребенок начинает сталкиваться с такими сложнейшими явлениями и чувствами, как жизнь и смерть, любовь и ненависть, гнев и сострадание, измена и коварство. Только прослушав и прочувствовав сказку, дети начинают приобретать представления о том, что такое добро, они начинают критиковать зло; ценят также любовь, сострадание, милосердие. Сказочная форма изображения, доступная пониманию ребёнка, содержит в себе нравственный смысл, поэтому педагог (воспитатель) просто обязан читать сказки детям, как бы приучая их к уважению и приобретению жизненных ценностей [2, с. 196].

Непонимание и несформированность системы профессиональных ценностей у педагога свидетельствует об ограниченном жизненном, социальном и профессиональном опыте, и неготовности продуктивно осуществлять педагогическую деятельность. Поэтому педагог в первую очередь должен иметь ясные представления о взаимосвязи индивидуальных и профессиональных ценностей, о том, какое место в этой системе занимает ребенок.

### ***Литература***

1. Зеер Э.Ф. Психология профессии. – М., 2010.
2. Зеньковский В. В. Психология детства. – Екатеринбург, 1995.
3. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М. 2002.
4. Котова И. Б. Философско-гуманистические основания педагогики / И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону, 1997.

## **КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ**

***Мишукова Е.Н., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Лушина А.П.***

Понятие «компетенция» – (лат. competentia, от competo - совместно достигаю, добиваюсь: соответствую, подхожу) трактуется как совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, данного органа или др. положениями [4].

В России в период 1970-1990 годов разрабатываются различные классификации компетенций, признанные педагогической общественностью. Е. В. Бондаревская, А. А. Деркач, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. А. Петровская и другие используют понятия «компетентность» и «компетенция» как для описания конечного результата обучения, так и для описания различных свойств личности.

До сих пор не существует единства в понимании сущности терминов «компетенция» и «компетентность» в педагогических исследованиях. Понятие «Компетентность» используется для описания конечного результата обучения; понятие компетенция приобретает значение «знаю, как» в отличие ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, что» [1]. Н.И. Алмазова определяет компетенции как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное использование компетенций [3, с. 17].

Зимняя И.А. приводит следующее разграничение понятий: «Придерживаясь трактовки компетенции, предложенной еще Н. Хомским, и разграничивая понятия «компетенция» и «компетентность» по основанию потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное, под «компетентностью» мною понимается актуальное, формируемое личностное качество как *основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество*» [2]. Таким образом, в 60-х годах прошлого века уже было заложено понимание рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность», где последнее трактуется нами как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности [3].

А. В. Хуторской подходит к определяемым понятиям с позиций личностно-деятельностного подхода и подчеркивает необходимость отличать используемые часто синонимически понятия «компетенция» и «компетентность»: «Компетенция в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней. *Компетенция* включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [1].

Шаламова О. приводит следующее определение компетенции: «психологические интегративные образования – ограниченный симбиоз знаний, алгоритмов действий, опыта, позволяющий студенту – будущему специалисту успешно решать профессиональные и жизненные задачи. Хотя компетенция ближе к области умений, в отличие от знаний, она не сводится ни к знаниям, ни к умениям, ни к навыкам... Компетенция – то, что делает возможным умение, действие» [2].

Согласимся с последними определениями и примем следующее определение **компетенция** – это система знаний, навыков и умений, опыта, задачи. Компетенция ближе к области умений, нежели знаний, но она не сводится, ни к знаниям, ни к навыкам, ни к умениям. Компетенция делает возможной и успешной определенную деятельность/деятельности.

Анализ современных педагогических подходов к содержанию понятия «компетентность» показал, что этот термин почти всегда применяется с определением «профессиональная». Проблемы профессиональной компетентности особен-



но часто связаны с проблемами модернизации образования и определения требований к выпускникам вузов.

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, И.А. Зимняя и др.) выделяют: 1) простые (базовые) компетенции (формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности) и 2) ключевые компетенции – чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности [5].

В исследованиях есть и другие классификации компетенций: 1) стандартные – те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации 2) ключевые – обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей, 3) ведущие – это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности [5].

К. В. Шапошников понимает категорию «профессиональная компетентность» как готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром».

Содержание профессионально-личностных компетенций преподавателя в XXI веке подробно и аргументировано раскрыто Т. Е. Исаевой. Автор выделяет: адаптационно-цивилизационные компетенции; социальные компетенции; социально-организационные компетенции; профессиональные (предметные/методические); коммуникативную; ценностно-смысловые [3].

Российские исследователи уделяют большое внимание проблеме классификации компетенции выпускника высшей школы вне зависимости от его специальности. Так, Г.А. Краснощекова, Т.А. Нечаева выделяют три блока компетенций выпускника вуза: 1) общекультурные (потребность и способность к самообразованию и саморазвитию; нравственные позиции личности специалиста; готовность к жизни и деятельности в поликультурном обществе; готовность к планированию и организации коммуникационного процесса; целостное представление о человеке, обществе, культуре, науке и технологиях в современном мире; потребность и способность поддерживать свое физическое и умственное здоровье, знания о поддержании работоспособности в быстро меняющихся условиях жизни; готовность к творческой деятельности; 2) методологические (готовность к планированию и организации своей профессиональной деятельности; готовность к инновационной деятельности; способность к рефлексии, самоконтролю, коррекции своей профессиональной деятельности; готовность к выполнению научно-исследовательской деятельности; 3) профессионально ориентированные (целостное представление о конкретной области знаний, практической научной деятельности; готовность к конкретной профессиональной деятельности) [5]. Требования к про-

фессионально-личностным компетенциям, которые должны быть сформированы у современных специалистов в различных областях, особенно в связи с вступлением в Болонский процесс, широко анализируются в настоящее время на различных уровнях. Подписание Болонской декларации вызвало к жизни новые инструменты и инициативы, содействующие реализации целей формирования общеевропейского пространства высшего образования.

Одним из наиболее известных и эффективных проектов, направленных на решение задач по выработке консенсуса в сфере «определения точек конвергенции и выработки общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций» является проект «Настройка образовательных структур» [3]. Под результатами обучения в данном проекте понимаются наборы компетенций, включающие знания, умения и навыки обучаемого, определяемые как для каждого модуля программы, так и для программы в целом. Были выделены 85 умений и компетенций, признанных важнейшими вузами, так и компаниями, принимающими на работу выпускников. Выделенные умения и компетенции по рабочей классификации были разделены на *общие* и *специальные* компетенции. *Общие* компетенции, в свою очередь, были разделены на *инструментальные, межличностные и системные* [3].

Таким образом, большой вклад в разработку проблем компетентности в целом внесли отечественные исследователи Н. В. Кузьмина, Л. А. Петровская, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя и др. Современный этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что в документах, материала ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования.

### **Литература**

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование. – 2006. – № 11.
2. Вербицкая А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2006. – №5.
3. Иванова Е. О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования // Качество образования. – 2007. – №10.
4. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1998.
5. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: Учеб. пособие / Под ред. С. Д. Резника. – М., 2009.

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК КОМПЕТЕНЦИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

**Ревингина И., г. Ставрополь**

**Научный руководитель: канд. пед. наук Макаренко Е.А**

Наш мир сегодня подвержен постоянным изменениям, в числе которых глобализация, ускорение темпов развития общества, переход к постиндустриаль-

ному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия.

В связи с этим миру необходимо такое общество, которое сможет не только выдержать подобный темп развития, но и неустанно ставить перед собой и решать все новые и новые задачи. Образование играет важнейшую роль в формировании общества нового уровня.

Специфика предмета «Иностранный язык» предполагает овладение учащимися коммуникативной компетенцией как общению на иностранном языке. Однако в современном мире дети знакомятся с мировым культурным фондом почти одновременно с родным (Интернет, иностранные фильмы, музыкальные произведения, печатные издания, отдых с родителями за рубежом), и это делает очевидным тот факт, что межкультурная компетенция является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции.

Проблема межкультурной коммуникации и межкультурной компетенции является предметом многочисленных исследований как зарубежных, так и российских ученых. Изучение вопросов организации, содержания, форм, методов и технологий межкультурного обучения находит отражение в работах И.И. Халеевой, С.Г. Тер-Минасовой, Н.М. Громовой, Н.Д. Гальсковой, Н.Ф. Коряковцевой, Ю. Рот и Г. Коптельцевой, Г.В. Яцковской, Г.И. Ворониной, В.П. Фурмановой, Р.Д. Льюиса, Г. Хофстеде, в исследованиях А.А. Леонтьева, И.А. Зимней, И.Л. Бим, Пассова Е.И., Р.П. Мильруда, Е.С. Полат, Т.Ю. Тамбовкиной, В.В. Сафонова, В.В. Ощенко, А.А. Мирослюбов, и другие [4, с. 16-18].

Традиционно цели школьного образования определялись набором знаний, умений, навыков, которыми должен владеть выпускник [2]. Сегодня этого уже не достаточно. Выпускник должен не просто знать предмет, но быть в нем компетентным. Понятия компетенции и компетентности являются в настоящее время ключевыми в стратегии модернизации российского образования.

Словарь Ожегова дает следующее определение компетенции – это «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [3]. Это определение, однако, не отражает то понятие компетенции, которое актуально сегодня. Энциклопедия Википедия дает более четкую дефиницию: компетенция – это «способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также, в определенной широкой области» [1].

В свою очередь компетентность – это совокупность компетенций; наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Эти два понятия существенно отличаются друг от друга по их сути. А.В. Хуторской считает, что «компетентность – это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [5].

Понятие «межкультурная компетенция» вошло в отечественную педагогическую и методическую науку в конце 90-х годов как показатель сформированности способности человека успешно участвовать в межкультурной коммуникации и как важный компонент новой образовательной парадигмы.

Ряд авторов трактуют межкультурную коммуникацию как адекватное взаимопонимание участников коммуникации, принадлежащих к разным национальным культурам [1]. Наиболее полное определение межкультурной коммуникации сформулировано И.И. Халеевой: “Межкультурная коммуникация есть совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам языкам. Оно происходит между партнерами по взаимодействию, которые не только принадлежат к разным культурам, но при этом и осознают тот факт, что каждый из них является “другим” и каждый воспринимает чужеродность “партнера” [4, с. 16-18].

Так как межкультурная компетенция является неотъемлемой частью иноязычной коммуникативной компетенции, развитие одной способствует развитию другой. Межкультурная компетенция – это компетенция особой природы, способность осуществлять посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения. Она не имеет аналогии с коммуникативной компетенцией носителя языка и может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей иностранный язык. Целью формирования межкультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности [5].

Введение в педагогику и методику понятий межкультурной коммуникации и компетенции качественно меняет сущность и содержание целей обучения иностранному языку в школе.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам второго поколения, изучение иностранного языка в основной школе направлено на достижение следующих целей:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а именно: речевая компетенция – развитие коммуникативных умений в четырех основных видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме); языковая компетенция – овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами и ситуациями общения, отобранными для основной школы; освоение знаний о языковых явлениях изучаемого языка, разных способах выражения мысли в родном и иностранном языках; социокультурная/межкультурная компетенция – приобщение к культуре, традициям, реалиям стран/страны изучаемого языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся основной школы на разных ее этапах; формирование умения представлять свою страну, ее культуру в условиях межкультурного общения; компенсаторная компетенция — развитие умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации; учебно-познавательная компетенция - дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, универсальных способов деятельности; ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий;

- развитие личности учащихся посредством реализации воспитательного потенциала иностранного языка: формирование у учащихся потребности изучения иностранных языков и овладения ими как средством общения, познания, самореализации и социальной адаптации в поликультурном, полиэтническом мире в условиях глобализации на основе осознания важности изучения иностранного языка и родного языка как средства общения и познания в современном мире; формирование общекультурной и этнической идентичности как составляющих гражданской идентичности личности; воспитание качеств гражданина, патриота; развитие национального самосознания, стремления к взаимопониманию между людьми разных сообществ, толерантного отношения к проявлениям иной культуры; лучшее осознание своей собственной культуры; развитие стремления к овладению основами мировой культуры средствами иностранного языка; осознание необходимости вести здоровый образ жизни путем информирования об общественно признанных формах поддержания здоровья и обсуждения необходимости отказа от вредных привычек [1, с. 13-15].

Следовательно, из общих целей обучения вытекает непосредственная цель преподавателя, которая состоит в том, чтобы сформировать и развить у учащихся следующие умения:

- употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения;
- объяснить и усвоить чужой образ жизни;
- расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка [2].

Данная цель содержит в себе три взаимосвязанных аспекта: прагматический, когнитивный, педагогический.

Прагматический аспект связан с формированием у обучающегося коммуникативной компетенции, когнитивный – с использованием иностранного языка в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и средств развития межкультурной компетенции и личности в целом. Педагогический же аспект призван определить модус внелингвистического существования (поликультурной языковой личности). К внелингвистическим качествам личности, способной успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, относятся самостоятельность, активность и эмпатия. Иногда эмпатия связывается с проявлением толерантности к другому образу мысли.

Обучение общению на иностранном языке подразумевает овладение социокультурными знаниями и умениями. Культуроведческая направленность обучения иностранному языку обеспечивает реализацию не только общеобразовательных и воспитательных целей, но также вполне конкретных практических целей. Одна из важнейших задач учителя – необходимость разработки технологии обучения социокультурному компоненту в содержании обучения иностранному языку. При этом не следует забывать о родной культуре учащихся, привлекая ее элементы для сравнения, поскольку только в этом случае обучаемый осознает особенности восприятия мира представителями другой культуры. Исходя из этого, учащиеся должны получить знания по основным темам националь-

ной культуры стран изучаемого языка (по истории, географии, политико-общественным отношениям, образованию, спорту), а также знания о социокультурных особенностях народов – носителей языка.

Таким образом, современная цель обучения иностранному языку представляет собой «выход» на формирование личности обучающегося, на его готовность, способности и личностные качества, позволяющие ему осуществлять различные виды речемыслительной деятельности в условиях социального взаимодействия с представителями иных лингвоэтносоциумов и их культурой иного языкового образа мира. Интегративность данной цели проявляется во взаимосвязи трех ее аспектов: прагматического, когнитивного и педагогического.

### **Литература**

1. Барышников Н.В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2.
2. Селевко Г.К. Компетентности и их классификации [Электронный ресурс]/Режим доступа: [http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT\\_MAT2007D02.pdf](http://matem.uspu.ru/i/inst/math/subjects/M04OPDMAT_MAT2007D02.pdf)
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. – М., 2000.
4. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М., 2000.

## **РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Рыковская Т.Л., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Кириченко А.М.*

Общение с представителями другой культуры принято называть термином «межкультурная коммуникация». Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров межкультурную коммуникацию понимают как «... адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта» [1]. Данное понятие впервые начали употреблять в США на специальных психологических тренингах по подготовке специалистов к пребыванию за границей. Цель подобных занятий – сформировать способность адекватно реагировать на проявление чужого, непривычного в поведении представителей иных культурных традиций. В связи с новой геополитической ситуацией в мире данная цель, как отмечалось выше, стала актуальной и применительно к обучению иностранному языку. Способность человека вступать в межкультурную коммуникацию выражается в социокультурной компетенции. Н.Д. Гальскова понимает *социокультурную компетенцию* как «... способность человека соотносить свою культуру с культурой страны изучаемого языка» [2]. Последнее требует умения видеть различия и общность в культурах, в мировосприятии их носителей, в системах норм, обязанностей, прав и т.д., принятых в разных социумах.

На основании сказанного можно определить в качестве важной задачи обучения иностранным языкам развитие таких личностных качеств обучающихся,

необходимых для успешного осуществления общения в интеркультурных коммуникативных ситуациях, как:

- способность видеть общность людей, принадлежащих к разным социумам, и их специфические особенности, обусловленные национальными факторами;
- способность понимать и принимать различия и общность разных моделей действительности, в мироощущениях, специфике поведения (в том числе и речевого) представителей иных культур;
- готовность использовать иностранный язык как средство общения при каждой встрече с его носителями и потребность самостоятельно изучать его во внеурочное время.

В ходе решения названных задач у учащегося должны быть сформированы положительное отношение к иностранному языку, к культуре другого народа, говорящего на этом языке, а также широкое представление о достижениях национальных культур (собственной и страны изучаемого языка) в развитии общечеловеческой культуры, о роли родного языка и культуры в зеркале культуры другой страны. Именно эти аспекты будут формировать ученика как личность, принадлежащую к определённому языковому и культурному сообществу, а также развивать его общечеловеческое сознание.

П.В. Сысоев понимает *социокультурную компетенцию* как уровень знаний социокультурного контекста использования иностранного языка, а также опыт общения и использования иностранного языка в различных социокультурных ситуациях. Данное понятие включает в себя: знания, опыт общения, опыт применения языка.

Социокультурная компетенция может быть достигнута в результате социокультурного образования на уроках иностранного языка, а также за счёт других дисциплин. Дополнительные источники информации (СМИ, Интернет, фильмы и др.) также являются средствами повышения социокультурной компетенции.

П.В. Сысоев отводит первостепенную роль социокультурному компоненту содержания обучения иностранному языку. Он рассматривает данный компонент по трём направлениям: социокоммуникация, национальная ментальность и национальное достояние [5, с. 13-18].

*Социокоммуникация* – совокупность приёмов и средств устной и письменной передачи информации представителями определённой культуры или субкультуры. К ним относится язык, в который включены специфические различия между существующими языковыми вариантами (лексические, грамматические, фонетические и др.); язык невербального общения; письменная речь.

Под *национальной ментальностью* П.В.Сысоев понимает способ мышления представителей определённой культуры или субкультуры, который определяет их поведение и ожидание подобного со стороны других. Ментальность рассматривается в трёх измерениях: общем, ситуативном и культурном самоопределении.

К общим характеристикам ментальности относятся три компонента, предложенные Р.П. Мильрудом: знания, поведение и отношения [3, с. 13-18]. Яркими примерами данных компонентов являются праздники, традиции, обряды и ритуалы носителей языка.

*Национальное достояние* включает в себя такие культурные направления, как наука и искусство, история и религия, достопримечательности общества. Данный спектр широк и неограничен в примерах.

По утверждению В.В.Сафоновой овладение иноязычной культурой не начинается с «абсолютного нуля» [4]. К моменту обучения под влиянием общего социокультурного фона родной среды у учащихся уже сформированы определённые представления об изучаемой культуре. К трём типам факторов родной социокультурной среды, влияющих на представления об изучаемой культуре относятся доминирующие социально-политические факторы (отношение к стране изучаемого языка, стандарты собственной социокультурной среды); факторы общественной социализации (семья, школа) и индивидуальные факторы (пол, возраст, кругозор, интеллектуальные возможности и др.). Это позволяет сделать вывод о том, что при изучении иноязычной культуры («второй культуры») под влиянием родной культуры и ряда индивидуальных факторов учащиеся создают определённый имидж иноязычной культуры («третью культуру»), отличающийся от оригинальной. Поэтому при обучении иноязычной культуре в конкретном культурном сообществе необходимо изучать и учитывать совокупность различных типов влияний как объективного, так и субъективного характера на обучаемых.

Таким образом, социокультурная компетенция является необходимым условием межкультурной коммуникации. Развитие социокультурной компетенции предполагает создание необходимых условий для усвоения иноязычной культуры, а также подбор методов и средств, которые помогут, в конечном счете, достичь цели обучения иностранным языкам, а именно, формирование концепта вторичной языковой личности, способной и готовой к «производству» речевых поступков в условиях аутентичного общения с представителями других культур.

### ***Литература***

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М., 1990.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. – М., 2000.
3. Мильруд Р.П. Методология и развитие методики обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 1995. – №5.
4. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранных языков. – М., 2005.
5. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ**

***Шалимова О.А., г. Ставрополь.***

***Научный руководитель: Заслуженный учитель РФ Шнюкова Р.П.***

Россия издавна является многонациональной страной, где интенсивно взаимодействуют различные национальные культуры, народы и религии. Этот фак-



тор, с одной стороны, требует построения открытых отношений между людьми различных культур. С другой стороны, перед каждым народом и его отдельным представителем стоит задача сохранения национальной, религиозной, и культурной идентичности. Но это желание иногда приобретает формы нетерпимости по отношению к носителям ценностей и религиозных представлений других национальных культур. Такое положение, как правило, возникает исключительно из-за непонимания или незнания истории, культурных традиций, религиозных учений других народов. Невежество зачастую становится причиной таких явлений, как расизм, религиозная дискриминация, агрессивный национализм и др.

В связи с этим вопросы терпимости, доброжелательного отношения к окружающим, стремления к достойным компромиссам и склонности решать проблемы мирным способом все чаще становятся предметами внимания исследователей [7, с. 48].

Толерантность (терпимость) и нетерпимость – качества равным образом свойственные каждой личности, каждой культурной общности. Толерантность позволяет налаживать связи и контакты с окружающими людьми и обществами. Любое общество, для которого характерны культурная, этническая, религиозная неоднородность, может стабильно существовать только при наличии определенной степени толерантности.

Определяющая роль в формировании толерантных форм сознания и поведения личности и предупреждении развития негативных явления в обществе принадлежит образованию, так как межкультурному общению, взаимопониманию и примирению нужно учить. Поэтому одной из задач современной школы становится совершенствование содержания и организация толерантного воспитания. Особенность обучения толерантности заключается в том, что здесь важно не только и не столько передавать знания, но и обеспечить воспитание нравственности и правовой культуры, сформировать уважительное отношение к людям, окружающему миру. Именно через образование происходит знакомство с историей разных народов их культурой, традициями, обычаями, укладом жизни. Узнавая новое, учащиеся приобщаются к духовным ценностям, которые веками культивируются и оберегаются представителями определенной национальной культуры [5, с. 14]. Одной из культур, которая богата своими традициями и обычаями, наполнена высокими моральными ценностями и проникнута духом добрососедства и терпимости, является культура народов Северного Кавказа.

Северный Кавказ – один из древнейших мировых очагов цивилизации и культуры, многонациональный регион России. Данный регион сложный и в языковом, и в этническом, и в религиозных отношениях. Здесь на сравнительно небольшой территории издавна, бок о бок проживают народы, отличающиеся друг от друга особенностями хозяйства, быта, традициями повседневной жизни. Подобное разнообразие сформировалось в весьма отдаленные времена. На протяжении тысячелетий здесь складывались яркие, самобытные этнические культуры адыгов, балкарцев, осетин, чеченцев, ингушей, карачаевцев, ногайцев, аварцев, даргинцев, лезгин, кумыков и других народов. В ходе сложного и неоднозначного процесса взаимодействия многочисленных народов и народностей,

многовекового сосуществования различных языков и диалектов, ислама, христианства, буддизма, иудаизма и традиционных верований сложились кавказская горская цивилизация и общий северокавказский тип культуры. Народы, населяющие Северный Кавказ, гордятся своей древней культурой, прекрасными традициями и обычаями, оставленными мудрыми предками. В них непоколебимый дух добрососедства и настоящего кавказского долголетия.

Доброта, открытость, душевность, уважение собственного достоинства и достоинства другого – основные духовные принципы национальной культуры многих народов Северного Кавказа.

Уважение к родителям и старшим, заботливое отношение к младшим, почтительное обращение с женщиной, толерантность к различным культурам, доброжелательность во взаимоотношениях с соседями – все это проявления вековых традиций горцев. Этикет взаимоотношений друг с другом и с представителями других народов – яркое тому подтверждение.

Уважительное отношение к родителям и забота о них, почтительное отношение к старикам является святым долгом.

Кавказцы, по природе своей, философски относящиеся к жизни, высоко ценят роль женщины в обществе. У многих народов с малолетства прививается чувство высокой почтительности к женщине. Этикет кавказских народов требует относиться к женщине со всем вниманием и предупредительностью, так как она издревле считается «хранительницей очага». Чувство внутренней свободы и ума, практическая мудрость и такт поднимают авторитет женщины в обществе.

В среде горцев самыми близкими считаются родственные связи, и им придается особое значение. Вне родственного круга жизнь, по народным представлениям, невозможна.

Соседские отношения у народов Кавказа зачастую приравниваются по значению к родственным. Мнение соседей всегда учитывается, кавказцы всеми силами стремятся избежать конфликтов с соседями, быть с ними заодно.

По народным представлениям, только на родине, в родном селе человек может приобрести истинное счастье. Поэтому верность своему селу, общине (джамаату) признается народами Кавказа величайшей ценностью.

Гость для горца – лицо священное. Все лучшее в доме подается гостю. Независимо от национальности и вероисповедания гостю уделяется повышенное внимание. В обществе ценятся такие обычаи, как побратимство и дружба с представителями как своего, так и других народов. Дружественные взаимоотношения передаются через поколения.

Принцип доброжелательного, миролюбивого отношения к окружающим признается необходимым на всех уровнях. Этикетные нормы кавказских народов во многом направлены на то, чтобы создавать благоприятную атмосферу для общения людей, причем не только знакомых, но и случайно встретившихся на пути, в поездке. Для горцев характерно особое внимание к словесным формулам, сопровождающим различные ситуации общения. Слово считается более опасной вещью, чем оружие.

В традиционно-бытовой культуре народов Кавказа институт гостеприимства осуществляет важную социальную функцию: он позволяет поддерживать интенсивные связи и контакты не только внутри одного этноса, но и между представителями разных народов.

Для народов Кавказа характерно особое отношение к дружбе, особенно к дружбе мужской. Престиж верности дружбе, ее ценности отражен в многочисленных пословицах (Оставшийся без друзей споткнется тысячу раз; Сто друзей – мало, один враг – много; Если у тебя есть друг, следи, чтобы тропа к его дому не заросла травой; Шуба хороша новая, а друг – старый; У кого хорошие друзья, у того родник любви не иссякнет).

Культура народов Северного Кавказа является самостоятельной и самобытной национальной культурой, хранительницей национальных традиций, ценностей, отражением особенностей национального характера. Традиционная культура народов Кавказа в процессе своего становления и развития испытала на себе влияние многих культур, впитала в себя некоторые элементы этих культур, переработала и переосмыслила их. Традиции народов Кавказа богаты и многообразны. Народы этого региона накопили богатейший опыт взаимной терпимости, разумного приспособления, достойных компромиссов, разностороннего сотрудничества [6, с. 15-75].

Таким образом, в условиях взаимодействия культур народов Северного Кавказа приоритетной задачей школы является формирование у учащихся взаимопонимания, взаимоуважения, взаимодействия с представителями других этнокультур. Образование должно ориентироваться на формирование толерантности, на становление личности в условиях поликультурности. Общими принципами в сфере образования становятся этнокультурные традиции как ценности.

### **Литература**

1. Громова Е. Развитие этнической толерантности в **школе**// Воспитание школьников. – 2006. – №1.
2. Дворникова Е.И. Культура. Идентичность. Толерантность: монография. – М., 2007.
3. Казначеев В.А. Кавказская идентичность – через толерантность к взаимопониманию и взаимопониманию// Проблемы укрепления мира, межэтнического и этноконфессионального согласия на Северном Кавказе. Материалы V Международного конгресса «Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру». 8-12 октября 2007 г. – Пятигорск, 2007.
4. Луценко В. В. Обычаи и традиции народов Северного Кавказа. Часть 2. – Краснодар, 2007.
5. Толерантность. / Под общ. ред. М.П. Мчедлова. – М., 2004.
6. Толерантность как основа социальной безопасности /Под ред. Н.П. Медведева. – Ставрополь, 2002.
7. Хлыщева Е.В. Проблема толерантности в диалоге культур // Философия науки. – 2008. – №4.

## **РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

### **ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

*Бекетова О.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: к. психол. н. Прилепских О.С.*

Современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений между полами, в нем происходит размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями, отмечается влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков. В связи с этим возникает необходимость изучения гендерной идентичности в юношеском возрасте, выявления особенностей ее формирования.

Невнимание к проблеме полоролевой идентификации и социализации в целом обернулось многими проблемами для современного общества. Результаты «бесполых» педагогики и психологии не заставили себя ждать: юноши оказываются недостаточно эмоционально устойчивыми, решительными, сильными, а у девушек обнаруживается нехватка нежности, скромности, мягкости, терпимости [5, с. 90-94].

Несмотря на то, что проблема гендерной идентичности является относительно новой, имеется достаточное количество экспериментальных и теоретических исследований в этой области (Ш. Берн, А. Игли, К. Бьерквист, К. Дьюкс, Д. Фаррингтон, К. Уэст, Л.В. Попова, Е.А. Здравомыслова, А.А. Темкина, У.А. Воронина, Л.П. Репина и др.).

В настоящее время существует ряд теорий и концепций формирования гендерной идентичности: теория полоролевой социализации, использующая социальные модели усвоения нормальной гендерной идентичности (R.W. Conell, J Stacey and B. Thome); теория зависимости формирования гендерного стереотипа от общего интеллектуального развития ребенка (Л. Колберг, И.С. Кон); теория, обуславливающая гендерную идентичность поощрением детей взрослыми за маскулинное поведение у мальчиков, фемининное поведение у девочек (Я.Л. Коломинский, М. Мелтсас); теория формирования психического пола личности (В.С. Агеев, Т.А. Репина, Y.Tajfel, J. Turner, В.А. Ядов и др.).

Большинство указанных авторов рассматривает гендерную идентичность как одну из подструктур идентичности личности. Гендерная идентичность также может быть описана с точки зрения особенностей самовосприятия, самоопределения человека, его принадлежности к женской или мужской группе, формирующаяся на основе усвоения социальных и культурных образцов, моделей, норм и правил поведения, и включающая в себя не только ролевой аспект, но и образ человека в целом.

Выделяют следующие основные механизмы гендерной социализации.

1. Подражание родителю (родственнику), наиболее значимому для ребенка, имитация его поведения. Действие данного механизма прослеживается в играх дошкольников: по тому, как ребенок строит отношения в ролевых играх, можно достоверно судить о том, что он видит в семье.

2. Механизм полоролевой идентификации, сущность которого заключается в отождествлении ребенком себя с представителями определенного пола, ориентации на идеал полоролевого поведения, отвечающей его системе представлений о наиболее положительных чертах конкретного представителя данного пола (чаще всего матери или отца).

3. Механизм социальной оценки желаемого поведения заключается в реакции окружающих на полоролевые проявления подрастающего ребенка, который получает положительное подкрепление (поощрение, похвалу, согласие с его действиями) или отрицательное (наказание, упрек, угрозу), если поступает в согласии или несогласии с представлениями окружающих. При этом подкрепление может быть как прямым (в адрес самого ребенка), так и косвенным (в адрес других детей, но ребенок «примеривает» его на себя). В социально-психологической литературе отмечены и другие явления, рассматриваемые как механизмы гендерной социализации: конформизм, внушение, групповые ожидания, ролевое научение и др. [1].

Гендерная идентичность является одной из базовых характеристик личности, которая формируется в результате психологической интериоризации мужских и женских черт, в процессе взаимодействия «Я» с другими в ходе социализации и рассматривается как осознание и переживание индивидом «Я» по отношению к неким образам-эталонам пола [1].

Психологические исследования подтверждают, что процесс гендерной идентификации ребенка начинается с момента его рождения и продолжается в результате гендерной социализации, содержание которой определяется уровнем социально-экономического развития общества, особенностями культуры, конкретным образом жизни индивида [3].

Половая идентичность как понимание константности своего пола формируется у детей к трехлетнему возрасту, а к 5–7 годам уже имеются зачатки гендерной идентичности, которая развивается и насыщается содержанием за счет собственного опыта [4].

Важнейшим этапом гендерной социализации является возраст между 17 и 25 годами, когда формируется мировоззрение личности и ее представление о собственном предназначении и смысле жизни, гендерная идентичность приобретает эмоционально-ценностное содержание [6].

Целью эмпирического исследования стало выявление психологических особенностей гендерной идентичности юношей и девушек. Базой исследования стало ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт». Испытуемые: студенты 1-2 курсов психолого-педагогического факультета (42 человека). Исследование предусматривало три этапа. Подготовительный этап включал в себя определение цели и задач, выбор объекта и предмета исследования, выдвижение основ-

ных гипотез, изучение и анализ научной литературы. Констатирующий этап был направлен на подбор методов и методик научного исследования, изучение состояния проблемы, определение основных понятий и категорий (феномен гендерной идентичности, психологические особенности юношеского возраста, гендерная идентичность юношей и девушек и др.), изучение понятия «гендерная идентичность», выявление основных особенностей психического развития в юношеском возрасте, определение содержательных характеристик гендерной идентичности юношей и девушек. Аналитический и заключительный этапы посвящены обработке и анализу полученных результатов, составлению программы по развитию гендерной идентичности, оформлению материалов дипломного исследования.

Особенности гендерной идентичности в юношеском возрасте изучались с помощью:

- методики исследования маскулинности-фемининности С. Бэм, целью которой является выявление степени выраженности фемининных и маскулинных характеристик, а также определение типа личности: фемининный, маскулинный, андрогинный;

- методики полового дифференциала В.Е. Кагана, цель которой – изучение психологических портретов в восприятии испытуемого – своего и портретов типичных представителей мужского и женского пола;

- стандартизированного многофакторного метода исследования личности (СМИЛ) Л.Н. Собчик и Л.Д. Гиссена, предназначенного для многофакторной оценки устойчивых индивидуальных особенностей, а также диагностики степени адаптивности, изучения структуры клинического состояния или выявления устойчивых профессионально важных склонностей. В этой методике нас особо интересовала шкала 5 – маскулинности-фемининности.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие психологические особенности формирования гендерной идентичности в юношеском возрасте:

- В исследуемой выборке юношей и девушек ведущим гендерным типом личности является андрогинный, выявленный у 34% респондентов (из них юноши – 47,5%, девушки – 52,5%). Фемининный тип личности диагностированный у 49% испытуемых выборки (из них юноши – 0%, девушки – 47,5%), а маскулинный – у 17% (из них юноши – 52,5%, девушки – 0%). При этом не было выявлено ни маскулинных девушек, ни фемининных юношей.

- При характеристике собственной личности юноши отмечают наличие следующих качеств: сила, способность помочь, атлетичность, самодостаточность, мужественность, инфантильность, амбициозность, тщеславие, умение уступать, нежность, умение сочувствовать, теплота, любовь к детям, спокойствие.

- У юношей при характеристике девушек появился акцент на андрогинных и маскулинных качествах. Наблюдались следующие установки на типичные черты мужчин: сила, способность помочь, атлетичность, самодостаточность, мужественность, инфантильность, амбициозность, тщеславие. Также были выделены в характеристиках большинства женщин следующие качества: умение уступать, нежность, женственность, ревнивость, умение сочувствовать, тихий голос, теплота, сердечность, любовь к детям, спокойствие.

- Характеризуя собственную личность, девушки выделяют следующие качества: умение уступать, нежность, преданность, умение сочувствовать, забота о людях, способность утешить, мягкость, любовь к детям, способность помочь, самостоятельность, амбициозность, грубость, порывистость, твердость.

- Характеризуя большинство юношей, девушки в 90% случаев ориентированы на традиционные гендерные установки. Они наделяют большинство юношей типичными маскулинными личностными характеристиками: сила, способность помочь, атлетичность, самостоятельность, мужественность, инфантильность, амбициозность, тщеславие, грубость, порывистость, твердость, прочность. Всего лишь в 10% ответов – следующими феминными характеристиками: умение уступать, нежность, преданность, умение сочувствовать, забота о людях, способность утешить, мягкость, любовь к детям.

- Личностный профиль девушек смещен в сторону следующих типов отношений к окружающим: авторитарный, агрессивный, дружелюбный. Личностный профиль девушек в большей степени направлен на сферу доминирования.

- Личностный профиль юношей смещен в сферы подчинения, дружелюбия. Сфера «доминирование» не является ведущей у юношей. Данные характеристики противопоставляются существующим установкам юношей и девушек о представителях противоположного пола.

В результате проведенного исследования выяснилось, что полоролевая идентичность играет важную роль в процессах адаптации и саморегуляции юношей и девушек. Это одна из базовых структур самосознания, при возникновении дисгармонии и несогласованности в которой возможно формирование эмоциональных реакций отвержения или неприятия своего или другого пола. В основе гендерного конфликта лежит представление о полярности мужественности и женственности. Это противоречие влияет на самооценку, самоуважение, коммуникативную компетентность, удовлетворенность браком. Гендерные роли и стереотипы общества также делают человека менее гибким в его поведении.

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что вследствие влияния внешних и внутриличностных факторов у юношей и девушек чаще формируется и развивается андрогинный тип гендерной идентичности, подтвердилась.

Проведенное исследование определило ряд вопросов, требующих дальнейшей разработки: проблемы коррекции гендерной идентичности в юношеском возрасте, психологическое сопровождение гендерной идентичности, особенности формирования гендерной идентичности на разных этапах возрастного развития, влияние внутрисемейных отношений на формирование гендерной идентичности ребенка, особенности взаимоотношений родителей с детьми разного пола.

### **Литература**

1. Столин В.В. Самосознание личности. – М., 1983.
2. Bem S.L. Gender schema theory and its implications for child development: Raising gender-aschematic children in a gender-schematic society / S.L. Bem // Signs: Journal of Woman in Culture and Society. – 1983. – № 70 (2). – P. 196-206
3. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб., 2005.
4. Клецина И.С. Гендерная социализация. – СПб, 1998.

5. Козлов В.В. Образ мужчины – социально-психологический взгляд на проблему // Гендерные ценности и самоактуализация личности и малых групп в XXI веке: Материалы международного симпозиума, Кострома, 2004. В 2 т. / Отв. ред. А.А. Журавлев, Н.П. Фетискин. – Т.2. – М., 2004.

6. Чекалина А.А. Гендерная психология. – М., 2006.

## **ДЕВИАЦИИ РОДИТЕЛЬСКОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Гукасова Г.С., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: докт. пед. наук, доцент Саенко Л.А.*

Во все времена семья испытывала потребность получать поддержку в воспитании своих детей. В современном индустриальном обществе, когда семейные связи между поколениями нарушены, передача необходимых знаний о формировании семьи и воспитании детей становится одной из важных забот общества.

В современной мире дети, подвергающиеся злоупотреблению, пренебрежению, представляют широкое разнообразие проблем и вариантов развития. Нет однородного или стандартного описания ребенка – жертвы плохого обращения. Отсутствие знаний по культуре здоровья, пренебрежение здоровьем являются одной из причин того, что старшеклассники не имеют представления о здоровом образе жизни, пробовали наркотики, вступали в половые отношения.

Для привлечения внимания подростки используют доступные им средства, поведенческие модели. Одним из видов таких моделей является ранняя беременность. В связи с чем особую актуальность для педагогики представляет проблема девиаций в родительском поведении, характеризующаяся ранним родительством в подростковой среде [2, с. 28-31].

Родительство в подростковой среде является серьезной социальной проблемой, рискованной по последствиям, как для ребенка, так и для несовершеннолетней матери. Особенности подросткового родительства обусловлены их психологической, эмоциональной и социальной незрелостью, препятствующей эффективному выполнению родительских функций. Возникает сложная дилемма – создание социально-педагогическими средствами условий для личностного развития родителя-подростка, а также обеспечение условий для безопасного полноценного развития ребенка через формирование адекватных адаптационных механизмов новой социальной роли юных родителей.

Родителям-подросткам недостаточно только медицинской, педиатрической помощи, которую они, как и другие, получают в положенном объеме в той законодательно предусмотренной социальной помощи, которую обеспечивают органы социальной защиты населения, опеки и попечительства по месту жительства.

Анализ научной литературы и диссертационных исследований последних лет свидетельствует о возрастании внимания ученых и практиков к проблемам материнства несовершеннолетних девочек в связи с ростом социального сиротства, фиксируемых случаев жестокого обращения с детьми, ненадлежащего ухода, связанного с опасностями для физического и психического развития ребенка.



Вступление в половые отношения в подростковом возрасте, как правило, происходит по следующим обстоятельствам: скука, алкогольное опьянение, материальная выгода, желание привлечь к себе внимание и удержать партнера, для самоутверждения, как средство доказать свою взрослость, насилие. Чаще всего эти половые связи в подростковом возрасте приводят к таким последствиям, как ранняя беременность, и трудности с последующим воспитанием и развитием ребенка [4, с. 88].

В социальном плане ранней беременностью принято называть факт ожидания ребенка несовершеннолетней девочкой. Именно потому это явление чаще называют беременностью подростковой. Но острота ситуации вовсе не в том, что будущая мама не достигла официального совершеннолетия. Беда в другом: такая беременность в большинстве случаев вызвана теми или иными проблемами самой девочки или той среды, в которой она живет, и, значит, никоим образом не направлена на счастье будущего ребенка. Подросток не способен, обеспечить полноценную жизнь своему ребенку, что приводит к такому социальному явлению как отвержения своего ребенка, отказ ему в помощи, заботе, поддержке, жестокое обращение с ним.

Можно говорить о том что, девиации родительского поведения чаще всего возникают на фоне негативного опыта взаимоотношений с матерью, эгоистичность, концентрация на своих проблемах и переживаниях, личностная незрелость, безответственность – важнейшие истоки девиантного отношения к своему ребенку [3].

Школа как основной субъект профилактики наибольшим образом воздействует на предотвращение девиаций родительского поведения у подростков. Проводится достаточно широкий спектр профилактических мероприятий по половому воспитанию. Классные руководители и социальные педагоги предъявляют сквозные планы мероприятий, в которые целенаправленно и последовательно разъясняются этические нормы поведения представителей пола, основы физиологии и гигиены. Кроме того, в школе проводятся лекции для подростков, поясняющие особенности их физического и психического развития.

Школа проводит мероприятия по правовому просвещению школьников, в частности разъясняет права ребенка, основы семейного права. В рамках правового просвещения формируется основа правового и законопослушного поведения школьников.

Иными словами, воспитательная функция школы охватывает и формирование важных качеств личности ребенка и социального опыта, которые будут способствовать развитию заботливости, отзывчивости, ответственности за свое поведение [1, с. 8].

Таким образом, можно говорить о том, что проблема раннего родительства и как следствие девиаций в родительском поведении существует, что может быть связано с педагогической запущенностью, незрелостью, отсутствием должного внимания и заботы со стороны родителей к подростку. Нельзя не отметить тот факт, что ряд профилактических мероприятий проводимых школой и социальными педагогами влияют на изменение данной ситуации, и предоставляет подросткам альтернативную возможность для выхода из сложной жизненной ситуации.

### **Литература**

1. Горячев М.Д. Социальная педагогика. – М., 1999.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика// Преподаватель. – 1999. – N 1.
3. Психологические механизмы регуляции социального поведения/ Под ред. М.И. Шороховой. – М., 1996.
4. Социальная педагогика / Под ред. В.А. Никитина. – М., 2000.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В СКАЗКАХ**

*Иванова К.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.*

Что такое женщина? Что значит быть женщиной? Какой женщина была тысячу лет назад? Какая женщина сейчас? Как быть успешной и в тоже время не потерять своего женского лика? Наверняка такими вопросами задавались многие женщины. Это нашло своё отражение в народных сказках.

Сказка – это древнейшее лекарство. Сказки существовали с древних времён, передавались по наследству из уст в уста, рассказывая о мудрости, о жизни, о явлениях природы, о человеке, о мужчине и женщине, о том, как устроена их психика или, иными словами, об их натуре, сущности. Однако, с появлением письменности, с прогрессом научным и техническим, сказки потеряли свою истинную сущность и перестали восприниматься как обучающие, теперь они скорее развлекательные. Иногда в сказках слышится голос первобытной ментальности, того времени, когда все содержание нашей психики проецировалось на природу. Деревья и животные имели голоса и выражали человеческие мысли и чувства. Сегодня мы можем себе представить такое состояние психики, изучая древние религии. Но первобытная ментальность, по-прежнему, является частью нашей психики и ее роль весьма значительна. Из толкования одного сновидения мы можем извлечь неоценимую пользу, услышав подсказку голоса, доносящегося из бессознательного [4, с. 89].

И в современном мире можно встретить отголоски сказок, того, что заложено в нас поколениями, та архетипическая часть, к которой редко обращаются. Например, женщина-Золушка, ожидающая фею, которая бы её преобразила, чтобы отправиться к принцу, а в лёгкой и воздушной женщине можно узнать Дюймовочку; если присмотреться к другой – безошибочно можно угадать Снежную Королеву. Все женщины в тот или иной момент своей жизни «примеряют» образ какой-либо героини, или живут с ним постоянно.

«Многие взрослые до сих пор носят в своей душе полюбившийся с детства образ сказочного персонажа. На занятиях по отдельным дисциплинам иногда предлагают вспомнить женский образ из сказки, который греет душу и наполняет тело энергией. Или, напротив, тот образ, который годы спустя всё ещё беспокоит и вызывает отторжение. Обычно с любовью вспоминают обучающиеся Царевну-Лебедь, Золушку, Настеньку, Герду и обнаруживают что, несмотря на годы, они по-прежнему в чём-то похожи на своих героинь» [3, с. 10].

Доктор философии, практикующий юнгианский психоаналитик и собирательница сказаний, мифов и легенд народов Кларисса Пинкола Эстес в своей книге «Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях» упоминает о Первозданной Женщине, LaLoba как архетипе женского образа, без которого женская психология лишается смысла. Она – прототип женственности; она не зависит ни от культуры, ни от эпохи, ни от общего устройства. Она – то, что она есть. Она сохраняет свою ценность. Она – энергия, которая протекает через женщин [1, с. 22].

Архетип Первозданной Женщины – и всё, что с ним связано, – всегда был покровителем художников, писателей, скульпторов, мыслителей, духовных деятелей, тех, кто ищет и находит, ибо все они посвящают себя творчеству, то есть главному занятию инстинктивных натур [1, с. 25]. И в каждой сказке мы можем увидеть частицу этой самой Женщины: «Василиса-Премудрая» расскажет нам об интуиции Женщины, «Синяя Борода» – о том, как веками в мужском обществе убивали образ Женщины, сказка «Гадкий утёнок» повествует о том, как преследовалась Женская сущность и как она смогла выжить, «превратившись в прекрасную белую птицу».

Архетипическая Женщина обладает природной интуицией, способностью к созиданию, созданию и уничтожению, но не агрессивному и грубому, а уничтожению как очищению, для того, чтобы взрастить или создать нечто новое. К.П. Эстес об этом пишет в своей книге: «Та, кто воссоздаёт из того, что умерло, – всегда двойной архетип. Мать Творения – всегда ещё и Мать – Смерть, – и наоборот».

Возвращаясь к эволюции сказок, следует отметить, как уже было сказано, что отношение к женщине и её образу менялось вместе с эпохами, политическим, социальным строем общества. Теперь уже сложно воссоздать тот первый образ, которым наделяли женщин, а именно они были первыми сказительницами, сказочных героинь и сюжеты сказок, рассказывая подрастающим поколениям о том, как жить, следуя своему инстинкту – интуиции. Иногда разные культурные наслоения изменяют костяк сказки. С течением времени на старые языческие символы наложился христианские, так что древняя сказочная ведунья превратилась в злую ведьму, дух – в ангела, использующаяся при посвящении покров или сорочка – в носовой платок, а дитя по имени Красавица (обычное имя для девочки, родившейся в праздник солнцестояния) оказалось переименованным в *Schmerzenreich* – Печальница.

Детали сексуальности опускались вообще, накладывая своеобразный запрет на сексуальное развитие подрастающих поколений. Приходящие на помощь существа и животные обычно превращались в демонов и страшилищ [1, с. 28].

Трансформация временем коснулась не только содержания образов сказки, но и её значения. В древнее время сказки, мифы, сказания носили поучающий характер, передавая мудрость прошлых поколений. Теперь сказка – развлечение, отшлифованное поколениями авторов. Следует обратиться к К.Д. Ушинскому, который говорил, что ребёнка следует воспитывать в контексте устного народного творчества, приучая жить со сказками, пословицами, потешками, стишками, прибаутками, благодаря которым ребёнок будет усваивать опыт прошлых поколений, не теряя своей народной культуры.

Древняя женщина, рассказывая сказку, учила свою дочь тому, как находить опасность, которая может уничтожить в ней женщину, как пользоваться своей интуицией и как возрождать в душе и вовне то, что умерло. В настоящее время «девочки учат не видеть, а приукрашивать любые странности, приятные и неприятные. Именно такое обучение приводит к тому, что младшая сестра может сказать: «Что ж, пожалуй, его борода не такая уж синяя». Эта усвоенная смолоду наука «быть пайнкой» заставляет женщин идти наперекор собственной интуиции. В этом смысле их, по существу, умышленно учат уступать хищнику. Представьте, что волчица учит своего детёныша «быть пайнкой» при встрече со злобным хорьком или коварной гремучей змеей» [1, с. 56]. Вследствие такого воспитания Первозданная Женщина остаётся похороненной в глубинах души, женщина не слышит её голоса, потому что голос её – интуиция.

Женщину приводит к месту, где обитает Первозданная Женщина глубокая медитация, танец, писательство, молитва, пение, игра на барабане, активное воображение или любая другая деятельность, требующая сильно изменённых состояний сознания. Женщину приводит туда глубоко творческая деятельность, намеренное одиночество, занятие любым видом искусства [1, с. 41]. В данном контексте важно упомянуть и рукоделие. Именно это занятие считалось исконно «женским», когда все женщины рода собирались из шкур шить одежду, сидя у костра и рассказывая сказки, плести ковры у очага, прясть пряжу на вечерних посиделках – всё это непременно сопровождалось пением, сказанием. Мерный стук спиц, шуршание нитки при вышивке, плетение узоров постепенно восстанавливает пульс, замедляет стук сердца и женщина остаётся одна со своими мыслями, своими чувствами, своей сущностью.

У недостатка связи с Дикой Женщиной существует ряд «симптомов»: истощённость, утомлённость, неустойчивость, подавленность, растерянность, бесчувственность, зажатость, нет воодушевления, вдохновения, нерешительность, неуверенность, закрытость.

Все эти недостатки не являются болезнью какой-то одной эпохи или столетия – они превратились в эпидемию, которая поражает женщин в любое время и в любом месте, где их притесняют, где их дикая природа оказалась в западне [1, с. 23-24]. В этом случае, сказка может стать настоящим лекарством. Читая, обращаясь к женским образам, примеряя их на себя, действуя так, как бы действовали они, женщина ищет себя, свою сущность, обращаясь к Первозданной Женщине внутри себя. Н. Огненко писала: «Когда-то я приносила на свои женские семинары-тренинги карточки с названиями волшебных леди из самых разных сказок. Участницы семинара просто тянули карточку с одним-единственным словом на обороте, а потом представляли выпавший им образ. Фантазировали, описывали его словами и жестами, двигались и танцевали так, как это сделала бы героиня» [3, с. 6].

Таким образом, «работая со сказочными образами и присоединяясь к архетипическим состояниям героинь, мы вносим свой вклад не только в создание личного будущего, но и участвуем в строительстве новых мыслей, нового видения и новых представлений всего человечества» [3, с. 14].

Если обращаться к классическому психоанализу, то можно увидеть следующий взгляд на женщину: женщина испытывает зависть к мужчине из-за иного строения половых органов (комплекс кастрации), и стремится это компенсировать материнством. В этом утверждении кроется ключ к изменению женской сущности: живя в «мужском мире», испытывая постоянную зависть, женщина начинает ощущать свою ущербность, неполноценность; женщину постоянно подавляет общество, пытаясь «обуздать», спрятать, уничтожить ещё сущность, Дикую Женщину. Как указывает К. Хорни: «Отметим еще один очень важный момент этой ситуации: женщины действительно приспосабливаются к желаниям мужчин и принимают эту адаптацию за свою истинную природу» [2, с. 45]. Это происходит, потому что архетипическая женщина умеет приспосабливаться, умеет создавать, разрушая старое, что представляется в некотором смысле опасным. Именно поэтому, в древности рассказывали сказки о том, как не потерять своей женской сущности, уметь приспособиться, подстроиться, но не забыть о своём древнем «скелете» – ядре, позволяющим женщине выжить в современном мире.

Я уверена в том, что особо важно не забывать о двойственной природе архетипа, если мы хотим понять психологический смысл персонажей. То, что сама природа имеет духовную цель (как сказал Юнг, «природа стремится превзойти самую себя»), затрудняет наше осмысление символического значения этих персонажей, но мы не можем позволить себе не замечать фактов, ибо даже за самой длинной ночью обязательно наступает новый день» [4, с. 89].

Таким образом, можно заключить, что в сказках в форме мифов, определённых символах, архетипах с наибольшей точностью раскрыта сущность и природа женского начала, показана её психология, которая передаётся из поколения в поколение в виде генетической памяти и трансформируется в поведение современных женщин в условиях определённой временной эпохи.

### ***Литература***

1. К. П. Эстес Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях. Пер. с англ. – М., 2011.
2. К. Хорни Женская психология Пер. с англ. Е. И. Замфир. – Восточно-Европейский институт психоанализа, 1993.
3. Огненко Н. Узнай себя в сказочных образах. – СПб., 2010.
4. Сибилл Биркхойзер-Оэри Мать. Архетипический образ в волшебной сказке. – М., 2006.

## **НАЦИОНАЛЬНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ**

*Лебедева Е.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Кучер И.В.*

Россия является многонациональным и многоконфессиональным государством. На её территории проживают народы, исповедующие все четыре великие мировые религии, такие, как христианство, ислам, иудаизм и буддизм. Интенсивные про-

цессы глобальных социально-экономических, политических преобразований, проходившие в постсоветской России на фоне возросшего в 90-е гг. XX в. этнического самосознания, значительным образом сказались на составе российского общества в целом, что привело в таких условиях к нередким появлениям разнонациональных семей. Факты свидетельствуют о том, что с каждым годом количество разнонациональных семей увеличивается: например в 1959 году количество таких браков по стране составляло 2.5 млн., в 1979 году 9.9 млн., 1989 году 12.8 млн., 2000 году 16.8 млн., 2010 году 18.2 млн. По данным республиканского Агентства по статистике, за последние 11 лет число межэтнических браков выросло с 18 402 в 1999 году до 25 669 в 2010 году, более чем на треть. Чаще других в такие браки вступают казахи и русские. Из этого следует, что проблема разнokonфессионaльных семей на данный момент является наиболее актуальной.

Семья – малая социальная группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, т. е. отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, проживающими вместе и ведущими совместное хозяйство (Соловьев Н. Я.).

В. Сатир писала, что: «Семейная жизнь напоминает айсберг. Большинство людей видит лишь его малую надводную часть и обманывает себя, думая, что видит его целиком. Некоторые догадываются, что айсберг – несколько больше, но не знают, что же именно представляет собой его невидимая часть. Не зная всех тонкостей семейной жизни, можно направить ее опасным курсом» [1, с. 4].

Семья относится к числу самых древних форм социальной жизни людей. Родственные связи были первоначальной формой организации общества. Понятно, что в условиях неразвитой социальной дифференциации религиозные действия совершались в рамках этой первоначальной социальной структуры. На этой основе возникло предположение: семья и религия находятся между собой в такой тесной связи, что семья может быть понятна именно как «естественный» носитель религии, как религиозное образование. Ещё французский историк Н.Д. Фюстель де Куланж в своей работе «Античный город» подтверждал эту точку зрения.

На основе этой точки зрения нашей исследовательской группой в городе Ставрополе были опрошены люди разных национальностей, на отношение к разнokonфессиональным бракам. Мы получили такие результаты: против брака настроено большее количество чеченцев 41.9%; национальность не имеет большого значения при соблюдении обычаев для даргинцев 25.0% ; предпочтительна своя национальность, но возражать не станут даргинцы 40.9% , ; национальность не имеет значения для лезгин 26.9%. Из опроса видно, что мало внимания на национальную принадлежность будущего супруга(и) обращают лезгины. За последние восемь лет россияне стали реже одобрять браки между самими русскими людьми (с 79 до 70%), но в то же время стали реже возражать против союзов с народами Кавказа (с 58 до 54%) и более нейтрально относиться к бракам с украинцами или белорусами (с 34 до 45%), прибалтами (с 36 до 43%), европейцами (с 39 до 44%).

В современной межнациональной семье огромное количество противоречий во взаимоотношениях супругов часто приводит к конфликтам.

В качестве причин, вызывающих эти конфликты, могут выступать как социально-экономические условия жизни семьи, так и психологические особенности супругов и специфика взаимоотношений в семье. Так же значительную роль в возникновении супружеских конфликтов играет противостояние их интересов, взглядов, вкусов, привычек. Некоторые исследователи связывают возникновение конфликтов между супругами также с несовместимостью их характеров, нравственных позиций, ролевых ожиданий, личностных качеств и мнений относительно целей брачного союза.

Каждый из супругов к моменту вступления в брак имеет уже сложившиеся потребности, которые не могут быть идентичны у обоих брачных партнеров и нередко оказываются противоречивыми. Если у супругов хорошо развиты такие качества, как взаимное уважение, взаимопонимание, то противоречия в этой сфере не принимают острых форм и успешно преодолеваются. Отсутствие же у супругов указанных качеств приводит к такому обострению противоречий, при котором удовлетворить потребности каждого из брачных партнеров становится чрезвычайно трудно. Это создает дисгармонию в супружеских отношениях и ведет к дестабилизации семьи.

Но не все конфликты являются деструктивными. Ведь любой конфликт – это есть столкновение разных интересов, в результате чего может выработаться взаимоприемлемое решение какой-либо проблемы. Но все зависит от формы протекания этого конфликта. Когда вскрываются скрытые мотивы партнеров, когда люди узнают друг о друге что-то новое для себя или неприемлемое, исход может быть различным. Но конструктивные конфликты способствуют осознанию взаимных претензий супругов и помогают им выработать единую позицию в решении спорных проблем. Такие конфликты протекают на общем фоне позитивных взаимоотношений супругов, их взаимной эмоциональной привязанности.

Деструктивные же конфликты не приводят к решению породивших их проблем и сводятся обычно к выяснению отношений между супругами. Это мешает им выработать единую точку зрения, приводит к дезорганизации общения и сотрудничества, ослабляет взаимную эмоциональную привлекательность партнеров. В.П. Левкович, исследуя взаимоотношения в разнонациональных семьях, предполагает, что источником деструкции супружеских отношений в таких семьях может быть противоречивость потребностей супругов, основанная на различиях их национальных культур, формирующих специфику национального сознания и самосознания супругов, которая особенно ярко проявляется в сфере семейно-бытовых обычаев и традиций. Следовательно, успешная адаптация супругов в разнонациональной семье зависит от того, насколько они способны преодолевать противоречия, обусловленные спецификой национальных культур брачных партнеров [5, с. 5].

Конфликты в разнонациональных семьях могут возникать не только в результате противоречивых потребностей супругов, дополнительным источником конфликтов у супругов в разнонациональных семьях могут быть также противоречия в потребностях супругов, основанных на различиях их национальных культур, которые особенно ярко проявляются в сфере семейно-бытовых обычаев и традиций.

Успешная же адаптация супругов в разно национальной семье зависит от умения преодолевать противоречия такого типа. Например, неспособность супругов проявлять взаимное уважение к национальному языку партнера, его национальным обычаям и традициям, могут привести к обострению противоречий в потребностях супругов и к деструктивным семейным конфликтам.

Таким образом, взаимная адаптация супругов в разнонациональных семьях может проходить более сложно, чем в семьях однонациональных. Однако на основе полученной нами информации при опросе можно сделать вывод что, однонациональные и разнонациональные семьи включают приблизительно равное количество стабильных результатов, где супруги удовлетворены своим браком, и нестабильных результатов, где супруги неудовлетворены семейной жизнью. Этот интересный факт свидетельствует о том, что взаимная адаптация супругов в молодой семье, как в однонациональной, так и в разнонациональной, проходит достаточно сложно и что для успешной взаимной адаптации супругов в обоих типах семей необходимо такое важное условие, как высокий уровень готовности молодых супругов к браку.

Подготовленность к браку включает правильное понимание и выполнение супругами семейных ролей, готовность супругов к компромиссам и сотрудничеству. Наиболее важным конфликтогенным фактором в молодой семье является культура общения супругов, т. е. умение соблюдать в общении друг с другом и с родственниками элементарные нравственные нормы повседневной жизни. Если супруги систематически нарушают эти нормы, это может провоцировать конфликты не только в однонациональных семьях, но и переноситься в сферу национальных разногласий в национально-смешанных семьях, находя выражение в неуважительном отношении к национальным обычаям партнера, его национальному языку, религии и т.п.

Так же одна из основных проблем – это проблема воспитания детей. В семье закладываются основы отношений личности к представителям других общностей, и от того каким будут эти отношения, зависит очень многое в жизни людей. Именно в семье человек уже с малого возраста становится носителем традиций и привычек, социальных и нравственных ценностей той нации, к которой он принадлежит. В национально-смешанных семьях развивается двуязыковая двойственная культура, ведущая в последующих поколениях к частичной или полной утрате этнических особенностей.

Таким образом, можно сделать выводы, что вероятность конфликтов в разно национальных семьях намного выше, чем в одно национальных, но это зависит от множества факторов и совместными усилиями супругов могут регулироваться.

### **Литература**

1. Кузьмина С. Л. XIX век: наука и религия в искусстве воспитания// Педагогика. – 2009. – №2.
2. Богомолова М. И. Интернациональное воспитание дошкольников. – М., 1998.
3. Волков А. Г. Этнически смешанные семьи и межнациональные браки // Семья и семейная политика. – М., 1991.
3. Сусоколов, А. А. Межнациональные браки в СССР. – М., 1987.



4. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – М., 1992.
5. Левкович В.П. Особенности супружеских взаимоотношений в разно национальных семьях // Психологический журнал. – 1990. – № 2.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПО ПРОБЛЕМАМ, СВЯЗАННЫМ С СУИЦИДАЛЬНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

*Макарова А.С., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Еришова В.В.*

Люди с суицидальными намерениями не избегают помощи, а наоборот, часто стремятся к ней, в частности к консультированию. Из тех, кто совершает суициды, почти 70% консультируются врачами общего профиля за месяц, а 40% – в течение последней недели до совершения фатального поступка; 30% так или иначе выражают свои намерения, ставя в известность окружающих.

Суицид рассматривается как ведущая причина смертей во всем мире, поэтому он является значительной общественной проблемой. Кроме того, некоторые исследователи полагают, что официальная статистика недооценивает действительное число суицидов.

Самоубийство (суицид) – это осознанное лишение себя жизни. Суицидальное поведение – понятие более широкое, которое, помимо суицида, включает в себя суицидальные покушения, попытки и проявления.

К покушениям относят все суицидальные акты, не завершившиеся смертью по причине, не зависящей от суицидента (обрыв веревки, своевременно проведенные реанимационные мероприятия и т.д.).

К суицидальным проявлениям относят соответствующие мысли, высказывания, намеки, не сопровождающиеся, однако, какими-либо действиями, направленными на лишение себя жизни.

Также выделяют самоубийства (истинные суициды), парасуициды (акты намеренного самоповреждения, не приводящие к смерти), пресуициды (состояния личности, обуславливающие повышенную по отношению к норме вероятность совершения суицидального акта).

Суициды условно подразделяются на истинные, когда целью выступает желание человека лишить себя жизни, и демонстративно – шантажные, которые применяются для оказания давления на окружающих, извлечения каких-либо выгод, манипулирования чувствами других людей. Демонстративно-шантажное поведение своей целью предполагает не лишение себя жизни, а демонстрацию этого настроения.

Феномен суицида чаще всего связывают с представлением о психологическом кризисе. В данном случае под кризисом понимается эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей, то есть таким препятствием, которое не может быть устранено обычными способами решения проблем, известными человеку из прошлого жизненного опыта.

Таким образом, психологический кризис рассматривается как внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы (человеческой психике), создаваемой внешними обстоятельствами. А.Г. Амбрумова считает, что психологический кризис вызывается фрустрацией важнейших потребностей индивидуума и специфической личностной реакцией на эту фрустрацию. По мнению автора, «суицидоопасность определяется резкостью снижения способности конструктивного планирования будущего (т.е. степенью безнадежности)».

Исследованиями природы суицида занимались следующие ученые: З. Фрейд, А. Адлер, Э. Дюркгейм, К.Г. Юнг, Карен Хорни, Г.С. Салливан, Р. Мэй, К. Роджерс, Виктор Франкл, Э. Шнейдман, А. Г. Амбрумова и др.

Последователь школы психоанализа американский ученый К. Меннингер выделил три составные части суицидального поведения. По его мнению, для того чтобы совершить самоубийство необходимо:

III Желание убить – суициденты, будучи в большинстве своем инфантильными личностями, реагируют яростью на помехи или препятствия, стоящие на пути реализации их желаний;

III Желание быть убитым – если убийство является крайней формой агрессии, то суицид представляет собой высшую форму подчинения: человек не может выдержать укоров совести и страданий из-за нарушения моральных норм и потому видит искупление вины лишь в прекращении жизни;

III Желание умереть – оно распространено среди людей, склонных подвергать свою жизнь необоснованному риску, а так же среди больных, считающих смерть единственным лекарством от телесных и душевных мучений.

Таким образом, если у человека возникает сразу три описанных К. Меннингером желаний, суицид превращается в неотвратимую реальность, а разнесение данных желаний во времени обуславливает более мягкие проявления аутоагрессивного поведения.

Практически всеми исследователями самоубийство рассматривается как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемых ею конфликтов. При этом суицид представляет собой один из вариантов поведения человека в экстремальной ситуации, причем суицидогенность ситуации не заключена в ней самой, а определяется личностными особенностями субъекта, его жизненным опытом, интеллектом, характером и стойкостью interpersonalных связей.

На вероятность совершения суицидальных действий влияют самые разнообразные факторы: индивидуальные психологические особенности человека и национальные обычаи, возраст и семейное положение, культурные ценности и уровень потребления психоактивных веществ, время года и т.д. С определенной долей условности все известные факторы суицидального риска можно разделить на социально-демографические, медицинские, природные, индивидуально-психологические.

Личностные и характерологические особенности часто играют ведущую роль в формировании суицидального поведения. Однако поиски связей между отдельными чертами личности и готовностью к суицидальному реагированию, как и попытки создания однозначного «психологического портрета» суицидента, не дали резуль-

татов. Решающим в плане повышения суицидального риска, вероятно, являются не конкретные характеристики личности, а степень целостности структуры личности, «сбалансированности» ее отдельных черт, а также содержание морально-нравственных установок и представлений. Повышенный риск самоубийства характерен для дисгармоничных личностей, при этом личностная дисгармония может быть вызвана как утрированным развитием отдельных интеллектуальных, эмоциональных и волевых характеристик, так и их недостаточной выраженностью.

Выявлен ряд predisponирующих психолого-психиатрических факторов суицидального поведения, к которым относятся следующие:

- повышенная напряженность потребностей, стремление к эмоциональной близости, низкая способность к формированию психологических защитных механизмов, неумение ослабить фрустрацию;
- импульсивность, эксплозивность и эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, бескомпромиссность и отсутствие жизненного опыта;
- чувство вины и низкая самооценка;
- гипореактивный эмоциональный фон в период конфликтов, затруднение в перестройке ценностных ориентаций.

В подростковом возрасте вероятность аутоагрессивного поведения в значительной мере зависит от типа акцентуации характера. Вероятность аутоагрессивного поведения велика при следующих типах акцентуации характера [5].

Циклоидный тип. Суицидальные действия обычно совершаются в субдепрессивной фазе на высоте аффекта. Потенцирует суицид публично нанесенная обида, унижение, цепь неудач, что наталкивает подростка на мысли о собственной ничемности, ненужности, неполноценности.

Эмоционально-лабильный тип. Суицидальные действия совершаются в период острых аффективных реакций интрапунтивного типа. Суицидальное поведение аффективно, принятие решения и его исполнение осуществляется быстро, как правило, в тот же день.

Эпилептоидный тип. Суицидальные действия совершаются в период аффективных реакций, которые чаще бывают экстрапунтивными (агрессивными), но могут трансформироваться в демонстративное суицидальное поведение.

Истероидный тип. Для них характерны демонстративные и демонстративно-шантажные суицидальные попытки.

При обращении суицидального клиента вначале задача консультанта сводится к тому, чтобы «оттянуть время» и дожидаться окончания опасного периода. Если суицидент в полной мере вовлечен в терапевтический процесс, у него возникает желание узнать, куда ведет его консультант, и он может решить «повременить» с исполнением своих суицидальных намерений. Поэтому необходимо постоянно побуждать и поддерживать у суицидента интерес к терапии. При этом крайне важно соблюдать принцип непрерывности терапии и обеспечить преемственность содержания сессий. Чтобы перекинуть мостик от одной сессии к другой, терапевт может, например, вызвать у суицидента какой-то вопрос и отреагировать на него приблизительно так: «Вы затронули интересную тему. У меня есть некоторые соображения на этот счет, но я расскажу вам о них на следующей сессии. Может, и вы кратко запишите, что вы думаете по этому поводу?».

Наиболее эффективный подход заключается в том, чтобы подвести суицидента к объективному анализу своих суицидальных желаний и к осознанию того, что эти желания могут оказаться безосновательными; таким образом, терапевт может создать у суицидента мотивацию к продолжению исследования.

При первой встрече терапевт преследует несколько целей:

- Установить эмпатический контакт с суицидентом;
- Вызвать надежду на улучшение, что, несомненно, является крайне важным в кризисной интервенции;
- Получить от него такую информацию, которая позволила бы сделать вывод о степени суицидального риска в настоящее время и ближайшем будущем.

Эмпатический контакт предполагает, в первую очередь, безоценочное слушание, поддержку суицидента в его пусть пока еще небольшом желании выговориться; поэтому терапевт не форсирует события и задает далеко не все необходимые вопросы, то есть полученная от суицидента информация на данный момент является весьма неполной.

Необходимо понять, в какой степени суицидент будет сотрудничать с консультантом, другими словами – «бороться за свою жизнь» в процессе кризисной интервенции. Если консультант-психолог понял, что имеет дело с депрессивным-суицидентом, ему следует предложить консультацию психиатра для решения вопроса о лечении. Это не значит, что консультант отказывает суициденту в кризисной помощи. Консультант делает все возможное и зависящее от него, чтобы помочь суициденту выжить, значит, он отвечает за то, чтобы суицидент был проинформирован обо всех формах необходимой ему помощи. Необходимость в медицинской помощи возрастает при агитированной депрессии, а также на выходе из депрессивного состояния, когда повышается активность суицидента, а его эмоциональное состояние остается подавленным.

Поиски альтернатив должны проводиться вместе с суицидентом. Задачей номер один является выработка конкретного плана действий. Особенно важно обсудить, чем человек будет занят в ближайшие часы и дни, с кем и где проведет это время.

В дальнейшем направление и методы терапевтического вмешательства будут зависеть от того, какие мотивы лежат в основе суицидального поведения клиента.

Что делать консультанту в работе с уцелевшими после суицида:

- Быть понимающим и заботливым;
- Давать возможность неоднократно возвращаться к обсуждению печальных событий;
- Подчеркивать, что переживание является естественным;
- Информировать о системах поддержки личности, например о группах самопомощи.

Не следует:

- Не следует принимать просьбы, которые вы не сможете выполнить;
- Рационализировать события;
- Давать неисполнимые обещания;
- Делать замечания типа: «У вас есть еще дети», «Эта была Божья воля», «не стоит говорить об этом», «Это и без того давит на вас».

## **Литература**

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – СПб., 1994.
2. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – №2.
3. Глэддинг С. Психологическое консультирование. – СПб., 2002.
4. Дюркгейм Э. Самоубийство. – СПб., 1998.
5. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – М., 1983.
6. Мартыненко А.В. Суицид в молодежной среде // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 1.
7. Паперно И. Самоубийство // Паперно И. Самоубийство как культурный институт. – М., 1999.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Морушко Ю.С., Милованова К. В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Горбушина И.А.*

В последнее время все более актуальной проблемой современной школы, объединяющей усилия психологов и педагогов, становится проблема школьной дезадаптации, как явления, препятствующего полноценному личностному развитию школьника и затрудняющего учебно-воспитательный процесс.

Младшим школьным возрастом принято считать возраст детей примерно от 7 до 10-11 лет, что соответствует годам его обучения в начальных классах. Поступление в школу вносит важнейшие изменения в жизнь ребёнка. Резко изменяется весь уклад его жизни, его социальное положение в коллективе, семье. Основной, ведущей деятельностью становится отныне учение, важнейшей обязанностью – обязанность учиться, приобретать знания. Школьник включается в новый для него коллектив, в котором он будет жить, учиться, развиваться целых 11 лет. Но вскоре оказывается, что учение – труд, требующий волевых усилий, мобилизации внимания, интеллектуальной активности, самоограничений. Если ребёнок к этому не привык, то у него наступает разочарование, возникает отрицательное отношение к обучению. Исследуя данную социальную группу, мы составили краткую их психологическую характеристику.

Они импульсивны – склонны незамедлительно действовать под влиянием непосредственных импульсов, побуждений, не подумав и не взвесив всех обстоятельств, по случайным поводам. Возрастной особенностью является общая недостаточность воли: младший школьник ещё не обладает большим опытом длительной борьбы за намеченную цель, преодоления трудностей и препятствий. Он может опустить руки при неудаче, потерять веру в свои силы и возможности. Наблюдается капризность, упрямство, тем самым проявляет свою дезадаптированность.

Этим детям необходимо оказывать психологическую поддержку.

Родители, как правило, не уделяют психологическому здоровью детей столько внимания, сколько физическому. Но если даже они видят проблему, то часто не

имеют возможности получить квалифицированную помощь или отказываются от нее сами, считая своего ребенка психологически здоровым.

Чтобы психологическая поддержка была успешной необходимо учесть уровень психологического здоровья.

К высшему уровню психологического здоровья – креативному – можно отнести детей с устойчивой адаптацией к среде, наличием резерва сил для преодоления стрессовых ситуаций и активным творческим отношением к действительности. Такие дети не нуждаются в психологической помощи.

К среднему уровню - отнесем детей, в целом адаптированных к социуму, т. е. проявляющих лишь отдельные признаки дезадаптации, имеющие повышенную тревожность.

Они не имеют запаса прочности психологического здоровья и нуждаются в групповых занятиях профилактически-развивающей направленности.

К низшему уровню – отнесем детей с нарушением баланса процессов ассимиляции и аккомодации. Где психологически ассимиляция есть включение детей в схемы поведения. Ассимиляция и аккомодация неотделимы друг от друга. Пиаже пишет: «Ассимиляция никогда не может существовать в чистом виде, потому что интеллект, включая в свои старые схемы новые элементы, постоянно изменяет первые для того, чтобы приспособить их к новым элементам. И наоборот, мы никогда не знаем вещей самих по себе, потому что эта работа по аккомодации может возникнуть только как функция противоположного ей процесса ассимиляции».

Таким образом, процесс оказания психологической поддержки мы считаем должен начинаться с диагностики, направленной на определение уровня тревожности учащихся и степени адаптированности их к школе.

Для этого мы полагаем, необходимо использовать комплекс существующих и хорошо себя зарекомендовавших методик: рисуночные, проективные и методики, включающие наблюдение за детьми.

Кроме того, необходимо оказывать как индивидуально, так и с помощью группы (класса) помощь детям с выраженными страхами, поскольку проблема страха является довольно распространенной для современных детей. Программа групповых занятий на наш взгляд должна включать четыре основных направления.

1. Аксиологическое направление предполагает формирование умения принимать самого себя и других людей, при этом адекватно осознавая свои и чужие достоинства и недостатки.

2. Инструментальное направление требует формирования умения осознавать свои чувства, причины поведения, последствия поступков, строить жизненные планы, т. е. формирования личностной рефлексии.

3. Потребностно-мотивационное направление подразумевает формирование умения находить в трудных ситуациях силы внутри самого себя, принимать ответственность за свою жизнь на самого себя, формирование умения делать выбор, потребности в самоизменении и личностном росте.

5. Развивающее направление предполагает:

- а) для дошкольников – адекватное ролевое развитие, формирование эмоциональной децентрации (умения принимать во внимание чувства и мысли другого человека), произвольной регуляции поведения;

б) для младших школьников – формирование чувства «умелости», «компетентности», качественно нового уровня развития произвольной регуляции поведения и деятельности, переориентация детей с оценок взрослого на группу сверстников.

В оказании психологической поддержки дезадаптированных детей мы так же предлагаем использовать методические средства, которые мы классифицировали по теоретическим основаниям, формам осуществления, решаемым задачам.

Рольевые игры. Они основываются на понимании развития человека как его ролевого развития. При этом под ролью понимается функциональная форма, принимаемая индивидом при реакции на ситуацию, в которой присутствуют другие индивиды. Рольевые методы должны включать в себя: рольевую гимнастику (ролевые действия и ролевые образы), психодраму, рольевые ситуации.

Для младших школьников чаще используются рольевые образы, в основе которых принятие учащимися ролей животных (льва и зайца, волка и цыпленка и т.п.), сказочных персонажей (Кащей Бессмертного, Змея Горыныча, Бабы Яги, Ивана Царевича и т.п.), социальных и семейных ролей (учителя, директора, мамы, бабушки и т.п.), неодушевленных предметов (стола, шкафа, машины, лодки и т.п.). Роль изображается при помощи мимики и жестов, может озвучиваться.

В основе психодрамы может быть разыгрывание расправы с пугающими объектами. При этом используется либо смена ролей – ребенок играет поочередно роли нападающего и жертвы нападения, либо создание ситуации подвига и подключение эмоционального сопереживания объектам нападения.

Достаточно интересно и эффективно проходят пальчиковые драматизации, то есть разыгрывание только пальцами этюдов или сказок.

В рольевых ситуациях учащийся сталкивается с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характерны для его реальной (и значимой для него) деятельности, и ставится перед необходимостью изменить свои установки. Тем самым создаются условия для формирования новых, более эффективных коммуникативных навыков.

Психогимнастические игры.

Данные игры основываются на теоретических положениях социально-психологического тренинга, в процессе которого создается особая среда, в которой становятся возможными преднамеренные изменения.

В психо-гимнастических играх у детей формируется:

- а) принятие своего имени;
- б) принятие своих качеств характера;
- в) принятие своего прошлого, настоящего, будущего;
- г) принятие своих прав и обязанностей.

Эмоционально-символические методы.

Они основываются на представлении К. Юнга и его последователей о том, что формирование символов отражает стремление психики к развитию и превращение символов или образцов фантазии в осязаемые факты с помощью рисования, сочинения рассказов и стихов, лепки способствует личностной интеграции. Нами были выделены две основные модификации эмоционально-символических методов.

1. Групповое обсуждение различных чувств: радости, обиды, гнева, страха, печали, интереса. Как необходимый этап обсуждения используются детские рисунки, выполненные на темы чувств. Причем на стадии рисования иногда исследуются и обсуждаются чувства и мысли, которые не удастся раскрыть в процессе вербального общения.

2. Направленное рисование, т. е. рисование на определенные темы. Детям предлагалось рисовать любой рисунок, который навевается метафорой. Направленное рисование так же может использоваться на начальном этапе работы перед серийным рисованием, ибо облегчает процесс самораскрытия детей и процесс принятия решений.

Релаксационные методы. Основываются на понимании релаксационного состояния как антипода стресса с точки зрения его проявления, особенностей формирования и механизмов запуска. Это упражнения, основанные на методе активной нервно-мышечной релаксации, дыхательные техники, визуально-кинестетические техники.

Среди дыхательных техник используется глубокое дыхание, ритмичное дыхание с задержкой.

В основе визуально-кинестетических техник лежит использование визуально-кинестетических образов.

Когнитивные методы. Они основываются на утверждении о каузальной функции когнитивных факторов при возникновении эмоциональных расстройств. Поэтому необходим пересмотр мышления, освобождение его от иррациональных убеждений.

Однако при работе с младшими школьниками, помимо групповых занятий, в качестве психопрофилактических необходимо применять так называемые рефлексивные технологии, которые используются не в отдельно выделенном занятии, а на уроке.

Безусловно, данная работа будет эффективной только при поддержке родителей. Необходимо проводить информационное консультирование родителей, подключать их

Итак, использование данных технологий в рамках психологической поддержки дезадаптированных детей не только возможно, но и необходимо, поскольку укрепление психологического, физиологического, духовного здоровья, обеспечение полноценного образования и гармоничного развития личности подрастающего поколения одна из важнейших задач общества.

## **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Орехова А.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.*

Среди психических явлений внимание занимает особое место. Оно представляет собой психическое действие, направленное на содержание образа, мысли



или другого явления, играет значительную роль в регуляции интеллектуальной деятельности. Внимание необходимо человеку в его повседневной жизни: в быту, в процессе общения с людьми.

Внимание – очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение.

В зависимости от наличия сознательного выбора направления и регуляции выделяют послепроизвольное (или вторично произвольное), произвольное и непроизвольное внимание.

Непроизвольное внимание (пассивное) – это вид внимания, при котором отсутствует сознательный выбор направления и регуляции. Оно устанавливается и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. В основе него лежат неосознаваемые установки человека. По мнению Ю.Б. Дормашева, как правило, непроизвольное внимание кратковременно и быстро переходит в произвольное. [2].

Физиологическим механизмом произвольного внимания служит очаг возбуждения в коре мозга, ассоциированный с работой второй сигнальной системы. Отсюда очевидна роль слова родителей или преподавателя для формирования у ребенка произвольного внимания.

Возникновение произвольного внимания у человека исторически связано с процессом труда, так как без управления своим вниманием невозможно осуществлять сознательную и планомерную деятельность.

Психологической особенностью произвольного внимания является сопровождение его переживанием большего или меньшего волевого усилия и напряжения. Младший школьник прилагает значительное усилие воли, когда концентрирует свое внимание, понимает содержание, необходимое для себя и уже дальше без волевого напряжения внимательно следит за изучаемым материалом. Его внимание становится теперь вторично непроизвольным, или послепроизвольным. Как подчёркивает В.В. Давыдов, оно будет значительно облегчать процесс усвоения знаний и предупреждать развитие утомления [1].

Послепроизвольное внимание – вид внимания, при котором присутствует сознательный выбор объекта внимания, но отсутствует напряжение, характерное для произвольного внимания. Оно определяется, с точки зрения В.Я. Романова, образованием новой установки, связанной в большей мере с актуальной деятельностью, нежели с предшествующим опытом человека (в отличие от непроизвольного внимания) [2].

В исследовании процесса внимания принимали участие А. Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев и многие другие ученые.

Внимание теснейшим образом связано с эмоционально-волевой сферой личности, что определяет особенности формирования этого процесса у детей младшего школьного возраста. Развитие внимания в детском возрасте проходит ряд последовательных этапов:

- первые недели и месяцы жизни ребенка характеризуются появлением ориентировочного рефлекса как объективного врожденного признака непроизвольного внимания при низкой сосредоточенности;

- к концу первого года жизни возникает ориентировочно-исследовательская деятельность как основа будущего развития произвольного внимания;

- начало второго года жизни характеризуется появлением зачатков произвольного внимания: под влиянием взрослого ребенок направляет взгляд на называемый предмет;

- во второй и третий год жизни развивается первоначальная форма произвольного внимания. Распределение внимания между двумя предметами или действиям детям в возрасте до трех лет практически недоступно;

- в 4,5–5 лет появляется способность направлять внимание под воздействием сложной инструкции взрослого;

- в 5–6 лет возникает элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции. Внимание наиболее устойчиво в активной деятельности, в играх, манипуляциях предметами, при выполнении различных действий;

- в 7-летнем возрасте развивается и совершенствуется внимание, включая волевое [3].

Преобладающим видом внимания младшего школьника является непроизвольное, физиологической основой которого является ориентировочный рефлекс. Ребенок не может еще в достаточной степени управлять своим вниманием.

Одной из важнейших проблем в младшем школьном возрасте является развитие произвольного внимания. Но, к сожалению, еще встречаются такие случаи, когда даже у учащихся второго класса преобладает непроизвольное внимание, то есть дети привыкли заниматься только тем, что им интересно и наиболее привлекательно для них. И это, несмотря на то, что произвольное внимание, как указывает В.В. Давыдов, должно быть сформировано еще в старшем дошкольном возрасте [1].

Произвольное внимание и его свойства являются необходимыми факторами в образовательном процессе. От степени его развития зависит также формирование других когнитивных процессов, таких как память, мышление и различные интеллектуальные способности.

Одной из основных проблем в развитии произвольного внимания является трудность адаптации ребенка к новой ведущей деятельности – учебной. У многих детей младшего школьного возраста еще преобладает игровая деятельность.

Существенно значимое влияние оказывает на развитие произвольного внимания у младшего школьника и построение учителем учебного процесса на уроке. Недостаточный уровень развития внимания и, как следствие, возникновение отклонений в развитии внимания довольно часто выступает как одна из главных проблем, препятствующих не только усвоению знаний, но и формированию личности, а также лежит в основе неуспеваемости школьников, особенно в младших классах.

Наиболее эффективным инструментом развития внимания в младшем школьном возрасте является игра. Игра интересует ребенка намного больше, чем скучное задание на уроке. Она привлекает интерес ребенка и, тем самым, становится толчком к развитию внимания [1].

Для решения перечисленных проблем нами была разработана программа по коррекции внимания у детей младшего школьного возраста, которая была апробирована у 20 учащихся вторых классов МОУ СОШ №34 г. Ставрополя.

Коррекционная программа объемом 12 часов (плюс 6 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность группы 6-10 человек, что повышает эффективность с точки зрения психологических результатов.

Программа включала в себя 6 основных занятий плюс одно вводное занятие. Частота групповых встреч – 2 раза в неделю. Каждое занятие разработанной программы посвящено коррекции различных параметров внимания: концентрации, устойчивости, объема, распределения, переключения, помехоустойчивости, наблюдательности, а также коррекции и развитию других психических процессов взаимосвязанных с вниманием. Приблизительная длительность каждого занятия – 30-40 минут. Дополнительно с групповыми занятиями раз в неделю в течение 20-30 минут проводились индивидуальные занятия с учащимися, испытывающими трудности в работе в группе.

Динамика коррекции внимания детей отслеживалась посредством проведения контрольных срезов до начала занятий и через каждые 3 основных занятия. В ходе срезов оценивались такие параметры внимания, как концентрация, распределение внимания, переключение внимания, устойчивость внимания, объем внимания. Срез оценивался по 5-балльной шкале. Достоверность различий между оценками групп при проведении срезов определяли по критерию Стьюдента. Достоверными считались различия при  $p < 0,05$ .

В структуре занятий были выделены следующие этапы:

- **ритуалы приветствия-прощания** (сплочение детей, создание атмосферы группового доверия и принятия);

- **разминка** (настрой на продуктивную групповую деятельность);

- **основное содержание занятий** (психотехнические упражнения и приемы коррекционно-развивающего комплекса);

- заключительная часть (психогимнастические упражнения на расслабление).

Также проводились консультации родителей детей, занимающихся в группе. На консультациях родителям предлагались игры и упражнения для дополнительной коррекции внимания ребёнка в домашних условиях.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты отражены в таблице 1.

**Таблица 1**

**Показатели проведения срезов в группах обучаемых**

| Показатели срезов                     | Средняя оценка<br>( $M \pm m$ ) |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| 1-й срез (до начала занятий)          | 3,56 $\pm$ 0,27                 |
| 2-й срез (после 4 занятия)            | 4,23 $\pm$ 0,14*                |
| 3-й срез (после завершения программы) | 4,76 $\pm$ 0,22*                |

Примечание: достоверность различий между срезами обозначена \* –  $p < 0,05$ .

В результате были выявлены значительные изменения в развитии внимания у детей: увеличился уровень концентрации, объема, распределения, устойчиво-

сти внимания, появился интерес и ориентация в образовательном пространстве. В процессе коррекции внимания были задействованы и другие познавательные процессы – такие, как воображение, память, мышление и т.д. Повысился уровень произвольного внимания, ученики стали прилагать сознательные усилия воли в процессе освоения учебного материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что правильно организованная система коррекционных игр и упражнений, последовательный переход от более простых заданий к более сложным, активизация мотивации и познавательного интереса ученика, индивидуальный подход к каждому участнику коррекционной группы и многие другие факторы, играют очень важную роль в развитии внимания младшего школьника, а главное, в развитии его познавательной сферы.

### ***Литература***

1. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возраст. – М., 1973.
2. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. – М., 1995.
3. Возрастная и педагогическая психология/ Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
4. Карпенко Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. – Ростов-на-Дону, 1998.
5. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. – М., 2004.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ В СЕМЬЕ**

***Тюрденева И.Ю., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепских О.С.***

В последнее время большие усилия тратятся на разработку и внедрение мер, направленных на решение проблем асоциального детства. Между тем, эти проблемы, несомненно, являющиеся весьма острыми и требующими незамедлительных решений, являются следствием гораздо более глубоких для нашего общества проблем. У истоков детских наркомании и алкоголизма, асоциальных поступков, преступлений стоят проблемы насилия и жесткого обращения с ребенком.

В собственно психологическом аспекте проблематика насилия представляет область, разрабатывающуюся в мировой психологии последнюю четверть XX века, в частности, в работах К. Брона, Д. Иваниек, Дж. Кобрин, Д. Левинсона, Р. Лэнга, Э. Миллера, Д. Финкелхора. Рассмотрением о эмоциональной депривации занимались исследователи В.В. Ковалев, И. Лангмейр, А. Маслоу, З. Матейчик, В.С. Мухина, З. Фрейд, Э. Фурман, которые рассматривали её как особую форму психотравмирующих факторов.

Проблеме насилия в отношении детей в современный период, включающей аспекты насильственной преступности по отношению к детям, вопросы их безопасности посвящены работы Н.К. Асановой. Формированию гуманистических основ и методов взаимодействия в обществе, между поколениями; изучению способов предупреждения и преодоления самой изощренной формы социального насилия – насилия над детьми в семье посвящены работы И.Ф. Де-

ментьевой, В.Н. Кудрявцевой, И.С. Кон, А.В. Наумовой. Анализ психологических последствий и реабилитации детей - жертв насилия осуществлен в работах О.Е. Булановой, С.И. Голода, Т.Н. Дороновой, О.М. Здравомысловой, Н.О. Зиновьевой, Н.Ф. Михайловой, Т.Я. Сафоновой, Е.Р. Смирновой, Е.И. Цимбал.

Проблемы, связанные с неблагополучной семьей, как агента деформированной социализации, фактора девиации в поведении молодого поколения, анализируются в работах Г.А. Аванесова, Ю.М. Антоняна, М.М. Бабаева, И.Ф. Дементьевой, А.И. Долговой, В.Д. Ермакова, Г.И. Забрянского, К.Е. Игошева, А.Б. Кашелкина, Н.И. Крюковой, Г.М. Миньковского, В.В. Панкратова, Д.А. Шестакова, М.В. Смагина.

Испытав на себе те или иные элементы насилия, человек, как правило, становится либо подавленным и неспособным занять в жизни активную созидательную позицию, либо агрессивным, озлобленным на окружающий мир. Особенно отчетливо это проявляется у детей, механизмы регуляции и контроля собственного развития у которых еще не сформированы, а только находятся в стадии становления [1, с. 46]. Озлобленный и подавленный ребенок – «идеальный материал» для пополнения армии преступников и жертв.

Насилие и жестокое обращение, пренебрежение нуждами детей в настоящее время считается одной из важнейших проблем общественного здоровья и ведущей причиной детского травматизма и детской смертности, асоциального поведения детей, нарушения психического, личностного и физического развития [4, с. 8].

В настоящее время мы можем утверждать, что насилие – определяющая характеристика общественной реальности в России. Однако было бы несправедливым утверждать, что насилие над детьми – только российская проблема. К сожалению, сегодня во всем мире отмечается тенденция роста насильственных действий в отношении детей. Более того, жестокое отношение к детям пронизывает всю историю развития человечества.

Агрессия и насилие стали объектом исследования многочисленных теоретических направлений. Ученые разных научных школ и направлений объясняют насилие, его причины, виды, динамику в соответствии со своими основными теоретическими взглядами. Созданные ими теории насилия позволяют изучить и объяснить определенный аспект проблемы. Таким образом, как и в других областях знаний, происходит развитие знаний по проблеме насилия [4, с. 16].

В настоящее время выделяют несколько подходов к пониманию насилия: биологический, психологический, социологический и юридический.

В целом ряде исследований понятия насилия и агрессии отождествляются. Итальянский врач Ц. Ломброзо считается основоположником биологического направления в понимании насилия. Сторонники данного направления полагают, что причины появления насилия заключены в физиологических особенностях человека. Ц. Ломброзо и его последователь Ч. Шелдон связывали склонность к насилию с особым типом телосложения, наличием специфических внешних данных [2, с. 76].

Значительное влияние на понимание причин, условий проявления агрессии, насилия оказали исследования К. Лоренца в работе «Агрессия (так называемое «зло»)» он утверждает, что это явление – инстинкт, изначально присущий чело-

веку. К. Лоренц пишет: «Агрессия, проявление которой часто отождествляется с проявлением «инстинкта смерти», – это такой же инстинкт, как и все остальные, и в естественных условиях, так же, как и они, служит сохранению жизни и вида».

Учение К. Лоренца приобрело широкую популярность, но понимание им агрессии как инстинкта неизбежно приводит к выводу о необходимости смириться с ее проявлениями. Подобное объяснение агрессии не могло удовлетворить многих психологов, социологов, философов [3, с. 11].

Бихевиористский подход к анализу агрессии исключает ее рассмотрение в качестве спонтанного проявления человеческой природы. Агрессивное поведение в контексте данного подхода трактуется как реакция на внешний раздражитель. Наибольшую популярность в бихевиоризме приобрела концепция Дж. Долларда, основной вывод которого: «Агрессия всегда есть следствие фрустрации». В результате использования методов, предложенных этим ученым, было сделано несколько значительных выводов, в частности вывод о том, что возможна психологическая разрядка агрессии. Для этого могут использоваться возможности высказываний, сочинения рассказов, рисования картинок и т.д. Все это выступает в качестве реакции, замещающей реальное проявление агрессии и насилия. Подобное явление получило название «эффект катарсиса» [2, с. 36].

З. Фрейд объяснял агрессию, насилие как проявление изначально присущих человеку инстинктов. Наличие постоянного противоречия между инстинктами (прежде всего сексуальным) и социальными нормами, ограничивающими его действия, порождает внутреннее напряжение, которое выражается в том числе и в форме агрессии и насилия. Насилие человек совершает как по отношению к себе самому, так и по отношению к другим, к внешнему миру. В свете концепции Фрейда насилие будучи результатом конфликта между Я и сверх-Я, может проявляться в форме мазохизма или садизма. В работе «По ту сторону принципа наслаждения» З.Фрейд, рассматривая коренную противоположность между влечением к жизни и смерти, отмечает, что сама любовь к объекту свидетельствует о наличии полярности между любовью (нежностью) и ненавистью (агрессивностью). Согласно З.Фрейду, влечение к смерти вызывает насилие, но и сама любовь порождает агрессивность (сексуальную) [5, с. 258].

Гуманистическое направление в социальной психологии, представленное в работах К. Роджерса, В. Франкла, Ф. Перлза и других, исследует и объясняет проявление агрессии, насилия в соответствии со своими основными положениями.

Роджерс К. рассматривает человека как изначально конструктивного, считает, что агрессия, насилие являются вынужденными ответными действиями индивида на ограничения его свободы, возможности выбора. Он писал: «Одно из самых революционных представлений, вытекающее из нашего клинического опыта, заключается в растущем признании того, что самое глубокое внутреннее ядро человеческой природы, самые глубинные слои его личности, основа его «животной природы» по существу социализированы, рациональны, реалистичны и движут его вперед» [3, с. 24].

Основная тема гуманистической социальной психологии – использование внутреннего опыта человека для исследования и изменения его личности. Стремление к актуализации является основным в поведении человека. Оптимально актуализируясь,

человек полноценно и насыщенно живет в каждый момент своей жизни. Согласно К. Роджерсу, человек с самого рождения испытывает необходимость в принятии себя, что означает положительное отношение к нему как безусловно ценному человеку, признание его индивидуальности. Особое внимание при этом обращено на детский период, проблемы взаимоотношений родителей с детьми. Необходимо безусловно принимать как других, так и себя. Безусловное принятие себя означает принятие всех своих качеств как нормальных, независимо от оценки других. Если же человек ориентирован на мнения других, он испытывает напряженность, тревогу, беспокойство по поводу подобных оценок. Стремясь оправдать чужие ожидания и требования, он уже не свободен, ограничен в возможностях выбора действий.

Агрессия, насилие являются разновидностью психологической защиты, маской. «Психологически функционирующий человек конгруэнтен, по мнению К. Роджерса, т.е. един, целостен в своих чувствах, их восприятии и высказывании. Важным условием актуализации человека также является эмпатическое понимание, способность видеть глазами другого человека, познать его чувства и мысли, проникнуться сочувствием, сопереживанием. Агрессия – ответ организма на опыт, который был воспринят как угрожающий, не соответствующий представлению индивида о самом себе. Человек стремится к «счастью, к хорошей жизни». Согласно К. Роджерсу, «хорошая жизнь – это процесс, а не состояние бытия. Это направление, а не конечный пункт. Это направление выбрано всем организмом при психологической свободе двигаться куда угодно» [2, с. 207].

Теория привязанности (Боулби, Корво, Де Лозье, Саймондес и т.д.) фокусирует свое внимание на аффективной поддержке акта насилия, привязывает внутренние рабочие модели межпоколенческой трансмиссии к плохому обращению с ребенком. Оно оказывает влияние на образование паттернов взаимоотношений привязанности, которые человек выбирает на протяжении всей своей жизни [1, с. 45].

Еще одна точка зрения на проблему домашнего насилия сложилась в практике индивидуального психотерапевтического консультирования. В рамках данного подхода агрессивное поведение мужчины в семье рассматривается как следствие травматического опыта, который был получен им в детстве, когда он сам был свидетелем или жертвой насилия.

Социологический подход исследования проявления агрессии, насилия исходит из анализа социальных условий формирования и жизнедеятельности личности. Социологи видят истоки возникновения насилия в социальной структуре и комплексе ценностей, обычаев, традиций, привычек и верований, которые относятся к гендерному неравенству. Пострадавшей от насилия чаще является женщина, насильником мужчина, а организация общества поддерживает это неравенство [3, с. 14].

Вопрос о причинах насилия до сих пор остается спорным. Исследователи различных школ и направлений науки изучали и расширяли представления о насилии и агрессии, их причинах и формах проявления. Существует несколько разнонаправленных теоретических перспектив, каждая из которых дает свое видение сущности истоков насилия и агрессии. Старейшая из них, теория инстинкта, рассматривает насильственное поведение как врожденное. Фрейд, самый знаменитый из приверженцев этой довольно распространенной точки зрения, полагал, что

насилие берет начало во врожденном и направленном на собственного носителя инстинкте смерти; по сути дела, насилие – это тот же самый инстинкт, только спроецированный вовне и целенаправленный на внешние объекты. Теории побуждения предполагают, что источником насилия является, в первую очередь, вызываемой внешними причинами позыв, или побуждение, причинить вред другим. Наибольшим влиянием среди теории этого направления пользуется теории фрустрации – агрессии, предложенная несколько десятилетий назад Д. Доллардом и его коллегами. Согласно этой теории, у индивида, пережившего фрустрацию, возникает побуждение к насилию. В некоторых случаях агрессивный позыв встречает, какие-то внешние препятствия или подавляется страхом наказания. Однако и в этом случае побуждение остается и может вести к насильственным действиям, хотя при этом они будут направлены не на истинного фрустратора, а на другие объекты, по отношению к которым действия могут совершаться беспрепятственно и безнаказанно. И последнее теоретическое направление, рассматривает насилие, прежде всего как явление социальное, а именно как форму поведения, усвоенного в процессе социального научения. В соответствии с этой теорией глубокое понимание насилия может быть достигнуто только при обращении пристального внимания на то, каким путем агрессивная модель поведения была усвоена, способствующие закреплению данной модели поведения. Насильственные ситуации усваиваются и поддерживаются путем непосредственного участия в ситуациях проявления насилия. Теории социального научения утверждают, что насилие проявляется только в соответствующих условиях, то есть в отличие от других теоретических направлений, теории этого направления гораздо более оптимистично относятся к возможности предотвращения насилия или взятия его под контроль.

### ***Литература***

1. Алексеева Л.С. Проблема жестокого обращения с детьми в семье // Педагогика. – 2006. – №5.
2. Беляева М.А., Бессонова Н.Н. Педагогическая профилактика насилия над детьми в семье средствами православной культуры. – СПб., 2007.
3. Сафонова Т.Я., Цымбал Е.И. Жестокое обращение с детьми и его последствия / Жестокое обращение с детьми: сущность, причины, социально-правовая защита. – М., 2006.
4. Смагина М.В. Насилие над детьми в семье как социокультурное явление современной России. Автореф. дис. канд. соц. наук. – Ставрополь, 2006. – 20 с.
5. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. – М., 2009.

## **ОСОБЕННОСТИ СКАЗКОТЕРАПИИ КАК МЕТОДА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ**

***Хомяк Т.Н., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.***

В настоящее время в психологическом консультировании практикуется одно из направлений арт-терапии «Сказкотерапия». С каждым днем сказкотерапияс-



тановится все более популярной, это обусловлено её доступностью, многофункциональностью и простотой технологии проведения.

Сказкотерапия – это направление практической психологии, использующее ресурсы сказок для решения целого ряда задач: воспитание, образование, развитие личности и коррекция поведения.

Сказкотерапия может использоваться при работе с детьми дошкольного возраста, подростками и взрослыми. Использование терапевтической сказки позволяет обойти психологическое сопротивление клиента и даже поработать с проблемой, которую по той или иной причине клиент пока не готов озвучить. При этом в кратчайшие сроки возможно проработать со взрослым клиентом стрессовые или конфликтные ситуации, а с детьми – всевозможные страхи и фобии, показать на примере сказочных персонажей пути решения проблем и т.д.

Сказкотерапия – метод, использующий форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром.

К сказкам обращались в своем творчестве известные зарубежные и отечественные психологи: Э. Фромм, Э. Берн, Э. Гарднер, И.В. Вачков, М. Осорина, Е. Лисина, Т. Зинкевич-Евстигнеева и другие.

Сказкотерапия – означает «лечение сказкой». Как пишет И.В. Вачков, сказку используют и врачи, и психологи, и педагоги, и каждый специалист находит в сказке тот ресурс, который помогает ему решать его профессиональные задачи [1, с. 22].

Вовремя рассказанная сказка для ребенка значит столько же, сколько психологическая консультация для взрослого. Отличие только в том, что от ребенка не требуют вслух делать выводы и анализировать, что с ним происходит: работа идет на внутреннем, подсознательном уровне [5, с. 53].

По мнению Р.М. Ткач, сказки могут оказывать самое различное воздействие на человека. Они имеют воспитательное и терапевтическое значение. Смысл каждой сказки человек воспринимает по-своему, в зависимости от своего образа мыслей [6, с. 21].

Если сказки при психологическом консультировании подобраны правильно, то они позволяют выбрать определенную дистанцию, чтобы по-иному взглянуть на собственные конфликты и найти способы разрешить их.

Гребенщикова Л.Г. выделяют несколько основных функциональных особенностей сказок:

1. Тексты сказок вызывают эмоциональный резонанс, как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания.

2. Концепция сказкотерапии основана на идее ценности метафоры как носителя информации:

- о жизненно важных явлениях;
- о жизненных ценностях;
- о внутреннем мире автора (в случае авторской сказки).

3. В сказке в символической форме содержится информация о том:

- как устроен этот мир, кто его создал;

- что происходит с человеком в разные периоды его жизни;
- какие этапы в процессе самореализации проходит женщина;
- какие этапы в процессе самореализации проходит мужчина;
- какие трудности препятствия можно встретить в жизни и как с ними справиться;
- как приобретать и ценить дружбу и любовь;
- какими ценностями руководствоваться в жизни;
- как строить отношения с родителями и детьми;
- как прощать [2, с. 73].

По мнению ряда авторов: Савченко С.Ф., Ивановской О.Г., Барабохиной В.А. и др. – в процессе сказкотерапевтической работы психолог делает акцент на приобретение человеком необходимых знаний, связанных с его проблемой. При этом важным моментом является само общение между психологом и клиентом. В связи с этим одним из главных условий эффективной работы становится эмоциональное отношение психолога к содержанию рассказа клиента.

От психолога в процессе сказкотерапии требуется выполнение следующих условий:

- при чтении или рассказывании должны передаваться подлинные эмоции и чувства;
- во время чтения или рассказывания следует расположиться перед клиентом так, чтобы он мог видеть лицо психолога и наблюдать за жестами, мимикой, выражением его глаз, обмениваться с ним взглядами;
- нельзя допускать затянувшихся пауз.

Для индивидуальной или групповой работы, как указывает М.Б. Киселева, может быть предложена любая сказка, ее необходимо прочитать вслух [4, с. 112]. Сказочная ситуация, которая задается клиенту, должна отвечать определенным требованиям:

- ситуация не должна иметь правильного готового ответа (принцип «открытости»);
- ситуация должна содержать актуальную для клиента проблему, «зашифрованную» в образном ряде сказки;
- ситуации и вопрос должны быть построены и сформулированы так, чтобы побудить клиента самостоятельно строить и проследивать причинно-следственные связи.

Так же при сказкотерапевтической работе важным условием являются возрастные особенности клиента. С точки зрения Е.В. Чех, можно выделить несколько методов сказкотерапии:

1. Рассказывание сказки.
2. Рисование сказки.
3. Сказкотерапевтическая диагностика.
4. Сочинение сказки.
5. Изготовление кукол.
6. Постановка сказки [7, с. 52].

Сказкотерапия включает в себя множество приемов и форм работы, которые позволяют развивать творческое мышление, воображение, внимание и па-

мать, восприимчивость и координацию движений, позитивную коммуникацию и адекватную самооценку. Сказку можно: анализировать, сочинять, переписывать, рассказывать, рисовать, драматизировать.

Специалист сказкотерапевт должен быть хорошо подготовлен, чтобы уметь писать разные виды психологических и педагогических сказок, владеть мастерством интерпретации сказочных песочных картин, работать с различными видами кукол, присоединяться к клиенту и следовать за ним. Таким образом, сказкотерапия является одним из универсальных и эффективных методов в системе других терапевтических средств и оказывает благотворное влияние на коррекцию, профилактику и развитие всех сфер личности.

### ***Литература***

1. Вачков И.В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2007.
2. Гребенщикова, Л.Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол. – СПб., 2007.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. – СПб., 2008.
4. Киселева М.Б. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб., 2006.
5. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. – СПб., 2007.
6. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем/ Р.М. Ткач. – СПб., М., 2008.
7. Чех Е.В. Я сегодня злюсь. Расскажи мне сказку/ Е.В. Чех. – СПб., М., 2009.

## **РАЗДЕЛ 3. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

### **ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ**

*Бакланова С.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Гиринович В.С.*

В примерной программе по математике 2-го поколения определены цели изучения математики в начальной школе, одной из которых является развитие математической речи: умение строить рассуждения, выбирать аргументацию, различать обоснованные и необоснованные суждения.

Многочисленные исследования школьной успеваемости показывают, что сегодня каждый четвертый ученик испытывает трудности в обучении. В рамках психолого-педагогической классификации трудности, которые испытывают дети в процессе обучения математике, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мотивации и общей познавательной пассивностью (слабость регуляционных компонентов учебно-познавательной деятельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов - восприятия, памяти, мышления, низким уровнем развития речи, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформированностью операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Речь ребенка, как и взрослого человека, является одной из специфических форм человеческого сознания и одновременно его наглядным показателем. По тому, как ребенок говорит в свободном диалоговом общении, можно составить достаточно правильное представление о том, как он думает, как воспринимает и осмысливает окружающее. Речь детей, испытывающих трудности в обучении, обычно характеризуется бедностью языковых форм, ограниченностью лексического запаса, наличием аграмматических фраз. Страдает логичность, содержательность, выразительность речи.

Еще Л.С. Выготский (1932) обратил внимание на то, что в основе формирования высших психических функций лежит сложный процесс интериоризации внешнего мира во внутренний. Он придавал решающее значение восприятию в развитии речи, считая, что ребенок должен говорить и мыслить только воспринимая. Развитие восприятия различных модальностей создает ту базу, на которой начинает формироваться речь. Руководствуясь его же теорией о сложной структуре дефекта, можно отчасти объяснить те неудачи, с которыми сталкиваются работники психолого-педагогической службы, учителя начальных классов, пытаясь скорректировать задержку речевого развития ребенка, его интеллектуальной сферы, не принимая во внимание особенности восприятия [1, с. 38].

Причины школьной дезадаптации, трудности в обучении математике у младших школьников могут также корениться в несформированности собственно дошкольных видов мышления, в недостатках развития речевой сферы, прежде всего фонематического слуха, и плохого, неточного понимания многих употребляемых учителем слов. Развитие речи младшего школьника является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте, так как речь неразрывно связана с мышлением. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализовать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности [2, с. 243].

Обучаясь чтению и письму, ребенок учится по-новому, т.е. связно, систематически, продуманно строить и свою устную речь.

Основополагающим условием продуктивной деятельности по формированию и развитию речи в процессе обучения математике младшего школьника является систематическая работа учителя, как на уроках, так и во внеурочное время. Для этого необходимо чтобы педагог предлагал учащимся задания направленные на развитие речи. На занятиях по математике педагог может использовать ряд игр и упражнений, способствующих развитию и формированию математической речи детей, испытывающих трудности в обучении. Грамотная математическая речь выражается в правильном употреблении математических терминов, в знании, где и когда можно применить эти термины и специальные математические выражения, а также в развитии всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической, связной речи) [3, с. 56].

Приведем примеры заданий, которые необходимо использовать при формировании грамотной математической речи.

Скороговорки и считалки являются эффективным средством формирования и развития экспрессивной речи. Они позволяют отрабатывать навыки правильной и четкой артикуляции, совершенствовать плавность и темп речи. Скороговорки и считалки могут служить также удобным материалом для развития внимания и памяти детей, изучению математических терминов. Например, при знакомстве детей с числом и цифрой «4» можно предложить такую скороговорку: «У четырёх черепашат по четыре черепашонка». После её разучивания педагог предлагает вспомнить, какое слово в тексте связано с данным числом, какая цифра соответствует этому числу, назвать соседей числа (последующее и предыдущее).

Методика работы над скороговоркой проста. Сначала педагог произносит её, а дети внимательно слушают, затем они повторяют очень медленно, но не по слогам, потом всё убыстряя и убыстряя темп. Педагог в этом случае выступает в роли дирижёра.

Интересна работа со считалками на занятиях по математике. Считалками (народные названия: счетушки, счет, читки, пересчет, говорушки и др.) принято называть короткие рифмованные стихи, применяемые детьми для определения, ведущего или распределения ролей в игре.

Можно предложить использовать считалки с целью закрепления умения вести счет в прямом направлении и называть числа в обратном порядке, временных представлений и т.д. Например:

1. Один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, Девять, десять. Выплыл ясный месяц.
2. Девять, восемь, семь, шесть, пять, четыре, три, два, один. В прятки мы играть хотим. Надо только нам узнать, Кто из нас пойдет искать.
3. Раз-два, раз-два, раз-два-три! Вслед за мною говори: В понедельник, вторник, среду в гости к бабушке поеду, А в четверг и в пятницу санки к дому катятся. За субботой – воскресенье, в этот день пекут печенье. Раз-два, раз-два, раз-два-три! Всю считалку повтори!
4. Раз, два, три, четыре. Сосчитаем дыры в сыре. Если в сыре много дыр, значит, вкусным будет сыр, Если в нем одна дыра, значит, вкусным был вчера.

Следующей формой работы по формированию речи может служить составление слова. Так, например: 1. Ведущий называет часть слова (девя...) и бросает мяч. Ребенок должен поймать мяч и дополнить слово (... вять). В роли ведущего может выступать учитель или ученик. 2. Составить из предлагаемого набора букв как можно больше слов обозначающих цифру: а, д, в, о, и, н, т, ч, е, ы, р, п, я, ь, с, м, ш. Ответ: один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять.

Одной из форм работы по формированию речи может служить нахождение противоположных слов. Так, например: необходимо назвать слова, противоположные по значению следующим словам: 1) тонкий – ; 2) низкий – ; 3) большой – ; 4) много – ; 5) сложение – .

Очень заинтересовывает младших школьников игра в перевернутые слова. Здесь ребенку предлагают набор слов, в которых буквы перепутаны местами. Необходимо восстановить нормальный порядок слов. Например: УМАСМ – (сумма); АЕМОСЛАГЕ (слагаемое); ЧИТАВЫЕМОЕ (вычитаемое); КРАТВАД (квадрат); УГОТЬРЕНИК (треугольник); РЕЗОТОК (отрезок).

Также следует использовать следующие игры: 1. Игра «Ищи безостановочно». В течение 10-15 секунд увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же размера (или одной формы). По сигналу учителя один ребенок начинает перечисление, другие его дополняют. 2. «Счет с помехой». Ребенок называет числа от 1 до 20, одновременно записывая их на листе бумаги или доске в обратном порядке: произносит 1, пишет 20, произносит 2, пишет 19 и т.д. При оценке учитывается время выполнения задания и количество ошибок.

Для формирования математических понятий и развития математической речи учащимся необходимо также предлагать упражнения на самостоятельное составление подобных заданий.

Сочинения принято писать на уроках русского языка и литературы. Однако они могут применяться и в обучении математике. Данный вид работы предполагает преимущественно использование естественного языка для описания содержания математических понятий, смысла терминов или символов, их происхождения, свойств математических объектов, операций. Сочинения могут служить раскрытию связи между математическим и естественным языками. Среди сочинений на

математические темы можно выделить сочинения-описания, сочинения-рассказы, сочинения-сказки, сочинения-загадки. Сочинения-описания нацелены на раскрытие признаков, свойств того или иного математического объекта или явления, описание акта математической деятельности. Они могут быть сравнительными, где выявляются общие и отличительные свойства объектов или процессов. Целью сочинений-описаний актов математической деятельности является описание алгоритма выполнения какого-то действия. Например, «Как построить отрезок?», «Как решить задачу?», «Как решить уравнение?» и т.п.

Сочинения-описания могут быть основаны на наблюдениях учащихся, на их личных впечатлениях или на анализе справочной и научно-популярной литературы. Приведем пример сочинения-описания. «Треугольник. Треугольник – это геометрическая фигура. Треугольник состоит из трех отрезков, которые соединены между собой. Точки соединения отрезков называются вершинами треугольника. Их можно обозначать буквами А, В, С и др. В треугольнике есть три угла».

Сочинения-рассказы представляют собой повествование о каких-то событиях в математике, словесное изложение актов математической деятельности и т. п. Они также могут быть реферативного типа или основанными на личном опыте учащихся. Можно предлагать темы, связанные с историей возникновения математических понятий и их терминов или символов («Как возникло название...?», «Как возник знак ...?», «Как люди научились считать?»).

Сочинения-сказки наиболее интересный вид сочинений на уроках математики. Сказки не только кладёз народной мудрости, но и средство для развития учащихся: их творческих способностей, речи, воображения, фантазии, критического мышления, интереса к математике. Написание математических сказок требует глубокого анализа смысла математических понятий. Ведь по ходу сказки героев (геометрические фигуры, числа, цифры и др.) нужно описать, т.е. назвать их существенные свойства, подумать, как они могут в дальнейшем трансформироваться. Например, треугольник может изменить форму, название, пройти приключения, связанные с процессом нахождения значений его величин (площади, периметра и т.п.), а с числами могут производиться какие-то сказочные арифметические действия, изменение «внешнего вида» (цифрового обозначения).

К сочинениям-сказкам можно также отнести сказочные версии происхождения математических понятий и их обозначений.

Сочинения-загадки – это разновидность и сочинений-описаний, и сочинений-сказок. Целью их является такое описание математического объекта, его свойств, чтобы данный объект можно было узнать, указать его термин или символ. Для этого ученику нужно выделить существенные свойства описываемого понятия или математического объекта, затем дать им словесную характеристику на естественном языке, не называя объект. При этом сочинение может быть построено в форме описания или сказки.

Например, в форме описания: «Это число есть и у собаки, и у кошки, и у стула. У человека его нет. Но когда человек был еще маленьким, у него тоже было это число. Это число состоит из двух одинаковых чисел». В форме сказки: «Жило-было одно число. Решило оно изменить свою внешность. Пошло в са-

лон красоты и объяснило, как оно хочет выглядеть. Работники салона красоты сказали, что для этого числу достаточно приподнять шляпу и надеть пояс. Какое число пришло в салон красоты, и как оно хотело выглядеть?»

Изучение математического языка, знакомство с его компонентами неотъемлемая часть начального обучения математике. Именно в начальной школе учащиеся впервые знакомятся с искусственным языком математики. Поэтому работе с его знаками следует уделять особое внимание. Все перечисленные примеры упражнений и игр способствуют формированию математических понятий, развитию речи, повышению эффективности коррекционно-развивающего воздействия на младшего школьника в процессе обучения математике. Предложенные формы работы ориентированы на развитие творческих способностей, воображения, математической речи, на формирование положительных эмоций в обучении математике.

### ***Литература***

1. Преснова О.В., Браудо Т.Е. Использование современных технологий в профессиональной подготовке специалистов высшей школы. – М., 2001.
2. Специальная педагогика /Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2000.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ**

***Газарян Т.И., г. Ставрополь***

***Научный руководитель ст. преподаватель Затеева Т.Г.***

В настоящее время в России идет становление новой системы образования. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса [2].

Основная задача основного общего образования заключается в формировании творческой личности ученика, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от учителя к ученику. Необходимо перевести ребенка из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. В помощь для решения данной проблемы существует множество современных педагогических технологий. Их введение вносит радикальные изменения в систему образования: ранее, в классической педагогике, ее центром являлся учитель, а теперь – учащийся. Это дает возможность ребенку обучаться в подходящем для него темпе и на том уровне, который соответствует его способностям [3].

В данной статье мне хотелось бы уделить внимание проблеме использования образовательных технологий в преподавании математики, так как данная дисциплина является одной из основных вызывающих определенную трудность.

При увеличении умственной нагрузки на уроках математики следует задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому предмету.



Ведь не секрет, что многие дети среднего звена пасуют перед трудностями, а иногда и не хотят приложить определённых усилий для приобретения знаний. У значительного числа старшеклассников возникновение интереса к математике зависит в большей степени от осознания ими необходимости сдачи государственного экзамена. Все это приводит к тому, что у учащихся складывается устойчивая неприязнь к предмету. Современные образовательные технологии позволяют сделать математику более привлекательным и интересным предметом [4].

Личностно-ориентированная технология обучения помогает в создании творческой атмосферы на уроке, а так же создает необходимые условия для развития индивидуальных способностей детей.

Технология уровневой дифференциации способствует более прочному и глубокому усвоению знаний, развитию индивидуальных способностей, развитию самостоятельного творческого мышления. Разноуровневые задания облегчают организацию занятия в классе, создают условия для продвижения учащихся в учебе в соответствии с их возможностями. Сильные учащиеся утверждаются в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, повышается уровень мотивации [5].

Использование методов, основанных на создании проблемных ситуаций и активной познавательной деятельности учащихся, позволяет нацелить ребят на поиск и решение сложных вопросов, требующих актуализации знаний. В результате чего происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развиваются мыслительные способности.

Проблемные ситуации могут использоваться на различных этапах урока: при объяснении, закреплении, контроле.

Таким образом, проблемное обучение позволяет направлять учащихся на приобретение знаний, умений и навыков, на усвоение способов самостоятельной деятельности, на развитие познавательных и творческих способностей [4].

Исследовательские методы в обучении дают возможность учащимся самостоятельно пополнять свои знания, глубоко вникать в изучаемую проблему и предполагать пути ее решения, что важно при формировании мировоззрения. Это важно для определения индивидуальной траектории развития каждого учащегося.

Игровые технологии обеспечивают достижение единства эмоционального и рационального в обучении. Так включение в урок игровых моментов делает процесс обучения более интересным, создает у учащихся хорошее настроение, облегчает преодолевать трудности в обучении. Данная технология направлена на расширение кругозора учащихся, развитие их познавательной деятельности, формирование определенных умений.

Тестовая технология помогает при контроле знаний учащихся. Тест обеспечивает субъективный фактор при проверке результатов, а так же развивает у учащихся логическое мышление и внимательность. Использование тестовых заданий позволяет осуществить дифференциацию и индивидуализацию обучения учащихся с учетом их уровня познавательных способностей.

Зачетная система помогает учащимся подготовиться к обучению в образовательных учреждениях СПО и вузах. Дает возможность сконцентрировать ма-

териал в блоки и преподносить его как единое целое, а контроль проводить по предварительной подготовке учащихся [5].

Групповая технология позволяет организовать активную самостоятельную работу на уроке. Это работа учащихся в статической паре, динамической паре при повторении изученного материала, позволяет в короткий срок опросить всю группу, при этом ученик может побывать в роли учителя и в роли отвечающего, что само создает благоприятную обстановку на уроке. При взаимопроверке и самопроверке учащиеся чувствуют себя раскованно, развивается ответственность, формируется адекватная оценка своих возможностей, каждый имеет возможность проверить, оценить, подсказать, исправить.

Технология модульного обучения не нова. Суть этой педагогической технологии достаточно полно изложена в работах И.В. Сенновского (1997), П.А. Юцявичене (1989, 1990), Т.И. Шамовой (1994). Блочно-модульная технология развивает познавательную активность и самостоятельность обучающихся на уроке, повышает сознательное отношение к учебе [1].

Всё большее и большее место в образовательном процессе занимают на сегодняшний день информационно – коммуникационные технологии.

Использование ИКТ на уроках математики позволяет: сделать процесс обучения более интересным, ярким, увлекательным за счёт богатства мультимедийных возможностей; эффективно решать проблему наглядности обучения; расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся [5].

Замечено, что учащиеся проявляют большой интерес к теме, когда при объяснении нового материала применяются презентации. Даже пассивные учащиеся с огромным желанием включаются в работу.

Здоровьесберегающие технологии позволяют равномерно распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных и контрольных работ, что дает положительные результаты в обучении. При подготовке и проведении урока учитываю: дозировку учебной нагрузки; построение урока с учетом динамичности учащихся, их работоспособности; соблюдение гигиенических требований (свежий воздух, хорошая освещенность, чистота); благоприятный эмоциональный настрой; профилактика стрессов; оздоровительные моменты и смена видов деятельности на уроке, помогающие преодолеть усталость, уныние, неудовлетворительность; соблюдаю организацию учебного труда [4].

Использование вышеперечисленных образовательных технологий позволяют повысить эффективность учебного процесса, помогают достигать лучшего результата в обучении математике, повышают познавательный интерес к предмету.

Полезно также проводить нестандартные уроки уроки-диспуты, уроки-дискуссии, уроки-экскурсии, уроки-консультации, театрализованные уроки, case-study и многие другие. Данные формы уроков позволяют мотивировать учащихся и активизировать их творческий потенциал.

Из своей практики, хочу заметить, что в некоторых специализированных школах не просто рекомендуется применение новых современных педагогических тех-

нологий, а требуется в обязательном порядке. Учителям необходимо разработать соответствующее количество нестандартных уроков по каждому разделу. Для некоторых дисциплин это достаточно проблематично. Применять все вышеперечисленные технологии в математике достаточно сложно, так как далеко не каждый раздел располагает достаточным информационным потенциалом. На своей практике я убедилась, что уроки-дискуссии, уроки-диспуты и многие другие подходят только лишь для исторически-математических уроков и для внеклассной работы по математике. Применение case-study вообще практически невозможно. Связанно это с тем, что у некоторых форм уроков есть свои возрастные ограничения, также материал в математике с каждым классом становится все сложнее и требует больше практических занятий. Часов на мотивацию часто просто не хватает и эту проблему сложно решить на уровне одного учебного заведения.

Несмотря на то, что применение различных педагогических технологий создает дополнительную нагрузку для учителей, это иногда единственная возможность научить учеников не склонных к точным наукам. Системная работа по использованию современных педагогических технологий и их элементов в образовательном процессе приводит к тому, что успеваемость по математике 100%, учащиеся принимают активное участие в предметных неделях, участвуют в олимпиадах, научно-практических конференциях по предмету, у слабых учащихся снижается порог тревожности [5].

### ***Литература***

1. Интернет-ресурс: [http://shishino.ucoz.ru/publ/nauka/matematika/blochno\\_modulnaja\\_tekhnologija\\_prepodavaniya\\_matematiki\\_v\\_shkole/6-1-0-3](http://shishino.ucoz.ru/publ/nauka/matematika/blochno_modulnaja_tekhnologija_prepodavaniya_matematiki_v_shkole/6-1-0-3)
2. Интернет-ресурс: [brscool36.narod.ru](http://brscool36.narod.ru)
4. Интернет-ресурс: [festival.1september.ru](http://festival.1september.ru)
5. Интернет-ресурс: [profobrazovanie.org](http://profobrazovanie.org)

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

***Литвиненко Л., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. техн. наук Кондрашов А.В.***

Понятие – одна из форм мышления. Познание объективных законов природы и общества осуществляется с помощью понятий и в понятиях. Вне общих понятий нельзя было бы сформулировать ни одного закона, выделить предметную область той или иной науки, создать научные теории, то есть нельзя было бы дать научное обоснование и самой практике.

Поэтому очень важно в процессе обучения обеспечить высокое качество усвоения учениками основополагающих понятий.

Геометрический материал не выделяется в программе и в реальном процессе обучения в качестве самостоятельного раздела. Вопросы геометрического содержания рассматриваются всегда, когда оказывается возможным, в тесной связи с рассмотрением остальных вопросов курса. Однако, в изложении вопро-

сов геометрии соблюдается и собственная логика, подчиненная основным целям включения этого материала в курс.

Цель изучения геометрического материала в начальных классах состоит в развитии пространственных представлений у учащихся, в формировании у них представлений о геометрических фигурах различных видов (точке, прямой и кривой линиях, отрезке прямой, ломаной, прямом и непрямом угле, различных видах многоугольников, круге, окружности). Младшие школьники должны научиться узнавать, различать и изображать геометрические фигуры.

Целесообразно по отношению к ряду понятий указывать те существенные признаки, которые фактически отражают содержание этих понятий, и давать возможность выделять соответствующие фигуры из класса фигур, относящихся к ближайшему родовому понятию. Учащиеся должны научиться практически, использовать соответствующие признаки при узнавании различных фигур, их классификации [1].

При ознакомлении с геометрическим материалом значительное место надо уделять измерениям: учащиеся должны научиться находить длину отрезка, длину ломаной, периметр данного многоугольника, площадь прямоугольника. Рассмотрение вопросов, связанных с измерением, естественно увязывается с работой над числами и арифметическими действиями. Геометрические фигуры часто служат средством наглядной интерпретации рассматриваемых арифметических вопросов (смысла сложения, вычитания, умножения, деления, некоторых их свойств и т.п.).

Вопросы геометрического содержания рекомендуется рассматривать главным образом на основе практических работ, связанных со сгибанием листа бумаги, вычерчиванием фигур и пр.

Приобретенные знания, умения, навыки при изучении геометрического материала должны применяться не только в ходе практических упражнений, но и при решении текстовых задач:

- связанных с формированием представлений о геометрических величинах (длине, площади) и навыков измерения отрезков, площадей фигур;
- вычислительных, связанных с нахождением периметра многоугольников, площади прямоугольника;
- на классификацию фигур;
- связанных с формированием основных навыков чтения геометрических чертежей, использованием буквенных обозначений (формированием “геометрической зоркости”);
- на выявление геометрической формы предметов или их частей [1].

В связи с вышесказанным можно выделить следующие задачи изучения геометрических понятий в начальной школе:

- 1) уточнение и обобщение геометрических представлений, полученных в дошкольном детстве, а также вне стен школы; подготовка к изучению систематического курса геометрии в основном звене школы;
- 2) развитие плоскостного и пространственного воображения школьников;
- 3) обогащение геометрических представлений школьников, формирование некоторых основных геометрических понятий (фигура, плоскостные и про-

пространственные фигуры, основные виды плоскостных и пространственных фигур, основные виды плоскостных и пространственных фигур, их иерархическая связь между собой и т.д.).

Формирование у школьников системы научных геометрических понятий является одним из важных элементов вооружения их системой научных знаний. Это сложный, диалектически противоречивый процесс. Учащиеся не сразу овладевают понятием, а постепенно усваивают его содержание, объем, связи и отношения с другими понятиями.

Формирование понятий у учащихся начальной школы происходит под руководством учителя, в результате его целенаправленной деятельности. Учитель формирует понятия, учащиеся усваивают их.

Эта работа осуществляется согласно следующим этапам:

- 1 этап – подготовительный;
- 2 этап – научное оформление понятия;
- 3 этап – дальнейшее углубление понятия.

Таким образом, для успешной реализации работы по формированию понятий необходимо, чтобы у учащихся младших классов были сформированы следующие логические знания и умения: оперирование признаками предметов, установление отношений между понятиями, владение логической операцией деления понятий (по видоизменяющему признаку, дихотомия, классификация), определение знакомого понятия через род и видовое отличие.

### ***Литература***

1. Знаменская Е. В. Об изучении геометрического материала в 1–4 классах. // Начальная школа. – 2005. – №5.

## **ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

***Пасечная С.А.***

***Научный руководитель: канд. пед. наук К.А. Халатян***

Двадцать первый век можно смело назвать веком непрерывного образования и новых технологий. Вступив в него, мы не обойдемся без современных средств обучения и новейших методик. Таково требование времени, таков социальный заказ общества. Появление мультимедийных систем и комплексных обучающих программ позволило более активно внедрять компьютеры в образование.

Одной из причин использования новых информационных технологий в образовательном процессе является то, что преподаватели вынуждены постоянно решать дилемму – как «уложить» растущий объем изучаемого материала в небольшое число часов, которое имеет тенденцию к сокращению. С другой стороны, существует необходимость в тщательно подобранных учебно-методических материалах и пособиях, которые могут быть использованы при проведении и лекционных, и практических занятиях. Одним из путей решения этой проблемы является создание презентаций, которые на современном этапе развития ин-

формационных технологий являются одним из самых эффективных методов представления и изучения любого материала. Компьютерные презентации позволяют подойти к процессу обучения творчески, разнообразить способы подачи материала, сочетать различные организационные формы проведения занятий с целью получения высокого результата [2].

По способу использования их можно разделить на две группы:

1. Презентации для сопровождения доклада (лекции);
2. Индивидуальные работы над проектом.

Первая органично вписывается в структуру урока, сопровождая рассказ учителя. Возможность вставлять любые объекты (картинки, графики, таблицы, и др.) в презентацию делает её особенно привлекательной при изучении сложных тем, когда необходимо показать модели или ход процесса. К тому же при представлении материала в таблицах, графиках и тезисах, включаются механизмы не только слуховой, но зрительной и ассоциативной памяти. Однако следует помнить, что использование презентации, как и любое использование компьютерных технологий, должно быть оправдано. То есть она должна давать возможность продемонстрировать тот материал, который станет понятнее именно в данной реализации, именно с использованием технических возможностей компьютера. В любом случае при первичном применении презентации даже самая простая реализация способна заинтересовать учащихся [1].

Вторая является одной из ведущих форм личностно ориентированного обучения. Такой активный метод обучения активизирует творческий потенциал учащегося, учит работать с информацией, выбирать главное, систематизировать, анализировать, выбирать наиболее удачный способ представления материала. Каждый учащийся наглядно демонстрирует свои знания, умения, навыки, может реализовать себя.

Использование презентационных материалов на уроках математики помогает:

- рационализировать формы преподнесения информации (экономии времени на уроке);
- повысить степень наглядности;
- получить быструю обратную связь;
- отвечать научным и культурным интересам и запросам учащихся;
- создать эмоциональное отношение к учебной информации;
- реализовать принципы индивидуализации и дифференциации учебного процесса.

В педагогической практике наряду с традиционными, используют информационные технологии обучения с целью создания условий выбора индивидуальной образовательной траектории каждым учащимся, стремясь вдохновлять учеников на удовлетворение их познавательного интереса, поэтому главной нашей задачей считаем создание условий для формирования мотивации у учащихся, развитие их способностей, повышение эффективности обучения [1].

При проведении уроков математики можно использовать мультимедийные презентации. На таких уроках ярче реализуется принципы доступности, наглядности. Уроки эффективны своей эстетической привлекательностью. Уроки-презентации

обеспечивают получение большого объема информации и заданий за короткий период. Всегда можно вернуться к предыдущему слайду (обычная школьная доска не может вместить тот объем, который можно поставить на слайд).

При изучении новой темы можно провести урок- лекцию с применением мультимедийной презентации. Это позволяет акцентировать внимание учащихся на значимых моментах излагаемой информации. Сочетание устного лекционного материала с демонстрацией слайдов позволяет сконцентрировать визуальное внимание на особо значимых моментах учебной работы.

Многослайдовые презентации эффективны на любом уроке вследствие значительной экономии времени, возможности демонстрации большого объема информации, наглядности и эстетичности. Такие уроки вызывают познавательный интерес у учащихся к предмету, что способствует более глубокому и прочному овладению изучаемым материалом, повышает творческие способности школьников.

Также можно использовать презентацию для систематической проверки правильности выполнения домашнего задания всеми учениками класса. При проверке домашнего задания обычно очень много времени уходит на воспроизведение чертежей на доске, объяснение тех фрагментов, которые вызвали затруднения.

Использовать презентацию для устных упражнений. Работа по готовому чертежу способствует развитию конструктивных способностей, отработке навыков культуры речи, логике и последовательности рассуждений, учит составлению устных планов решения задач различной сложности. Особенно хорошо это применять в старших классах на уроках геометрии. Можно предложить учащимся образцы оформления решений, записи условия задачи, повторить демонстрацию некоторых фрагментов построений, организовать устное решение сложных по содержанию и формулировке задач.

Компьютер позволяет продемонстрировать преобразования пространства или плоскости в динамике. Это способствует не только лучшему запоминанию учебного материала, но и обеспечивает оптимальное включение и адаптацию нового материала в имеющиеся у учащегося знания. Таким образом, формируя последовательно «живое созерцание» учебной математической информации, мы не только используем природные свойства зрительного аппарата учащегося, но и формируем способность трансформировать визуальное мышление в продуктивное мышление.

Презентации удобно использовать и во внеклассной работе при проведении различных конкурсов, игр. Это и демонстрация портретов математиков, и рассказ об их открытиях, и иллюстрация практического применения теорем в жизни.

Использование компьютерных технологий в обучении математике позволяет дифференцировать учебную деятельность на уроках, активизирует познавательный интерес учащихся, развивает их творческие способности, стимулирует умственную деятельность, побуждает к исследовательской деятельности [3].

Применение информационных технологий необходимо в связи с тем, что они способствуют:

1. Совершенствованию практических умений и навыков;
2. Позволяют эффективно организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения;

3. Повышают интерес к урокам;
4. Активизируют познавательную деятельность учащихся; осовременивают урок.

Таким образом, использование мультимедиа-технологий это одно из перспективных направлений информатизации учебного процесса и является одной из актуальных проблем современных методик преподавания математики.

### **Литература**

1. Башмаков М.И., Поздняков С.Н. Понятие информационной среды процесса обучения// Школьные технологии. – 2000. – №2.
2. Саранцев Г.И. «Современный урок математики» // «Математика в школе. – 2006. – №7.
3. Старцева Н.А. Применение электронных пособий на уроках математики// Информационные технологии в образовании. Сб. научно-методических материалов. – Новосибирск, 2004.

## **СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

*Казанина Д., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент Гиринович В.С.*

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Современный период развития общества характеризуется сильным влиянием компьютерных технологий, которые проникают во все сферы человеческой деятельности, обеспечивают распространение информационных потоков в обществе, образуя глобальное информационное пространство. Неотъемлемой и важной частью этих процессов является компьютеризация образования.

Средства обучения – обязательный элемент оснащения образовательного процесса. Наряду с целями, содержанием, формами и методами обучения средства обучения являются одним из главных компонентов дидактической системы. Главная задача учителя заключается в том, чтобы сделать предмет математики интересным для ребенка, заставить его увидеть за формулами и задачами настоящие живые явления природы.

Использование современных обучающих мультимедийных технологий требует использования в школах современных технических средств обучения, которые позволяют обогатить педагогический, технологический инструментарий учителей; автоматизировать процессы администрирования, избавляя от рутинной работы; способствуют повышению методического мастерства учителей-предметников; появлению нового электронного педагогического инструментария; использованию электронных учебных программ, тестов, упражнений [1, с. 12].

Современное оборудование – это широкий спектр высокоэффективных технических средств обучения. Кроме компьютеров, это цифровые проекторы; проек-



ционные экраны; слайд-проекторы; копи-доски – для тиражирования записанного на доске; интерактивные доски; документ-камеры – настольные видеокамеры для демонстрации объектов и слайдов с помощью цифрового проектора; видео-конференционные системы – для эффективного общения на расстоянии и т.д.

В XX столетии появились технологии, в которых учитель оставался как бы за кадром, становился скрытой фигурой, методистом, организовывавшим подачу материала, и ученик должен был доходить до всего сам, и этим значительно повысилась интенсивность обучения.

Доска это особое познавательное окно ученика в мир, но со временем она стала привычна и должна была преобразовываться, как и всякий инструмент.

**Интерактивная доска** – это сенсорный экран, подсоединенный к компьютеру, изображение с которого передает на доску проектор. Достаточно только прикоснуться к поверхности доски, чтобы начать работу на компьютере. Специальное программное обеспечение для интерактивных досок позволяет работать с текстами и объектами, аудио- и видеоматериалами, Интернет-ресурсами, делать записи от руки прямо поверх открытых документов и сохранять информацию. Доска предоставляет уникальные возможности для работы и творчества и потрясающе легка в управлении.

Интерактивный экран впитал в себя все функции компьютера, являясь практически его модификацией, продолжением. Он имеет мощную память и гибкую обратную связь, мягко откликающейся системой, в которой человек может работать обычным образом – как ручкой в тетради. Ученик может прибегать и к тактильной коммуникации, созданием изображения рукой, а может использовать и дистанционное управление – в зависимости от целей и решаемых задач.

Интерактивная доска имеет определенные преимущества:

- запоминает, как и всякий компьютер, акты взаимодействия (сохраняет обратную связь) и может их воспроизвести;
- позволяет наблюдать процесс и анализировать накапливаемый материал;
- позволяет выявлять промежуточные результаты, которые важны для понимания особенностей динамики изменений, точек выбора и влияний, которые для них были значимы;
- позволяет демонстрировать получаемые результаты самим учащимся или, например, родителям, которые в этом случае становятся активными помощниками учителю (специалисту) и своим детям в решении коррекционных задач [3, с. 27].

Кроме интерактивной доски в настоящее время складывается следующая система средств обучения математике младших школьников:

- современный учебник по математике для начальных классов;
- учебные пособия, содержащие материал в дополнение к учебнику: карточки-задания для организации самостоятельной работы учащихся; сборники задач для устных вычислений; материалы для проверки знаний учащихся и др.;
- различного рода методические пособия для учителя;
- материально-предметные (иллюстративные) модели, к которым могут быть отнесены приборы, измерительные инструменты, таблицы, раздаточный материал и счетный материал и т.д.

Рассмотрим современный учебник как основное средство обучения математике. Учебник систематически и полно раскрывает содержание курса математики, отражают уровень знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть учащиеся в каждом классе. Наряду с задачей – сообщать определенную информацию, учебники выполняют дидактические функции: помогают сознательно усваивать знания, учат приемам умственной деятельности, способствуют формированию определенных умений и навыков, в том числе и навыков самостоятельной работы, контроля и самоконтроля, помогают учителю воспитывать и развивать учащихся. Учебник, содержащий в себе иллюстрации, дает большие возможности для проведения разнообразной по форме и содержанию коррекционной работы.

Система расположения в учебниках математики иллюстраций и упражнений способствует развитию у детей абстрактного мышления, так как постепенный переход от предметной наглядности к условной дает возможность успешнее формировать у младших школьников навыки моделирования математических понятий. Не меньшее значение имеет система представленных в учебнике математики иллюстраций для развития конкретного мышления детей.

Таким образом, содержащиеся в учебнике рисунки и сюжетные материалы, чертежи, схемы, таблицы, образцы математической записи помогают учащимся не только осознать многие математические зависимости, но и дают материал для математических обобщений, знакомят их с различными сторонами окружающей действительности.

Большое место в учебнике занимают иллюстрации, служащие наглядной основой при изучении геометрического материала, предусмотренного программой. Выполнение заданий геометрического содержания способствует развитию пространственных представлений у учащихся, умений наблюдать, сравнивать, абстрагировать и обобщать. Все задания геометрического содержания учебника, можно разделить на три группы:

- 1) задания, которые можно выполнить на основе иллюстрации учебника без изменений и дополнений, т.е. так, как указано в книге, например,
  - посмотрим рисунок и скажем, как называются эти фигуры;
  - найди среди четырехугольников прямоугольники;
  - найди среди прямоугольников квадраты.

Ответ учащихся состоит в том, чтобы назвать номера, соответствующие тем или иным геометрическим фигурам.

- 2) задания, которые учащиеся могут выполнить с помощью математического прибора. Например, задания типа: отметить точки, как показано на чертеже и соедини их отрезками так, чтобы получился четырехугольник.

- 3) задания, выполнения которых младшими школьниками сопряжено с большими трудностями и неоправданными потерями времени или даже невозможно. Пример: начерти на бумаге и вырежи один прямоугольник и четыре треугольника, как на рисунке; составь из этих фигур: а) треугольник б) различные четырехугольники в) шестиугольники.

В связи с изучением понятия «миллиметр» в учебнике дано следующее пояснение: на рисунке 1 см показан в увеличенном виде. Под этим пояснением изоб-

ражена часть линейки в 1 см, фактически длина которой – 5 см. Так как в начальных классах детей еще не знакомят с понятием «масштаб», иллюстрации могут отрицательно сказаться на формировании четких представлений о мерах длины у учащихся. В этом случае целесообразно воспользоваться пластмассовой линейкой с миллиметровыми делениями или использовать другой наглядный материал.

Существуют особые методы работы с учебником математики. Чтению учебников математики надо специально учить; содержание и формы работы с учебником определяются возрастом учащихся, уровнем их математической подготовки и общего развития, содержанием учебника, уже имеющимися умениями работы с математической книгой. В начальных классах возможны такие виды работы с учебником: чтение правил, определений после объяснения учителя; разбор примеров учебника после их объяснения учителем; чтение вслух учебника учителем с выделением главного и существенного [2, с. 46].

Необходимо обучать младших школьников пользоваться не только текстом и иллюстрациями учебника математики, но и его оглавлением, записями и таблицами, помещёнными на форзацах, аннотацией, предложенным указателем. Учитель направляет внимание детей посредством системы наводящих вопросов, помогающих понять рисунок и осмыслить его суть. Руководство со стороны учителя должно принимать различные формы в зависимости от новизны и сложности воспринимаемого учащимся рисунка.

Одно из важных мест среди обучения занимают карточки с математическими заданиями. Эти пособия предназначены для того, чтобы помочь учителю в организации самостоятельной дифференцированной работы учащихся на различных этапах урока. Они могут быть использованы для проведения контрольных и обучающих самостоятельных работ, организации фронтальной, групповой и индивидуальной работы в классе, восполнение пробелов в знаниях детей. Использование карточек позволяют решать ряд дидактических задач. С их помощью можно эффективно организовать фронтальную работу с классом при изучении нового материала, проводить самостоятельные работы по закреплению и проверке пройденного материала. Кроме того, работа по карточкам способствует воспитанию самостоятельности, развитию мышления, творческих способностей учащихся помогает осуществлять дифференцированный подход с учетом подготовленности каждого ученика.

Среди средств обучения математике младших школьников важную роль играют разнообразные наборы, инструменты, приборы и модели. В одних условиях эти средства обучения сами являются объектами изучения, а в других применяются как дидактические пособия, с помощью которых формируются математические представления, понятия, умения и навыки. Рассмотрим фланелеграф и наборное полотно. Фланелеграф облегчает детям ориентировку на парте (раздаточный материал не рассеивается по всему столу, а лежит на фланелеграфе) и снимает шум при работе с палочками, монетами и другими предметами. Наборное полотно тоже облегчает ориентировку и служит подсобным средством во время использования раздаточного материала при изучении многих тем, предусмотренных программой.

Раздаточный материал – также одно из основных дидактических средств наглядности при обучении детей. Виды и формы раздаточного материала весьма разнообразны. Его виды определяются изучаемыми материалами, их конкретным содержанием, что касается функций, то они в основном заключаются в том, чтобы раскрывать содержание новых понятий, закреплять изученный материал, обеспечивать активную самостоятельную учебную деятельность учащихся, контролировать усвоение материала. Пользуясь раздаточным материалом на основе действий с конкретными знакомыми предметами, учащиеся под руководством преподавателя учатся считать, сравнивать различные группы предметов, устанавливают различные связи между числами.

Основными видами раздаточного материала являются: счетные палочки, кубики, карточки (разрезные цифры, пособия с аппликационными изображениями и т.д.), монеты.

Счетные палочки – один из самых простых и ценных средств обучения. Их можно широко применять при изучении первого и второго десятка и темы «Сотня». С их помощью можно наглядно объяснить учащимся образование и состав чисел натурального ряда изучать арифметические действия. Кроме того, они применяются и при пропедевтике геометрии. Из палочек дети строят различные геометрические фигуры: треугольники, четырехугольники и т.д. Примером использования палочек для контроля знаний является игра «молчанка», учитель называет число (1, 2, 3, 4, 5), а ученики берут в руки и называют соответствующие количество палочек.

Карточки используются на всех этапах урока: при проверке домашнего задания, объяснении и закреплении нового материала, повторении пройденного и осуществлении контроля над знаниями учащихся. Разрезные цифры и знаки арифметических действий и отношений – это набор карточек с рельефными изображениями в виде аппликационного рисунка чисел (0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90) и знаков (+, -, =, >, ^). Размеры таких карточек приблизительно 5-5,5 x 9,5 см – для однозначных чисел и знаков, 10-11 x 9,5 см – для двухзначных чисел. С помощью разрезных цифр и знаков арифметических действий можно эффективно организовать фронтальную работу.

Дидактические материалы подразделяются на: а) фабричные (самостоятельные и контрольные работы по 4-6 вариантам); б) самодельные: карточки для индивидуальной работы (для сильных и слабых учеников), карточки для фронтальной работы, карточки для устного счёта.

Назначение «Дидактических материалов»: помощь в организации самостоятельного решения задач и выполнения упражнений учащимися по курсу математики (фронтальное или индивидуальное решение задач); чаще всего самостоятельные работы имеют обучающий характер; в организации по темам курса или обзорной контрольной работы.

Методика использования дидактических материалов заключается в следующем. Учитель в соответствии с требованиями программы, составом класса, индивидуальными особенностями учащихся, тематическим планом изучения математики определяет содержание проводимых работ, сроки и продолжительность

их выполнения, ставит перед самостоятельной работой конкретные цели и задачи (выбираем задачи, выполнение которых считает необходимым условием формирования у учащихся прочных математических умений и навыков); устанавливает действенную продолжительность предлагаемых самостоятельных и контрольных работ. Каждой работе из «Дидактических материалов» должен предшествовать краткий, но точный инструктаж учителя, в котором указано точное время выполнения работы, порядок решения задач или выполнения упражнений, некоторые особенности задач самостоятельной (контрольной) работы; пользование геометрическими инструментами, калькуляторами; можно указать возможные записи решений. Каждая самостоятельная или контрольная работа должна организованно завершаться, т.е. должны быть подведены итоги и проведено это на том же уроке по возможности. При подведении итогов следует отметить наиболее рациональные и оригинальные решения, проанализировать наиболее часто повторяющиеся ошибки. Подведение итогов должно предусматривать и чёткое указание, чему научились учащиеся, какие новые знания, умения и навыки они приобрели [2, с. 87].

В заключение необходимо сказать о том, что средства обучения, используемые в начальной школе, одно из главных и обязательных условий качественного математического образования. Для эффективной работы в современных образовательных учреждениях целесообразно устанавливать не отдельные компьютеры или технические средства, а целые комплексы (кабинеты), в состав которых входит комплект технических средств и оборудования, соответствующее программное обеспечение, предназначенные для использования учителем и которое образуют автоматизированное рабочее место учителя. Это позволит осуществлять более эффективный процесс обучения и контроля со стороны учителя.

Таким образом, современными средствами обучения в школе являются: компьютерные и предметные комплексы (в т.ч. рабочие места преподавателя и ученика); учебная техника в номенклатуре (принтер, сканер, проектор и т.д.), расширяющего спектр и эффективность применения компьютерной техники; программно-методические комплексы (компьютерные обучающие программы) по каждой учебной дисциплине; сетевое и телекоммуникационное оборудование; специализированная мебель для учебных кабинетов; экранно-звуковые средства обучения; учебные приборы и инструменты и др.

Повышение качества образования предполагает и использованием новых активных методов обучения, таких например, как мультимедиа. Широкое использование средств обучения в практике учебно-воспитательной работы на уроках математике не только обеспечивает усвоение материала, но и способствует преодолению специфических трудностей в процессе усвоения математики младшими школьниками.

### ***Литература***

1. Дёмин И.С. Использование информационных технологий в учебно-исследовательской деятельности // Школьные технологии. – 2001. – №5.
2. Коджаспирова Г.М. Технические средства обучения и методика их использования. – М., 2001.

## ОСОБЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

*Кудряшова Н.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук Косова Е.Н.*

Окружающий нас реальный мир мы познаём естественным образом через наши органы чувств – слуха, зрения, осязания, вкуса, обоняния. Чувственные восприятия многое говорят нам о реальном мире, но, в основном, наши органы чувств улавливают только узкие диапазоны волн и размеров реальных объектов, их характеристик. Многие философы вообще ставили под сомнение существование реального мира, считая достоверным лишь мир идей. Р. Декарт называл ощущения обманом чувств. В самом деле, что кроется за понятиями звук, электромагнитная волна, запах, вкус? Как из этих отдельных «разноцветных мазков» сложить единую картину мироустройства?

На эти вопросы искал ответы самый влиятельный философ античного периода Платон (427-347 до н.э.; здесь и далее везде все года и даты приведены в принятом скалигеровском летоисчислении; новое летоисчисление по Морозову пока отсутствует). Он допускал существование внешнего мира, но полагал, что мир, воспринимаемый нашими чувствами, пестр, многообразен, непрерывно меняется, не может представлять стабильную картину. Можно согласиться с Платоном. Всё в мире находится в непрерывном развитии и движении. Зафиксировав на мгновенной фотографии атом или звезду, мы уже в следующий момент получим иную фотографию. Наблюдая штрихи изменчивого мира, Платон считал истинным мир идей – неизменных форм, образов мира. Наблюдения бесполезны. Мир идей доступен не чувствам, а только разуму. В диалоге «Государство» Платон утверждал, что реальное скрывается за видимостью вещей. Эта видимость не выражает внутреннюю сущность, которой может быть математическое представление. Платон считал математику составной частью общей системы абстрактных, нематериальных «идей»: «основой структуры материи является математический закон, математическая симметрия».

Главенство математики, как царицы, и основы всех наук, было заложено Пифагором, а её введение в философию принадлежит Платону. Такое представление, что материя построена по математическим законам и поэтому весь реальный мир и сущность видимых вещей могут быть выражены только математикой, привело эту науку в XX веке к развитию всё более сложных методов и направлений, которые, как убеждены теоретики, способны описать сверхсложное мироздание. Математика, оставаясь в полной уверенности естественности своих теорий, ушла «в отрыв» от естествознания, пошла своей дорогой развития. Построения типа многомерных или искривлённых пространств подменили необходимость «пропедевтики миропонимания», к которой призывал математик с мировой известностью Н.Н. Моисеев.

Нельзя соглашаться с современными теоретиками и, даже, с великим Платоном! Устройство мира, а также мир чувств, искусства музыки, поэзии, живописи не подвластны математике. В самом деле, можно ли математическим языком представить картину А.А. Иванова «Явление Христа народу»? Современная вычислительная техника, вероятно, способна «оцифровать» это огромное полотно, которому за 20 лет работы художник отдавал все физические и духовные силы. При этом огромное количество точек разных цветов, тонов и полутонов реально сольются в мозаику картины. Её можно будет представить и в формате 1х2 см и 10х20 м. Вычислительная математика способна передать в цифровом коде живописное построение пространства, общую композицию картины, точные очертания обнаженных тел, объём ландшафта, фигуры в тени дерева, дальний план и главную фигуру Христа. Но созерцатель вряд ли почувствует переживания художника, выразившиеся в подборе тонов, силе и скорости кисти. На картине Христос как будто плывёт, он и вдали, и перед каждым. На лицах людей ощущается смена впечатлений, ожидание, вера и неверие, преклонение и недоумение, как он один может взять на себя грехи всего мира. Для правдивой передачи пейзажа, на фоне которого развивается действие картины, художник написал более четырехсот этюдов-картин. Историческая правда лиц разных сословий, их одежды, психологическая выразительность душевного и физического состояния каждого изображенного человека, точность наклона травинки и положения камня, колорит, освещение и гармоническое размещение цветов, создающие общий фон события – всё передано настолько гениально, что даже не верующий в Христа человек психологически воспринимает грандиозность события.

Даже если цифровая копия картины когда-нибудь сможет передать все нюансы цветов и вызываемых картиной чувств, тем не менее, математическая модель никогда не сможет создать подобное полотно, но на иную тему! Математические модели могут служить неким скелетом художественного произведения или природного явления, а попытка их идеализировать аналогичны представлению, что скелет краманьонца может представить и тело, и духовный мир древнего человека.

В.И. Арнольд и Л.С. Понтрягин критикуют реформу в едином ключе: «Подобное “абстрактное” описание математики непригодно ни для обучения, ни для каких-либо практических приложений» [2, с. 553-558], одной из ключевых целей математического образования является «обобщать наглядные представления и практический опыт учащихся и готовить их к применению математических знаний в последующей деятельности» [6, с. 99-112]. Формальная математика только маскирует непонимание того, чем являются вещи на самом деле [4], особенно ярко это непонимание проявляется, когда необходимо использовать результаты в прикладных областях.

Необходимость привлечения опыта учащихся и наглядных, во многом пространственных, представлений следует и из общепсихологической теории Л.С. Рубинштейна. Ведущая роль в мышлении отводится понятиям, однако указывается, что «они всегда функционируют в единстве и взаимопроникновении с наглядными моментами представлений и со словом» [8, с. 337-383]. Более того,

исследования мышления показывают, что логическое умозаключение в ходе реального мышления часто протекает при помощи наглядной схемы. К похожим выводам приходит и А.Р. Лурия, анализируя нарушение способности к умозаключениям при мозговых травмах [7].

Анализируя источники математического знания в психолого-лингвистическом исследовании, Лакофф и Ньюнз рассматривают математическое познание как естественное продолжение любого другого человеческого познания. Ключевым они полагают метафоричность математических понятий, отсылающих нас к конкретным телесным (embodiment) представлениям [3, с. 163-175].

Таким образом, за использование наглядных материалов в преподавании показано множество мнений с самых разных сторон.

Особенности математического познания находят свое отражение и в понимании истины в математике. В естественных науках предложение считают истинным, если его семантическое значение соответствует аналогичному значению некоторого предложения, выраженному в языке той или иной науки. При этом подразумевается, что само это описание соответствует описываемой объективной реальности. Иными словами, истина здесь понимается в традиционном, классическом смысле «как согласованность между интеллектом и вещью» [1, с. 837].

Истина в этом случае предстает как бесконечный процесс смены одной относительной истины другой, а ее критерием здесь выступает практика.

Такое понимание истины не применимо к математике. Во-первых, в силу того, что в математике однажды доказанная теорема ни при каких условиях не окажется опровергнутой. Она может оказаться лишь частным случаем другой, какой-то более общей теоремы. Во-вторых, потому что в математике никогда не обращаются к непосредственной эмпирической проверке теоретических выкладок, такая проверка не является для математиков доказательством.

Вообще говоря, работающий математик, скорее всего, и не задается вопросом об истинности его теорий. Он уверен в том, что, если та или иная теорема (высказывание) является логическим следствием некоторой непротиворечивой системы аксиом, то ее (его) необходимо считать истинной. При этом молчаливо полагается, что непротиворечивая система аксиом не может содержать ложных положений, т.е. каждая из аксиом истинна.

Таким образом, проблема истинности математических теорем (высказываний) переходит, прежде всего, в плоскость проблемы непротиворечивости аксиоматик, которые служат исходным основанием для вывода (доказательства) этих теорем, и правильности этого вывода. Но являются ли непротиворечивость аксиом и правильность вывода достаточными условиями истинности его результата?

Относительно доказательства здесь все более или менее ясно, так как установлено, что проверка правильности математического доказательства осуществима финитными средствами.

Судя по работам В.Я. Перминова, существуют и гипотетические стили отношения математиков к доказательствам: фундаменталистский, согласно которому процесс вызревания математического доказательства конечен; релятивистский, согласно которому «историческое очищение доказательств представляет



собой бесконечный процесс, ведущий к повышению надежности и строгости, но никогда не достигающий предела» [5, с. 28]. При этом надежность или завершенность характеризуются тем, что доказательство не может быть опровергнуто посредством контрпримеров, а строгость или герметичность – не содержит в себе неявных (не оговоренных в условиях) предпосылок.

Особенность математического метода познания была сформулирована Кантом: «Понятие математического тела устанавливается этой наукой с помощью аксиом, которые математика непременно предполагает при определении математических тел, но которые таковы, что не допускают и исключают известные свойства, присущие естественным телам; математическое тело есть, следовательно, вещь, совершенно отличная от естественного тела, поэтому по отношению к первому может быть верно то, что не может быть приписано второму». Из этого однозначно следует, что *для познания «вещи в себе» недостаточно математики.*

В.И. Ленин прав, что в теории познания следует рассуждать диалектически, т.е. не предполагать готовым и неизменным наше познание, а разбирать, каким образом из незнания является знание, неточное знание становится более полным и более точным. Из этого следует, что математическое описание объекта Природы, при всей мощности разработанного теоретического аппарата и всей мощности существующих вычислительных машин, не может отражать его сущность! Атом, нарисованный уравнениями Шредингера, Бора и всеми их последователями в XX веке, остался для нас «вещью в себе».

Математика в XX веке развила ещё десятки направлений (многомерная геометрия, теории комплексного переменного, групп, множеств, вероятностей, игр, графов, информации, оптимального управления и т.д.), и стала всесильной. Математика стала управлять физикой, и физики поверили в каждую цифру, как в реальность. Операция «математическое моделирование» превратилась из простого набора операций и процедур в некий идеальный язык, на котором, как будто, сам Бог записал устройство мира, и который даёт полную власть над Природой.

### **Литература**

1. Антология мировой философии. В 4-х т. Т. 1. Ч. 2. – М., 1969.
2. Арнольд В.И. Антинаучная революция и математика // Вестник российской академии наук. – 1999. – Том 69. – № 6.
3. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. – М., 2002.
4. Новиков С.П. Вторая половина XX века и ее итог: кризис физико-математического сообщества в России и на западе. – М., 2006.
5. Перминов В.Я. Философия и основания математики. – М., 2001.
6. Понтрягин Л.С. О математике и качестве ее преподавания. // Коммунист. – 1980. – №14.
7. Рубинштейн С.Л. Мышление. Глава X. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
8. Lakoff G., Nunez, R. Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being. New York: Basic Books. 2000.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ПРИНЯТИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО РЕШЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ**

*Минько Е., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: ст. преподаватель Затеева Т.Г.*

В настоящее время школа является важнейшим фактором ускорения социально-экономического развития страны. Задача не исчерпывается формированием знаний – школа призвана научить молодёжь творчески мыслить и действовать так, как этого требует общество.

Реализация общей цели образования предусматривает соблюдение ряда психолого-педагогических условий, обеспечивающих создание образовательной среды, способствующей социально-личностному, эмоционально-ценностному развитию ученика при сохранении его индивидуальности. Одним из важнейших условий является осознание учеником своего интереса к учению, к приобретению нового знания, к освоению новых способов деятельности.

В центре усилий учителей должна стать работа по совершенствованию урока за счёт внедрения форм и методов активного обучения, повышения методического мастерства, преодоление трафаретности в организации учебно-воспитательного процесса, привлечение технических и других наглядных средств, более широкого применения новых образовательных технологий.

Познавательный интерес взаимосвязан со многими сторонами учебного процесса. Он выступает одновременно как результат, обусловленный способом организации учебной деятельности, так и как средство повышения эффективности обучения.

Успешность обучения школьников напрямую зависит от степени заинтересованности в предмете. Достижения же учеников способствуют развитию познавательного интереса. Следовательно, успешность в обучении постоянно взаимодействует с познавательным интересом учащегося, эти явления постоянно влияют друг на друга. Чтобы развить этот интерес, нами предлагаются старинные текстовые занимательные задачи, которые способствуют активизации познавательной деятельности на уроке математики с помощью своего занимательного, необычного, а иногда сложного для понимания содержания условия задачи, и сопровождение некоторых задач историческим материалом.

Сказанное выше позволяет считать данную статью «Формирование способностей принятия самостоятельного решения при обучении математике в школе» актуальной.

Самостоятельная работа – это не форма организации учебных занятий и не метод обучения. Её правомерно рассматривать скорее как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации [1].

Основополагающим требованием общества к современной школе является формирование личности, которая умела бы самостоятельно творчески решать

научные, производственные, общественные задачи, критически мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, свои убеждения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

Изучая сущность самостоятельной работы в теоретическом плане, выделяется 3 направления деятельности, по которым может развиваться самостоятельность учения – познавательная, практическая и организационно-техническая. Б.П. Есипов (60-е г.г.) обосновал роль, место, задачи самостоятельной работы в учебном процессе. При формировании знаний и умений учащихся стереотипный, в основном вербальный способ обучения, становится малоэффективным. Роль самостоятельной работы школьников возрастает так же в связи с изменением цели обучения, его направленностью на формирование навыков, творческой деятельности, а так же в связи с компьютеризацией обучения [2].

Итак, в социальном плане самостоятельная деятельность может рассматриваться в очень широком спектре. В любом отношении личности к окружающему миру, в любом виде ее конкретного взаимодействия со средой.

Самостоятельная работа – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время, при этом учащиеся, сознательно стремятся достигнуть поставленные цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий [3].

Попробуем более точно определить, что же по-существу входит в понятие самостоятельная деятельность.

Самодетельность – субъективная, собственно индивидуальная самоуправляемая деятельность, с личностно обусловленными компонентами: целью, ведущей потребностью, мотивацией и способами реализации.

Акцентируется внимание на том, что самостоятельная работа связана с работой школьника в классе и является следствием правильной организации учебно-познавательной деятельности на уроке.

Интерес к математике, а так же принятию самостоятельных решений, формируется с помощью математических игр и занимательных задач, рассмотрения софизмов, разгадывания головоломок проблемным изложением, постановкой гипотез, рассмотрением различных путей решения проблемной ситуации, решением задач или доказательством теорем различными методами и другими разработанными в методике математики приемами формирования познавательного интереса к математике, и принятию самостоятельных решений [5].

Решение математических задач требует применения многочисленных мыслительных умений: анализировать заданную ситуацию, сопоставлять данные и искомые, решаемую задачу с решенными ранее, выявляя скрытые свойства заданной ситуации; конструировать простейшие математические модели, осуществляя мысленный эксперимент; синтезировать, отбирая полезную для решения задачи информацию, систематизируя ее; кратко и четко, в виде текста, символически, графически и т. д. оформлять свои мысли; объективно оценивать полученные при решении задачи результаты, обобщать или специализировать резуль-

таты решения задачи, исследовать особые проявления заданной ситуации. Сказанное говорит о необходимости учитывать при обучении решению текстовых задач современные достижения психологической науки [4].

Учебные математические задачи являются очень эффективным и часто незаменимым средством усвоения учащимися понятий и методов школьного курса математики, вообще математических теорий. Велика роль задач в развитии мышления и в математическом воспитании учащихся, в формировании у них умений и навыков в практических применениях математики, а так же формированию способностей самостоятельной деятельности, решение задач хорошо служит достижению всех тех целей, которые ставятся перед обучением математике. Именно поэтому для формирования принятия самостоятельного решения по математике в школе используют решение задач, на которое отводится, большая половина учебного времени. Правильная методика обучения решению математических задач играет существенную роль в формировании самостоятельного принятия решений на уроке математики в школе, что дает высокий уровень математических знаний, умений и навыков учащихся [6].

Использование задач способствует формированию и принятия самостоятельного решения, обогащает опыт мыслительной деятельности учащихся.

Решение задач дает положительный результат при условии того, что решают-ся они на каждом уроке, и используются различные способы их решения, что так же помогает формированию принятия самостоятельного решения на уроке математики.

### ***Литература***

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей: Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М., 2001.
2. Барина О.В. Дифференцированное обучение решению математических задач. – М., 1999.
3. Вялова С. Как составить и решить задачу. – М., 1999.
4. Кулагина И. Ю. Возрастная психология: Развитие ребёнка от рождения до 17 лет: Учебное пособие третье издание. – М., 1999.
5. Журнал Математика. – 2004. – №12: [www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION](http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION)
6. Журнал Математика. – 2004. – №46: [www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION](http://www.schoolpress.ru/products/magazines/index.php?SECTION)

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМО-УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ АНАЛИЗИРОВАНИЯ И ЗАПОМИНАНИЯ ИНФОРМАЦИИ**

*Перов А.А., Смирнов А.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. техн. наук Власов В.И.*

Большинство людей осознают, какую важную роль в нашей жизни играет память. Ведь развитие памяти положительно влияет на процессы мышления, во-

ображения, внимания. А без этого эффективной умственной деятельности не добиться. Психологи доказали, что связь памяти с интеллектом действительно существует, и развивать интеллект можно как раз с помощью развития памяти.

Вопрос о механизмах памяти давно привлекал внимание ученых. Еще Аристотель считал, что человек запоминает благодаря тому, что между образами предметов образуются ассоциации. При восприятии одного предмета возникает образ, связанного с ним, другого предмета. Аристотель описал три вида ассоциаций: по смежности, по сходству и по контрасту. На основе ассоциации по смежности человек запоминает предметы, находящиеся в одном и том же месте в одно и то же время. Ассоциация по сходству дает возможность запомнить предметы, имеющие одинаковые признаки: форму, величину, объем, цвет, запах [3, с. 5]. Благодаря ассоциации по контрасту запоминаются предметы, которые свойственны противоположные качества: круглый и квадратный, большой и маленький, белый и черный, толстый и тонкий.

В дальнейшем были описаны и другие ассоциации, в основном смыслового характера: ассоциация между причиной и следствием, между видом и родом, между частью и целым и т.д.

Павлов И.П. полагал, что физиологической основой ассоциации являются временные нервные связи, образованные в коре больших полушарий при действии двух раздражителей, имеющих жизненно важное значение [2, с. 78]. Исследованием памяти занимались многие зарубежные и отечественные психологи. Считалось, что она изучена лучше, чем все остальные познавательные процессы. Однако многое в памяти остается загадочным и непонятным.

Память человека мощно обрабатывает огромный поток информации и все, что человеку нужно – уделить некоторое внимание какой-то стороне усиления памяти.

Работу памяти можно рассмотреть как 3 части:

- получение информации;
- закрепление;
- чтение из памяти [1, с. 34].

Существуют комплексы упражнений для развития памяти, разработанные и постоянно обновляемые зарубежными и отечественными психологами. Рассмотрим некоторые из них.

Создайте привычки сосредотачивать внимание на предмете. Иногда одного этого достаточно, чтобы хорошо развить память и мозг. Тренируйте наблюдательность. Старайтесь обратить внимание на все, что происходит вокруг. Расскажите вечером обо всём, что вы запомнили днем.

Вы устали, отвлечены или вам не интересно? Разберитесь с косвенными силами, ухудшающими память, и обратите внимание на способы, ее улучшающие, которые происходили с вами. Не пытайтесь запомнить новую, необычную для вас информацию с налёта. Ознакомьтесь с ней, не пытаясь помнить трудные места, пропустите, двигайтесь дальше к концу. Когда же вы через некоторое время вернетесь к сложному месту, вы заметите, как легко станет его запомнить. Ведь лучше запоминать то, что вы понимаете.

Для того, чтобы запомнить что-либо надолго, требуется время. В этом случае информация закрепится в долгосрочной памяти. Лучше запоминается то, что поступает достаточно долго. Чтобы запоминать надолго, можно повторять информацию несколько раз. Но лучше использовать метод расширения, когда мы стараемся получить о предмете более разнообразную информацию.

Новые знания улучшают память. Обучайтесь всю вашу жизнь. Используйте техники развития памяти, мышления, творчества. Они упражняют и развивают мозг, а вместе с ним и память.

Записывайте свои мысли, идеи, заведите конспекты, составляйте планы, заведите дневник в социальных сетях. Тем самым вы создаете дополнительную нагрузку на мозг, упражняете его, касаетесь иной стороны мышления, пытаетесь что-то вспомнить.

Но не ограничивайте развитие своей памяти. Используйте записи “на память”, конспекты. Составление планов только в том случае, если это действительно необходимо. В остальных случаях рекомендуется запоминать, а не писать. Техники и тренинги, помогут усилить память, тем более, сначала будет трудно и это стоит того. Ведь нам использовать гораздо эффективнее память, чем записи в любом виде.

Прослушивание несколько раз тренингов памяти, является одним из самых сильных средств. Дело в том, что системы улучшения памяти создаются годами, и для того чтобы понять и запомнить каждый пункт в них могут и пригодиться многократные прослушивания тренингов и озвученных статей и книг.

Медитация – очень распространенный способ повышения внимания. Это полезно, если вы чувствуете, что от потока информации у вас «раздулась» голова и память и мозг совершенно отказываются работать. Основная суть сводится к следующему: закройте глаза, расслабьтесь, отвлекитесь от всего, а внимание сосредоточьте на своём дыхании. Расслабляет, восстанавливает организм, хороший отдых для мозга.

Запоминайте иностранные слова. Выучите английский язык. Изучайте иностранные языки, которые вам иногда необходимы. Это отличная тренировка для ума, подкачка для памяти, расширение кругозора [3, с. 9].

Некоторые тренеры для развития памяти советуют слушать музыку, если конечно вам это нравится. Посещайте концерты – результат не заставит себя ждать. Музыка хорошо стимулирует мозг и работу памяти.

Занимайтесь любимым делом. Если нужно что-нибудь запомнить, надо это усвоить, а усвоить вы сможете хорошо, если вы проявляете интерес к предмету, а еще лучше – жажду познания, любопытство. Создайте приятную, творческую атмосферу. Внесите какую-нибудь интригу в познание.

Старайтесь тренировать память везде и вся. Занимайтесь каждый день деятельностью, требующей усиленной работы мозга и памяти. Только постоянство в практике позволит нарастить объемы и развить память.

Запомнить легче, если слушать и видеть, а не читать. Считается, что все познающему запоминают материал. Кому-то лучше слышать, кому-то видеть. Но все же доказано, что чтение – самый слабый способ, чтобы запомнить много материала. Лучше прослушивайте текст с помощью голосовых движков, представ-

ляя при этом визуальную картину. Если все же приходится читать, повторите вслух прочитанное.

Остерегайтесь сильных стрессов, депрессий и потрясений.

Можно дать несколько рекомендаций по развитию памяти.

Первое упражнение заключается в описании того, чем конкретно был занят ваш вчерашний день по минутам. Если у вас появится некий “провал” в памяти, займитесь чем-нибудь другим, а через полчаса попытайтесь вспомнить снова.

Возьмите любую вещь, внимательно осмотрите ее в течение 30 сек, затем закройте глаза и попытайтесь, как можно точнее воспроизвести ее. Если некоторые детали не четко вспоминаются, посмотрите на предмет опять, затем закройте глаза, и так до полного воспроизведения вещи.

Если вы за рулем, то стоя в пробке на дороге, используйте время с толком, постарайтесь запомнить стоящие впереди машины, включив ассоциативную память. Например, перед вами машина с буквами в номере “ПА”. Придумайте короткую фразу с ними, типа “пираты атакуют”, и вы легче запомните эту комбинацию букв. Это позволит вам фиксировать подобные знаки даже в экстремальных ситуациях.

Дайте себе мысленное задание составить небольшой рассказ о друге детства. Постарайтесь вспомнить о нем все, что только можно: общий вид, прическу, походку, лицо с характерными гримасами, особые фразы, одежду. Выполните то же самое со школьными учителями и с одноклассниками.

Исследования показали полную возможность использования этих приемов, начиная с любого возраста. Однако первоначальное применение их бывает сопряжено с некоторыми трудностями. Применение рациональных методов запоминания — важнейшее условие развития и воспитания памяти. При этом наблюдается не только количественное увеличение объема и скорости запоминания и воспроизведения, но и ряд качественных изменений памяти [4, с. 263].

### ***Литература***

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. — М., 2009.
2. Выготский Л.С. Лекции по психологии. — СПб., 2007.
3. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. // Вопросы психологии. — 2010. — № 4.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — М., 2007.

## **СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ**

***Растворова А.Ю., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Халатян К.А.***

Образовательный процесс относится к числу тех процессов, которые не могут существовать без системного применения новых схем и подходов в образовании. Дистанционное обучение, являющееся одним из важных аспектов образования, в целом дает возможность получения дополнительного образования.

Использование технологий дистанционного обучения позволяет:

- снизить затраты на проведение обучения;
- проводить обучение большого количества человек;
- повысить качество обучения за счет применения современных средств, объемных электронных библиотек и т.д.;
- создать единую образовательную среду;
- расширить образовательные возможности, особенно у тех детей, которые проживают в небольших городах или сельской местности.

С появлением всемирной глобальной сети Интернет и бурным развитием мультимедийных средств появилась возможность вывести образование на другой качественный уровень. Созрела необходимость создать такую учебную среду (и центры дистанционного образования будут ее частью), в которой учащиеся могли бы получить всестороннее развитие. Человечество в последние годы захлестнул поток информации, но, к сожалению, человеческий мозг по своим биологическим свойствам может освоить лишь часть всего информационного потока, обрушившегося на нас. Поэтому в современном образовании так необходимо наиболее рациональное использование возможностей средств вычислительной техники и коммуникаций.

Математика как учебная дисциплина обладает большими возможностями для реализации дистанционного обучения, так как использование компьютеров позволяет усилить прикладную и практическую направленность курса математики и создает условия для реализации индивидуального подхода на качественно новом уровне [1].

Система дистанционного обучения учащихся содержит большой набор занятий по разным разделам математики. Материалы системы создавались высококвалифицированными преподавателями, материалы проходили серьезный отбор и редактирование. Ряд занятий знакомит учащихся с идеями не только элементарной математики, но также и современной науки, подводит их к задачам для исследования и созданию научных проектов.

Дистанционные занятия состоят из нескольких модулей, обычно – пяти-семи. Каждый участник в соответствии с расписанием получает по электронной почте комплект материалов по очередному модулю, включающий теоретическую часть и практическую, в виде серии заданий. Теоретическая часть содержит основные сведения, идеи, примеры, на которые могут опираться учащиеся, выполняя свои задания. Данная часть модуля играет роль стартовой площадки для формирования собственных взглядов учащихся на проблемы, рассматриваемые на занятиях, и не является исчерпывающей для решения заданий, предложенных в практической части. Модуль содержит ссылки на другие дополнительные материалы, в которых представлены данные вопросы, но главным источником знаний подразумевается опыт преподавателя. Итак, смысл теоретической части – дать опору, основу, базу для построения собственного видения решения проблемы участником занятий. Разбудить творческие, креативные силы учащегося – задача второй, практической части. Предлагаемый подход к разработке дистанционного курса, дает обучаемому максимум самоуправления в ходе обуче-



ния на основе его опыта, возможностей и интересов, а также способность реализовать выбор обучаемым индивидуальной траектории обучения, учитывающей его личностные особенности. В целом дистанционное обучение позволяет сократить учебный курс на 30% без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала. Использование модульного подхода при проектировании содержания учебной информации позволяет:

- дифференцировать содержание обучения;
- обеспечивать индивидуальный темп изучения материала;
- использовать разработанные элементы модулей в компьютерной среде обучения;
- сократить курс обучения без ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала за счет применения компьютерной среды обучения [2].

Принимая во внимание приведенные преимущества использования модульного подхода при проектировании дистанционных курсов, специалисты предлагают содержание обучения представлять в виде модулей, каждый из которых представляет определенное направление обучения. Вводятся модули двух видов: инвариантные – обязательные для изучения всеми, обучаемыми и вариативные – содержание которых изучается в зависимости от желания обучаемого и его личностных возможностей.

Содержание дистанционного курса формируется из обучающих элементов различных модулей, отбор которых производится в зависимости от текущего уровня компетентности обучаемого. Целью обучения, при изучении дистанционного курса, является достижение обучаемым заданного уровня компетентности.

Последовательность действий обучаемого по изучению дистанционного курса состоит из следующих основных этапов. Первоначально, на основе тестирования определяется начальный уровень компетентности. Затем из обучающих элементов, в зависимости от текущего уровня компетентности и поставленных целей обучения, формируется дистанционный курс. Следующий этап, после изучения теоретического материала дистанционного курса, тестирование и выявление текущего уровня компетентности обучаемого. Для этого из вопросов контрольной части обучающих элементов дистанционного курса формируется тест.

Те обучающие элементы, оценка которых по результатам тестирования ниже заданной, предлагаются обучаемому для повторного изучения – из них формируется новый дистанционный курс.

Цикл повторяется до тех пор, пока не будут достигнуты заданные цели обучения, то есть знания обучаемого не будут соответствовать заданному уровню компетентности.

Дистанционное обучение – это возможность не только углубить знания учащихся, но и получить навыки информационно-коммуникативной культуры. Дистанционное образование – это не дань моде, а требование современного мира, существующего в информационном пространстве [3].

Таким образом, использование дистанционного обучения станет прекрасной возможностью для получения всестороннего качественного образования.

### **Литература**

1. Гайнуллина Ф.К. Дистанционное обучение. – М., 2009.
2. Преимущества и перспективы дистанционного обучения // Интернет-журнал «Эйдос». – 2008.
3. Теоретические и методические основы использования информационных технологий в качестве средства обучения математике (Н.С. Анисимова, Л. Боровский, В. А. Далингер, Н.И. и др.) – М., 2006.

## **РЕЙТИНГОВЫЙ МЕТОД В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Рыбалко И.Н., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Микула О.Н.*

Являясь одной из важнейших составляющих обеспечения качественной подготовки специалистов, учебно-методическая работа в вузе и постоянное ее совершенствование имеет большое значение. В настоящее время в нашей стране сложилась социально экономическая система, основанная на либеральной модели развития общества. В соответствии с ней государство все в большей и большей степени отходит от решения присущих ему задач. Данное обстоятельство полностью относится и к системе высшего образования. Доля расходов государства на финансирование высшего образования, по отношению к ВВП, из года в год уменьшается. Российские семьи должны платить за обучение, а молодые люди, закончившие вузы, – самостоятельно трудоустраиваться. Решить эту задачу возможно, в том числе при условии получения системного и качественного образования.

В этих условиях наиболее актуальной проблемой для высшей школы становится задача формирования стимулов и мотивов в усвоении основных фундаментальных знаний, формировании системного мышления, которое позволяет на практике решать многоцелевые задачи, наиболее адекватно отражающие реалии жизни.

В высшей школе в процессе обучения студент постоянно находится в информационно-образовательной среде. Под информационно-образовательной средой понимается содержательное окружение дисциплинарного и предметного понятийного аппарата, формирующего предметную интеграцию по объекту профессиональной подготовки и дифференциацию по субъекту обучения. Такая среда организуется на основе принципа системности. Структура содержания среды обучения в высшей школе может быть представлена в виде многогранной пирамиды, в основании которой положены знания фундаментальных понятий, методологических принципов системного миропонимания, на основе которых формируются профессиональные знания.

Рейтинговый метод позволяет сформировать информационно-образовательную среду обучения и создать условия для активного изучения учебного материала с целью усвоения системы понятий на междисциплинарном уровне в процессе их взаимосвязи. Он соответствует организации учебного процесса, основой которого является принцип целостности, методы многоцелевого управле-

ния взаимосвязями и взаимоотношениями между содержанием информационно-образовательной среды и формами ее организации в учебном процессе.

Исследования психологов показали, что восприятие понятий следует рассматривать как метаязык, создающий коммуникационные отношения между новой информацией и существующими универсальными понятиями. Приобретение знаний осуществляется посредством операционного инструмента работы естественных механизмов памяти, внимания и мышления. Рейтинговый метод влияет на усвоение экономических понятий, на основе которых создаются модели содержания обучения адекватные содержанию профессиональной деятельности и психологической практике приобретения знаний.

Эффективная профессиональная деятельность требует хорошей теоретической подготовки. Для полноценного усвоения теории студент должен видеть и ясно осознавать ее будущую практическую ценность. Осознание студентом ценности и необходимости теоретических знаний – сложная задача, стоящая перед преподавателем. Рейтинговый метод позволяет повысить изначальную заинтересованность студентов в получаемом ими образовании и, как следствие, в изучении конкретных дисциплин. Он учитывает, что студент выступает, с одной стороны, как индивид, как субъект деятельности, а с другой – как творческая личность. Это соответствует единству его биологического, социального, психологического и эмоционального многообразия. Системное развитие этих компонентов реализуется через многоцелевое управление в процессе использования системы обучения с помощью рейтинга. Оно направлено на развитие индивидуальных способностей, формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков, а также на раскрытие творческой индивидуальности личности в профессии.

Рейтинговый метод позволяет получить синергетический эффект, который возникает в системе при активном взаимодействии общих с окружающей средой потоков энергии, вещества и информации [3, с. 4]. Этот подход позволяет исследовать синергетические процессы на всех уровнях – от общесистемного до «элементарного», в качестве последнего можно рассматривать творческий контакт преподаватель-студент. Притягивающим множеством – аттрактором – может служить морально-этический, интеллектуальный облик преподавателя, его научная школа, глубина знания дисциплины. Попав в область интеллектуального притяжения, обаяния педагога, личность обучаемого может и должна испытывать внутреннюю потребность в повышении уровня и качества овладения изучаемым материалом. Систематическое формирование такой системы аттракторов способно выступить мощным фактором самоорганизации процесса обучения в высшей школе.

Рейтинговый метод включает в себя систему контроля, побуждающую к постоянной подготовке к занятиям, к подбору и анализу дополнительного материала [1, с. 82].

Постоянный контроль в процессе проведения проверочных работ важен для повышения качества образовательного процесса. Он необходим для выявления уровня усвоения текущего материала, позволяет осуществлять его в явной, видимой форме, исключающей интерпретации. Выявление достоинств и недостатков в процессе подготовки должно быть убедительным как для преподавателя,

так и для студентов. Контрольная работа позволяет каждому студенту увидеть уровень своих знаний, обнаружить незнание в зримой достоверной предметной форме. Регулярные контрольные работы побуждают большинство студентов к систематической подготовке в течение семестра. Однако контрольная работа не позволяет студентам высказать и обосновать их собственное мнение по проблемным, спорным вопросам. Формулировать, обосновывать собственное мнение, дискутировать студентам позволяет такая форма как выступление с докладом. Вместе с тем, дискуссии и доклады не позволяют студентам увидеть в явной форме результаты их учебной работы. В процессе дискуссии некоторые студенты проявляют активность, задают вопросы, высказывают суждения, другие – предпочитают отмалчиваться. Между тем, без проявления активности студентов невозможно оценить уровень их подготовки.

Важной составляющей рейтингового метода, способом вовлечения студентов в инициативный творческий процесс максимальной самоотдачи является балльная оценка всех видов учебной работы. К ним относятся: выступления по вопросам темы, подготовка и выступление с докладами или сообщениями по материалам периодических экономических изданий, написание рефератов, решение задач и тестовых заданий, выполнение контрольных работ, постановка вопросов и ответы на них – активная составляющая рейтингового метода. Посещение лекций и практических (семинарских) занятий – пассивная составляющая. Суммарная балльная (рейтинговая) оценка, дифференцированная в соответствии с пятибалльной системой, объявляемая студентам заранее, создает мотивацию к систематической учебной работе и уверенность, что оценка по предмету на экзамене не случайность и тем более не следствие использования шпаргалки, а результат упорного труда самого студента.

Система занятий на основе использования рейтингового метода позволяет вовлекать в процесс обучения подавляющее большинство студентов, присутствующих на занятии, побуждать их самостоятельно решать задачи; активизировать познавательную деятельность; стимулировать достижение высоких результатов, а также осуществлять постоянный контроль в процессе обучения [2, с. 24].

Рейтинговый метод способствует решению ряда задач в процессе обучения, таких как формирование системного мышления, развитие навыков самостоятельной работы, повышение стимулов и мотивов в усвоении нового материала, участие в научно-исследовательской работе. Одновременно с этим данный метод позволяет добиваться максимальной индивидуальной отдачи на практических (семинарских) занятиях, создавать атмосферу коллективного, соревновательного процесса глубокого овладения содержанием изучаемых дисциплин. Эффективная профессиональная деятельность требует хорошей теоретической подготовки. Для полноценного усвоения теории студент должен видеть и ясно осознавать ее будущую практическую ценность. Осознание студентом ценности и необходимости теоретических знаний – довольно сложная задача, стоящая перед преподавателем. Рейтинговый метод позволяет повысить изначальную заинтересованность студентов в получении качественного образования и, как следствие, в изучении фундаментальных экономических дисциплин.

## **Литература**

1. Хозов В.Ф. Воропаев М.В., Кудряшов А.В., Иванов В.Д., Агасандян Л.Э. Теоретико-методологические основы инновационных механизмов внедрения модульной технологии подготовки специалистов в высшем учебном заведении. – М., 2001
2. Максимов И.К. Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта создания рейтинговых систем оценки качества образования: учебно-методическое пособие. – М., 2007.
3. Шадриков В. Двухступенчатая система подготовки специалистов //Высшее образование в России. – 2004. – №2.

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЭВРИСТИЧЕСКИХ АЛГОРИТМОВ В ОБУЧЕНИИ**

*Трафимова Е.В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Халатян К.А.*

Эвристическая технология в образовательном процессе предполагает отказ от готовых знаний, от их репродукции, основываясь на добыче и поиске информации, которые в условиях научно-технического прогресса, информатизации общества, когда быстрыми темпами увеличивается объем информации, стремительно устаревают знания, предъявляют новые требования к личностному и профессиональному развитию человека. Небывалый рост объема информации требует от современного человека таких качеств, как инициативность, изобретательность, предприимчивость, способность быстро и безошибочно принимать решения, а это невозможно без умения работать творчески, самостоятельно. Школа должна прореагировать на эти изменяющиеся условия развитием творческих способностей учащихся и воспитанием активной личности.

В настоящее время внимание к проблеме развития творческих способностей школьников усиливается во многих странах мира. Задатки творческих способностей присущи любому ребенку, только нужно суметь раскрыть и развить их. Выпускники средних школ должны не только овладевать материалом школьных программ, но и уметь творчески применять его, находить решение любой проблемы; а это возможно только в результате педагогической деятельности, создающей условия для творческого развития учащихся. Поэтому проблема развития творческих способностей учащихся посредством эвристической технологии в образовательном процессе является одной из наиболее актуальных.

Важно понимать, что эвристика, в отличие от корректного алгоритма решения задачи, обладает следующими особенностями [2, с. 250-261]:

- она не гарантирует нахождение лучшего решения. Она не гарантирует нахождение решения, даже если оно заведомо существует (возможен «пропуск цели»);
- она может дать неверное решение в некоторых случаях.

Результаты анализа ряда исследований Л.М. Фридмана, Е.Н. Турецкого позволили выявить следующие функции эвристической технологии самостоятельного усвоения знаний и способов действий;

- развитие творческого мышления (перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- видение новых признаков изучаемого объекта;
- преобразование известных способов деятельности и самостоятельное создание новых);
- развитие качеств ума, мыслительных навыков, формирование познавательных умений;
- обучение учащихся приемам активного познавательного общения; развитие мотивации учения, мотивации достижения [5, с. 12].

В эвристическом обучении ученик изначально конструирует знания в исследуемой области реальности. Для этого ему предлагается реальный значимый объект (природное явление, историческое событие, материал для конструирования и т. п.) но не готовые знания о нем. Полученный учеником продукт деятельности (гипотеза, сочинение, поделка и т. п.) затем с помощью учителя сопоставляется с культурно-историческими аналогами — известными достижениями в соответствующей области. В результате ученик переосмысливает, достраивает или драматизирует свой результат [6, с. 15-22]. Происходит личностное образовательное приращение ученика (его знаний, чувств, способностей, опыта), создается соответствующая продукция. Результаты деятельности ученика могут выступать не только личностным, но и общекультурным приращением, тогда ученик оказывается включённым в культурно-исторические процессы в качестве их полноправного участника.

Согласно теории дидактической эвристики, образование строится на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности. В качестве теории и технологии креативного обучения дидактическая эвристика применяется как в очном, так и в дистанционном обучении с 1997 года [7, с. 236-247]. Эвристические алгоритмы широко применяются для решения задач высокой вычислительной сложности (задачи, принадлежащие классу NP), то есть вместо полного перебора вариантов, занимающего существенное время, а иногда технически невозможного, применяется значительно более быстрый, но недостаточно обоснованный теоретически, алгоритм. В областях искусственного интеллекта, таких, как распознавание образов, эвристические алгоритмы широко применяются также и по причине отсутствия общего решения поставленной задачи. Различные эвристические подходы применяются в антивирусных программах, компьютерных играх и т. д. Например, программы, играющие в шахматы, проводят середину игры, основываясь, преимущественно, на эвристических алгоритмах.

По утверждению Джудиа Пиарл, эвристические методы основаны на интеллектуальном поиске стратегий компьютерного решения проблемы с использованием нескольких альтернативных подходов [1].

Возможность (допустимость) использования эвристик для решения каждой конкретной задачи определяется соотношением затраты на решение задачи точным и эвристическим методом, ценой ошибки и статистическими параметрами эвристики. Кроме того, важным является наличие или отсутствие на выходе «фильтра здравого смысла» — оценки результата человеком.

Эвристическое обучение для ученика – непрерывное открытие нового. Извлечение скрытых в человеке знаний может быть не только методом, но и методологией всего образования. В этом случае ученику предлагается выстраивать траекторию своего образования в каждом из изучаемых предметов, создавая не только знания, но и личностные цели занятий, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Личностный опыт ученика становится компонентом его образования, а содержание образования создается в процессе его деятельности [5, с. 450-468].

Обобщая исследование психолого-педагогической литературы [1, 3, 4 и др.] мы выделили следующие методические рекомендации при использовании эвристической технологии:

1) целесообразна дальнейшая разработка новых методик использования нестандартных задач;

2) систематически использовать на уроках эвристические задачи, способствующие формированию у учащихся познавательного интереса и самостоятельности;

3) целесообразно использование на уроках задач на сообразительность, задач-шутки, математических ребусов, софизмов.

4) учитывать индивидуальные особенности школьника, дифференциацию познавательных процессов у каждого из них, используя эвристические задания различного типа.

При исследовании данной проблемы нами выявлены следующие противоречия:

- между кажущимся обилием научного материала по этой тематике и конкретного фактического материала, позволяющего строить обучение по эвристической технологии в образовательном процессе;

- осознанием необходимости ориентации процесса обучения на развитие способности обучаемых к самостоятельному познанию, к творческой и эвристической деятельности и не разработанностью соответствующих педагогических условий и недостаточным теоретическим обоснованием и методическим обеспечением образовательного процесса.

Не смотря существующие противоречия, недостаточной разработанности в педагогике данной проблемы, применение эвристического метода обучения является одним из активно внедряемых в современной педагогической практике.

### ***Литература***

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань, 1994.
2. Андрианова Г.А. Дистанционные эвристические олимпиады в начальном, основном и профильном обучении // Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сб. науч. трудов / Под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007.
3. Буш Г.Я. Основы эвристики для изобретателей – Рига, 1977.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. Научное издание. – М., 1998.
5. Хуторской А.В. Эвристическое обучение // Педагогика. Основы общей педагогики. Дидактика / Учебное пособие. И.И. Прокопьев, Н.В. Михалкович. – Минск, 2002.

6. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. – № 7.

7. Хуторской А.В. Эвристический потенциал дистанционного обучения // Школьные технологии. – 1999. – № 5.

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ**

*Чернышева Е.В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: ст. преподаватель Затеева Т.Г.*

Современное состояние общества характеризуется кардинальными изменениями в научно-технической, политической, экономической, социальной и культурной сферах, вызванными быстрым распространением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Это проникновение ИКТ в различные сферы человеческой деятельности называют информатизацией.

Приоритетом деятельности современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией разработки и использования ИКТ, ориентированных на реализацию целей обучения и воспитания.

Этот процесс предполагает: совершенствование и создание новых технологий управления системой образования, совершенствование хранения и распространения педагогического опыта, создание и внедрение новых методических систем обучения, совершенствование отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, создание и использование новых методик контроля и оценки уровня знаний, создание глобальной системы открытого образования.

Информационные и коммуникационные технологии с каждым днем все больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют, как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества и необходимостью соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появлением необходимого опыта информатизации у все большего количества педагогов. В большинстве случаев использование средств информатизации оказывает реальное положительное влияние на интенсификацию труда учителей школ, а также на эффективность обучения школьников.

Современные образовательные технологии так же не прошли мимо преподавания математики. Увеличение умственной нагрузки на уроках математики заставляет задуматься над тем, как поддержать у учащихся интерес к изучаемому предмету. Ведь не секрет, что многие дети пасуют перед трудностями, а иногда и не хотят приложить определённых усилий для приобретения знаний. На сегодняшний день информационно-коммуникационные технологии занимают всё



большее и большее место в образовательном процессе. Главным преимуществом этих технологий является наглядность, так как большая доля информации усваивается с помощью зрительной памяти, и воздействие на неё очень важно в обучении. Информационные технологии помогают сделать процесс обучения творческим и ориентированным на учащегося. ИКТ используют на уроках, применяя образовательные и обучающие программы, создают к урокам презентации, используют мультимедийное оборудование для показа видео по различным темам разделов курса математики.

Использование ИКТ на уроках математики позволяет: сделать процесс обучения более интересным, ярким, увлекательным за счёт богатства мультимедийных возможностей; эффективно решать проблему наглядности обучения; расширить возможности визуализации учебного материала, делая его более понятным и доступным для учащихся.

Замечено, что учащиеся проявляют большой интерес к теме, когда при объяснении нового материала применяются презентации. Даже пассивные учащиеся с огромным желанием включаются в работу. ИКТ используют на разных этапах урока. Для организации настроения обучающихся на урок используется слайд игрового содержания, яркий, привлекающий внимание. Это могут быть ребусы, приглашения к игре, путешествию и др. На этапе актуализации знаний возможно использование компьютера для организации разных видов устного счета, проведения автоматизированных математических диктантов, что способствует развитию внимания, дисциплинированности т.к. дети понимают, что задания дает машина, а она не может повторяться или останавливаться по чьей-либо просьбе. На этапе приобретения новых знаний ИКТ выступают в роли мощного демонстрационного средства, обеспечивая высокий уровень наглядности. Сочетание рассказа учителя с демонстрацией презентации позволяет акцентировать внимание учащихся на особо значимых моментах учебного материала. Возможна демонстрация пошагового решения задачи. Контроль знаний и умений обучающихся является одним из важнейших элементов учебного процесса. Можно организовать защиту рефератов и проектов ребят (к примеру: поиск информации осуществляется в сети Интернет, в печатных изданиях, а защита проводится в форме презентации). Другая форма проведения контроля знаний и умений – это тестирование. Тесты незаменимы для проведения контроля, т.к. помогают быстро определить типичные ошибки, что позволяет сразу же устранить пробелы в знаниях. Конечно, использовать для проверки уровня усвоения учебного материала только тесты, нецелесообразно. Однако тестирование, проводимое с помощью компьютера, имеет ряд преимуществ над использованием тестов на бумажных носителях. Во-первых, полностью исчезает субъективность в оценке знаний обучающихся: ребята работают с компьютером, и именно он оценивает их знания. Во-вторых, при автоматизированном тестировании обработка результатов производится в считанные секунды, (это делает компьютер), что позволяет ликвидировать пробелы в знаниях прямо на уроке (в случае текущего контроля).

Применение ИКТ на уроках дело непростое, т.к. требует определенных затрат на подготовку. Кроме того, учитель должен владеть навыками работы с различными про-

граммными продуктами, чтобы подготовить качественное компьютерное сопровождение урока. Другой проблемой является недостаточное количество программного обеспечения, ориентированного на обучение математике. Для решения этой проблемы можно привлекать ребят. Они с интересом создают различные презентации. Сотрудничая с учителем информатики на факультативных и кружковых занятиях можно создавать очень интересные и довольно качественные программные продукты.

Использование компьютерных технологий не означает выработку какого-то нового метода, а означает органичное сочетание уже имеющихся в арсенале педагога технологий, методов и приемов.

### ***Литература***

1. Интернет-ресурс: <http://www.pandia.ru/12310/>
2. Интернет-ресурс: <http://www.profbrazovanie.org/t1110-topic>

## **ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

***Шрамко О.А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: ст. преподаватель Коломыцева К.С.***

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса.

Одним из лидирующих становится принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские : разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого [2].

По мнению В.М. Монахова, педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя [4].

В этих условиях учителю изобразительного искусства необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал российского педагогического опыта. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий. Современные педагогические технологии могут реализовываться только в инновационной школе.

Инновационной школой называют учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику [3]. Инновационная школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной и научной деятельности, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Можно выделить следующие отличительные качества инновационных школ [3].

- \* Инновационность: наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса.

- \* Альтернативность: отличие каких-либо из основных компонентов учебно-воспитательного процесса (целей, содержания, методов, средств) от традиционных, принятых в массовой школе.

- \* Концептуальность учебно-воспитательного процесса: сознание и использование в авторской модели философских, психологических, социально-педагогических или других научных оснований.

- \* Системность и комплексность учебно-воспитательного процесса.

- \* Социально-педагогическая целесообразность: соответствие целей школы социальному заказу.

- \* Наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

В настоящий момент в школьном образовании на уроках изобразительного искусства применяют самые различные педагогические инновации. Можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии [1].

1. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в предметном обучении.

Внедрение информационно-коммуникационных технологий в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе, в профессиональном аспекте. Существенное значение имеет осознание складывающейся тенденции процесса информатизации школы: от освоения школьниками начальных сведений об информатике к использованию компьютерных программных средств при изучении общеобразовательных предметов, а затем к насыщению элементами информатики структуры и содержания образования, осуществления коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса на базе применения информационных технологий. Данное направление реализуется посредством включения в учебный план новых предметов, направленных на изучение информатики и ИКТ.

Применение информационно-коммуникационных технологий существенно повышает мотивацию учеников к изучению предметных дисциплин, в частности изобразительного искусства. Информатизация обучения снимает психологическое напряжение школьного общения путем перехода от субъективных отношений “учитель-ученик” к наиболее объективным отношениям “ученик-компьютер-учитель”, повышается эффективность ученического труда, увеличива-

ется доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в общеобразовательной школе. Информатизация преподавания позволяет повысить производительность труда учителя, повышает общую информационную культуру.

2. Личностно-ориентированные технологии в преподавании предмета художественно-эстетического цикла, ставят в центр всей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бес конфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Информационно-аналитическое обеспечение учебного процесса и управление качеством образования школьников.

Применение такой инновационной технологии позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке классно-обобщающего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, изучения системы работы отдельно взятого педагога.

4. Мониторинг интеллектуального развития.

Анализ и диагностика качества обучения каждого учащегося при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости.

5. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика.

Является неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуется в виде вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности: участие в культурно-массовых мероприятиях по национальным традициям, театре, центрах детского творчества.

6. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса. Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это – самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения - система «малых групп». Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс предметов художественно-эстетического цикла.

Предполагается научно-педагогическое обоснование использования инноваций. Их анализ на методических советах, семинарах, консультации с ведущими специалистами в этой области.

В преподавании изобразительного искусства в современной школе ведущее место должны занимать современное информационное оборудование.

Благодаря современным технологиям педагог совместно с учащимися может посещать выставки и рассматривать работы художников любой части света. Тем самым за более короткое время можно познакомить школьников не только с историей изобразительного искусства, но и определить современные тенденции мира искусства; рассмотреть художественные сайты, где представлены работы известных всему миру художников. Владельцы таких сайтов стараются дать наиболее полное представление о творчестве художника и представляют зрительный ряд произведений не только хранящийся в известных галереях и музеях мира, но и в частных коллекций. К сожалению, на счет Интернет-выставок до сих пор идут споры с огромным количеством оппонентов.

Есть мнение, что в мире компьютерных технологий художник передает часть своей работы машинам, которые более точно и выразительно выполняют различного рода изображения. Мир искусства – это сфера деятельности художников, в которой графические программы могут лишь помочь в воплощении идеи или замысла художника. Причем даже самые современные программы всего лишь инструмент в руках мастера.

Нужно относиться к восприятию через сеть Интернет произведений изобразительного искусства с позиции прогресса. Возможно, в будущем возможности визуализировать, репродуцировать работы художников будет проще и гораздо качественнее, без упрощений и искажений. Тогда споры вокруг такого способа эстетического восприятия произведений изобразительного искусства будут прекращены, так как без зрительной информации невозможно изучать историю мирового искусства. Обращаясь к истории, следует отметить, что существовал период, когда произведения искусства изучали по черно-белым иллюстрациям и как же сложно было по тексту представлять цветовую гамму работ известных мастеров.

Более качественное освоение академических дисциплин возможно в подготовленной аудитории. Современная аудитория «Рисунка и живописи» должна выглядеть следующим образом:

1. Подиум для натуры со столом для постановок;
2. Подиум с преподавательским столом, на котором свободно размещается работа формата А-2, ноутбук с постоянным выходом в сеть Интернет, проектор или интерактивная доска, стеллаж с иллюстративным и различными художественными материалами;
3. Освещение, в аудитории должны быть обширным, а именно большие окна, затеняемые при необходимости, софиты на потолке для создания соответствующего искусственного освещения;
4. Места для учащихся: обязательны мольберты, количество стульев, в два раза превышающее количество учащихся, полки на стенах или стеллажи, на которые должно складываться оборудование при работе [5].

В оборудованных аудиториях возможно более качественное дальнейшее освоение знаний, умений и навыков школьников по практическим курсам рисунка и живописи. Современные информационные технологии станут неотъемлемой частью в образовательной системе по подготовке преподавателей в области изобразительного искусства.

В преподавании изобразительного искусства современные технологии помогают разнообразить, дополнить теоретический блок информации разнообразным иллюстративным материалом. Они также будут способствовать проявлению интереса учащихся к истории искусства. Значительно быстрее и легче будет познакомить учащихся с необычными техниками творчества, достаточно трудоемкими для наглядного показа. Ближе покажутся и современные веяния искусства, выставочные залы, мастер-классы известных авторов. Школьникам гораздо легче начать выполнять что-то самостоятельно, если уже увиден результат, который может получиться.

Без применения инновационных технологий учителем, невозможно компетентное преподавание в условиях современной школы.

Таким образом, опыт современной российской школы располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения дисциплин художественно-эстетического цикла. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в общеобразовательном учреждении, материально-технической базы учреждения и способности педагогического коллектива апробировать инновации.

### ***Литература***

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М., 1989.
2. Молоков Ю.Г., Молокова А.В. Актуальные вопросы информатизации образования // Образовательные технологии: Сборник научных трудов. – Новосибирск, 1997.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М., 1998.
5. Изобразительное искусство и современные информационные технологии. [http://allinnovations.ru/2011/08/07/technologii\\_v\\_izo](http://allinnovations.ru/2011/08/07/technologii_v_izo).

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ В.Ф. ШАТАЛОВА КАК ТЕХНОЛОГИЯ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ**

***Шитова А.А., г. Ессентуки***

***Научный руководитель: ст. преподаватель Кульченко И.В.***

В настоящее время в России идёт становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Эта тенденция сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей оперировать информацией, творчески решать педагогические проблемы с акцентом на индивидуализацию образовательных программ. Традиционные способы информации – устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба. Намечается дальнейшая интеграция

образовательных факторов: школы, семьи, микро- и макросоциума. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно-ориентированное взаимодействие учителя и ученика.

К настоящему времени в педагогической теории сложилось объективно существующее противоречие: требования к качеству массовой подготовки учеников растут, диапазон индивидуальных различий широк, а обучение остаётся усреднённым. Проблема совершенствования системы школьного образования не может быть решена без учета результатов творческих поисков передовых учителей-новаторов, что предполагает психолого-педагогический анализ их работы. В нынешней практике обучения есть несколько типичных проблем, заставляющих учителя обращаться к опыту своих коллег, к новаторским идеям, к науке. Основными среди этих проблем, трудностей и недостатков традиционной методики обучения можно считать следующие:

1. Низкий авторитет школьных предметов из-за неоптимальности нынешней методики преподавания.
2. Низкая интенсивность деятельности учащихся.
3. Поверхностность в формировании базовых умений и поспешность перехода от репродуктивных к продуктивным видам работы.
4. Высокая степень забывания учебного материала за время каникул и других перерывов в обучении.
5. Отсутствие хороших практических рекомендаций по устранению и предупреждению пробелов в знаниях и умениях учеников.
6. Слабость существующей системы оценивания труда ученика.
7. Стихийность выбора и применения наглядных опор, их низкая дидактическая эффективность.

Исследования, проведенные в начале 80-х годов Донецкой лабораторией методов обучения НИИ педагогики УССР, показали, что все названные проблемы эффективно решаются, если для усиления традиционной методики обучения применить некоторые элементы опыта В.Ф. Шаталова – учителя-новатора, работавшего в 70-х годах свою стройную педагогическую технологию обучения, основное в которой: организация сложной познавательной деятельности учащихся в условиях группового обучения.

Сущностью опыта В.Ф. Шаталова является создание эффективной организационно-методической системы обучения ряда предметов в общеобразовательной школе. Новаторство этого опыта заключается в создании и использовании наглядных схем – опорных сигналов, включающих несколько параграфов изучаемого материала.

Методика Шаталова исходит из того, что все дети, без исключения, способны успешно овладеть школьной программой. Учитель должен помочь ученику осознать себя личностью, пробудить потребность в познании себя, жизни, мира, воспитывать в нем чувство человеческого достоинства, составляющая которого — осознание ответственности за свои поступки перед собой, товарищами, школой, обществом. От веры учителя в возможности каждого своего ученика, от его настойчивости, терпения, умения вовремя прийти на помощь зависят успехи всех учеников на трудном пути познания.

Основные принципы системы Шаталова:

- Объяснять материал предельно понятно, даже упрощенно.
- Повторять по 3-4 раза одно и то же разными словами, снимая, таким образом, лишние нагрузки на внимание ребят.
- Обучать крупными блоками, в которых темы взаимосвязаны.
- Передавать самую суть материала, уменьшая нагрузки на запоминание.
- Не разрешать одновременно слушать и записывать.
- Закреплять теорию в блок-схемах и опорных конспектах, что облегчает запоминание.
- Вести контроль по этим блокам.
- Создавать обстановку, в которой каждый учащийся чувствует себя спокойно и уверенно.
- Применять принцип поурочного балла – опрашивать каждого ученика на каждом уроке
- Давать возможность каждому учащемуся улучшить свой балл – “открытые перспективы”.
- Делать акцент на первоначальное изучение теоретического материала и лишь затем практического.
- Гармоничное развитие репродуктивного и продуктивного мышления.
- Гуманное отношение к учащимся и родителям.

Основные средства: опорные сигналы; письменные и магнитофонные опросы; творческие конспекты; релейные контрольные работы; листы самоконтроля; открытый учет знаний.

Шаталов В.Ф. использует многие приемы коллективной познавательной деятельности: взаимную консультацию учащихся, взаимопроверку знаний, обращение к помощи старшеклассников в работе с младшими. На занятиях используются также приемы игры; ежедневно – урок физической культурой.

При изучении теории в классе я рекомендую придерживаться следующей последовательности:

- 1) первичное объяснение учителя у доски;
- 2) повторное объяснение по красочному плакату (листу опорных сигналов);
- 3) краткое обозрение по плакату;
- 4) индивидуальная работа учащихся над своими конспектами;
- 5) фронтальное закрепление по блокам конспекта: все учащиеся письменно воспроизводят конспект по памяти, учитель проверяет работы по мере поступления;
- 6) устный опрос, взаимопрос, взаимопомощь;
- 7) ознакомление со списком зачетных вопросов.

При самостоятельной работе дома предполагается совместное использование опорного конспекта и учебника при непосредственном контроле и помощи родителей. При этом действия учащихся рекомендую организовать в соответствии со следующим алгоритмом:

- 1) вспомни объяснение учителя, используя конспект;
- 2) прочти заданный материал по учебнику;
- 3) сопоставь прочитанное с конспектом;



- 4) расскажи материал учебника с помощью конспекта;
- 5) запомни наизусть конспект как опору рассказа;
- 6) воспроизведи письменно конспект и сравни с образцом.

В целом суть системы заключается в том, чтобы учащийся представлял, понимал, помнил и применял (4П) свои знания в нестандартных условиях.

Таким образом, В.Ф. Шаталов на основе своей практики предложил несколько других, в отличие от традиционных, принципов обучения: а) принцип успеха и оптимизма; б) принцип бесконфликтности; в) принцип целостности (блочное, опережающее и обучение в быстром темпе). Благодаря им, ученики Виктора Федоровича способны за 15 минут повторить, пробежав глазами опорные сигналы, годовой курс по любому предмету. Многие воспитанники Шаталова стали мастерами спорта, защитили кандидатские и докторские диссертации по математике, медицине, физике, педагогике, философии.

Система В.Ф. Шаталова достаточно продуктивна. У учащихся формируются прочные теоретические знания, умения применять их в практической деятельности и навыки. Шаталов сумел добиться высоких показателей обученности.

Таким образом, становится ясно, что образовательная модель В.Ф. Шаталова полностью отвечает таким критериям технологичности, как концептуальность, системность и управляемость.

О воспроизводимости и жизнеспособности данной технологии обучения свидетельствует опыт многих педагогов, использующих ее в преподавании самых разных предметов: не только физики, математики и информатики, но и химии, и русского языка, истории и даже музыки и мировой художественной культуры.

Большой интерес представляет экспериментальное обучение В.Ф. Шаталовым в 1984/85 учебном году детей IV класса школы № 5 Донецка. За год они освоили курс математики IV и V классов. Контрольные работы в экспериментальном и контрольном классах этой школы в конце года дали следующие результаты: сумма баллов за правильное решение примеров всеми учащимися экспериментального IV класса - 494, а контрольного V класса - 299. За решение задач IV экспериментальный класс получил 157 баллов. Гораздо ниже показатели контрольных классов: V - 7 баллов, VI - 32, VIII - 55 [6, с. 18].

В течение 3 лет обучения (с VIII по X класс) в руководимом В.Ф. Шаталовым классе 70% учащихся решили от 8 до 10 тыс. задач разных типов. Около 80% школьников достигли уровня лучших учащихся обычных классов. В последних лишь 30% школьников решили более 8 тыс. задач. Поэтому можно считать, что программа школы по его системе вполне может быть усвоена за 9 лет [7, с. 55].

Необходимо также отметить, что трудоемкость новаторского опыта Шаталова заключается в затратах времени, средств, усилий на создание и оформление опорных сигналов, а его внедрение требует издания опорных сигналов для учителей, а в педагогах необходимо осуществлять соответствующую подготовку таких педагогов.

Результаты исследования дают основание сделать вывод о том, что образовательная модель автора соответствует всем критериям технологичности учебно-воспитательного процесса и является, таким образом, эффективной технологией интенсивного обучения, отвечающей всем требованиям, предъявляемым к

современному образованию. Принципы, приемы, упражнения и средства обучения организационно-методической системы Шаталова значительно улучшают успеваемость, повышают положительную мотивацию обучения, создают более прочную базу основных умений, навыков и знаний по предметам, причем все это произойдет без ухудшения здоровья детей. Методическая система донецкого педагога В. Ф. Шаталова позволяет успешно решить одну из труднейших педагогических задач – приобщить каждого школьника к ежедневному напряженному умственному труду, воспитать познавательную самостоятельность как качество личности, укрепить в каждом ученике чувство собственного достоинства, уверенности в своих силах и способностях.

### ***Литература***

1. Атутов П.Р. Технология и современное образование // Педагогика. – 2000. – № 2.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 2005.
3. Воспитание детей в школе. Новые подходы и новые технологии/ Под ред. Н. В. Щурковой. – М., 2001.
4. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига, 2006.
5. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 2005.
6. Шаталов В.Ф. Шесть шагов за горизонт // Вечерняя Одесса. – 1986. 5 сент.
7. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки. – М., 1979.

## **РАЗДЕЛ 4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

### **МОДЕЛЬ ИНТЕРАКТИВНОГО РЕПОЗИТОРИЯ «АНТРОПОЛОГИЯ ДЕТСТВА» СТАВРОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА**

*Воротынцева И.А., Гостищев А.В., Л.В.Лавренова, Шевченко Е.В., г. Ставрополь*  
*Научные руководители: канд. техн. наук, профессор Тоискин В.С.,*  
*канд. техн. наук, доцент Красильников В.В.*

В последнее десятилетие в области информационных технологий интенсивно развивается направление, связанное с системами поддержки и координации деятельности управления научными исследованиями. Под поддержкой чаще всего понимают одну или несколько программных систем, обеспечивающих участников исследований необходимой информацией, средствами оперативного анализа данных, прогнозирования и моделирования ситуаций, средствами построения аналитических отчетов. Конфигурация и набор основных компонентов системы поддержки, круг решаемых задач, способы и средства решения зависят от области применения системы, однако важной составляющей является возможность управления информационными ресурсами. Адекватность предлагаемых или инициированных системой решений напрямую зависит от качества, то есть, актуальности, достоверности и полноты доступной информации.

В рассматриваемом контексте управление информационными ресурсами интерпретируется не в узком технологическом смысле как управление содержимым, а охватывает все процессы, составляющие технологии преобразования информации, – процессы создания и учета информационных ресурсов, публикации этих ресурсов и их метаданных, поиска, выбора, агрегации, адаптации и распространения информационных ресурсов, оценивания их качества. Реализация указанного подхода предполагает внедрение интегративного подхода к управлению информационными ресурсами [1].

Интегративный подход к управлению предполагает использование технологии хранилищ данных. Принципиальное отличие хранилищ данных от обычной оперативной базы данных состоит в интегрированности, согласованности и инвариантности данных, находящихся в нем. Под интегрированностью понимается поступление в хранилище данных из различных источников, согласованность предполагает приведение поступающих данных к единым форматам представления, единой кодировке.

Требование инвариантности во времени или неизменяемости данных запрещает редактировать и удалять их из хранилища данных. Аккумулируя данные из разрозненных источников, которыми могут быть оперативные базы данных, системы сбора отчетности, справочные данные, хранилище позволяет представить

проблематику и исходные данные решаемых задач наиболее полно, что, в свою очередь, открывает путь к получению адекватного, наиболее оптимального в заданных условиях решения.

Объем и состав данных в хранилище зависят от предметной области, а также от времени его существования. Как правило, данные в хранилище имеют временную привязку, что позволяет реализовать в хранилищах временной прогноз и моделирование. С течением времени объем таких данных растет. При этом состав данных может быть очень разнообразен. В итоге, это огромный массив разнородной информации, в котором значительно затрудняется ориентация. В этой связи особенно актуальными являются вопросы упорядочения, структуризации и представления данных в хранилище.

В настоящее время существует множество информационных систем, в которых есть все необходимые для анализа детальные данные, но эти системы не представляют собой единого источника согласованной информации, необходимого для принятия решений. Возникает потребность в организации цепочки доставки информации: от существующих оперативных систем и других источников данных (например, периодические издания или интернет ресурсы) до информационных систем. Проблема эффективной интеграции на уровне данных может быть разрешена путем интеграции метаданных между используемыми в хранилище данных системами. Для этого в хранилище данных должна входить специальная компонента, управляющая моделями данных остальных компонент, – репозиторий. Репозиторий предназначен для управления метаданными, то есть информацией о структуре, содержимом и взаимосвязях между компонентами хранилища данных. Метаданные содержат информацию описательного характера об основных данных, что позволяет представлять объекты хранилища в обозримом, приемлемом для пользователя виде.

Условия формирования метаданных определяются с помощью следующего набора критериев.

1. Существуют система классификационных схем информационных ресурсов.
2. Для каждого информационного ресурса сформированы метаданные, основанные на стандартной открытой модели, учитывающей особенности области применения и совместимой с моделями метаданных для смежных областей.
3. Метаданные описаны на языках, соответствующих аудитории, на которую ориентированы информационные ресурсы.
4. В метаданных указаны глобальные уникальные идентификаторы и классификационные признаки информационных ресурсов.
5. Метаданные представлены в открытом стандартном формате и опубликованы (доступны для всех заинтересованных лиц).
6. Определены показатели качества информационных ресурсов, учитываемые при создании, выборе и использовании ИР.

С учетом изложенного, разработка интерактивного репозитория с целью координации научной работы в учреждениях образования краевого подчинения по формированию и реализации краевых межвузовских научно-педагогических и инновационных научных программ в области дошкольного, общего, среднего

и высшего педагогического образования в целом является актуальной и имеет практический интерес.

Предлагается модель интерактивного репозитория «Антропология детства» Ставропольского государственного педагогического института, имеющего целью координацию и интеграцию существующих структур научного, научно-методического, информационного обеспечения единого педагогического пространства в регионе и создание на ее основе качественно новой информационной системы по проблемам антропологии детства, обеспечивающей эффективное выполнение научного задания в рамках работы лаборатории «Антропология детства».

Задачи:

1. Разработать модель обмена метаданными внутри хранилища данных.
2. Построить классификацию метаданных, встречающихся в предметных областях лаборатории (хранилище данных).
3. Выделить классы метаданных, подлежащих ведению в репозитории.
4. Построить модель метаданных репозитория.
5. Разработать механизмы конфигурационного управления для модели метаданных.
6. Разработка концептуальной модели предметной области, содержащая классы объектов, представители классов, разнообразные иерархические структуры, отношения между классами объектов, атрибуты классов объектов, различные описания.
7. Разработка формальной модели предметной области, содержащая описание концептуальной модели предметной области на выбранном языке представления знаний, аксиомы и механизмы обработки метаданных.
8. Реализация формальной модели предметной области в виде специализированной базы данных, хранящую всю информацию о проекте, разработанную с расчётом возможности описания семантики.

Реализация указанных задач приводит к определению функций интерактивного репозитория:

1. Сохранение информации, представленной в различной форме (текст, написанный на естественном языке; табличное представление данных; записи в электронной СУБД и т.д.).
2. Пополнение информации, хранимой в репозитории.
3. Логический контроль непротиворечивости вводимой информации.
4. Получение ответов на запросы к информации.
5. Группировка и совместное использования описаний по каждому факту.
6. Генерация отчетов.

Структурно интерактивный репозиторий включает две подсистемы:

1. Подсистема моделирования предметной области. Обеспечивает пополнение (извлечение) информации, содержащейся в модели предметной области, то есть добавление новых объектов (классов объектов, отношений, атрибутов, аксиом и правил вывода), изменение существующих и извлечение информации из модели
2. Подсистема поддержки целостности данных и непротиворечивости данных. Осуществляет логический контроль данных на каждом этапе проектирования и функционирования репозитория, поддержку целостности данных и непротиворечивости данных.

Обобщенная структурная схема репозитория представлена на рисунке 1 [2].

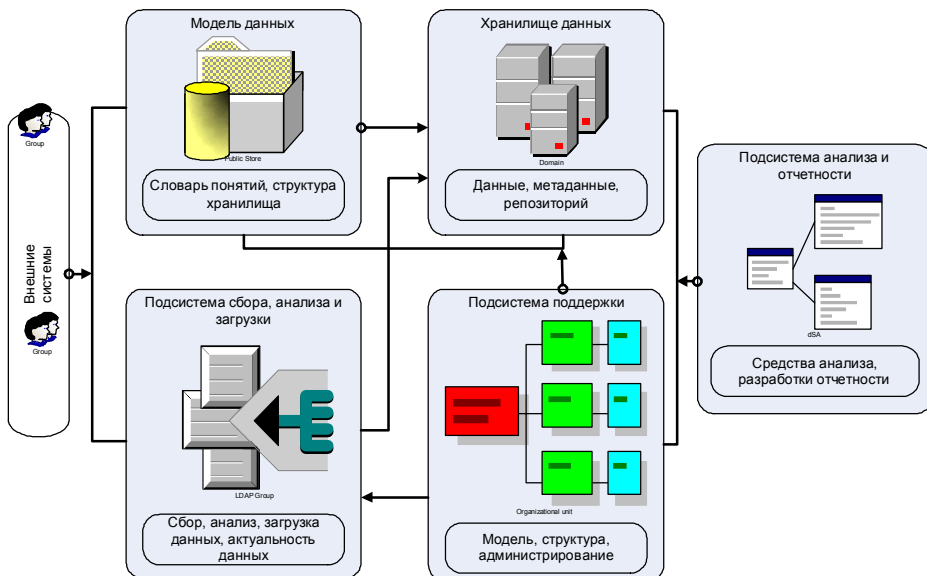


Рисунок 1.- Обобщенная схема репозитория

Структура работы и содержание основных этапов по внедрению модели представлены в виде схемы на рисунке 2.

Реализация модели позволит создать хранилище по основным предметным областям деятельности вуза, провести синхронизацию и устранение избыточности информационных ресурсов института, создать систему поддержки принятия решений и реализовать структуру интегрированных и непротиворечивых данных в информационном пространстве института.

Кроме того, хранилище данных может заменять существующие информационно-аналитические системы и создать информационную систему руководителя [3].

Основными направлениями работы по совершенствованию хранилища данных с интерактивным репозиторием являются:

1. Разработка многомерных хранилищ данных.
2. Использование в репозитории процессов поиска корреляций, тенденций, взаимосвязей и закономерностей между данными посредством различных математических и статистических алгоритмов: кластеризации, создания субвыборок, регрессионного и корреляционного анализа.
3. Разработка полной и интегрированной моделью данных института, не привязанной к конкретным сведениям о том, где или каким образом хранится информация.
4. Формирование витрины данных со словарем, содержащей суммированные или агрегированные данные.

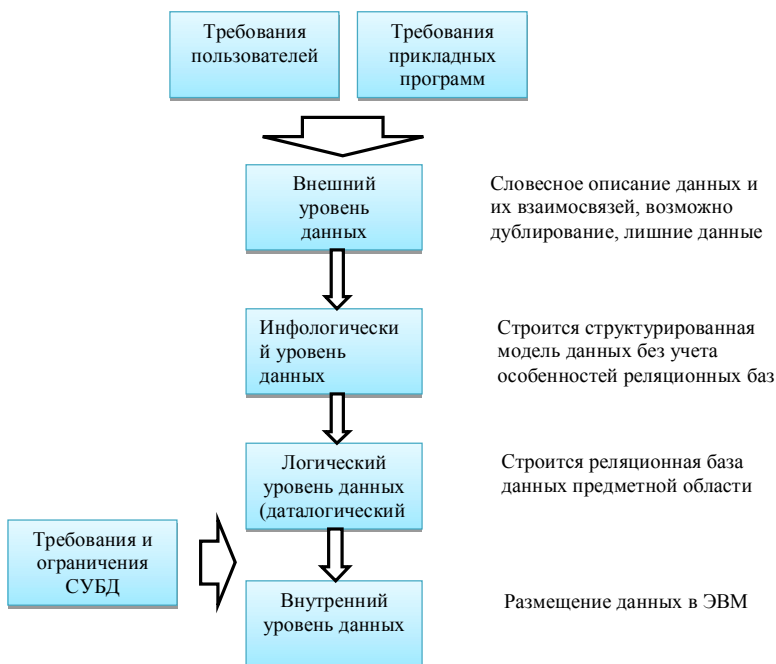


Рисунок 2. – Содержание этапов работы по реализации модели

### Литература

1. Спирли Э. Корпоративные хранилища данных. Планирование, разработка, реализация. – М., 2001.
2. Архипенков С., Голубев Д., Максименко О. Хранилища данных. От концепции до внедрения. – М., 2002.
3. Туманов В.Е., Маклаков С.В. Проектирование реляционных хранилищ данных. – М., 2007.

## ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

*Лавренова Л.В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Микула О.Н.*

Формирование информационного общества опирается на новейшие информационные, телекоммуникационные технологии и технологии связи, которые в совокупности теперь принято называть инфокоммуникационными технологиями. Именно эти технологии привели к бурному распространению глобальных информационных сетей, прежде всего Интернета, открывающего принципиально новые возможности в самых различных областях жизни. Инфокоммуникационные технологии также многократно усиливают воздействие элект-

ронных СМИ на социально-политическую и культурную жизнь миллионов людей на всех континентах.

Несмотря на большое число публикаций на тему информационного общества, интерес к такому феномену современной культуры, как информационные технологии, их влияние на все сферы жизни человека и общества, к настоящему времени изучены далеко не полностью – исследования еще только начинаются. Связано это с тем, что сами информационные среды находятся в стадии быстрого, динамичного и в большой степени непредсказуемого для человека развития. Вторая причина неготовности осознать все последствия влияния «информационной культуры» на жизнь людей – сложность самого человека, его психической, эмоциональной и других сфер. Мы не успеваем осознать, что происходит сейчас и не в состоянии делать объективные прогнозы на будущее, тем более, когда речь идет об отрасли, изначально ориентированной на будущее, об образовании.

Образование является частью культуры, и на его развитии отражаются все те процессы в обществе, которые активно влияют на культуру, представляющую собой системную совокупность различных форм ее проявления: это «наука, искусство, техника, религия, мораль и т.д.». Образование включает в себя, с одной стороны, трансляцию культуры, то есть уже существующих ее «сторон, аспектов, граней, способностей и свойств», и, с другой – процесс зарождения и подготовки ее будущего состояния, так как именно в образовательных процессах сегодняшнего дня закладываются основы будущего [1, с. 5].

На формирование будущего состояния культуры активно влияет функционирование глобального информационного пространства, символизирующего вступление в новую фазу развития общества.

Образовательная сфера информационного общества является изначально междисциплинарной и объединяет как минимум два направления: образование рассматривается и как предмет педагогики, и как процесс трансляции культуры, происходящий в новых условиях единой информационной среды.

Одной из существенных характеристик образования в информационном обществе становится расширение возрастных и временных рамок традиционного образовательного процесса. Образование адресовано отнюдь не только молодежи. Быстрота перемен приводит к тому, что реальная ситуация требует обучения (и переобучения) каждого каждые пять-семь лет. Расширение традиционных границ понятия «образование» приводит к формированию нового к нему отношения: оно становится востребованным для всех активных членов общества, поскольку процесс образования происходит постоянно, интерактивно и в большой степени индивидуально. Меняется соотношение двух понятий – «образование» и «обучение». Образование предполагает индивидуальную активность обучаемого с точки зрения отношения к этому процессу и интерактивность с точки зрения методики и используемых технологий. Обучение предполагает пассивность со стороны обучаемого и по определению менее эффективно. Заинтересованность в образовании для каждой из возрастных групп проявляется через соответствующую мотивацию, в том числе и с помощью новых



технологических и методических решений. Этим, в том числе должна заниматься педагогика и близкие к ней разделы психологии.

Учиться должны и сами педагоги, прежде всего – владению современными технологическими средствами передачи знания, так как методическую сторону на базе имеющихся технологий могут создать только учителя. В этом смысле воспитание в себе психологии «ученика» означает «перевертыш» в системе «учитель-ученик», что потенциально может стимулировать переосмысление себя в традиционной роли.

Переиначивание взаимоотношений «учитель - ученик» имеет свою историю, которая отражает изменения, вносимые в нее каждой эпохой. Начиная с момента изобретения письменности, в традиционную форму общения «учитель - ученик» уже был привнесен элемент «дистанционного образования». Это был первый шаг ухода от устной передачи знаний. Но до XV века, когда было изобретено книгопечатание, книги (рукописи) предназначались для малочисленной элиты. В книге Маршалла Маклюэна «Галактика Гуттен-берга», написанной в 1962 году, время после этого технического открытия называется периодом, когда преобладал линейный способ мышления, который характеризовался привнесением в отношения «учитель - ученик» книги как посредника при передаче знаний. В этом смысле информационные технологии, расширившие возможности «линейного» текста, являются продолжением однажды сделанного шага.

Образование, как и культура в целом, должно не отторгать, а использовать новые возможности, не опасаясь ослабления роли учителя. При любом развитии информационных систем всегда будет стоять вопрос о создании новых информационных образовательных ресурсов, на что способны только сами педагоги, если они будут активно владеть технологиями, как известно, развивающимися очень быстро.

Таким образом, педагог в информационном обществе выступает сразу в двух ипостасях: прежде всего как создатель образовательных сред (никакие специалисты в области информационных технологий сделать это за него не в состоянии), а также как консультант. Последнее сегодня вызывает наиболее живую полемику. Тенденции, тем не менее, таковы, что длительность аудиторных занятий уменьшается. Это относится в меньшей мере к школьному образованию, в большей – к университетскому и уж тем более – к всевозможным формам «переподготовки» специалистов без отрыва от работы. С экономической точки зрения стоимость аудиторных занятий велика. С точки зрения стоимости обучения нецелесообразно тратить аудиторные часы на освоение большей части материала, если его можно пройти во внеаудиторные часы, получив доступ к курсу через Интернет. В аудитории, где столь высока стоимость академического часа, есть смысл строить занятия на задавании вопросов. Именно такой путь выбирают студенты там, где они сами оплачивают каждый курс. Подобная тенденция наблюдается также и там, где по ряду причин происходит сокращение аудиторных часов, а педагог – тоже в силу ряда причин – не хочет сокращать объем материала, который он будет спрашивать на экзамене.

И уж тем более такая ситуация необходима там, где происходит «непрерывное обучение».

Процесс внедрения информационных технологий в образование сопровождается, как и все новое, рядом непредвиденных трудностей. Быстрота их внедрения без соответствующей методической проработки приводит к тому, что педагог не просто становится «консультантом», и даже не наставником-репетитором, который советует, как лучше построить индивидуальный сценарий обучения. «Это скорее уже лаборант, который максимально облегчает студенту путь к усвоению материала, практически полностью устраняется как личность из учебного процесса и сводит свою роль к рекомендациям методических материалов и демонстрации видеосюжетов, таблиц, графиков и т.д.» [2, с. 16]. Происходит это в силу того, что в быстро меняющейся ситуации, во-первых, существует временной разрыв между появлением методических разработок и быстрым внедрением новых технологий и, во-вторых, не успевают «соответствовать ситуации» сами педагоги. Поиск путей решения этой проблемы должен, судя по всему, привести к построению системы «непрерывного обучения» для тех, кто работает в «индустрии образования».

### ***Литература***

1. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
2. Шамшурин В.И. «Новации» и традиции в отечественном образовании // Человек. – 2003. – №4.

## **ОПТИМИЗАЦИЯ РАБОТЫ ВИРТУАЛЬНОГО ОПЕРАЦИОННОГО ЗАЛА ИНВЕСТИЦИОННОЙ КОМПАНИИ**

***Нижгальцева А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук Косова Е.Н.***

В последние годы в сфере биржевой торговли произошел «взрыв», эффект которого на сегодняшний день трудно оценить, так же сложно провести анализ насколько он помог шагнуть вперед инвестиционным компаниям и банкам. Это изменение связано с развитием информационных технологий. Прогресс в развитии компьютерной техники и телекоммуникации, конечно, не мог обойти стороной данные сферы финансового рынка.

Сегодня сложилась такая ситуация, что фондовые и валютные рынки стали наиболее приближены к частным инвесторам. В первую очередь, это отражается в том, что инвестор может отслеживать ситуацию на рынке и производить торговлю финансовыми инструментами в «реальном времени» [2]. Это стало возможным благодаря оптимизации глобальной сети Интернет под нужды организаций фондового и валютного рынка, как следствие возникновению, так называемых он-лайн брокеров. Услуги он-лайн брокера включают в себя все те же услуги, которые предоставляет и обычный брокер, но только взаимоотношение инвестора и брокера происходит с помощью Интернет. Поэтому, в отличие от обычного брокера, он-лайн брокер, может оказывать еще и дополнительные услуги, например, предоставление необходимой инвестору финансовой информации в реальном времени, посредством виртуального операционного

зала инвестиционной компании. Деятельность данного зала можно представить следующей схемой (рисунок 1).

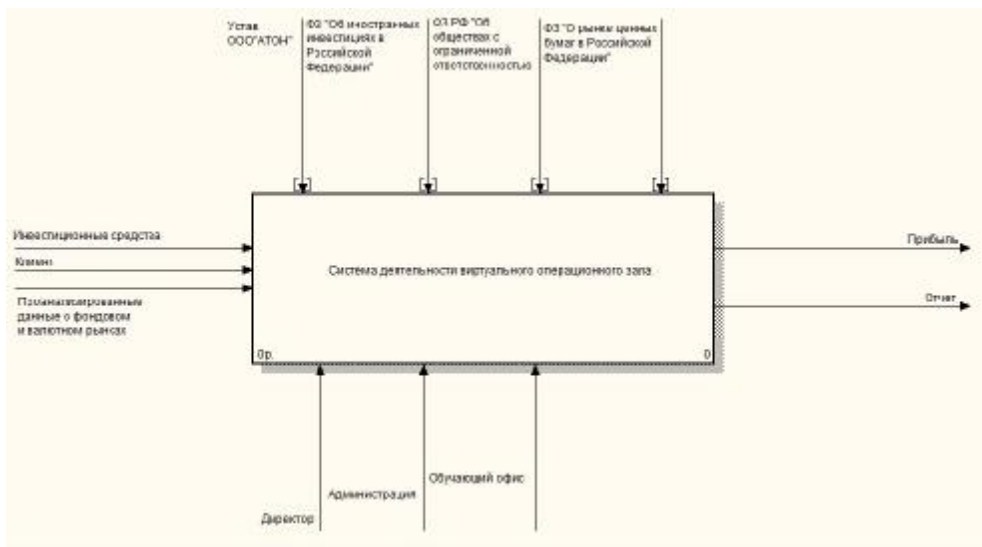


*Рисунок 1 Схема деятельности виртуального операционного зала*

Все большее число инвесторов предпочитают самостоятельно управлять своими активами. С появлением виртуального операционного зала трейдер имеет возможность [1]:

- оперативного получения котировок;
- качественной новостной и аналитической поддержки в реальном времени;
- получить мощнейшие программные пакеты технического анализа;
- автоматизации торгового процесса и это далеко не весь список.

Виртуальный операционный зал в сети Интернет служит инструментом для Интернет-трейдинга, что дословно означает «сетевые торги», но этот термин имеет более специализированный характер. Интернет-трейдинг – это деятельность по управлению инвестициями посредством Интернет, покупка и продажа ценных бумаг через глобальную сеть. Для самостоятельного осуществления торгов на фондовом рынке через собственный компьютер, необходимо специальное программное обеспечение, посредством, которого пользователь имеет доступ к операционному виртуальному залу.

Системы Интернет-трейдинга или виртуальный операционный зал позволяют клиенту – трейдеру инвестиционной компании в режиме online, осуществлять выход на биржу, с помощью специального программного обеспечения через веб-интерфейс, из любого удобного места, будь то рабочий офис или дом, даже находясь в пути, в данном случае, используются специализированные терминалы для КПК, обеспечивая мобильность в работе, в принятии решений над операциями со своими вкладами.

Основные требования к системе Интернет-трейдинга [5]:

- Низкая плата за пользование системой или ее отсутствие;
- Доступ к различным торговым площадкам;
- Удобство интерфейса, возможность его гибкой настройки;
- Хорошая скорость передачи и обработки информации;
- Надежность системы;
- Защищенность передачи информации;
- Расчет клиентской позиции, остатков и лимитов в режиме реального времени;
- Возможность работы с отложенными заявками, стоп-приказы;
- Экспорт данных в системы технического анализа и Excel;
- Возможность графического отображения данных;
- Возможность получения дополнительных пакетов информации.

Существует множество систем Интернет-трейдинга: некоторые созданы независимыми разработчиками, к примеру, QUIK, NetInvestor – эти системы предлагают своим клиентам одновременно десятки брокеров; другие брокеры предлагают клиентам собственные разработки, по статистике наиболее известны системы – Альфа-Директ, Атон-Лайн, АЛОР-Трейд. Если внести небольшую ремарку, то нужно отметить, что большинство систем инвестиционных компаний схожи и по интерфейсу и по функциональным возможностям. По сути, каждая программа предоставляет одни и те же услуги.

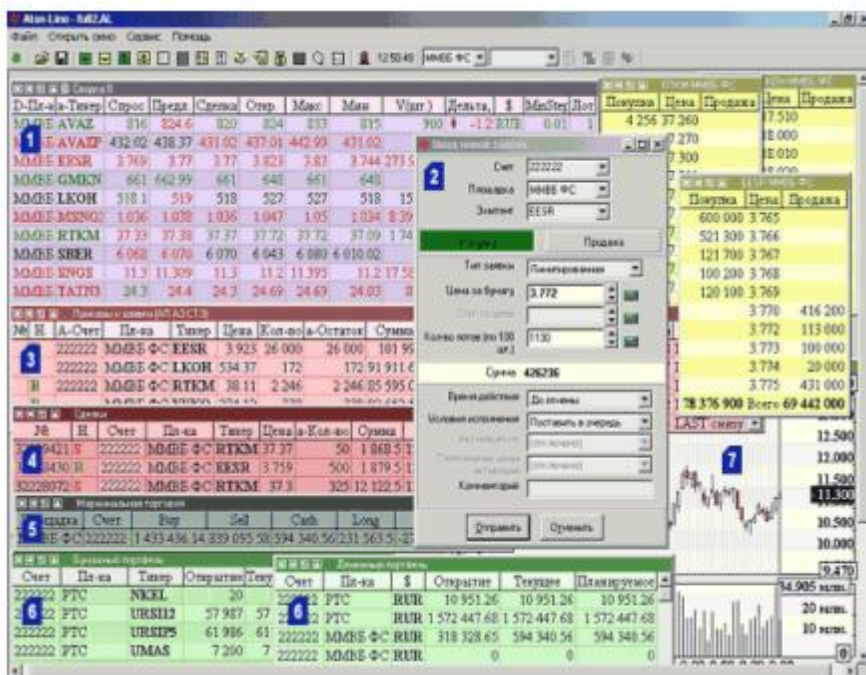


Рисунок 2 - Интерфейс системы «Атон-Лайн».

Деятельность виртуального операционного зала рассмотрим на примере известной системы Атон-лайн [4].

Атон-лайн – собственная разработка брокерской компании АТОН, которая представляет собой полный комплекс услуг. За счет гибкости настроек может меняться под нужные потребности. Система легко масштабируется, позволяя торговать всеми финансовыми инструментами на любых торговых площадках.

**Можно выделить особенности этой системы [3]:**

- удобный и простой интерфейс;
- операции проводятся в режиме реального времени, позволяя следить за всеми изменениями активов;
- единый брокерский счет;
- самостоятельный контроль над скоростью и точностью исполнения сделок;
- возможность получить рекомендации аналитиков и трейдеров компании;
- возможность совершать сделки по телефону;
- оперативная отчетность по всем операциям;
- большой выбор тарифных планов;
- индивидуальные схемы работы.

Таким образом, оптимизируя возможности виртуального операционного зала сокращена дистанция между клиентом-трейдером и инвестиционной компанией, что благополучно влияет на новые вливания капитала причиной чего служит рост клиентской базы в данного рода организации. Клиент имеет на своем рабочем столе монитора или дисплее сотового телефона всю нужную информацию о фондовом и валютном рынке, для того чтобы заключить выгодную сделку. Главное при этом не переоценить свои возможности, потому как эта деятельность полна риска.

### ***Литература***

1. Элпеш Б. Пейтел, Прайен Пейтел. Internet – трейдинг полное руководство – М., 2006.
2. Овсянников Ю.Н. Внутридневной интернет-трейдинг на фондовых рынках. Рекомендации для частных инвесторов. – М., , 2007.
3. Интернет-ресурс: <http://www.aton.ru>
4. Интернет-ресурс: <http://www.assetmanager.ru/statiipressa/infrastruct/133-2010-08-17-14-12-47.html>
5. Интернет-ресурс: [www.ifin.ru](http://www.ifin.ru).

## **ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

*Педус А.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: ст. преподаватель Евченко В.К.*

Современное информационное общество характеризуется процессом активного использования информации в качестве общественного продукта, в связи, с чем происходит формирование высокоорганизованной информационной среды.

Появившаяся на рубеже 80-90-х годов всемирная компьютерная сеть Internet стремительно превратилась в самое популярное средство коммуникации, с легкостью стирающее все преграды и границы на пути человеческого общения. Интернет позволил воплотить идеи, которые совсем недавно казались фантастическими, например идеи создания виртуальных классов и получения образования с персонального компьютера, то есть появились новые формы и технологии коммуникации, обучения, обмена информацией и пр. Сюда можно отнести различные чаты, видеоконференции, доступ к любой мыслимой информации с обычного ПК и многое другое. Впервые сетевые технологии пришли в образование, когда началось внедрение электронной почты, предоставляющей передачу данных на конкретный электронный адрес с соблюдением конфиденциальности. Сегодня электронная почта широко используется для связи между преподавателями и обучающимися при дистанционном обучении.

В наше время новые технологии активно внедряются во все аспекты нашей жизни, поэтому одним из актуальных вопросов наших дней является отставание способности человека адаптироваться к изменениям в окружающем его мире от темпов этих изменений. В современном мире знания обновляются в среднем каждые шесть лет. Традиционное базовое образование, не успевает за изменениями мира и не может обеспечить человека на всю жизнь необходимыми ему знаниями, умениями и навыками.

Эти изменения в свою очередь влияют на формирование нового социального заказа, предъявляемого обществом как качеству подготовки специалистов. На передний план выходят такие качества, как:

- умение быстро адаптироваться в меняющихся экономических условиях;
- умение критически мыслить и принимать самостоятельные решения;
- умение работать в сотрудничестве;
- умение общаться [1, с. 54].

Следовательно, владение информационными технологиями становится такой же необходимостью, как умение считать. Поэтому закономерно, что информатизация активно внедряется в систему образования, в корне меняя технологии процесса обучения и воспитания.

По некоторым источникам (концепция Дениала Белла)[2], информатизация общества обеспечивает стратегию развития современных информационных технологий и определяется направлением от информации к знаниям. И именно это направление во многом определяет одно из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества – информатизацию образования – внедрение средств новых информационных технологий (НИТ) в систему образования.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс, меняет традиционный взгляд на образование, делая возможным: совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации; создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого; на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-

исследовательскую деятельность; создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих, контролирующих и оценивающих систем; реализацию возможностей электронных учебников в качестве средства обучения, объекта изучения, средства управления, средства коммуникации, средства обработки информации.

В настоящее время нет точной общепризнанной классификации компьютерных обучающих программ, однако, в зависимости от вида их использования на занятиях возможно условное деление следующим образом:

- демонстрационные программы;
- обучающие программы;
- программные средства тестирования и контроля уровня знаний;
- тренажеры;
- информационно-справочные системы;
- автоматизированные обучающие системы;
- интеллектуальные обучающие системы и электронные учебники [3, с. 34].

Использование электронных учебников позволяет разгрузить учителя, увеличить заинтересованность учащихся в предмете, дает возможность решения задач на стыке предметов разных циклов, более наглядной подачи материала за счет мультимедиа. При работе с мультимедийными программами обеспечивается обратная связь, осуществляется быстрый поиск нужной информации, экономится время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям, наряду с кратким текстом, объяснения сопровождаются демонстрацией анимационных эффектов и синхронным озвучиванием.

Дополнительным средством при организации учебного процесса в рамках традиционной образовательной системы является дистанционная форма обучения, в связи, с чем актуальность разработки электронных учебников резко возрастает. С помощью их можно обеспечить интерактивность обучения и обратную связь, а с помощью электронного Интернет-учебника – через электронную почту, дискуссионный форум и т.д. Работа с электронными учебниками – это всегда освоение нового. В связи с этим учителям-предметникам придется ориентироваться на необходимость непрерывного образования и самообразования в области новых информационных технологий в течение всей своей профессиональной деятельности.

Стремительный прорыв в области образования связан с мультимедиа. В буквальном переводе мультимедиа означает многие среды. Отличает мультимедиа от любой другой технологии интеграция в одном программном продукте многообразных видов информации, как традиционных – текст, таблицы, иллюстрации, так и оригинальных - речь, музыка, анимация. Важно, что осуществляется параллельная передача аудио и визуальной информации.

Так же одной из перспективных форм организации учебной деятельности сетевых технологий является телеконференция. Телеконференция позволяет преподавателю и обучающемуся, удаленным друг от друга зачастую на большие расстояния, организовывать учебный процесс схожий с традиционным. Здесь возможна коллективная работа учащихся, находящихся в разных населенных пунктах, деловые игры и метод мозгового штурма.

Для успешной реформы современного образования необходимо сделать новые источники информации (в частности, электронные учебники) одинаково доступными для всех. В данной ситуации именно учителя оказываются в худшем положении по сравнению с учениками, так как они по ряду объективных и субъективных причин меньше привыкли к работе с компьютером и меньше готовы к восприятию новых технологий в образовании. Именно отсутствие необходимого комплекса методических материалов, оперативной и полной информации о появлении и содержании новых электронных учебных пакетов, вынуждают учителя не пользоваться в своей профессиональной деятельности достижениями компьютеризации. С появлением и совершенствованием различных учебных электронных источников должны принципиально измениться учебные программы и планы теоретических и практических занятий, а также роль учителя в учебном процессе. Компьютерные технологии эффективны и могут значительно повысить качество обучения. Однако факт использования компьютера в учебном процессе еще не является залогом успеха, и можно значимых результатов добиться только при грамотном его применении.

Повышение качества образования на основе информационных технологий создает условия для ускорения процессов внедрения передовых достижений во все сферы общественной жизни. Для решения актуальных задач в сфере образования назрела необходимость создания системы общеобразовательных и специализированных порталов на базе ведущих вузов и НИИ.

В настоящее время наше правительство активно внедряет новые технологии во все учебные процессы. Закупается оборудование в школы и вузы, проводятся подготовка специалистов, знакомят подрастающее поколение с технологиями еще в начальных классах. Если все так и будет продвигаться, то мы с уверенностью можем сказать, что Россия не отстанет на этом пути развития от других информационно развитых стран.

### **Примечания**

Дэниел Белл (10 мая 1919г., Нью-Йорк, США-25 января 2011 г. Кембридж, Массачусетс, США) – американский социолог и публицист, основатель теории постиндустриального (информационного) общества. Себя он описывал как «социалиста в экономике, либерала в политике и консерватора в культуре».

### **Литература**

1. Башмаков А.И., Башмаков И.А. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем. – М., 2003.
2. Варкин Л.Е. Глобальное информационное общество: Критерии развития и социально-экономические аспекты. – М., 2001: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
3. Образование и XXI век: Информационные и коммуникативные технологии. – М. 1999: [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
4. Интернет-ресурс: <http://psy.hse.ru/orgps/news/34244692>



## НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОРЫ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Кудряшова Н.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук Косова Е.Н.*

Сегодня информатизация рассматривается как один из основных факторов модернизации системы образования. Это объясняется не только развитием техники и технологий, но, в первую очередь, появлением информационного общества, в котором главной ценностью становится информация и умение с нею работать.

В последнее время очень многое можно назвать новыми информационными технологиями, но настоящий прорыв совершила технология web 2.0. Наверное, самым правильным определением образования 2.0 будет следующая фраза: «образование 2.0» – это образование на базе web 2.0». Поясним, что же такое web 2.0. Чаще всего, при описании этого термина даются описания, характерные для сервисов, например, использование тегов, rss, мультимедийные возможности. Однако web2.0 – это не техническое понятие, а концептуальное. Поясним подробнее: когда Интернет только появился, весь контент в Интернете производился профессионалами, были люди, которые умели делать страницы, чем и занимались. И были люди, которые потребляли этот контент. То есть работала схема: производитель контента – потребитель, писатель – читатель, профессионал – любитель.

Со временем появились сервисы типа Youtube, LJ, которые облегчали создание контента, и заработала следующая схема – «сам произвожу, сам потребляю». Следует заметить, что все эти сервисы не понадобились бы никому, если бы не пришла идея и понимание того, что контент может производиться любыми человеком. Таким образом, получается, что web2.0 – это концепция того, что каждый равен в производстве и потреблении контента в Интернете.

Активное внедрение информационных технологий в учебный процесс делает его более насыщенным информацией, но при этом не упрощает работы преподавателя. Более того, информационные технологии во многом изменяют форму и содержание образовательного процесса, выдвигая качественно новые требования к преподаванию.

Какова роль новых информационных технологий в современном образовании? В прежней системе образования модель работала следующим образом: был один авторитет, – учитель, и были ученики, которые внимательно его слушали, все материалы производил учитель-профессионал. Потом кто-то из студентов выложил свои материалы по предмету в Интернет. И таким образом, в образование входят новые информационные технологии.

Концепция использования новых информационных технологий заключается в том, что расширяет возможности и границы познания изучаемого материала. «Образование 2.0» отражает нацеленность на продвижение в эту сферу технологий Web 2.0, что, в свою очередь, подразумевает и новые формы использования информационных технологий в учебном процессе. Организаторы отказались от традиционных форм общения со слушателями в виде последователь-

ности пленарно-секционных презентаций, начав конференцию с открытой дискуссии, участниками которой становятся представители высшей и средней школы, общественных организаций, информационно-технологического бизнеса и средств массовой информации.

Бесспорно, «Образование 2.0» – это вызов системе университетского образования. Но это, также, вызов и для студентов и преподавателей: смогут ли они создать новую систему восприятия информации, когда важно знать не только, где найти информацию и как оценить её достоверность, но и как это делать в современных условиях динамично развивающегося мира.

Человек в большей степени привык иметь дело с информацией, зафиксированной на бумаге, имеющей материальную форму, что затрудняет процесс осмысления возможностей, которые дает нам мир повсеместной цифровой информации и повсеместного доступа к сети. По сути дела, Web 2.0 – это первые технологии, полностью использующие эти возможности. И то, что сейчас происходит, те открытия, которые мы для себя совершаем – это процесс формирования определенного этноса, основанного на сотрудничестве и участии, что, в свою очередь, способствует созданию возможностей для формирования своего рода «коллективного разума». Чем больше мы понимаем, что цифровая информация – повсюду, что все мы постоянно связаны, тем больше мы осознаём, что никто больше не годится на роль «мудреца за кафедрой». Мы все одновременно и учителя, и ученики. Мы – большое сообщество учителей-учеников. И никто из нас не имеет тут какого-то преимущества перед другим. Современные студенты и ученики, активно участвующие в этом массовом сотрудничестве, в этой ремиксовой культуре, требуют и заслуживают того, чтобы было привнесено это понимание в аудитории и классы. Сегодня приходится признать, что современный человек живет в другом мире и вовлечение, сотрудничество, участие – это те цели, к которым нужно стремиться.

Активное внедрение информационных технологий делает учебный процесс более ярким, насыщенным информацией, но, при этом, не упрощает работу учителя. Более того, информационные технологии, во многом, изменяют форму и содержание образовательного процесса, выдвигая качественно новые требования к преподавателю. Сегодня, в эпоху Web 2.0, учителю для поддержания собственного авторитета уже не помогут такие традиционные атрибуты его «власти», как указка и классный журнал. На первый план выходит готовность преподавателя учиться вместе со своими учениками, не отставая от них, в том числе, и в освоении информационных технологий.

Что же касается высшего образования, то здесь изменения, связанные с использованием новых информационных технологий в первую очередь проявляются в том, что университеты получают шанс вернуться к своим истокам, когда они являлись, скорее, сообществами, чем бюрократическими структурами.

Социальные сервисы и деятельности внутри сетевых сообществ открывают перед педагогической практикой следующие возможности:

### **1. Использование открытых, бесплатных и свободных электронных ресурсов.**

В результате распространения социальных сервисов в сетевом доступе оказывается огромное количество материалов, которые могут быть использованы в учеб-

ных целях. Сетевые сообщества обмена знаниями могут поделиться своими коллекциями цифровых объектов и программными агентами с образованием.

## **2. Самостоятельное создание сетевого учебного содержания.**

Новые сервисы социального обеспечения значительно упростили процесс создания материалов и публикации их в сети. Теперь каждый может не только получить доступ к цифровым коллекциям, но и принять участие в формировании собственного сетевого контента.

## **3. Освоение информационных концепций, знаний и навыков.**

Среда информационных приложений открывает принципиально новые возможности для деятельности, в которую чрезвычайно легко вовлекаются люди, не обладающие никакими специальными знаниями в области информатики. Новые формы деятельности связаны как с поиском информации в сети, так и с созданием и редактированием собственных цифровых объектов – текстов, фотографий, программ, видеофрагментов. Участие в новых формах деятельности позволяет осваивать важные информационные навыки – повторное использование текстов, кодов, использование метатегов и т.д. [1, с. 112].

## **4. Наблюдение за деятельностью участников сообщества практики.**

Сеть Интернет открывает новые возможности для участия школьников в профессиональных научных сообществах. Цифровая память, агенты и сеть способствуют развитию не только мыслительных способностей личности, но также, расширяют и обогащают поле для совместной деятельности и сотрудничества с другими людьми. Общение всё чаще происходит не в форме прямого обмена информацией, а в форме взаимного наблюдения за сетевой деятельностью. От того, что количество непосредственных высказываний, обращённых от одного человека к другому внутри сообщества постепенно снижается, вовсе не следует, что люди меньше общаются. Просто это общение теперь происходит при помощи строительных блоков, которые, одновременно, служат и в качестве новых «виртуальных знаков», при помощи которых происходит обмен информацией. К таким новым виртуальным знакам можно отнести статьи, закладки, правки, фотографии, заметки на полях. Новые сетевые сервисы создают новую среду общения, в которой значение непосредственного обмена сообщениями заметно снижается. Для того, чтобы узнать, чем занимается человек, достаточно наблюдать за его сетевой деятельностью.

Новые информационные технологии оказывают значительное воздействие на то, как современный человек общается, думает и действует в сообществе. Язык и мышление современного человека постепенно расширяются и дополняются новыми терминами и инструментарием.

Современные требования к молодым специалистам определяются не набором «знаний-умений-навыков», а, в большей степени, умениями работать с информацией, способностями проектного мышления, навыками работы в команде. Важен не объём знаний, а способность их усвоения – таковы требования новой экономической системы. Однако существующая система образования не готова им соответствовать [2, с. 14].

Таким образом, формирование новой модели образования связано с изменением характера информационных потоков. Эра компьютеров закончилась.

Сегодня работают не компьютеры, а коммуникации. Появление сетевой экономики диктует необходимость появления сетевого образования. Но следует признать, что информационная избыточность из блага легко может превратиться в проблему, если не будет отлажен механизма формирования мировоззрения ученика, в котором главная роль, по-прежнему, и, даже гораздо более, чем раньше, должна отводиться учителю. Обогащать сознание информацией недостаточно, необходимо воспитать личность, полноценную, способную думать, понимать, видеть причинно-следственные связи и зависимости и выстраивать траекторию своей жизни так, чтобы способствовать созидательной деятельности, как в отношении самого себя, так и в отношении общества и цивилизации.

### ***Литература***

1. Патаракин Е.Д., Ярмахова Б.Б., Киселёв А.К., Шустов С.Б., Пономарёв С.М. Дизайн среды современного обучения. – Н.Новгород, 2009.
2. Майкл Уэш. Образ студента сегодня: (Веб) [ru. youtube. com](http://ru.youtube.com).

## **ВИРТУАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ НА БАЗЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

***Рыбалко И.Н., г. Ставрополь***

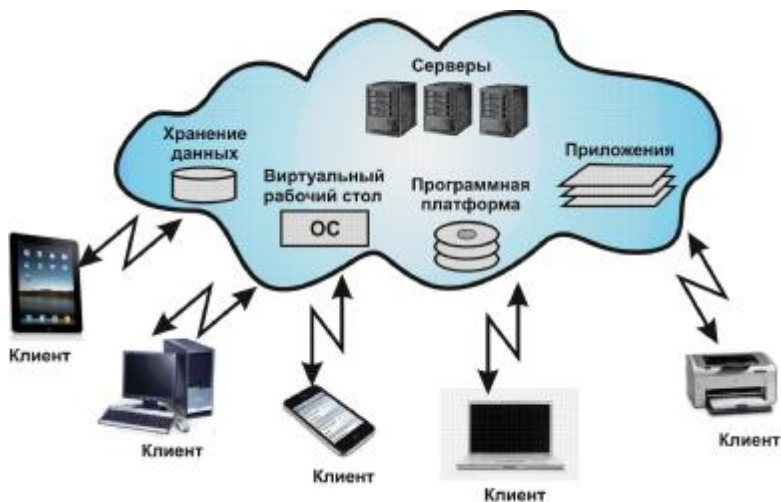
***Научный руководитель: канд. техн. наук Рачков В.Е.***

С расширением сфер деятельности среднего и малого российского бизнеса, активной его интеграции в ближнее и дальнее зарубежье возникает потребность эффективного управления бизнесом в территориально распределенной среде. Создание самостоятельной инфраструктуры на основе портальной модели является достаточно затратной и требует дорогостоящего сопровождения. Опыт организации бизнеса в Европе и США показывает насколько существует потребность в облачных SaaS – технологиях [1].

Тема применения технологии SaaS активно обсуждается уже несколько лет. Software as a service (SaaS) («программное обеспечение как услуга») – бизнес-модель аренды программного обеспечения через Интернет по безопасному удаленному каналу. Основными преимуществами модели является низкая стоимость внедрения и эксплуатации, гибкость и возможность доступа с любого компьютера, имеющего доступ к сети Интернет, а также отсутствие затрат, связанных с установкой, обновлением и поддержкой работоспособности оборудования и программного обеспечения, работающего на нём. Эта технология достаточно молодая, на западе она начала развиваться более 15 лет назад и уже получила широкое распространение.

В России этот рынок находится еще в стадии формирования, однако уже сейчас идея получения доступа к программному обеспечению по аренде становится все более и более востребованной среди потребителей ИТ решений.

Наиболее передовым и технологичным рынком в этой сфере является рынок США. Исследования показывают, что в США процент компаний, использующих системы по управлению персоналом (HRMS – Human Resources Management



*Типовая SaaS-архитектура*

Systems) по модели SaaS, стремительно растет. Наиболее известные компании (провайдеры услуг аутсорсинга бизнес-процессов и ИТ) на этом рынке уже давно используют бизнес-модель SaaS [2]. Их решения наиболее востребованы среди компаний с численностью персонала до 1000 человек, а также среди территориально распределенных или международных компаний, желающих провести консолидацию бизнес-процессов. По мнению аналитиков рынка, HRM-системы будут более ориентированы на требования бизнеса и менее зависимы от внутренней ИТ-инфраструктуры компании. Аналитики также отмечают, что модель SaaS особенно актуальна в посткризисных условиях, когда многие компании выделяют важность показателей TCO/ROI (Total Cost of Ownership/ Return On Investment), считая эти метрики «одним из определяющих факторов при выборе HRM-системы».

Опыт эксплуатации SaaS-ориентированных систем по управлению персоналом позволил сделать ряд выводов: во-первых, это крайне сжатые сроки развертки системы; Web-ориентация системы позволяет избежать серьезных инвестиций в инфраструктуру для внедрения решений; SaaS-модель, по которой работает решение, гарантирует ощутимую выгоду по таким ключевым показателям как совокупная стоимость владения и возврат инвестиций; в случае предоставления доступа к SaaS-системе, компания может быть уверена в сохранности данных, надежности каналов по которым передаются данные, в соответствии с соглашением об уровне сервиса, всю ответственность, связанную с безопасностью и надежностью системы, компания-провайдер берет на себя.

Популярность SaaS модели во всем мире растет. Для России пока существуют свои ограничения [3]. Потенциальные потребители недооценивают всех выгод от использования SaaS-решений и опасаются за сохранность данных при использовании такого рода систем. Однако эти опасения зачастую преувеличены.

У значительного количества заказчиков, как правило, возникают опасения за безопасность, однако они крайне редко бывают оправданы. Действительно же у SaaS-провайдера значительно больше возможностей обеспечить безопасность и отказоустойчивость системы, поскольку она централизованно размещена в крупном центре обработки данных. Как следствие, мы имеем более широкие возможности по обеспечению безопасности, чем организация-заказчик, которая размещает сервера у себя в офисе. Фактически SaaS-провайдер принимает на себя все риски, связанные с безопасностью и отказоустойчивостью. Все инсталляции его систем размещаются в крупных центрах обработки данных, которые надежно защищены программно, технически и физически, и даже сам провайдер не имеет постоянного свободного доступа.

Прошедший 2011 год показал спрос на SaaS-сервисы растет. Расширение использования модели «ПО как услуга» неизбежно. Российский рынок находится в самом начале этого пути. Для организации быстрого роста рынка уже сегодня поставщики предлагают бесплатные сервисы. Выгоды для заказчиков в использовании SaaS-модели очевидны, тем более, что качество этого сервиса будет постоянно совершенствоваться. Действительно, успешные примеры на Российском рынке уже есть, как и положительные отзывы от российских заказчиков. В то же время аналитики рынка отмечают, что предоставление «ПО как услуги» очень подходит для HRM-систем. Для конечных пользователей покупка программного обеспечения по модели SaaS может стать отличной альтернативой традиционным HRM-системам, предоставляемым по лицензионной модели, поскольку разница между совокупными затратами на SaaS-сервис и совокупной стоимостью владения собственной системой весьма существенна. Плюс к этому, веб-ориентированность HRM-системы открывает для сотрудников и управленцев абсолютно новый уровень мобильности с возможностью доступа к кадровой и расчетной информации в любом месте, с любого компьютера или смартфона, подключенного к Интернет.

### ***Литература***

1. Василий Леонов Google Docs, Windows Live и другие облачные технологии – М., 2012 .
2. Интернет-ресурс: <http://www.strf.ru/material.aspx>
3. Интернет-ресурс: <http://habrahabr.ru/company/ibm/blog/137824/>

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ В ЭКОНОМИКЕ И УПРАВЛЕНИИ**

***Магомедова А.Х. , г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. экон. наук Абидова С.А.***

Информационные технологии (ИТ) – совокупность методов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распределение и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационных ресурсов, а так же повышения их надежности и оперативности [1].

Информационные технологии в сфере экономики управления – это комплекс методов переработки разрозненных исходных данных в надежную и оперативную информацию механизма принятия решений с помощью аппаратных и программных средств с целью достижения оптимальных рыночных параметров объекта управления [3].

По сути, под информационной технологией на практике понимается технологическое применение компьютеров и других технических средств обработки и передачи информации. Информационная технология включает в свой состав определенные комплексы материальных средств (носители информации, технические средства ее измерения, передачи, обработки и т.п.), способы их взаимодействия, а так же определенные методы организации работы с информацией.

Информационная система (ИС) – упорядоченная совокупность документированной информации и информационных технологий. Проектирование и эксплуатация информационных систем обеспечиваются следующими средствами: программными (программы для компьютеров, различного назначения); техническими (аппаратные средства, вычислительной техники и связи, обеспечивающие размещение и обработку информационных ресурсов на персональных компьютерах, в локальной сети, в региональной сети, в сети международного информационного обмена); лингвистическими (словари, классификаторы, тезаурусы); правовыми (положения, уставы, должностные инструкции); организационными (инструкции, методики, схемы, описания и другая эксплуатационная документация); кадровыми (квалифицированными специалистами отдела информационных технологий, привлекаемые специалисты) [4].

Современные информационные технологии все более широко охватывают не только управленческие, но и сами производственные процессы, обеспечивая возможность создания интегрированных компьютерных систем, объединяющих в единый информационный процесс научные исследования, разработки, производство, маркетинг, финансы и другие сферы хозяйственной деятельности и функции коммерческой организации.

Информационные системы формируются как интегрированные системы, поддерживающие все направления деятельности предприятия, включая финансы, производство, логистические потоки и проектные работы. Информационная система позволяет отслеживать критические параметры при оценке деятельности предприятия.

Целостная система информационной поддержки финансовых решений имеет три уровня: анализ, учет, управление и планирование. Она включает финансовый, налоговый, отчетные календари, в которых фиксируются ежедневные финансовые операции и представляются структурированные данные итогового анализа.

Из широко распространенных локальных компьютерных систем следует выделить:

- система бухгалтерского учета «1С», «Финансы без проблем», «Парус», «Супербухгалтерия», «Турбобухгалтер»;

- системы правового обеспечения «Гарант», «ИНЕК»;

- системы поддержки рабочих мест руководителя «Директор», «Руководитель архива», «Проектировщик», «Суперменеджер»;

- системы поддержки документооборота предприятия «АТЛАНТ», «Делопроизводство».

Итак, системная деятельность менеджера требует достижения информационного комфорта с использованием пакета прикладных и системных программ различного назначения.

В сложном мире компьютерных информационных систем современным менеджерам требуется, прежде всего, эффективно использовать возможности серверных операционных систем, обеспечивающих высокую производительность; простой запуск многих серверных приложений, телекоммуникационные функции, осуществляя тем самым руководство персоналом, оснащенным компьютерами.

Современные сетевые операционные системы (ОС) (например, Microsoft Windows NT Server) – надежная платформа для управления информационной системы любого масштаба: от простейшей сети из нескольких персональных компьютеров до сложной гетерогенной системы на сотни тысяч пользователей [3].

Система безопасности современных ОС обеспечивает сертифицированную защиту информации и системных служб от несанкционированного доступа и от неквалифицированных действий пользователей.

Одни из основных преимуществ сетевых операционных систем – возможность многоцелевого использования серверов (сервер файлов и сервер приложений) и организация эффективного обмена сообщениями при управлении большими базами данных. Менеджерскую информационную систему, используя сетевые ОС, можно построить на единой платформе, что в итоге позволит существенно снизить затраты на функционирование системы и обучение персонала.

Современные сетевые операционные системы работают на разных аппаратных платформах, на компьютерах с несколькими процессорами. При этом общая производительность сетевых ОС повышается при увеличении мощности компьютерных средств. Для пользователей поставляются версии сетевых ОС, поддерживающие русский язык.

Рассмотренные возможности операционных средств управления в рабочих группах важны для системного менеджера любой организации, где высокая производительность, надежность и минимальные расходы на управление и эксплуатацию информационной системы – обязательные требования.

Итак, освоив возможности и процедуры применения сетевых операционных средств, системный менеджер обеспечивает высокий уровень организации рабочих групп и их интерпретацию в корпоративные системы.

У системного менеджера есть еще один аспект обретения личностных информационных ресурсов – это освоение информационной технологии личной работы в офисе.

Новые версии семейства офисных программных проектов включают ориентированные на менеджера приложения, обеспечивающие возможность личной продуктивной работы, групповой обработки информации, поддерживают технологии Интернет и представляют пользователям готовые инструменты для создания гибких корпоративных Intranet-решений.



На наш взгляд, офисные информационные системы используются как интерфейс для эффективной организации повседневной работы команды системного менеджера. Встроенная электронная почта позволяет хранить список контактов, расписание встреч и событий, календарь, список задач и т.д. Все это обеспечивает согласованность, высокую производительность в работе менеджера и быстрое получение результатов.

Таким образом, современные офисные средства – это программное обеспечение системного менеджера, созданное с учетом особенностей применения на различных объектах управления для эффективного использования ресурсов компьютеров за счет общих элементов для всех приложений. Команды меню, панели инструментов, средства проверки орфографии и грамматики русского и английского языка, средства рисования представлены единым набором инструментов. Это позволяет сэкономить дисковое пространство и организовать эффективное использование серверной архитектуры корпоративной сети. Расходы, которые приходится на обучение менеджера навыкам работы с информационной системой, по данным Microsoft, могут составлять около 45% от общих затрат на функционирование информационных систем.

Как показывает практика, углубленная самоподготовка менеджера возможно с использованием обучающего окружения прикладных программ офисных технологий. Освоение менеджером современных средств МИС повышает его конкурентоспособность, позволяет достичь высокой системной производительности работы, интеграции информационной и управленческой деятельности за счет национального выбора и освоения информационных средств и информационных технологий.

Первоочередным условием и главным залогом успешного развития бизнеса на сегодняшний день остается информация. Предпринимателю требуется информация о емкости рынка, его сегментации, спросе на конкретный товар и возможностях продвижения данного товара на рынок. Покупателю требуется информация о производителе, о ценах, о качестве данного товара [4].

В системе коммуникаций немаловажную роль играют информационные технологии. Интернет стал частью повседневной жизни любого человека. Через сети Интернет можно осуществлять различные операции купли-продажи, игры на биржах, поиск информации относительно новостей науки, экономики, искусства, медицины и т.д. Посредством сети Интернет производится налаживание новых каналов связи, поиск новых клиентов и знакомств.

Итак, широкое применение нашел ряд различных прикладных программ, обеспечивающих менеджеру свободу в действиях без особых затрат времени и усилий. В условиях бурного развития научно-технического прогресса существование современного человека вне информации невозможно.

### **Литература**

1. Балдин К.В., Уткин В.Б. Информационные системы в экономике. – М, 2006.
2. Гольдштейн Г.Я. Основы менеджмента. – Таганрог, 2003.
3. Гринберг А.С., Король И.А. Информационный менеджмент. – М., 2003.
4. Козырев А.А. Информационные технологии в экономике и управлении. – СПб, 2005.

## РАЗДЕЛ 5. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

### ОСОБЕННОСТИ ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

*Алиева О.В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепко Ю.В.*

Одним из наиболее тяжелых видов нарушения здоровья, приводящих к социальному дефекту социальной недостаточности, является полная или частичная утрата зрения: слепота и слабовидение. Несмотря на реальные достижения офтальмологии, распространенность слепоты в мире снижается медленно.

Число слабовидящих в нашей стране колеблется от 5 до 7 миллионов человек и постепенно растет. Если ничего не предпринимать для сохранения этим людям «остаточного» зрения, то многие из категории слабовидящих могут вскоре перейти в разряд полностью слепых.

Роль зрительного анализатора в психическом развитии ребенка велика и уникальна. Нарушение его деятельности вызывает у детей значительное затруднения в познании окружающего мира, ограничивает общественные контакты и возможности для занятий многими видами деятельности. У лиц с нарушениями зрения возникают специфические особенности деятельности, общения и психофизического развития. Эти особенности проявляются в отставании, нарушении и своеобразии развития двигательной сферы, пространственной ориентации, формировании представлений и понятий, в способах практической деятельности, в особенностях эмоционально-волевой сферы, социальной коммуникации, интеграции в общество, адаптации к труду.

Зрительные нарушения вызывают у детей значительные затруднения в познании окружающей действительности, сужают общественные контакты, ограничивают их ориентировку, возможность заниматься многими видами деятельности. Так как при врожденной или ранней слепоте ребенок не получает никакого запаса зрительных представлений, у некоторых из них задерживается освоение пространства и предметной деятельности. Их представления и знания о предметах реального мира скудны и схематичны.

Глубина и характер поражений зрительного анализатора сказываются на развитии всей сенсорной системы, определяют ведущий путь познания окружающего мира, точность и полноту восприятия образов внешнего мира.

Слепота тормозит двигательную активность ребенка. Малоподвижность, вялость, медлительность и возникающие на этом фоне двигательные стереотипии являются характерными особенностями психомоторики этих детей.

Известно, что при нарушении зрительных функций у детей возникает ряд вторичных отклонений: ослабляются познавательные процессы, происходят изме-

нения в развитии быстроты и координации движений, крупной и мелкой моторики, ухудшается осанка. Серьезность вторичных отклонений и степень их обратимости во многом зависят от того, в каком возрасте произошло нарушение зрения, и когда началась коррекционная работа [4, с. 27].

Между зрением и осязанием, как известно, много общего – с точки зрения той информации, которую они дают. Еще Павлов отмечал, что в «драгоценной способности руки» зрячие не нуждаются и не развивают осязание. Неполноценное зрение дает детям ограниченную, а иногда и искаженную информацию. Они не способны по подражанию овладеть различными предметно-практическими действиями, как нормально видящие сверстники, а в результате малой двигательной активности мышцы рук у них обычно вялые или слишком напряженные. Все это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук, отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности, моторной готовности руки к письму. Вот почему детей с нарушенным зрением необходимо учить приемам осязательного восприятия объектов, формировать у них умение выполнять практические действия, в которых участвуют зрительный и тактильно-двигательный анализаторы, что позволит научиться более точно воспринимать предметы и пространство, быть более активными в процессе игры и обучения.

У детей, имеющих зрительные нарушения, чаще, чем у нормально видящих сверстников можно наблюдать отсутствие самоконтроля и саморегуляции движений – это сказывается на согласованности действий рук и глаз. Система коррекционно-педагогической работы направлена на формирование у детей автоматизированных навыков синхронности действий руки и глаза в различных видах деятельности.

Дети с нарушением зрения характеризуются меньшей подвижностью, по сравнению с нормально видящими сверстниками; нечеткостью координации движений; снижением темпа их выполнения, ловкости, ритмичности. Эти дети испытывают трудности при ориентировке в пространстве, выполнении упражнений на равновесие. У дошкольников с нарушением зрения осложнено формирование понятий об основных движениях, что снижает двигательную активность, сдерживает развитие естественных потребностей.

Умение правильно ориентироваться в пространстве для детей с нарушением зрения имеет важное значение. Ориентировку в пространстве, в основном, формируем в процессе выполнения специальных упражнений и заданий. Особое значение придается строевым упражнениям, построениям и перестроениям. Способствуя развитию ориентировке в пространстве, строевые упражнения способствуют также формированию правильной осанки у детей, воспитывают организованность, точность.

Многие авторы (М.И. Земцова, Л.И. Касаткин, Р.Н. Азарян и др.) указывают, что нарушение зрения приводит к значительному ухудшению точности, скорости, ритма и координации движений. Слабое развитие координации, точности и согласованности движений у детей со зрительной патологией в наибольшей степени проявляется, когда они выполняют малознакомые упражнения или выполняют их в необычных условиях [1, с. 73].

Нарушение зрения затрудняет пространственную ориентировку, задерживает формирование двигательных навыков, ведет к снижению двигательной и познавательной активности. У некоторых детей отмечается значительное отставание в физическом развитии. В связи с трудностями, возникающими при зрительном подражании, овладении пространственными представлениями и двигательными действиями, нарушается правильная поза при ходьбе, беге, в естественных движениях, в подвижных играх, нарушается координация и точность движений.

Индивидуальные отклонения обусловлены рядом причин:

- расстройством функций зрения на основе органических нарушений, сопровождающихся трудностями формирования физических качеств;
- ограничением возможностей зрительного подражания, порождающим искаженное представление об окружающей действительности;
- неблагоприятным периодом дошкольного воспитания (у детей, не посещающих детские дошкольные учреждения), тормозящим развитие познавательной и двигательной активности;
- снижением иммунитета к инфекционным и простудным заболеваниям, и как следствие, к пропускам занятий, снижению успеваемости учащихся [3, с. 68].

Известно, что наибольший коррекционный эффект обучения детей с проблемами в развитии зависит от выбора оптимального возрастного этапа. Младший школьный возраст является наиболее благоприятным, сенситивным для освоения различных видов деятельности, формирования у школьников привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями, привития навыка здорового образа жизни, обеспечивающего реализацию личностных, жизненных потенциалов детей с нарушением зрения. В младшем школьном возрасте развиваются мышечно-двигательные ощущения, улучшается зрительный и осязательный контроль за выполнением движений, совершенствуется координация между зрительными ощущениями и выполнением движений.

Сеченов И.М. отмечал, что согласованность движений рук и глаз человека разучивается с детства. Всякий раз рука играет роль хватательного орудия и без руководства глаз служить таким орудием не может [5, с. 62].

Уровень физического развития и физической подготовленности детей младшего и среднего школьного возраста с депривацией зрения значительно отстает от нормально видящих сверстников: в весе (от 3 до 5%), росте (от 5 до 13 см), в показателях окружности грудной клетки у слабовидящих детей младшего и среднего возраста отставание составляет до 4,7 см.

Мышечная сила (кистевая) у детей с нарушением зрения по сравнению с нормой слабо развита. У слабовидящих школьников показатели кистевой динамометрии ниже на 28 %, чем у нормально видящих сверстников, в показателях гибкости они уступают последним в среднем на 12-15%. Л.Ф. Касаткин, И.И. Шмельков и Б.В. Сермеев указывают на очень низкое развитие мышечной силы у девушек. Наиболее выраженная разница в росте мышечной силы у незрячих детей по сравнению с нормально видящими наблюдается в 7-14 лет: отставание у мальчиков 3,5-5 кг; у девочек 1-1,5 кг.

У детей с патологией зрения отмечается нарушение координации движений. В возрасте 8-9 лет оно составляет 28 %, а к 16 годам достигает 52%. Школьники ис-

пытаются трудности в выполнении согласованных движений рук и ног. Сопоставление результатов скоростно-силовых качеств показывает, что незрячие дети в 7-9 лет обладают самым низким уровнем прыжковой способности. Исследование прыгучести (прыжок в высоту с места) у незрячих школьников выявило отставание от нормально видящих сверстников на 6,9 см. Результаты прыжков в длину с места у мальчиков ниже результатов нормально видящих на 16-24% [2, с. 70].

По данным А. Г. Сухарева, слабовидящие мальчики младшего школьного возраста проходят в день 4,1 км, а зрячие дети 10,3 км; в среднем школьном возрасте слабовидящие – 6,8 км, а зрячие – 14,7 км; в старшем возрасте соответственно 3,5; 4,8 и 12,2 км. Эти данные свидетельствуют о низкой двигательной активности, а, следовательно, меньшей выносливости и работоспособности детей с нарушением зрения [6, с. 121].

С возрастом показатели физического развития у детей со зрительной депривацией увеличиваются, но более медленно по сравнению с нормально видящими. У незрячих и слабовидящих отмечаются наиболее выраженные отклонения в деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем на всех возрастных этапах развития. Возрастная динамика физического развития у этих детей сохраняется такой же, как и в норме, но уровень физического развития значительно ниже. Например, если в норме формирование быстроты движений завершается к 15 годам, то у детей с депривацией зрения развитие быстроты движений продолжается и после 16 лет. У школьников с нарушением зрения отмечается задержка статической выносливости. В норме развитие этой функции завершается к 14 годам, у слабовидящих продолжает развиваться до 17 лет [7, с. 52].

Таким образом, дети с нарушением зрения нуждаются в профилактической и коррекционной работе, направленной на нормализацию двигательных функций. Эта работа должна предусматривать комплексный характер, т.е. оказывать положительное влияние на все ослабленные функции ребенка, обеспечивая наилучшие условия его жизнедеятельности и развития.

### **Литература**

1. Земцова М. И. Учителю о детях с нарушением зрения. – М., 2003.
2. Касаткин Л.Ф. Пространственная и временная характеристика движений детей с глубоким нарушением зрения// Специальная школа: сбор матер. – М., 1967.
3. Литвак А. Г. Тифлопсихология. – М., 2005.
4. Особенности психологической помощи детям с нарушениями зрения в дошкольном учреждении / Под ред. Л. И. Солнцевой. – М., 2001.
5. Сеченов И. М. Осязание как чувство, соответствующее зрению – М., 2002.
6. Сухарев А.Г. Модель взаимосвязи образа жизни с состоянием здоровья и качеством образования учащихся // Материалы V научно-практической конференции «Здоровый образ жизни как способ укрепления здоровья учащихся и повышения качества общего образования». – М., 2011.
7. Усик В. А. Специальные средства коррекции для лиц с пониженным зрением – М., 2001.

## **СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

*Гайдаржи К.Н., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Мельникова М.И.*

Известно, что больший процент информации об окружающем мире человек получает через зрительный анализатор. С самого рождения ребенка все его движения и предметно-практические действия осуществляются при участии и под контролем зрения.

Несомненно, что глубокое поражение зрения или полная слепота обуславливают значительные ограничения чувственного познания. И как бы хорошо и подробно ни рассказывали о богатстве красок окружающего мира, слепой человек его не познает, он может это представить себе только ассоциативно, соотнося с какими-то своими ощущениями. Как подтверждает опыт общения со слепыми, для этого их надо с раннего дошкольного возраста специально учить анализу своих ощущений и восприятий.

Начинать эту работу следует с раннего дошкольного возраста. Необходимо обращаться к ощущениям детей, отталкиваясь от конкретных чувственно воспринимаемых предметов и явлений [3, с. 67].

Формирование у слепых дошкольников представления о цветовой гамме окружающего мира на основе ассоциаций имеет огромное значение не только для их познавательной деятельности, но и для полноценного психического развития.

Опыт коррекционной работы со слепыми детьми показал, что, сталкиваясь с недоступностью для себя познания многих качеств окружающего мира (в частности, цвета), дети тяжело переживают это. Причем если у ребенка 5-7 лет это протекает уже на уровне постепенного осознания того, что он не такой, как все, то маленький слепой ребенок (2-4 лет), не понимая того, что с ним происходит, также испытывает чувство глубокого душевного дискомфорта. Такое состояние нередко усугубляется неправильными действиями взрослых, выражающих в его присутствии свою оценку ситуации, сокрушающихся по поводу бесперспективности его будущего.

Слепой ребенок обращается к своим близким, к педагогам с вопросами: «Что такое цвет?», «Зачем нужны цвета, какие они, какой цвет самый красивый?» и т.п. Ответить на них бывает трудно, особенно родителям. Важно постараться очень мягко, спокойно объяснять ребенку, что он не может видеть цвета с помощью глаз, но может научиться понимать и представлять их себе, так как каждый цвет похож на что-то, что можно услышать, потрогать, понюхать [2, с. 25].

Для слабовидящих детей обучение полисенсорному восприятию является не менее важным, чем для слепых. Обусловлено это тем, что наблюдаемые у детей с нарушением зрения отставания в развитии мышления и памяти связаны именно с обедненным, ограниченным зрительным восприятием внешнего мира. Поэтому огромное значение приобретают коррекционные занятия, на которых их учат зрительно выделять признаки окружающих предметов и явлений, анализировать и обобщать их, т.е. пользоваться своим зрением осознанно. Дополнение непол-

ноценного зрительного восприятия восприятиями других модальностей значительно обогащает представления детей об окружающем мире, способствует развитию их познавательной деятельности [6, с. 101].

Многолетние наблюдения тифлологов показали, что в результате таких занятий речь дошкольников с нарушением зрения наполняется конкретным содержанием, становится яркой и насыщенной образными сравнениями.

Вся система коррекционных занятий тифлопедагога базируется на обучении детей со зрительной патологией получать информацию об окружающем их мире с привлечением сохранных анализаторов (осязание, слух, двигательнотактильная, температурная, обонятельная, вкусовая чувствительность).

В познании окружающего мира ребенком с глубоким поражением зрения осязание играет ведущую роль. Именно оно дает слепому возможность получить конкретные, реальные представления о ближайшем пространстве и находящихся в нем предметах.

С помощью осязания и двигательнотактильной чувствительности слепой ребенок может приобрести необходимые навыки самообслуживания (например, одеваться и раздеваться, есть и т.д.). Это является основой для формирования у него самостоятельности, которая позволит в дальнейшем обходиться без посторонней помощи, что необычайно важно не только с практической точки зрения, но и с точки зрения психологического комфорта. Общение со взрослыми слепыми подтверждает огромное значение хорошо развитого полисенсорного восприятия для их повседневной жизни [1, с. 87].

Роль слухового восприятия в познавательной деятельности и повседневной жизни человека с глубоким нарушением зрения также велика. Спонтанное овладение умениями получать информацию об окружающем на полисенсорной основе практически невозможно либо требует значительно большего времени.

Тифлопедагогическая практика доказала необходимость дифференцированного подхода в воспитании и обучении дошкольников со зрительной патологией различной степени тяжести (слепые, слабовидящие, дети с косоглазием и амблиопией) с учетом особенностей познания окружающего мира детьми каждой из названных категорий, а также общих особенностей, присущих всем детям с нарушением зрения.

Одна из таких особенностей – дети не имеют реальных представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Вследствие этого многие слова и выражения они усваивают механически, не понимая их смысла, не соотнося их с предметами и явлениями окружающего мира. Наблюдения показывают, что при достаточно большом словарном запасе у них нет четких, конкретных представлений [5].

В задачу тифлопедагога входит научить детей наблюдать за окружающими их объектами и явлениями, используя не только нарушенное зрение, но и все сохранные анализаторы.

На подобных коррекционных занятиях не только решаются задачи развития познавательных возможностей детей и формирования у них компенсаторных способов восприятия окружающего, но и создается положительный эмоциональный настрой. Этому в значительной степени способствует то, что дети активно взаимодей-

ствуют друг с другом и педагогом. Кроме того, они являются не только наблюдателями объектов и явлений, но и непосредственными участниками практических действий с ними, что дает им возможность чувствовать себя уверенно и комфортно.

Известно влияние зрительной патологии на психическое развитие человека, его эмоционально-волевую сферу, на имеющееся у слепых и слабовидящих своеобразие черт характера [3, с. 69].

Понимание этих особенностей поможет тифлопедагогам и родителям этих детей подобрать адекватные методы воспитания, позволяющие предупредить или скорректировать негативные проявления в развитии личности ребенка.

Следует знать, что в 3-5-летнем возрасте у детей с глубокой зрительной патологией наблюдается «невроз адаптации». Это период физического и психического приспособления ребенка к зрительной депривации, характеризуемый такими состояниями, как плаксивость, раздражительность, повышенная утомляемость. У дошкольников с косоглазием и амблиопией помимо трудностей предметно-практической деятельности и ориентировки в пространстве, обусловленных монокулярным характером зрения, возникает чувство психологического дискомфорта. Это связано, с тем, что в период плеоптического лечения амблиопии применяется метод прямой окклюзии (выключение из акта зрения лучше видящего глаза с целью тренировки другого – хуже видящего). Дети оказываются в положении слабовидящих, а иногда и слепых с остаточным зрением, так как острота зрения хуже видящего глаза может быть очень низкой. Данные особенностей психического и физического развития дошкольников с косоглазием и амблиопией позволяют сделать вывод о необходимости проведения с ними, как и со слепыми и слабовидящими детьми, коррекционно-педагогической работы [4, с. 52].

В 6-7 лет (и позже) ребенок с нарушением зрения, как правило, начинает осознавать свой дефект. В этот период у детей может наблюдаться боязнь новых помещений, незнакомых людей и ситуаций, замкнутость, нежелание общаться. В 12-15 лет многим детям с глубоким нарушением зрения свойственно фантазирование, уводящее их от реальной повседневной жизни; в старшем подростковом возрасте у некоторых из них обнаруживаются явления так называемого невротического педантизма, т.е. повышенной склонности к порядку и организованности, в нетерпимости к окружающим, не отвечающим этому правилу.

Сталкиваясь подчас с негативным к себе отношением окружающих, дети замыкаются в себе, становятся необщительными. У некоторых из них наблюдаются резкие изменения настроения с проявлениями тоски, а иногда и агрессии, которая является, как правило, своеобразной защитой своего внутреннего мира от посторонних.

У другой группы детей с глубоким нарушением зрения отсутствуют сильные переживания по поводу своего недостатка. Напротив, они чрезмерно уверены в себе, неадекватно представляют свои возможности и перспективы в жизненных ситуациях, завышая, переоценивая их. Они, как правило, резко отрицательно реагируют на любую критику в свой адрес, не принимают замечаний и советов [2, с. 40].

Кроме оторванности от реальной жизни и неумения адекватно себя оценивать значительной части детей и подростков с зрительной патологией свой-



ственна направленность интересов на удовлетворение, только своих потребностей и желаний.

Подобные черты характера у слепых детей являются результатом неправильного семейного воспитания и недостаточной коррекционной работы, проводимой в детском саду и в школе.

Условия воспитания оказывают огромное влияние на предупреждение появления патологических черт характера у детей.

Таким образом, практика показала, что необычайно велика роль коррекционного воспитания и обучения, основанного на ознакомлении детей с реальными предметами и явлениями окружающей жизни (в различных вариантах и ситуациях) и обучении конкретной предметно-практической деятельности.

Коррекционная работа, проводимая с дошкольниками, имеющими нарушения зрения, с учетом их особенностей восприятия окружающего мира и потенциальных возможностей каждой категории детей, помогает достигнуть хороших результатов в их воспитании и обучении, создает основу научной социальной адаптации, подготовки детей к жизни в современном обществе.

### ***Литература***

1. Воспитание и обучение слепого дошкольника/ Под ред. Л.И. Солнцевой и Е.Н. Подколзиной. – М., 2005.
2. Дети с глубокими нарушениями зрения / Под ред. М.И. Земцовой, А.И. Каплан, М.С. Певзнер.– М., 1976.
3. Земцова М.И. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения. – М., 1978.
4. Крылова Н.А. Как подготовить слабовидящего ребенка к обучению в школе//Воспитание слепых детей дошкольного возраста в семье/ Под ред. В.А. Феофановой. – М., 1993.
5. Наша любовь и забота о детях, имеющих проблемы со зрением: Коррекц.-воспитат. работа в образоват. учреждении «нач. шк.-дет. Сад» для детей с нарушением зрения: (Сб. ст. из опыта эксперим.-пед. работы в учеб.-образоват. учреждении «нач. шк.- дет. Сад» г. Москвы) / [Л.И. Плаксина, Л.М. Ткачук, С.П. Яналова и др.]; Под ред. Л.И.Плаксиной. – М., 1998.
6. Некоторые особенности обучения и развития слепых и слабовидящих детей/ Под ред. М.И. Земцовой. – М., 1975.

## **ПЕСОЧНАЯ ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

***Емельянова О.С., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.***

Песочная терапия одна из разновидностей игротерапии, возникшая в рамках аналитической психологии. Метод песочной терапии строится на теории Юнга о том, что каждый предмет внешнего мира вызывает какой-либо символ в глубине бессознательного [1, с. 53].

Песочная терапия – один из универсальных современных методов психотерапии, который применяется в детской и взрослой практике. Песочная терапия дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному Я, восстановить свою психическую целостность, сконструировать свой уникальный образ, свою картину мира.

Разработанная Юнгом техника активного воображения может рассматриваться как теоретический фундамент песочной терапии, в основу которого положена фантазия. «Фантазия – мать всех возможностей, где подобно всем противоположностям внутренний и внешний миры соединяются вместе» [2, с. 47].

Песочницу Юнг определял как детский аспект коллективного бессознательного, возможность придать травматическому опыту видимую форму. Создание песочных сюжетов способствует творческому регрессу, работа в песочнице возвращает в детство и способствует активизации «архетипа ребенка». Пройдя через собственный опыт знакомства со своим «внутренним ребенком», Юнг пишет: «Доминанта ребенка – это не только нечто из далекого прошлого, но и то, что существует сейчас, то есть, это не рудиментарный след, а система, функционирующая в настоящем. ..., Ребенок“ прокладывает путь к будущему преобладанию личности» [3, с. 17].

Автор этого метода, аналитик Дора Калф (ученица Юнга), считает главным принципом, положенным ею в основу работы, – «создание свободного и защищенного пространства», в котором клиент – ребенок или взрослый – может выражать и исследовать свой мир, превращая свой опыт и свои переживания, часто непонятные или тревожащие, в зримые и осязаемые образы. «Картина на песке может быть понята как трехмерное изображение какого-либо аспекта душевного состояния. Неосознанная проблема разыгрывается в песочнице, подобно драме, конфликт переносится из внутреннего мира во внешний и делается зримым» [6, с. 114].

Идея песочницы великолепна, поскольку песок – тот удивительный природный материал, способный передать одновременно многое: ощущение разнообразия природы, возможностей своего тела и сущности жизни вообще с ее текучестью, неожиданностью, множеством форм. Песок нередко действует на детей как магнит. Прежде чем они успеют осознать, что они делают, их руки сами начинают просеивать песок, строить тоннели, горы и т.д. А если к этому добавить миниатюрные фигурки, игрушки, тогда появляется целый мир, разыгрываются драмы, и ребенок полностью погружается в игру.

Основополагающая идея песочной терапии состоит в том, что игра с песком предоставляет ребенку возможность избавиться от психологических травм с помощью перенесения вовне, на плоскость песочницы, фантазий и формирования ощущения связи и контроля над своими внутренними побуждениями. Установление связи с бессознательными побуждениями, особенно с архетипом самости, и их выражение в символической форме в значительной мере облегчают здоровое функционирование психики. Ребенок в процессе песочной игры имеет возможность выразить свои самые глубокие эмоциональные переживания, он освобождается от страхов, и пережитое не развивается в психическую травму.

Цель такой терапии – не менять и переделывать ребенка, не учить его каким-то специальным поведенческим навыкам, а дать ему возможность быть самим собой.

Формы и варианты песочной терапии определяются особенностями конкретного ребенка, специфическими задачами работы и ее продолжительностью. Игровые методы могут применяться:

- с целью диагностики;
- оказания первичной психологической помощи;
- в процессе краткосрочной психотерапии;
- долгосрочного психотерапевтического воздействия.

Применение песочной терапии наиболее подходит для работы с детьми дошкольного возраста. Особо нуждаются в такой терапии дошкольники с ЗПР. В качестве ведущих характеристик таких дошкольников выделяют слабую эмоциональную устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и ее провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу, суетливость, частую смену настроения, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. М. Вагнерова указывает на большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания социальной роли и положения, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. В.В. Лебединский отмечает особую зависимость логики развития детей с ЗПР от условий воспитания. Е.С. Слепович – проблемы в сфере социальных эмоций: дети не готовы к эмоционально теплым отношениям со сверстниками, у них могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [5, с. 153].

Указанные особенности детей с ЗПР создают дополнительные трудности для диагностической и коррекционной работы с ними. Часто дети с ЗПР затрудняются в выражении своих переживаний из-за недостаточного развития вербальных средств, бедности представлений. Предлагаемая техника может оказаться им весьма полезной. Невербальная экспрессия с использованием разнообразных предметов, песка, воды, а также конструктивных и пластических материалов для них наиболее естественна, что становится особенно значимо при наличии у ребенка определенных речевых нарушений.

Игра на песке с фигурками особенно плодотворна в работе с теми детьми, которые никак не могут выразить свои переживания. Дети с заниженной самооценкой как подчеркивает Дора Калф, повышенной тревожностью и застенчивостью обычно охотно выбирают фигурки и переключают на них свое внимание. Дети же с неустойчивым вниманием весьма экспрессивны; игра дает им богатые кинестетические ощущения. Агрессивные дети легко выбирают персонажей, символизирующих «агрессора» и его «жертву». Дети, пережившие психическую травму, находят для себя такую игру весьма полезной: она помогает им заново пережить травматичное событие и, возможно, избавиться от связанных с ним переживаний. Успешным может быть применение этой техники с детьми, переживающими стресс в результате утраты близких людей или разлуки с ними [6, с. 96].

В процессе проведения песочной психотерапии выделяют три стадии игры с песком: хаос, борьба и разрешение конфликта. На стадии «хаоса» ребенок хватается множество игрушек, беспорядочно расставляет их на песочном листе, часто перемешивает их с песком. Подобные действия отражают наличие тревоги, страха, смятения, недостаточно позитивной внутренней динамики. Через «хаос» происходит постепенное «проживание» психоэмоционального состояния и освобождение от него. Многократное повторение психотравмирующей ситуации позволяет изменять эмоциональное отношение к ней. Стадия «хаоса» может занимать от одного до нескольких занятий. Можно заметить, как указывал К. Юнг, как от картины к картине уменьшается количество используемых фигурок и появляется сюжет [2, с. 85].

Стадию «борьбы» можно наблюдать у сложных детей. На песочный лист бесосознательно переносятся внутренние конфликты: агрессия, обиды, тревога, недопомогания, реальные конфликтные взаимоотношения и пр. Существа в песочнице убивают друг друга, идет схватка, война, тяжелое противоборство. Через некоторое время может появиться герой или силы, которые наводят порядок и восстанавливают справедливость.

На стадии «разрешения конфликта» можно наблюдать более благополучные картины: мир, покой, возвращение к естественным занятиям.

К. Юнг утверждал, что процесс «игры в песок» высвобождает заблокированную энергию и «активизирует возможности самоисцеления, заложенные в человеческой психике» [3].

Игру с песком нельзя интерпретировать. Психолог должен играть роль внимательного зрителя. Позиция психолога – это «активное присутствие», а не руководство процессом.

Для песочной терапии используется два прямоугольных ящика с чистым речным сухим и мокрым песком. Для создания собственного мира в песочнице, ребенку предоставляется множество миниатюрных игрушек изображающих различных персонажей. Таким образом «творец» имеет возможность создать в песочнице все, что задумал. Терапия носит индивидуальный характер, либо работает пара, изредка целая семья, возможна и групповая форма, но в этом случае занятие несет цель: обучение взаимодействию и конструктивному сотрудничеству. Один сеанс длится около 1 часа и включает как работу с песочницей, так и аналитический разбор, и возможные выводы. Но, зачастую, в этом нет необходимости, так как целительные изменения продолжаются и после завершения сеанса, по мере осознания образа, возникшего в пространстве песочницы, и связывания его с проблемой в реальной жизни ребенка.

Многогранность и наполненность песочного мира зависит от жизненного опыта и начитанности ребенка, поэтому постановка задачи зависит от того, как фантазирует ребенок.

Таким образом, этот метод является очень важным в применении к детям, имеющим ограниченные возможности здоровья. Песочная терапия позволяет ребенку сказать миру о том, о чем он сказать не может и на бессознательном уровне рассказать все о себе, об отношениях, о «его мире». Уникальный метод помогает ре-

бенку с ограниченными возможностями влиться в мир своих фантазий, что помогает психологу в дальнейшем найти правильный путь помощи для ребенка.

### ***Литература***

1. Юнг К. Г. Воспоминания, сновидения, размышления. – Минск, 2003.
2. Юнг К. Г. Человек и его символы. – М., 2002.
3. Юнг К. Г. Практика психотерапии. – Минск, 1998.
4. Штейнхард Л. Юнгианская песочная терапия. – СПб., 2001.
5. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя – М., 1989.
6. Дора Калф. Sandplay – психотерапевтический подход к душе. Часть II. Электронный ресурс: <http://sandplay.su>

## **РАЗВИВАЮЩАЯ РОЛЬ МУЗЫКИ В РАБОТЕ С ГЛУХИМИ ДЕТЬМИ**

***Колоколова Е., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук Приленко Ю.В.***

Мир музыки безгранично богат, щедр и многообразен. Из всех видов искусств музыка обладает наибольшей силой воздействия на человека, непосредственно обращаясь к его душе, миру его переживаний, настроений. Ее называют языком чувств, моделью человеческих эмоций. Музыка – необходимый душевный атрибут человеческого существования. Об этом еще две тысячи лет назад говорил Аристотель. Говорят об этом и сейчас.

Сила воздействия музыки на людей столь велика, что она может объединять массы, сплачивать их единой волей, звать на подвиги.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что музыкальное развитие оказывает ничем не заменимое воздействие на общее развитие: формируется эмоциональная сфера, совершенствуется мышление, ребенок делается чутким к красоте в искусстве и в жизни [4, с. 24].

Музыка развивает и творческие возможности человека. Если ребенок с детства слышит песню, прикасается к музыке сначала в игре, потом начинает вслушиваться в нее серьезно, такой человек способен тоньше чувствовать, быстрее реагировать, легче понимать других людей. Он наделен глубоким воображением, способен к творческому мышлению.

Глухие и слабослышащие дети – это нормальные дети, и при условии оказания соответствующей помощи слабослышащие дети могут развиваться по законам развития слышащего ребенка. Проблема слуха и речи – это проблема социальная. У ребенка при данном нарушении уже ничего не болит, однако глухота создает изоляцию и нарастание вторичных дефектов. Первичным дефектом в данном случае является глухота или тугоухость, но при отсутствии условий для развития ребенка возникает вторичный дефект, в первую очередь – немота. Возникает далее даже и третичный дефект – то, что мешает человеку с нарушенным слухом адаптироваться в обществе слышащих и нарушает развитие его личности. При нарастании третичного дефекта не только общество отторгает такого челове-

ка, но и сам человек начинает отторгать общество, относиться к обществу изживенчески. Такой человек не может строить полноценные социальные отношения, не может строить отношения в коллективах слышащих.

На современном этапе в условиях интенсивного развития слухового восприятия детей с нарушениями слуха (с применением электроакустической аппаратуры) система образовательно-коррекционной работы с использованием музыки получило свое дальнейшее развитие. Музыку рекомендуют использовать в воспитании детей с нарушениями слуха, начиная с младенческого возраста. В специальных дошкольных учреждениях предусмотрены музыкально-ритмические занятия. Музыка звучит во время досуга воспитанников, на праздниках, при проведении танцевальных занятий.

Эти занятия направлены на эстетическое воспитание детей средствами музыки, расширения их кругозора, совершенствование движений, развитие слухового восприятия, произносительной стороны устной речи, творческих способностей детей. Музыкально-эстетическая работа открывает новые пути для более полноценного развития глухих детей, приобщения к духовной культуре, помогает им адаптироваться в современном обществе [1, с. 13].

Все виды деятельности, связанные с музыкой, формируют у детей чувство красоты. Эстетическое воспитание на музыкально-ритмических занятиях способствует нравственному развитию у детей с нарушениями слуха. Содержание обучения, методические приемы, используемые на занятиях, предполагают развитие добрых начал в глухом ребенке. Коллективная форма работы способствует совершенствованию умений ребят общаться в группе сверстников, соотносить с ними свои интересы.

Для эмоционального развития детей используются дидактические игры, позволяющие интересно и увлекательно формировать у дошкольников достаточно сложные умения и навыки, связанные с развитием нарушенной слуховой функции. Например, при обучении определять начало и окончание музыки применяется модификация известной игры “Третий лишний”: с началом звучания музыки водящий догоняет третьего лишнего, с ее прекращением третий лишний встает впереди пары детей, и игра продолжается.

На музыкально-ритмических занятиях большое внимание уделяется развитию воображения и творчества детей.

Этому способствуют художественные формы деятельности, постоянное побуждение детей к творчеству, импровизации, и инициативе. Творческое начало у глухих детей может проявляться по-разному: в стремлении узнать что-то новое о музыке, в самостоятельном выборе танцевальных движений под музыку, составлении композиции из знакомых уже движений и т. п. [3, с. 127].

Физическое развитие глухих детей – одна из важных задач, решению которой способствуют музыкально – ритмические занятия. У дошкольников формируются правильная осанка, совершенствуются движения, их координация.

Двигательная активность необходима для развития здорового организма: усиливается обмен веществ, улучшается деятельность нервной и сердечно-сосудистой систем, развивается сила мышц, подвижность суставов, а также умение преодолевать

трудности, закалять волю. Доказано, что движение, организованное музыкой, усиливает свои оздоровительные возможности. Поэтому обучение детей с нарушениями слуха, гимнастических и танцевальных упражнений под музыку, несложным композициям, развитие двигательных способностей детей является одним из основных направлений работы на музыкально-танцевальных занятиях [2, с. 98].

Итак, коррекционная работа, включающая музыкальные занятия, приводит к улучшению у детей качества коммуникации, формированию навыков совместной деятельности, развитию эмоционально-личностной сферы, включая расширение эмпатических способностей, возможностей адекватного выражения эмоционального состояния.

### **Литература**

1. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М., 2001.
2. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети. – М., 2004.
3. Зимина А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. – М., 2000.
4. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха. – Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Под ред. Б.П. Пузанова. – М., 2003.

## **ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С РЕБЕНКОМ**

*Коришкова Ю.С., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепко Ю.В.*

Практически для каждого ребенка творчество – это и есть его жизнь, это его реальность. Это и его «язык», с помощью которого он пытается рассказать о себе, своих чувствах, радостях и переживаниях. Он абсолютно спонтанен в своём творчестве. В отличие от взрослых, которые и в творчестве пытаются усмотреть что-то рациональное, и критически относятся к тому, что сделали – ребёнок живёт именно чувствами. Для него не столько важно как что-то нарисовано или вылеплено из пластилина – сколько, что именно. Поэтому для него столь естественным становится самовыражение именно в творческой деятельности.

Но и мы, взрослые, родом из детства, а значит этот “язык” творчества и нам знаком. Творческие люди обладают особым даром: создавая произведение искусства, они имеют возможность отстраниться от пережитого, переосмыслить его. Методы психологического творчества позволяют каждому человеку самостоятельно управлять своей жизнью, в буквальном смысле слова: лепить счастье, рисовать печаль и конфликты, танцевать настроение...[1, с. 8].

Рисунок – это отражение нашего внутреннего мира, нашего бессознательного Я. Мы переносим свое состояние души на лист бумаги, а потом преобразуем его с помощью изменения рисунка.

Практически каждый из нас, сидя за столом и разговаривая по телефону, бес-сознательно чиркает карандашом по бумаге или рисует каракули. Это происходит, потому что таким образом мы избавляемся от страхов, стрессов или волнений, связанных с разговором с тем или иным человеком.

Можно нарисовать свой страх, а потом, посмотрев на результат, сказать, что лично у вас вызывает эти негативные чувства. Затем необходимо изменить рисунок так, чтобы он приобрел позитивные черты. Таким образом, мы изменим отношение к тому, что нас настораживает и страшит. Допустим, вы нарисовали некоего монстра, который олицетворяет то, чего вы безумно боитесь, добавьте ему улыбку и вы сможете почувствовать, как страх уходит, и монстр, улыбаясь и подмигивая, вам дарит теплоту вашей душе.

Для детей же арт-терапия особо важна. В этом случае терапия искусством позволяет максимально реализовать творческие способности ребенка, помогает ему познать свое предназначение. Через арт-терапию ребенок может бережно исследовать себя, переделывать то, что скрыто в его подсознании.

Чаще всего арт-терапия используется в качестве основного механизма, позволяющего в символической форме понять и реконструировать проблемную ситуацию в жизни ребенка. Несмотря на мнимую простоту, арт-терапия - это весьма серьезная форма психотерапии, имеющая свои показания, такие как: проблемы в семье и школе, низкая самооценка, неврозы, страхи, повышенная тревожность [5, с. 112].

Творчество дарит ребенку прекрасную возможность выразить себя, выразить своё отношение к окружающим людям, и миру в целом. В нём воплощаются его опасения и надежды, страхи и мечты, конфликты и примирения. И где-то творчество становится верным детским проводником по непростому, зачастую противоречивому, но безмерно интересному внутреннему миру.

В коррекционно-педагогической практике зачастую используют метод “терапии искусством” для того чтобы понять каждого ребенка, помочь ему, дать выход его сильным эмоциям, переживаниям, получить новый опыт разрешения конфликтных ситуаций. Ведь, перенося свои проблемы из реальной жизни в выдуманные сказки или на лист бумаги в виде рисунка – можно совершенно по-другому посмотреть на себя и ситуацию, найти выход. Как правило, о существовании проблем, судят о цвете рисунка [4, с. 51].

Белый цвет, например, вызывая собой положительные ассоциации, боится черного. Его фундаментальное качество – равенство, т.к. включает в себе все цвета, они в нем равны. Он всегда вдохновляет, помогает, внушает определенную веру (дает свободу). Если выкрасить дом внутри белым – в нем будет мир, если выкрасить в белый косяки дверей – человек, входя, оставит свое зло снаружи.

Желтый цвет самый гибкий. Под воздействием желтого цвета быстро принимается решение и мгновенно выполняется. Люди, предпочитающие этот цвет, не любят глупцов, борются с другими с помощью слова, любят, чтобы ими восхищались, не любят быть загнанными в угол. Им свойственны высокая самооценка, уверенность в себе, деятельность. Желтый символизирует интуицию и сообразительность. В мифологии желтый олицетворяет собой Солнце, тепло, вес-



ну и цветы. Основная потребность людей, предпочитающих желтый цвет – раскрыться, показать себя, они ищут свободных отношений, чтобы разделить внутреннее напряжение и достичь желаемого. Желтый цвет избавляет от ложной стыдливости и мыслей типа “я недостаточно хорош”.

Красный цвет олицетворяет могущество, прорыв, волю к победе, он всегда добивается того, чего хочет. Он всегда в движении, всегда источник энергии. Красный цвет любит быть первым, но не всегда может им быть – это зависит от разрушительных качеств. Девиз этого цвета – “пусть выживет сильнейший”. Красный цвет заставляет насторожиться при опасности, символизирует страсть, возбуждает страстность, т.е. страстно любит, страстно ненавидит и страстно верит. Таким образом, ему свойственна максимальность в чувствах.

Оранжевый цвет отвечает за удовлетворение различных способностей, постоянно держит в тонусе и обладает всеми возможностями красного, но без агрессии. Его сила действует очень мягко. Воздействие, оказываемое им, является теплым, радостным и возбуждающим. Витальная сила красного позволяет оранжевому вытеснять все цвета. Этот цвет связан со стремлением к достижению самоутверждения. В психодиагностике с помощью оранжевого различают красно-желтый и желто-красный. Положительное отношение к красно-желтому у гипертимных людей. Они блестяще, но неравномерно одаренные; изумляют окружающих своей гибкостью и многосторонностью своей психики; они часто одарены художественно. Обладают добротой, отзывчивостью; как правило, находятся в хорошем настроении. Но! При этом для них характерна поверхностность, неустойчивость интересов, постоянная потребность в увлечениях. Желто-красный цвет предпочитают люди с циклоидным типом акцентуации. Им свойственна периодичная смена состояния возбуждения и депрессии.

Зеленый цвет происходит от слияния синего и желтого, при этом взаимодополняются качества того и другого. Отсюда появляется покой и неподвижность. В зеленом всегда заложена жизненная возможность, он не обладает действующей во вне энергией, но содержит в себе потенциальную энергию – не покоится, а отражает внутреннее напряженное состояние. Он выражает отношение человека к самому себе; ничего не требует и никуда не зовет (смотрит мимо всех). В себе скрывает все свои тайны, вдохновляет стабильность. Символизирует процветание и новые начинания. В негативном аспекте это цвет безмолвного одобрения и безнадежности. Это цвет, на который нельзя долго смотреть – вызывает скуку, т.к. ничего не дает. Лечение – оказывает благоприятное действие на людей, страдающих клаустрофобией.

Синий цвет – потеря реальности, мечтание, фанатизм. В синий цвет одеты маги и волшебники. В Средневековье люди, ходившие в голубом, знали истину. В Древнем Египте пирамиду изнутри красили синим цветом. Жук-скоробей синего цвета. Будда и Кришна – синего цвета.

Синий цвет во флагах – свобода, объединение, принадлежность к большому целому. У этого цвета “нет дна”, он никогда не кончается, он затягивает в себя, опьяняет. При этом сила цвета недооценивается. Он создает предпосылку для глубокого размышления над жизнью; зовет к нахождению смысла, истины. Но! не

дает ответа в понимании смысла жизни; вгоняет в меланхолию, слабость. Вызывает не чувственные, а духовные впечатления. Синий цвет – это постоянство, упорство, настойчивость, преданность, самоотверженность, серьезность, строгость.

Черный всегда скрывает в себе все, что несет, то есть он “загадочен” (часто используется в фильмах ужасов). Черный цвет связан с любопытством, он притягивает к себе. Пугает (страх из-за загадочности). Черный цвет всегда бросает вызов, чтобы человек попытался освободить свою сущность, то есть человек должен пройти через черное, чтобы познать, как много в нем белого. Черный дает шанс отдохнуть, содержит в себе обещание – “все будет нормально”, надежду, но при этом надо помнить, что он не выпустит вас таким, каким вы были раньше – он затягивает, но не заставляет что либо делать.

Когда наступает депрессия, то остаются только негативные характеристик черного цвета. Он всегда, как и смерть, говорит о тишине и спокойствии, означает окончание [3, с. 72].

Слова доктора психологических наук А.И. Захарова, как нельзя, кстати, отражают влияние арт-терапии на человека: «Как для выработки иммунитета от инфекционных болезней вводится живая, но ослабленная вакцина, стимулирующая развитие здоровых, защитных сил организма, так и повторное переживание страха при отображении на рисунке приводит к ослаблению его травмирующего звучания» [2, с. 36].

### ***Литература***

1. Аллан Д. Ландшафт детской души. – СПб.- Минск, 1997.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб., 2000.
3. Копытин А.И. Основы арттерапии. – СПб., 1999.
4. Осипова А.А. Общая психокоррекция. – М., 2000.
5. Психотерапия/ Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 2000.

## **АРТ-ТЕРАПИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОТКЛОНЕНИЯ В РАЗВИТИИ**

***Литвинова И.Н., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.***

В настоящее время при коррекционном воздействии на ребёнка в условиях специальных дошкольных учреждений наблюдается комплексное использование различных психокоррекционных методик, среди которых важное место занимает арттерапия.

В системе психокоррекционной помощи детям все больше используются разные виды арттерапии: музыкотерапия, изотерапия, вокалотерапия, сказкотерапия, кинезитерапия и др. Однако применение той или иной арттерапевтической методики определяется типом и характером имеющегося у ребенка нарушения. Это связано с тем, что неадекватное использование психологом арттерапевтической методики по отношению к ребенку с проблемами может оказать не коррекционное, а психотравмирующее воздействие.

В работе с детьми очень важно использовать гибкие формы психотерапевтической работы. Арттерапия предоставляет ребенку возможность проигрывать, переживать, осознавать конфликтную ситуацию, какую-либо проблему наиболее удобным для психики ребенка способом. Арттерапевтические методики позволяют погружаться в проблему на столько, насколько человек готов к ее переживанию. Сам ребенок, как правило, даже не осознает то, что с ним происходит [1, с. 89].

Термин «арттерапия» ввел в употребление Адриан Хилл (1938) при описании своей работы с туберкулезными больными в санаториях. Это словосочетание использовалось по отношению ко всем видам занятий искусством, которые проводились в больницах и центрах психического здоровья. Арттерапия – это специализированная форма психотерапии, основанная на искусстве, в первую очередь изобразительной и творческой деятельности [5, с. 96].

**Арттерапия** – это такая форма психотерапии, которая доступна всем: и детям с 5 – 6 лет (так как до этого возраста символическая деятельность еще только формируется), и совсем взрослым. В ее основе лежит творческая деятельность, в первую очередь, рисование. Творческий процесс является главным терапевтическим механизмом, позволяющим в особой символической форме перестроить конфликтную травмирующую ситуацию, найти новую форму ее разрешения. Через рисунок, игру, сказку арттерапия дает выход внутренним конфликтам и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания, способствует повышению самооценки и, конечно же, помогает в развитии творческих способностей. Кроме того, активная творческая деятельность способствует расслаблению и снятию напряжения. Терапевт не ставит цель научить ребенка рисовать, основная задача арттерапии, по мнению А.И. Копыгина, состоит в развитии самовыражения и самопознания человека через творчество и в повышении его адаптационных способностей. Занятия проходят в рамках психоаналитического направления, используются приемы игровой и песочной терапии. Ребенку предлагается свободный выбор творческого материала (краски, мелки, цветные карандаши, пластилин, глина, клей) и вида деятельности [4, с. 67].

Несмотря на простоту и доступность метода это глубокая и серьезная форма психотерапии, имеющая свои показания, к которым относятся: неврозы, повышенная тревожность, страхи, низкая самооценка, трудности взаимоотношений с окружающими, депрессии, стрессовые ситуации и пр.

Первоначально арттерапия возникла в контексте теоретических идей З. Фрейда и К. Юнга, а в дальнейшем приобретала более широкую концептуальную базу, включая гуманистические модели развития личности К. Роджерса и А. Маслоу [1, с. 254].

Основная цель арттерапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания. С точки зрения представителя классического психоанализа, основным механизмом коррекционного воздействия в арттерапии является механизм сублимации. По мнению Юнга, искусство, особенно легенды и мифы и арттерапия, использующая искусство, в значительной степени облегчают процесс индивидуализации саморазвития личности на основе установления зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я» [9, с. 152].

Важнейшей техникой арттерапевтического взаимодействия здесь является техника активного воображения, направленная на то, чтобы столкнуть лицом к лицу сознательное и бессознательное и примирить их между собой посредством эффе́ктивного взаимодействия.

С точки зрения представителя гуманистического направления, коррекционные возможности арттерапии связаны с предоставлением клиенту практически неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, утверждением и познанием своего «Я». Создаваемые клиентом продукты, объективируя его аффективное отношение к миру, облегчают процесс коммуникации и установления отношений со значимыми другими [1, с. 98].

Арттерапия может использоваться как в виде основного метода, так и в качестве одного из вспомогательных методов. Выделяют два основных механизма психологического коррекционного воздействия, характерных для метода арттерапии:

1. Первый механизм состоит в том, что искусство позволяет в особой символической форме реконструировать конфликтную травмирующую ситуацию и найти ее разрешение через переструктурирование этой ситуации на основе креативных способностей субъекта.

2. Второй механизм связан с природой эстетической реакции, позволяющей изменить действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение». При проведении арттерапии важен творческий акт как таковой, а также особенности внутреннего мира творца, которые выявляются в результате осуществления этого акта. Руководители поощряют участников выражать свои внутренние переживания как можно более произвольно и спонтанно и совершенно не беспокоиться о художественных достоинствах своих работ.

Поскольку арттерапия обеспечивается воздействием средствами искусства, то ее систематизации основываются на специфике видов искусства (музыка – музыкотерапия; изобразительное искусство – изотерапия; театр, образ – имажотерапия; литература, книга – библиотерапия, танец, движение – кинезитерапия). В свою очередь каждый вид арттерапии подразделяется на подвиды.

Музыкотерапия – это вид арттерапии, где музыка используется в лечебных или коррекционных целях. В настоящее время музыкотерапия является целым психокоррекционным направлением (в медицине и психологии), имеющим в своей основе два аспекта воздействия: психосоматическое (в процессе которого осуществляется лечебное воздействие на функции организма) и психотерапевтическое (в процессе которого с помощью музыки осуществляется коррекция отклонений в личностном развитии, психоэмоциональном состоянии). Именно катарсическое (очищающее) воздействие музыки позволяет использовать ее в таком качестве в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы в развитии. Музыкотерапия, по мнению В.Я. Ткаченко, организуется в индивидуальной и групповой формах [8, с. 96].

В качестве проявлений лечебного и коррекционного воздействия этого вида арттерапии выделяются следующие:

- регулирование психовегетативных процессов, физиологических функций организма;

- катарсис, регуляция психоэмоционального состояния;
- повышение социальной активности, приобретение новых средств эмоциональной экспрессии;
- облегчение усвоения новых положительных установок и форм поведения, коррекция коммуникативной функции;
- активизация творческих проявлений.

Вокалотерапия, как разновидность музыкотерапии, также оказывает положительный эффект в терапевтической и коррекционной работе. В благоприятном воздействии пения на человека можно выделить два аспекта:

- коррекция психоэмоционального состояния (Л.С. Брусиловский, В.И.Петрушин);
- лечебно-оздоровительная направленность пения (В.С. Шушарджан, А.И. Попов, Е.В. Макаров).

Помимо вокалотерапии, активная музыкотерапия может выражаться в форме танцетерапии, хореотерапии, коррекционной ритмики, психогимнастики. Эти виды музыкально-двигательной терапии основаны на единстве музыки и движения, на активной двигательной деятельности пациента под музыку и в последние годы все чаще рассматриваются как составляющие целого самостоятельного направления – кинезитерапии [5, с. 23].

Болгарские ученые Л. Бонев, А. Слынчев, Ст. Банков, впервые использовавшие термин «кинезитерапия», отнесли ее к неспецифически действующим терапевтическим факторам и определили, что различные формы и средства движений изменяют общую реактивность организма, повышают его устойчивость, разрушают патологические динамические стереотипы, возникающие во время болезни, и создают новые, обеспечивающие необходимую адаптацию [6, с. 94].

Формы движений, применяемые в коррекции, могут быть различны. Танец – это особая форма движений, это музыкально-пластическое искусство, отражающее жизнь в двигательных образах. *Танцетерапия* основана на выражении пластикой тела определенных чувств и переживаний. В качестве главного средства выражения этих состояний в танце является пантомимика, жесты, которые составляют особый выразительный язык, передающий внутреннее состояние человека.

Положительный эффект использования танцетерапии, двигательных ритмических упражнений в коррекции психоэмоциональных состояний и других нарушений подтверждается рядом авторов (В. М. Бехтерев, А. М. Бернштейн, В.А.-Гиляровский, В. А. Гринер, Д. С. Озерецкий, Г. А. Волкова и др.) [6, с. 67].

Одной из современных методик, относящихся к арттерапии, является психогимнастика (М. И. Чистякова). Она включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, суггестивные, тренировочные, разъясняющие, активизирующие психомоторику, этюды, упражнения, игры, направленные на развитие различных сторон психики ребенка. Основная цель психогимнастики – научить ребенка справляться с жизненными трудностями. Ребенок должен осознать, что между мыслями, чувствами и поведением существует связь и что эмоциональные проблемы вызываются не только ситуациями, но и их неверным восприятием. В ходе рационально-эмоционального воспитания, как и

в процессе занятий психогимнастикой, дети изучают различные эмоции, возможность ими управлять.

Буко М.Е. подчёркивает, что психогимнастика примыкает к психокоррекционным методикам, задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей [2, с. 77].

Практический опыт психокоррекционной работы средствами арттерапии показывает ее большой терапевтический и коррекционный эффект в работе с детьми с разными проблемами в развитии: с нарушениями речи – заикающимися, аутичными, с проблемами в эмоционально-личностном развитии, с задержкой психического развития. Это объясняется тем, что арттерапевтические методики дают возможность широко использовать не только групповую, но и индивидуальную формы работы с ребенком с проблемами, ставить и решать конкретные психокоррекционные задачи по созданию новых мотивов, установок, их закреплению в реальной действительности с помощью средств искусства.

### **Литература**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. – М. 2001.
2. Буко М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М., 1989.
3. Ермолаева М.В. Практическая психология детского творчества. М., 2001.
4. Копытин А.И. Основы арт-терапии. – СПб., 1999.
5. Психотерапевтическая энциклопедия/ Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб., 1999.
6. Практикум по арт-терапии / Под ред. А.И.Копытина. – СПб., 2000.
7. Рудестам Р. Групповая психотерапия. – СПб., 1999.
8. Ткаченко В.Я. О значении музыки в психотерапии. – М., 1966.
9. Юнг К. Аналитическая психология. – СПб, 1994.

## **ФОРМЫ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА С СЕМЬЁЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДШКОЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

*Мальгина О.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Артёменкова Л.Ф.*

Наибольшей эффективности в коррекционной работе с детьми, имеющими различные нарушения речи, можно добиться только при тесном взаимодействии учителя-логопеда с родителями.

Н.Ф. Виноградова, Н.Г. Година, Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский – выдающиеся педагоги прошлого считали главными воспитателями ребенка в дошкольном возрасте родителей [2].

Родители для ребенка – непререкаемый авторитет и, если они включаются в логопедическую работу, у него появляется мотивация по отношению к занятиям. Задача учителя-логопеда – привлечь родителей к активному сотрудничеству,

помочь им уяснить свою роль в процессе развития ребенка, дать определенные знания и умения, необходимые для коррекции речевого развития [1].

Вовлечение родителей в педагогическую деятельность, их заинтересованное участие в коррекционно-педагогическом процессе важно не потому, что этого хочет учитель-логопед, а потому, что это необходимо для развития их собственного ребенка.

Учитель-логопед играет особую роль в повышении педагогической культуры и просвещения родителей. Эффективность общения в значительной степени зависит от коммуникативной компетентности и личностных качеств самого учителя-логопеда [4].

К основным направлениям совместной деятельности учителя-логопеда и родителей можно отнести:

- формирование мотивированного отношения родителей к занятиям с учителем-логопедом;
- разработка и апробация различных вариантов взаимодействия семьи и учителя-логопеда, как способа повышения эффективности коррекционно-воспитательного потенциала образовательного процесса;
- установление партнерских отношений с семьей каждого ребенка;
- объединение усилий учителя-логопеда и родителей для развития и воспитания ребенка;
- создание атмосферы общности интересов, эмоциональной поддержки друг друга;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка;
- оказание помощи родителям в выполнении ими воспитательных и коррекционных функций, поддержка в них уверенности в собственных педагогических возможностях;
- обучение родителей конкретным приемам логопедической работы.

Сотрудничество семьи и учителя-логопеда становится все более востребованным. Педагоги ищут новые формы работы с родителями [2].

Взаимодействие учителя-логопеда с родителями может проходить как в традиционных, так и в инновационных формах. К традиционным формам относится ведение индивидуальных домашних тетрадей для выполнения детьми различных заданий по автоматизации поставленных звуков речи, закреплению лексико-грамматических тем, подготовке руки к письму, обучению грамоте и развитию психологической базы речи. А так же «родительский уголок», «Библиотека для родителей», родительские собрания, посещение открытых индивидуальных занятий, «Логофакс» (родители в письменном виде задают вопросы о речевом развитии ребенка, а учитель-логопед в том же виде отвечает на них) и привлечение к совместной деятельности ребенка и родителей.

К нетрадиционным формам работы с родителями относится ведение «Дневника читателя». Еще одной нетрадиционной формой взаимодействия с родителями является «Альбом для составления домашних рассказов» (примерные темы: как я провел лето, я сочиняю сказку, скоро в школу)[5].

Среди форм взаимодействия учителя-логопеда с родителями выделяются:

- наглядные (информационные стенды, тематические выставки, речевой уголок, папка-передвижка);

- коллективные (родительские собрания, консультации, открытые фронтальные занятия);

- индивидуальные (беседы, домашние задания, помощь в изготовлении пособий) [2].

Наглядная информация в виде стендов и уголков универсальна и имеет огромные возможности по освящению педагогического процесса. Родителя нужно заинтересовать информацией, а для этого необходимо соблюдать следующие правила: оригинальность подачи информации, небольшие объемы текста, использовать иллюстрации, фотографии, репродукции.

Газета — новая форма наглядно-текстовой информации. Она привлекает своей красочностью, фотографиями детей, статьями, авторами которых являются сами дети, педагоги и сами родители.

Речевой уголок — отражает тему занятия, дает детям практические рекомендации по формированию различных речевых навыков, например артикуляции; по выявлению уровня развития некоторых составляющих речи ребенка, например: как проверить уровень развития фонематического слуха, как позаниматься дома по лексической теме.

Рубрика «Домашняя игротека» знакомит родителей с играми, игровыми заданиями на закрепление различных речевых навыков в домашних условиях («Игры на кухне», «Игры по дороге домой», «В свободную минутку»).

Информационный лист — обновляется каждую неделю по мере изучения лексической темы.

Индивидуальный экран звукопроизношения — показывает количество нарушенных звуков и динамику исправления звукопроизношения (помещается в индивидуальную тетрадь каждого ребенка). Родители видят, как продвигается процесс коррекции звуков.

Индивидуальная консультация является формой самой распространенной и эффективной. Консультацию можно проводить по инициативе педагога (устное приглашение при встрече или по телефону, письменное приглашение) или по инициативе самих родителей.

Индивидуальные практикумы по обучению родителей совместным формам деятельности носят коррекционную направленность. Заранее заготовленные «опорные» карточки, схемы и таблицы облегчат родителям понимание предлагаемого материала.

Тетрадь для домашних рекомендаций — основная форма взаимодействия с родителями. Взрослый может задать в ней любой вопрос, выяснить качество выполнения заданий ребенком.

Существенную роль в результативной работе родителей с детьми играет подобранная логопедом «Домашняя библиотечка» авторских пособий.

Коллективная работа представлена в нескольких видах.

Родительские собрания, как основная форма работы с родителями. В них концентрируется весь комплекс психолого-педагогического взаимодействия образовательного учреждения и семьи. Нужно использовать методы и приемы, ко-



торые активизируют внимание уставших родителей, способствуют более легкому запоминанию сути бесед, создают особый настрой на доброжелательный, открытый, деловой разговор [1].

Консультации, семинары учителю-логопеду важно построить так, чтобы они не были формальными и по возможности привлекали родителей для решения проблем.

К некоторым консультациям специально по теме подбираются игры и упражнения, организуется выставка пособий.

Видеотека – многие занятия, а так же некоторые консультации снимаются на видео. Это делается, для того чтобы родитель мог взять диск и еще раз посмотреть, как нужно выполнять задание с ребенком.

Работу с родителями целесообразно проводить в двух формах: устной и письменной. Особенно необходимо подчеркнуть преимущество письменной формы в связи с тем, что обращение в устной форме требует много времени и родители и не в состоянии удержать в память всю информацию, которую они получают от учителя-логопеда.

Очень важны в достижении результатов в коррекционном процессе практические приемы работы. Это не просто механическое выполнение заданий и упражнений, а уровень самопознания и заинтересованности родителей, который они приобретают благодаря совместному взаимодействию учителя-логопеда и семьи [3].

Таким образом, использование вышеуказанных форм работы с семьей позволяет эффективно взаимодействовать педагогам с родителями. Родители приобретают опыт педагогического сотрудничества, как с собственным ребенком, так и с педагогами. Только информированные родители могут стать активными субъектами коррекционного процесса, помощниками учителя-логопеда в полноценном формировании речи детей дошкольного возраста.

### ***Литература***

1. Горбачева Г.Д. Некоторые формы работы с родителями //Логопед. –2009. – №5.
2. Кизимова Е.А. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих нарушения речи //Логопед. 2011.-№1.
3. Кузнецова М.С., Цатурян А.В. Сотрудничество специалистов и родителей: из опыта работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с нарушениями в развитии// Дефектология. – 2010. – №4.
4. Фотина В.В. Логопедические домашние задания для родителей: традиции и современность// Логопед. – 2011. – №6.
5. Фоминых Е.Н. Взаимодействие учителя-логопеда с родителями воспитанников: традиционные и инновационные формы //Логопед. – 2009. – №7.

## **БИЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГЛУХИХ**

***Макарова А.С., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук Еришова В.В.***

Изменение менталитета современного цивилизованного общества обусловило формирование новых социокультурных традиций, в рамках которых люди, имею-

шие нарушения слуха, рассматриваются не как инвалиды, а как культурное лингвистическое меньшинство.

В СССР и России на протяжении многих десятилетий была принята только одна, ставшая традиционной, педагогическая систем обучения глухих – на основе языка словесной речи.

Современная сурдопедагогика глухих находится в состоянии поиска новой образовательной парадигмы, так как значительные по своей глубине и размаху демократические и гуманистические тенденции в развитии мирового сообщества принесли в последние десятилетия новый опыт образования и социальной интеграции глухих, связанный с их борьбой за свои гражданские права, а также с новыми научными данными лингвистических и психолингвистически исследований жестового языка.

Отечественной сурдопедагогике предстоит разработать новую концепцию образования детей с недостатками слуха, основанную на множественности подходов, на сотрудничестве и взаимообогащении всех существующих направлений в образовании неслышащих. Рассмотрим две основные педагогические системы обучения глухих, которые предлагаются сегодня как за рубежом, так и в России.

Педагогическая система билингвистический подход является новым направлением в сурдопедагогике, которое появилось в мире в начале 80-х гг. Латинские слова «билингвистический», «билингвизм» переводятся на русский язык как «двуязычный», «двуязычие» (*bi* - два, *lingua* - язык).

Основой методологической платформы билингвистического обучения является совокупность социально-политических и философских идей, отражающих изменение менталитета цивилизованного общества, новое отношение к микросоциумам глухих, к жестовому языку. Современная научная парадигма обеспечивает обоснованность коренной перестройки всего образовательного процесса, включение национального жестового языка наряду со словесным (важная роль которого, естественно, никем не отрицается) в систему главных средств педагогического воздействия [2]. В мире насчитывается свыше 5000 языков и только около 200 государств. В некоторых странах двуязычие официально закреплено законодательством, в Европе, например, таких государств шесть. В большинстве стран современного мира существуют двуязычные группы населения. Исключения составляют представители так называемых доминирующих языков – коренные русские, французы, японцы, англичане.

По отношению к слышащим идея билингвистического обучения не является новой: в средневековье, например, на латыни велось обучение во многих университетах; в современной педагогике общепризнанным является тот факт, что свободное владение двумя и более языками дает преимущество и при получении образования, и для последующей карьеры.

По отношению к глухим термин билингвизм начал применяться не более 25 лет назад. Большинство глухих людей в той или иной степени одновременно владеют жестовым и словесным языком своей страны. Кто-то считает своим основным языком жестовый язык, кто-то предпочитает словесный, но глухие в зависимости от ситуации общения могут пользоваться обоими [1, с. 238].

Билингвистический подход в обучении глухих предусматривает использование двух равноправных и равноценных средств образовательного процесса - русского (или иного национального) языка (в устной, письменной и тактильной форме) и русского (или иного) жестового языка. Оба языка являются равными партнерами в общении между слышащими и глухими учителями, учениками, родителями. Билингвистическое обучение глухих возникло в Западной Европе не случайно. Следует упомянуть несколько факторов, способствовавших развитию этого направления сурдопедагогики.

*Во-первых*, это кардинально изменившееся отношение к жестовым языкам. Глухие практически всегда использовали жестовый язык для своего общения, и первые дошедшие до наших дней описания жестового языка были сделаны святым Августином в IV в. Хорошо известны факты использования и есть некоторые описания жестовых языков во Франции (конец XVIII в., аббат де Л'Эппе), в России (1835 г., книга В. И. Флери «Глухонемые»). Однако только фундаментальные исследования национальных жестовых языков, сделанные в 70-е гг. XX в. нашего века В. Стоку (William Stokoe), М. Бреннон (Mary Brennan), Г.Л. Зайцевой, доказали, что жестовые языки – полноценные, сложные и богатые лингвистические системы со своей особой грамматикой, лексикой, морфологией. Было доказано, что жестовый язык отнюдь не примитивный язык, как многими считалось ранее. Он не лучше и не хуже русского, английского, китайского, это просто иной язык. Признание жестовых языков означало возможность их использования в обучении, о чем говорил еще Л. С. Выготский в начале 30-х гг.

*Во-вторых*, изменились взгляды общества на людей, которые «в чем-то не такие как все». Появилась необходимость понимания мира «других», стала отживать идеология подчинения стандартам большинства, нивелирования личностных особенностей. К глухим перестали относиться как к «убогим», как к «инвалидам», из которых непременно нужно делать подобие слышащих. Их стали расценивать как людей, имеющих право на свой особый путь развития, разделяющих и свою культуру глухих и культуру слышащего большинства. Например, глухой гражданин Финляндии шведского происхождения является носителем трех языков и принадлежит трем культурам: финской – как культуре государства, в котором он живет, шведской – как культуре его предков и культуре глухих – культуре самых близких своих друзей.

*В-третьих*, после Второй мировой войны увеличились миграционные потоки во всем мире. Например, в США и Великобританию усилился приток иммигрантов из Азии и Африки, возникла проблема обучения людей, чей первый язык не является английским. Результаты ряда исследований доказали, что обучение осуществляется более эффективно в тех случаях, когда есть опора на родной язык и он не игнорируется.

*В-четвертых*, это общее недовольство результатами обучения устным методом и методом тотальной коммуникации (т.е. когда речь учителя сопровождается жестами). Знаменитое исследование Конрада 1979 г., показывающее, что средний уровень развития навыков чтения среди глухих выпускников школ Англии соответствует уровню развития навыков чтения у среднего девятилетнего слышащего ребенка, повергло в шок сурдопедагогов и родителей глухих детей всего мира.

*В-пятых*, исследования, сделанные большей частью в США, показали, что глухие дети глухих родителей имеют лучшие результаты по тестам I, чем глухие дети из семей слышащих, а по ряду невербальных тестов глухие дети из семей глухих опережают своих слышащих сверстников. Эти данные позволяют предположить, что раннее использование жестового языка и естественное формирование лингвистической базы становятся залогом дальнейшего успешного обучения.

Таким образом, «верхи», т. е. прогрессивные учителя, не хотели учить по-старому, а «низы», т.е. глухие учащиеся и в первую очередь их родители не хотели учиться по-старому. В результате билингвистический подход при обучении глухих стал государственной системой в Скандинавии; в настоящее время половина школ для глухих в Великобритании (9 из 18) использует билингвистический подход; его применяют многие школы Австралии и Тихоокеанского региона, в Африке (Кении, Уганде, Зимбабве, Замбии, ЮАР), а также в ряде школ Канады и США, в Голландии, Германии, Бельгии, Швейцарии, Эстонии.

В России работает только одна билингвистическая школа – Московская билингвистическая гимназия, существующая с 1992 г. (научный руководитель проф. Г. Л. Зайцева).

Как отмечает Г.Л. Зайцева и другие специалисты, использование жестового языка в учебно-воспитательном процессе устраняет все коммуникативные барьеры между педагогами и учащимися и создает искренние, доверительные отношения между детьми и взрослыми, обеспечивает эмоционально окрашенное обучение. Устранение коммуникативных барьеров позволяет значительно увеличить объем учебной информации, ускорить ее передачу и восприятие учащимися. Это, в свою очередь, позволяет расширить круг учебных предметов и областей знаний, ранее недоступных глухим школьникам (например, иностранный язык, логика, этика) по причине сложности преподавания этих дисциплин на языке словесной речи. Появляется реальная возможность (и об этом свидетельствует зарубежный опыт) получения глухими учащимися полного среднего образования за 10 лет, т.е. возникает реальная возможность прохождения учебной программы общеобразовательной школы в полном объеме и в те же сроки, которые предусмотрены для обычных слышащих учащихся [2, с. 53].

Зарубежные научные данные свидетельствуют о том, что по сравнению с глухими выпускниками, обучавшимися по традиционной системе на основе словесной речи, глухие выпускники школы, обучавшиеся на основе билингвистической системы, имеют более широкий общий кругозор, более глубокие знания по языку и математике, они лучше социально адаптированы.

Существует много нерешенных задач в этой новой педагогической системе обучения глухих: требуется найти оптимальное соотношение жестового и словесного языка в учебном процессе; разработать дидактические основы учебного процесса на основе жестового языка; создать новую систему подготовки сурдопедагогов для обучения глухих в условиях билингвистической педагогической системы; разработать дидактические и методические подходы билингвистического обучения глухих детей разного возраста.

## **Литература**

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика. – М., 2005.
2. Зайцева Г.Л. Зачем учить глухих жестовой речи?// Дефектология. – 1995. – №2.

## **ОСОБЕННОСТИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

**Омелянчук О.В., г. Ставрополь**

**Научный руководитель: канд. психол. наук Ершова В.В.**

Межличностные отношения в семье, имеющей неслышащего или слабослышащего ребенка, определяется сложным взаимодействием многих факторов, в числе которых одним из важнейших являются детско-родительские отношения: стиль отношения детей к родителям и ближайшим родственникам. Проблема общения – основная проблема людей с нарушенным слухом в любой стране мира. Слабослышащий или глухой ребенок в семье – проблема общения и взаимопонимания внутри семьи, прежде всего. В большей степени это затрагивает слышащих родителей.

В группе родителей детей с нарушениями слуха можно выделить две категории: родители с нормальным слухом и родители, также страдающие нарушением слуховой функции. Вторая группа родителей, согласно исследованиям, не испытывает особых переживаний в силу идентификации нарушений ребенка с их собственными. Процесс общения глухих родителей с глухими детьми протекает оживленно и непринужденно. Вопросы глухих родителей более развернуты и чаще направлены на выяснение того, как ребенок понимает суть ситуации, причины событий и т.д. Глухие родители включают в свои беседы комментарии, стимулируют детей выразить собственное отношение и т.д. Ни родители, ни дети не тратят времени на выбор средств общения, не испытывают затруднений в понимании собеседника. Их разговор абсолютно непринужденный и естественный, и этим существенно отличается от беседы слышащих родителей с глухими детьми.

Члены таких семей не испытывают чувства дискомфорта и взаимного непонимания, у них отсутствуют коммуникативные барьеры, что положительно влияет на общее эмоциональное развитие ребенка в семье глухих [5, с. 49].

Для родителей первой группы нарушение слуха у ребенка является фрустрирующим препятствием к установлению естественного социального контакта и межличностных связей. Это влечет за собой искажение внутрисемейных отношений и родительских (в первую очередь отцовских) позиций, провоцирует негативное отношение глухих детей к близким и оказывает деформирующее влияние на развитие личности глухих детей.

В результате рождения ребенка с нарушением слуха отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются. Причины нарушений связаны с психологическими особенностями ребенка, а также с колоссальной эмоциональной нагрузкой, которую несут члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом. Многие родители в сложившейся ситуации

оказываются беспомощными. Их положение можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик.

Качественные изменения в таких семьях проявляются на следующих уровнях: психологическом, социальном и соматическом [4, с. 15].

Проблемы психологического уровня. Рождение ребенка с патологией слуха воспринимается его родителями как величайшая трагедия. Факт появления на свет ребенка “не такого, как у всех”, является причиной сильного стресса, испытываемого родителями, в первую очередь матерью. Стресс оказывает сильное деформирующее воздействие на психику родителей и становится исходным условием резкого травмирующего изменения сформировавшегося в семье жизненного уклада. Деформируются:

- сложившийся стиль внутрисемейных взаимоотношений;
- система отношений членов семьи с окружающим социумом;
- особенности миропонимания и ценностных ориентаций каждого из родителей больного ребенка.

Отец ребенка с нарушенной слуховой функцией меньше, чем мать, проводит с ним времени в силу занятости на работе и в соответствии с традиционным пониманием этой семейной обязанности. Поэтому его психика не подвергается патогенному воздействию столь же интенсивно, как психика матери больного ребенка. Приведенные характеристики, как правило, являются наиболее распространенными. Но, безусловно, есть и исключения из правил.

Эмоциональное воздействие стресса на женщину, родившую ребенка с нарушением слуха, неизмеримо значительнее. У матерей часто наблюдаются истерики, депрессивные состояния. Страхи, одолевающие женщин по поводу будущего ребенка, рождают чувство одиночества, потерянности и ощущение “конца жизни”. Часто для таких матерей свойственно снижение психического тонуса, заниженная самооценка, что проявляется в потере вкуса к жизни, перспектив профессиональной карьеры, невозможности реализации собственных творческих планов, потере интереса к себе как к женщине и личности.

Проблемы социального уровня. После рождения ребенка с проблемами в развитии его семья, в силу возникающих многочисленных трудностей, становится малообщительной и избирательной в контактах. Она сужает круг знакомых и даже родственников по причине характерных особенностей состояния и развития больного ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей (страха, стыда).

Это испытание оказывает также деформирующее воздействие на взаимоотношения между родителями больного ребенка. Одним из самых печальных проявлений, характеризующих состояние семьи после рождения ребенка с нарушением слуха, является развод.

В силу этой причины (одиночества матерей, воспитывающих детей с нарушениями слуха), а также и других, среди которых могут быть и генетические, некоторые семьи отказываются от рождения других детей. В таких семьях ребенок с нарушенным слухом является единственным.

Есть семьи, в которых воспитывается еще один или два здоровых ребенка. В большинстве из них ребенок с нарушениями слуховой функции является после-

дним из родившихся. Тем не менее, в таких семьях имеется больше благоприятных возможностей для нормализации психологического состояния родителей по сравнению с объективными возможностями родителей, воспитывающих единственного ребенка-инвалида. Родители, у которых здоровые дети родились после больных или являются одним ребенком из двойни, составляют немногочисленную группу [3, с. 26].

Отношения в семье могут ухудшаться не только между супругами. Они могут изменяться между матерью ребенка с нарушенным слухом и ее родителями или родителями ее мужа.

Длительное изучение проблем, возникающих в семьях воспитанников специальных учреждений, и наблюдение за их разрешением позволяют выделить еще одну особенность, характеризующую социальную позицию значительной части родителей в отношении воспитания, развития и преодоления проблем ребенка имеющего нарушение слуха. Эту позицию можно назвать иждивенческой или безынициативной. Родители считают, что преодолением проблем их ребенка должны заниматься специалисты и сотрудники учреждений, в которых их дети воспитываются, обучаются или продолжительно лечатся и живут [6, с. 162].

Проблемы соматического уровня. Стресс, возникший в результате комплекса необратимых нарушений слуха у ребенка, может вызывать различные заболевания у его матери, являясь как бы пусковым механизмом этого процесса. Возникает патологическая цепочка: недуг ребенка вызывает психогенный стресс у его матери, который в той или иной степени провоцирует возникновение у нее соматических или психических заболеваний.

По мнению практиков, в сознании не каждого слышащего родителя формируется потребность к усвоению специальных форм взаимодействия (дактилологии и жестовой речи) с ребенком, имеющим бисенсорный дефект. В некоторых случаях отсутствие таких навыков может ограничивать как контакты самого ребенка с окружающим миром, так и возможные формы взаимодействия с ним родителей. Это также обуславливает возникновение коммуникативного барьера между ребенком и его родителями [2, с. 43].

Так, было доказано, что бедность эмоциональных проявлений у неслышащих дошкольников обусловлена недостатками воспитания, неумением взрослых слышащих людей вызывать малышей на речевой контакт. В этих семьях “вакуум общения”, отсутствие фантазии, ограничение передачи знаний, ритуализированные действия [1, с. 20].

Неслышащий ребёнок в семье неслышащих осваивает язык жестов практически, в общении со своей семьей. В худшей ситуации находятся дети с патологией слуха в семье слышащих родителей: они оказываются без поддержки родителей в овладении жестовой речью и взаимодействие родителей и ребенка строится строго на словесной основе.

Глухие дети по средствам ежедневного общения с глухими родителями накапливают знания жестовой речи. Дети в таких условиях, овладевая и пользуясь жестовыми обозначениями, практически повторяют линию речевого развития слышащего ребенка.

Итак, семьи, воспитывающие детей с патологией слуха, имеют большое количество трудностей и проблем, связанных с появлением больного ребенка: психологических, социальных, соматических, ставящих под угрозу не только психологический климат в такой семье, но и само ее существование. Решение многих из этих проблем возможно при условии освоения родителями жестовой речи, а также в ходе тесной работы родителей со специальными службами помощи – сурдологической, психологической, педагогической.

### ***Литература***

1. Богданова Т.Г. Психология лиц с нарушениями слуха. В кн. Основы специальной психологии. – М., 2002.
2. Богданова Т. Г., Мазурова Н. В. Влияние внутрисемейных отношений – № 3.
3. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М. Если ваш ребёнок отстает в развитии. – М., 1993.
4. Исенина Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни. – М., 1999.
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.
6. Шипицина Л.М. Ребёнок с нарушенным слухом в семье и в обществе. – СПб., 2009.

## **ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Орехова А.А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук, доцент Шаповаленко З.И.***

Среди психических явлений внимание занимает особое место. Оно представляет собой психическое действие, направленное на содержание образа, мысли или другого явления, играет значительную роль в регуляции интеллектуальной деятельности. Внимание необходимо человеку в его повседневной жизни: в быту, в процессе общения с людьми.

Внимание – очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение.

В зависимости от наличия сознательного выбора направления и регуляции выделяют послепроизвольное (или вторично произвольное), произвольное и непроизвольное внимание.

Непроизвольное внимание (пассивное) – это вид внимания, при котором отсутствует сознательный выбор направления и регуляции. Оно устанавливается и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. В основе внимания лежат неосознаваемые установки человека. По мнению Ю.Б. Дормашева, как правило, непроизвольное внимание кратковременно и быстро переходит в произвольное [2, с. 61].



Физиологическим механизмом произвольного внимания служит очаг возбуждения в коре мозга, ассоциированный с работой второй сигнальной системы. Отсюда очевидна роль слова родителей или преподавателя для формирования у ребенка произвольного внимания.

Возникновение произвольного внимания у человека исторически связано с процессом труда, так как без управления своим вниманием невозможно осуществлять сознательную и планомерную деятельность.

Психологической особенностью произвольного внимания является сопровождение его переживанием большего или меньшего волевого усилия и напряжения. Младший школьник прилагает значительное усилие воли, когда концентрирует свое внимание, понимает содержание, необходимое для себя и уже дальше без волевого напряжения внимательно следит за изучаемым материалом.

Его внимание становится теперь вторично непроизвольным, или послепроизвольным. Как подчёркивает В.В. Давыдов, оно будет значительно облегчать процесс усвоения знаний и предупреждать развитие утомления [1, с. 43].

Послепроизвольное внимание – вид внимания, при котором присутствует сознательный выбор объекта внимания, но отсутствует напряжение, характерное для произвольного внимания. Оно определяется, с точки зрения В.Я. Романова, образованием новой установки, связанной в большей мере с актуальной деятельностью, нежели с предшествующим опытом человека (в отличие от непроизвольного внимания) [2, с. 59].

В исследовании процесса внимания принимали участие А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев и многие другие ученые.

Внимание теснейшим образом связано с эмоционально-волевой сферой личности, что определяет особенности формирования этого процесса у детей младшего школьного возраста. Развитие внимания в детском возрасте проходит ряд последовательных этапов:

- первые недели и месяцы жизни ребенка характеризуются появлением ориентировочного рефлекса как объективного врожденного признака непроизвольного внимания при низкой сосредоточенности;
- к концу первого года жизни возникает ориентировочно-исследовательская деятельность как основа будущего развития произвольного внимания;
- начало второго года жизни характеризуется появлением зачатков произвольного внимания: под влиянием взрослого ребенок направляет взгляд на называемый предмет;
- во второй и третий год жизни развивается первоначальная форма произвольного внимания. Распределение внимания между двумя предметами или действиями детям в возрасте до трех лет практически недоступно;
- в 4,5–5 лет появляется способность направлять внимание под воздействием сложной инструкции взрослого;
- в 5–6 лет возникает элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции. Внимание наиболее устойчиво в активной деятельности, в играх, манипуляциях предметами, при выполнении различных действий;

- в 7-летнем возрасте развивается и совершенствуется внимание, включая волевое [3, с. 139].

Преобладающим видом внимания младшего школьника является произвольное, физиологической основой которого является ориентировочный рефлекс. Ребенок не может еще в достаточной степени управлять своим вниманием.

Одной из важнейших проблем в младшем школьном возрасте является развитие произвольного внимания. Но, к сожалению, еще встречаются такие случаи, когда даже у учащихся второго класса преобладает произвольное внимание, то есть дети привыкли заниматься только тем, что им интересно и наиболее привлекательно для них. И это, несмотря на то, что произвольное внимание, как указывает В.В. Давыдов, должно быть сформировано еще в старшем дошкольном возрасте [1, с. 36].

Произвольное внимание и его свойства являются необходимыми факторами в образовательном процессе. От степени его развития зависит также формирование других когнитивных процессов, таких как память, мышление и различные интеллектуальные способности.

Одной из основных проблем в развитии произвольного внимания является трудность адаптации ребенка к новой ведущей деятельности – учебной. У многих детей младшего школьного возраста еще преобладает игровая деятельность.

Существенное влияние оказывает на развитие произвольного внимания у младшего школьника и построение учителем учебного процесса на уроке. Недостаточный уровень развития внимания и, как следствие, возникновение отклонений в развитии внимания довольно часто выступает как одна из главных проблем, препятствующих не только усвоению знаний, но и формированию личности, а также лежит в основе неуспеваемости школьников, особенно в младших классах.

Наиболее эффективным инструментом развития внимания в младшем школьном возрасте является игра. Игра интересует ребенка намного больше, чем скучное задание на уроке. Она привлекает интерес ребенка и, тем самым, становится толчком к развитию внимания [1, с. 44].

Для решения перечисленных проблем нами была разработана программа по коррекции внимания у детей младшего школьного возраста, которая была апробирована у 20 учащихся вторых классов МОУ СОШ №34 г. Ставрополя.

Коррекционная программа объемом 12 часов (плюс 6 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность группы 6-10 человек, что повышает эффективность с точки зрения психологических результатов.

Программа включала в себя 6 основных занятий плюс одно вводное занятие. Частота групповых встреч – 2 раза в неделю. Каждое занятие разработанной программы посвящено коррекции различных параметров внимания: концентрации, устойчивости, объема, распределения, переключения, помехоустойчивости, наблюдательности, а также коррекции и развитию других психических процессов взаимосвязанных с вниманием. Приблизительная длительность каждого занятия – 30-40 минут. Дополнительно с групповыми занятиями раз в неделю в течение

20-30 минут проводились индивидуальные занятия с учащимися, испытывающими трудности в работе в группе.

Динамика коррекции внимания детей отслеживалась посредством проведения контрольных срезов до начала занятий и через каждые 3 основных занятия. В ходе срезов оценивались такие параметры внимания, как концентрация, распределение внимания, переключение внимания, устойчивость внимания, объем внимания. Срез оценивался по 5-балльной шкале. Достоверность различий между оценками групп при проведении срезов определяли по критерию Стьюдента. Достоверными считались различия при  $p < 0,05$ .

В структуре занятий были выделены следующие этапы:

- **ритуалы приветствия-прощания** (сплочение детей, создание атмосферы группового доверия и принятия);
- **разминка** (настрой на продуктивную групповую деятельность);
- **основное содержание занятий** (психотехнические упражнения и приёмы коррекционно-развивающего комплекса);
- заключительная часть (психогимнастические упражнения на расслабление).

Также проводились консультации родителей детей, занимающихся в группе. На консультациях родителям предлагались игры и упражнения для дополнительной коррекции внимания ребёнка в домашних условиях.

Полученные в ходе опытно-экспериментальной работы результаты отражены в таблице 1.

*Таблица 1*  
*Показатели проведения срезов в группах обучаемых*

| Показатели срезов                     | Средняя оценка<br>( $M \pm m$ ) |
|---------------------------------------|---------------------------------|
| 1-й срез (до начала занятий)          | 3,56 $\pm$ 0,27                 |
| 2-й срез (после 4 занятия)            | 4,23 $\pm$ 0,14*                |
| 3-й срез (после завершения программы) | 4,76 $\pm$ 0,22*                |

Примечание: достоверность различий между срезами обозначена \* –  $p < 0,05$ .

В результате были выявлены значительные изменения в развитии внимания у детей: увеличился уровень концентрации, объема, распределения, устойчивости внимания, появился интерес и ориентация в образовательном пространстве. В процессе коррекции внимания были задействованы и другие познавательные процессы – такие, как воображение, память, мышление и т.д. Повысился уровень произвольного внимания, ученики стали прилагать сознательные усилия воли в процессе освоения учебного материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что правильно организованная система коррекционных игр и упражнений, последовательный переход от более простых заданий к более сложным, активизация мотивации и познавательного интереса ученика, индивидуальный подход к каждому участнику коррекционной группы и многие другие факторы, играют очень важную роль в развитии внимания младшего школьника, а главное, в развитии его познавательной сферы.

### **Литература**

1. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возраст. – М., 1973.
2. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. – М., 1995.
3. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
4. Карпенко, Л.А., Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. – Ростов-на-Дону, 1998.
5. Осипова А.А. Диагностика и коррекция внимания. – М., 2004.

## **ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Сапрыгина Е.С., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук И.А. Горбушина*

Семья занимает центральное место в формировании личности, способностей, умений ребенка. Когда рождается ребенок с нарушениями в развитии, у родителей меняется взгляд на мир, отношение к самим себе, к другим людям. Вот почему решая вопросы реабилитации и интеграции в общество детей с отклонениями в развитии, исключительно важно знать особенности не только этих детей, но и их семей: многие из них остро нуждаются в комплексной социальной поддержке.

Именно эту поддержку может оказать специальный психолог, работа которого построена на основе новейших разработок (М.Н. и Н.Я. Семаго, Г.С. Абрамовой, И.Ю. Левченко и др.) в областях коррекционной педагогики и нейропсихологии и направлена на максимально возможную адаптацию и развитие детей с ОВЗ.

Ребенок не может быть адаптирован и социализирован «сам по себе», отдельно от родительской семьи.

Поэтому целью работы специального психолога с родителями становится создание условий для социальной адаптации семей с «особым» ребенком. Достижение этой цели требует выявления и развития сильных, ресурсных зон функционирования таких семей, опираясь на которые они могут жить без чувства вины, стыда и отверженности.

Все поставленные задачи должны решаться через различные формы взаимодействия специального психолога с семьей.

Проведя устный опрос специальных психологов (о формах их взаимодействия с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ), работающих в специально коррекционных образовательных учреждениях, мы пришли к выводу, что, как правило, чаще всего, они используют традиционный метод работы с родителями – метод нравочений или «лекционный». Практика показывает, что такие методы весьма не эффективны.

Семья, имеющая ребенка с отклонениями в развитии, на протяжении жизни переживает серию, «взлетов» и «падений», обусловленных субъективными и объективными причинами, что определяет хроническую стрессовую ситуацию даже в тех семьях, которые на первый взгляд кажутся вполне благополучными.

У родителей, как правило, возникает чувство безнадежности, понижается самооценка, может появиться дисгармония супружеских отношений. Такие семьи чаще распадаются. В этих семьях отцы склонны винить жену в рождении больного ребенка даже в тех случаях, когда достоверно знают, что причина кроется в них самих.

Известны ситуации, когда у родителей формируются, так называемые рентные установки: они не заинтересованы в пересмотре диагноза и ожидают от общества материальной поддержки.

Практика показала, что наиболее эффективной формой взаимодействия с родителями являются родительские собрания, которые проводятся в активных формах с участием учителей и воспитателей. На таких собраниях-тренингах родители вынуждены размышлять о психофизических закономерностях развития ребенка, здесь они учатся всесторонне изучать проблему, понимать мотивы поведения ребенка, расширяют личный арсенал средств взаимодействия с ребенком; получают профессиональную психолого-педагогическую поддержку в поиске эффективных способов воспитания.

У родителей формируется адекватное представление о детских возможностях и потребностях, раскрываются новые ресурсы. Несомненно, психологическая работа, ориентированная на гуманизацию отношений специального психолога и родителя, построенная на принципах партнерства, открывает перед участниками широкое поле возможностей. На таких собраниях-тренингах необходимо использовать элементы следующих методов: дискуссии, игры, совместной деятельности, обсуждение и разыгрывание ситуаций, обучающие эксперименты, анализ поступков детей и родителей, анализ типов коммуникативных взаимоотношений, анализ ситуаций, анализ видео- и аудиоматериала.

Благодаря предложенным нами различным форм взаимодействия между родителями, педагогами, специальным психологом удалось создать в своих школах родительское сообщество, которое в настоящее время не просто выполняют свои семейные функции, но и становится соучастником коррекционно-развивающего учебного процесса.

Работа с родителями – важная сторона деятельности специального психолога специального коррекционного образовательного учреждения, где особенностями взаимодействия специального психолога с родителями должно выступать: диагностическое и коррекционное поле в структуре консультативной встречи; особая профилактическая работа с родителями и детьми. В проведении такой работы необходимо проявить не только профессиональную грамотность, но и деликатность, такт и сочувствие. Также последовательность и настойчивость.

В работе с родителями можно условно выделить следующие задачи:

- формировать у родителей правильное понимание целей воспитания и обучения ребенка;
- осуществлять совместную с коллективом дошкольного учреждения работу по всестороннему развитию детей;
- распространять знания по различным направлениям педагогической деятельности, знакомить с приемами и методами коррекционной работы;

- изучать опыт семейного воспитания, распространять его среди родителей, использовать в деятельности дошкольного учреждения.

Для того чтобы помочь такой семье, прежде всего необходимо дать родителям полную информацию об особенностях их ребенка: указать его специфические положительные и отрицательные особенности, сильные и слабые стороны.

Тяжелое эмоциональное состояние, доходящее иногда до ступора, не позволяет родителям правильно понять и осознать информацию. В связи с этим перед специальным психологом возникает задача правильно оценить состояние родителей (а иногда и других родственников) и провести соответствующие коррекционные мероприятия.

Одной из наиболее постоянных ошибок воспитания является снижение требований к ребенку, закрепление за ним положения больного. Данная тема очень актуальна, но, к сожалению, мало изучена, в связи с этим требует дальнейшее изучение.

Таким образом, особенностью взаимодействия специального психолога с родителями, воспитывающих детей с отклонениями в развитии является оптимизация внутрисемейных отношений через принятие вторых адекватных ролевых позиций по отношению к ребенку и друг к другу, обучение родителей навыкам вхождения в контакт с ребенком и воспитание его в соответствии с общечеловеческими нормами поведения. В ходе взаимодействия нередко приходится преодолевать неправильные установки и заблуждения родителей.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ, ИМЕЮЩИМИ ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ**

*Тюрденева И.Ю., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Шаповаленко З.И.*

Глобальные перемены, происходящие сегодня в России, ведут к перестройке психологии подрастающей личности, её взглядов, убеждений, привычек, нравственных ценностей и социальных ролей. И если для одних преобразования не столь болезненны, то для других они становятся личной трагедией, приводящей к дезадаптации и девиации.

Подростки наиболее чувствительны к социальным и психологическим стрессам. Именно в этом возрасте наблюдается резкий рост конфликтных, недисциплинированных, не умеющих владеть собой подростков. В особенностях их трудновоспитуемости, как указывает С.А. Бадмаев, кроются истоки алкоголизма, наркомании, нравственной деградации, правонарушений, преступности [1].

Проблема девиантного поведения подростков занимает одно из первых мест среди других социальных и психологических проблем. Масштабы девиации растут по многим показателям. Так, согласно общестатистическим данным по стране среди молодежи, с точки зрения Р.Р. Гарифуллина, получили наибольшее распространение:

- пьянство и алкоголизм (в стадии зависимости) – 15-20%;
- наркомания (эпизодическое и регулярное употребление) от 1/4 до 1/3 (на Северном Кавказе процент наркоманов среди подростков составляет 10,2);

- бродяжничество (дромомания) – цифры варьируются от 3,2 до 5 млн. детей (по России «уличных» детей, имеющих семью и кров, но живущих на улице – до 2 млн.);
- противоправное поведение – преступное (уголовно наказуемое) – около 50% подростков и молодёжи [3]:

Поэтому основной задачей решения проблемы девиантного поведения подростков становятся превентивные меры по предупреждению девиации, профилактика и психолого-педагогическая коррекция.

«Коррекция» в переводе с латинского языка – поправка, частичное исправление или изменение (лат. correctio).

Психологическая коррекция – это система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии или поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия. Психокоррекции, по мнению В.Т. Кондрашенко, подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые формируются довольно рано и в дальнейшем практически не изменяются [6].

Основное отличие психокоррекции от воздействий, направленных на психологическое развитие человека, заключается в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными качествами личности или видами поведения и направлена на их «переделку». Основная же задача развития состоит в том, чтобы при отсутствии или недостаточном развитии сформировать у человека нужные психологические качества.

Личность подрастающего человека формируется не в вакууме, не сама по себе, а в окружающей его среде. Среда, как подчёркивает М.И. Рожкова, имеет решающее значение для его воспитания. Особая роль при этом принадлежит малым группам, в которых школьник взаимодействует с другими. Это семья, школьный класс, неформальные объединения. Трудности поведения подростков могут быть также обусловлены особенностями семейного воспитания, где часто появляются «трудные» дети [2].

Коррекция девиантного поведения является социально-педагогическим и психологическим комплексом взаимосвязанных, взаимообусловленных операций и процедур, направленных на регуляцию мотиваций, ценностных ориентаций, установок и поведения личности, а через неё – на систему различных внутренних побуждений, регулирующих и корректирующих личностные качества, характеризующие отношение к социальным действиям и поступкам.

Одним из первых отечественных учёных разработал классификацию методов коррекции педагог В. П. Кашенко (в 30-х годах) объединив их в две группы: педагогические и психотерапевтические [5].

Коррекционная работа в подростковых и молодёжных девиантных группах включает, по мнению А.Е. Личко, ряд этапов, методов и принципов работы с трудновоспитуемыми детьми и подростками. Главные из них следующие:

- принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
- единство диагностики и коррекции, коррекции и развития;
- единство возрастно-психологического и индивидуального в развитии;

- принцип коррекции «сверху вниз», опирающийся на зону ближайшего развития личности;

- принцип коррекции «снизу вверх», опирающийся на тренировку уже имеющихся способностей;

- деятельностный принцип осуществления коррекции и др. [7];

Осипова А.А. в книге «Общая психокоррекция» систематизирует различные виды и функции психокоррекции.

По содержанию различают коррекцию:

- познавательной сферы;

- личности;

- аффективно-волевой сферы;

- поведенческих аспектов;

- межличностных отношений;

1) внутригрупповых взаимоотношений (семейных, супружеских, коллективных);

2) детско-родительских отношений.

По форме работы различают коррекцию индивидуальную групповую и смешанную.

По наличию программ: программированную и импровизированную.

По характеру управления корригирующими воздействиями: директивную и недирективную.

По продолжительности:

- сверхкороткую (сверхбыструю) – несколько минут или часов;

- короткую (быструю) – несколько часов или дней;

- длительную – несколько месяцев;

- сверхдлительную – год или более.

По масштабу решаемых задач различают психокоррекцию:

- общую (мероприятия общекоррекционного порядка);

- частную (набор психопедагогических воздействий, представляющих собой адаптированные для данного возраста психокоррекционные приемы и методы);

- специальную (комплекс приёмов, методик и организованных форм работы с участником или группой одного возраста, которые имеют схожие проблемы) [8].

Коррекционно-воспитательная деятельность охватывает всю совокупность мер педагогического воздействия на личность ребёнка с отклонениями в поведении. Она направлена как на изменение познавательных способностей, эмоционально-волевой сферы, улучшение индивидуальных личностных качеств, а так же на развитие интересов и склонностей обучающегося. Следует отметить, что учебная деятельность в подростковый период, как указывает А.Д. Гонеев, остаётся ведущим видом деятельности у абсолютного большинства детей и подростков [4].

Однако, как свидетельствует статистика и научные исследования, школа постепенно теряет свои общественные позиции, снижаются её социальная роль и референтная значимость в развитии и формировании личности ребёнка, в воспитательном воздействии на педагогически запущенных и трудновоспитуемых подростков. Более 40% учащихся с девиантным поведением к учёбе относятся равнодушно, около 20% школьников учатся в школе с явной неохотой, а свыше 15%



учащихся относятся к учёбе отрицательно. Среди многообразия причин такого отношения к учебной деятельности у подростков с отклоняющимся поведением, по мнению В.Т. Кондрашенко, одним из наиболее значимых фактов являются их систематическое отставание от темпов освоения школьной программы, пробелы в знаниях, стойкая неуспеваемость. Отсюда снижен интерес к учёбе, ослаблена мотивация учебно-познавательной деятельности, отмечается высокий уровень конфликтности в учебном процессе с учителями и одноклассниками [6].

Таким образом, коррекционная деятельность в ходе учебно-воспитательного процесса и других форм становления и развития личности, представляет собой единый процесс эмоционального, оперативного и содержательного свойства, что даёт возможность корректировать не только внешнюю сторону учебно-познавательной деятельности, проявляющуюся в выполнении учебных заданий, но и внутреннюю, выражающуюся в отношении учащихся к учебному предмету, к школе, к явлениям окружающей действительности, себе и миру в целом.

### ***Литература***

1. Бадмаев С.А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников. – М., 1999.
2. Воспитание трудного ребёнка: Дети с девиантным поведением/ Под ред. М.И. Рожкова. – М., 2001.
3. Гарифуллин Р.Р. Скрытая профилактика наркомании: Практическое руководство для педагогов и родителей. – М., 2002.
4. Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. Пособие для студентов / А.Д. Гонеев, Н. Н. Лифинцева, Н. В. Ялпаева; Под ред. В. А. Сластелина. – М., 1999.
5. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков: пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. Заведений. – М., 2000.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. Социально-психологический и психиатрический аспекты / В.Т. Кондрашенко. – Минск, 1988.
7. Личко А.Е. Психология и акцентуации характера у подростков А.Е. Личко. – Л., 1983.
8. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2002.

## **ОСОБЕННОСТИ ОСЯЗАТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОСОГЛАЗИЕМ И АМБЛИОПИЕЙ**

***Федоровская С.Г., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. психол. наук Гостунская Я.И.***

Непосредственное, чувственное познание окружающего составляет необходимую основу наших представлений и понятий об объективной действительности. Один из важнейших источников наших знаний о пространстве и механических свойствах предметов – осязательное восприятие.

В настоящее время в тифлопедагогике поднимаются вопросы преодоления зрительной недостаточности у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Особое внимание при этом уделяется использованию осязательного восприятия как при познании предметов окружающего мира, так и при оперировании ими (Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина, Л.А. Ремезова, Л.С. Сековец, Л.И. Солнцева) [2, с. 84-88; 3, 4].

Проблема изучения осязательного восприятия слабовидящих детей дошкольного возраста недостаточно исследована в тифлопсихологии.

Изучением проблемы осязательного восприятия у детей с патологией зрения теоретически обоснована в трудах психофизиологов, тифлопсихологов и тифлопедагогов Л.П. Григорьевой, М.И. Земцовой, В.З. Кантора, А.И. Каплан, Ю.А. Кулагина, А.Г. Литвака, Г.В. Никулиной, Л.А. Новиковой, Л.И. Плаксиной, Л.С. Сековец, Л.И. Солнцевой, Б.К. Тулоногова, В.А. Феокистовой [1; 3; 4; 5, с. 85-87; 6].

В связи с выдвинутой проблемой нами было проведено исследование, посвященное актуальной проблеме тифлопедагогике – развитию осязательного восприятия дошкольников среднего возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия).

В ходе исследования мы осуществили анализ состояния проблемы развития осязательного восприятия у детей с нарушениями зрения. Он позволил выявить, что различные нарушения зрения ведут к своеобразию развития ребенка, возникновению разнообразных вторичных отклонений: нарушенное зрение затрудняет получение сенсорной информации о предметах окружающего мира и отрицательно сказывается на развитии умения использовать их в деятельности; низкий уровень осязательной чувствительности, плохо развитые двигательные моторные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка с нарушениями зрения огромные трудности, связанные с выполнением различных действий; зрительное восприятие, несмотря на неполноценность, продолжает оставаться ведущим при познании детьми окружающего мира и ориентировке в нем.

Проведенный нами эксперимент позволил выявить следующие особенности осязательного восприятия детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией:

1. У детей с нарушениями зрения среднего дошкольного возраста хуже развита мелкая моторика в сравнении с нормой. Это выражается в скованности движений, нарушении произвольной регуляции мышечного тонуса руки, некоординированности движений и действий. Ориентировка в расположении предметов в пространстве, оценка их качества снижена, что затрудняет возможность планировать захват предмета и действия с ним.

2. Двигательная недостаточность возрастает при выполнении детьми, имеющими нарушения зрения, сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта.

3. Сенсорно-перцептивная деятельность у детей с монокулярным характером зрения значительно снижена по сравнению с нормально видящими сверстниками. При нарушениях зрения затруднено обнаружение соответствия объектов при помощи зрительного ориентировочного действия. Однако при определении

свойств и качеств предметов они пользуются зрительным соотнесением, не используя руку как средство компенсации нарушений зрения, что ведет к ошибкам восприятия.

4. В связи со снижением чувственного опыта и анализирующего восприятия, представления о предметах у детей с нарушениями зрения сформированы недостаточно полно. Компенсаторное же включение осязательного восприятия в процесс познания у дошкольников с косоглазием и амблиопией требует специально организованной целенаправленной коррекционной помощи. Она должна быть направлена на овладение приемами осязательного и зрительного обследования предметов, развитие взаимосвязи осязания и зрения, умения сопоставлять ощущения, получаемые посредством этих сенсорных модальностей, что является необходимой предпосылкой получения детьми данной категории обобщенного образа предмета.

5. Нарушение функции зрительного анализа и контроля, недостаточная связь зрительных и мануальных обследовательских действий, снижает у детей с монокулярным характером зрения возможности построения отчетливых зрительных образов величины и формы объекта, точного определения пространственных свойств предметов, регулирования действия, затрудняет становление ориентировочно-познавательной и исполнительской деятельности ребенка.

6. При монокулярном характере зрения детям с косоглазием и амблиопией трудно осуществлять зрительный контроль за движениями обеих рук, анализировать сенсорную информацию, поступающую с разных рук. Становление дифференцированных обследовательских движений двумя руками при нарушении бинокулярного зрения крайне затруднено. Мономануальное обследование объектов не позволяет выделить в объекте необходимую для получения адекватного образа систему признаков.

7. Нарушение зрительно-моторной координации у детей со зрительной патологией, отсутствие осязательного контроля и коррекции действий, неустойчивое разделение двигательных функций обеих рук вызывают трудности овладения исполнительской стороной предметного действия, осложняют выработку двигательного навыка, эффективного способа деятельности. Усиленный зрительный контроль над движениями в процессе деятельности ведет к большей напряженности, скованности, некоординированности действий, затруднению согласованной работы обеих рук.

8. Сниженная острота зрения амблиопичного глаза осложняет видение объектов; монокулярный характер зрения, нарушение глазодвигательных функций глаза при косоглазии затрудняют определение расстояния, направления, глубины пространства, зрительно-двигательную ориентацию. Это является причиной снижения точности, ловкости выполнения движений, нарушения траектории движения рук при оперировании предметами, умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями.

Таким образом, полученные нами экспериментальные данные убедительно показывают, что нарушение зрительных функций затрудняет формирование у детей обобщенного представления о предмете и движении, а компенсаторные

механизмы на основе осязательного восприятия, обеспечивающие адекватное отражение сенсорных характеристик предмета и движение руки в процессе оперирования им, не выработаны.

В связи с полученными данными нами была запланирована и организована коррекционная работа, включавшая в себя специальные упражнения, направленные на развитие умения целенаправленно наблюдать предметы посредством зрения и осязательного восприятия, формирование активного зрительно-осязательного контроля и анализа в процессе восприятия предметов и регулирования действий с ними.

По итогам проведенной коррекционной работы нами была проведена повторная диагностика осязательного восприятия. После проведения коррекционной программы по развитию осязательного восприятия детей дошкольного возраста с нарушениями зрения у детей наблюдаются значимые положительные изменения особенностей осязательного восприятия по всем показателям. Разница детей с нарушениями зрения в показателях по сравнению с нормально видящими сверстниками составляет 30% к 10% для низкого уровня, и 20% к 50% – для высокого. После проведения коррекционной работы увеличился процент детей с нарушениями зрения со средним уровнем (50% по сравнению с 40%). Увеличился процент детей с нарушениями зрения с высоким уровнем (20% по отношению к 10%) и значительно снизился низкий уровень (30% по сравнению с 50%).

Экспериментальная апробация предлагаемой программы по развитию осязательного восприятия дошкольников с косоглазием и амблиопией позволяет констатировать положительную динамику у детей с нарушениями зрения по сравнению с нормой. Это проявилось в улучшении показателей развития мелкой моторики, овладении детьми специальными способами выполнения действий с мелкими предметами: у детей начали формироваться правильный захват предметов, способы переноса предметов и корректировка движений руки в процессе деятельности. Возросло умение детей воспринимать качество поверхности предметов с активным включением в процесс ориентировочной деятельности осязательного восприятия. Улучшилось качество анализа формы, величины, системы признаков в процессе обследования, восприятия и сличения.

Таким образом, направленность коррекционной работы на подготовку руки к осязательному обследованию предметов, формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов, осязательного обследования и восприятия предметов, навыков использования осязания в процессе продуктивной и игровой деятельности способствовала развитию осязательного восприятия у дошкольников среднего возраста с косоглазием и амблиопией. Что в свою очередь позволит преодолеть последствия зрительной недостаточности за счет формирования у детей компенсаторных способов ориентации в предметном мире.

### **Литература**

1. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. – СПб., 2006.
2. Подколзина Е.Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения // Дефектология. – 2001. – №2.

3. Плаксина Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения. – М., 1998.
4. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Под ред. Л.И. Солнцевой, В.З. Денискиной. – М., 2004.
5. Сековец Л.С. Состояние двигательной сферы у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией в период окклюзионного лечения // Дефектология. – 1991. – № 3. – С.
6. Тупоногов Б.К. Теоретические основы тифлопедагогики. – М., 2001.

## **ПРОБЛЕМА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РАБОТАХ ПО СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Федорова Е.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Горбушина И.А.*

В педагогической деятельности проблема физического и психического здоровья стала особенно актуальной в настоящее время, когда осуществляется переход от массового унифицированного образования к образованию дифференцированному, ориентированному на максимальный учёт возможностей конкретного ребенка вне зависимости от исходного уровня его развития. Реально существующая тенденция ухудшения здоровья детей и подростков социально обусловлена и зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономический потенциал общества, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье и в образовательном учреждении. Особую значимость в этом контексте приобретает проблема оказания комплексной помощи семьям, воспитывающим детей с ограниченными возможностями здоровья, т.к. семья является первичным звеном абилитации и социализации «особого» ребенка.

К сожалению, в нашей стране до настоящего времени нет психолого-педагогической поддержки таких семей. Служба психологической помощи в специальном образовании находится на стадии становления. Изучение особенностей детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих «особых» детей, а также разработка программ психолого-педагогической коррекции неадекватных отношений является одной из важнейших задач психологической службы специального образования. Однако исследования особенностей этих отношений в семьях с детьми, имеющими отклонения в психическом развитии, немногочисленны.

Еще Л.С. Выготский подчеркивал значимость адекватного семейного воспитания детей с ограниченными возможностями как залога социальной адаптации их в будущем. В связи с этим проблема детско-родительских отношений в современной педагогической и специальной психологии является одной из самых актуальных. Развитие личности обуславливается на всех этапах онтогенеза как биологическими, так и социальными факторами, причём значимость влияния последних со временем увеличивается, амикросоциальные условия, в част-

ности характер детско-родительских отношений (ДРО) в семье, во многом определяют формирование у ребенка всей системы отношения к миру [1, с. 26].

Различные отрасли психологической науки изучают характер детско-родительских отношений в семьях, как определяющий личностное развитие человека, так и обуславливающий в дальнейшем социально-психологические аспекты взаимодействия личности со средой, определяющаяся как «социализация» человека.

В отечественной психологии под социализацией подразумевается совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает и воспроизводит определенную систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества, осваивая социальные роли и культурные нормы [3, с. 53].

Процесс социализации осуществляется на протяжении всей жизни человека и проходит в трех сферах:

- в деятельности у человека развиваются задатки и способности, и происходит их реализация;

- в ситуациях общения, которые возникают во всех сферах жизнедеятельности, развиваются коммуникативные способности, способности взаимодействия с окружающими;

- в самосознании, сознании и понимании самого себя; в развитии правильной самооценки, что означает адекватное мнение и суждение человека о самом себе, о своих качествах, достоинствах и недостатках, деятельных способностях, потенциальных возможностях, а также о своем месте и роли среди других людей. По определению А. В. Мудрика, человек становится полноценным членом общества, если усваивает социальные нормы и культурные ценности одновременно с реализацией своей активности, с саморазвитием и самореализацией в обществе.

Самореализация личности предполагает удовлетворяющее человека осуществление своей деятельности в значимых для него сферах: в работе, быту и взаимоотношениях с окружающими. Характер детско-родительских отношений определяет успешность социализации личности ребенка, что отмечается в работах Ю.Б. Гиппенрейтер, Р.В. Овчаровой, И.М. Марковской, А.С. Спиваковской, Г.Т. Хоментаускаса и др. [4, с. 273].

Феномен родительства является сложным социально-психологическим явлением, которое следует рассматривать в различных контекстах. Анализ родительства может быть проведен на уровне индивидуально-личностных особенностей людей, в контексте семейных отношений, во взаимосвязи с родительскими семьями и в плане, который раскрывает родительство в системе общественных отношений (Овчарова Р.В., 2003). Но самым существенным, может быть анализ родительства в контексте системы отношений «родитель-ребенок» [2, с. 58].

Детско-родительские отношения, наряду с супружескими, являются основополагающими в современной нуклеарной семье (семье, состоящей из супружеской четы с детьми или без детей или одного из родителей со своими детьми, не состоящими в браке). Отношения между родителями и детьми являются производными от всей системы внутрисемейных связей и важным условием социализации ребенка. Ведущая роль в системе детско-родительских отношений принадлежит взрослому.

В современных условиях необходимо дифференцировать понятия «детско-родительские отношения», «родительское, отношение» и «родительские установки», которые имеют пересекающиеся значения и выступают часто как синонимы.

Специфика детско-родительских отношений состоит в том, что они двусторонние, обе стороны (родитель и ребенок) активно формируют систему отношений. Эти отношения изначально неравноправные, однако, тяготеющие к равноправию. Продуктом этих отношений является сформированная личность ребенка. Таким образом, детско-родительские отношения можно определить как систему отношений между взрослым и ребенком, состоящими в непосредственном родстве, они появляются с рождением ребенка и в процессе взаимодействия родителя и ребенка имеют свою динамику и специфическое содержание.

### ***Литература***

1. Основы специальной педагогики и психологии.: Учеб. пособие/ Н. Трофимова и др. – М.- СПб., 2006.
2. В семье воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие для родителей/ Н.М. Борозинец, Е. В. Евмененко. – Ставрополь, 2010.
3. Маллаев Д.М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями развития. – М. 2008.
4. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Под ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. – М., 2009.

## РАЗДЕЛ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИСТОРИИ

### РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В СТАВРОПОЛЬСКОМ КРАЕ

*Бережнова Д.Ю., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. экон. наук Токаренко И.И.*

В современном стремительно меняющемся и глобализирующемся мире, пронизанном масштабными потоками информации, требующем постоянного притока новых знаний, роль молодежи возрастает. Она становится инициатором и двигателем нового, активным участником ускорения экономического прогресса. Понимание этого стимулирует новое отношение к молодому поколению, являющемуся важнейшим ресурсом развития любого современного государства.

Современное положение молодежи Ставропольского края характеризуется как общими для Северного Кавказа и Российской Федерации в целом параметрами, так и специфическими тенденциями.

По статистическим данным, численность молодежи Ставропольского края в возрасте от 14 до 29 лет (включительно) на 1 января 2007 года составляет 737 200 человек (это на 0,7% меньше, чем в 2006 году).

Депопуляционные тенденции в молодежном социуме приведены в таблице:

| Годы    | Численность молодежи (14-29 лет), тыс. чел. | Общий прирост |      |
|---------|---------------------------------------------|---------------|------|
|         |                                             | тыс. чел.     | %    |
| 2005 г. | 745,9                                       | 2             | +0,3 |
| 2006 г. | 742,6                                       | -3,3          | -0,5 |
| 2007 г. | 737,2                                       | -5,4          | -0,7 |

Большая часть молодежи края проживает в городах (432,2 тыс. человек или 58,6%). При этом в Ставропольском крае среди молодежи сохраняется превышение численности мужчин над женщинами. На каждые 100 молодых женщин до 30 лет в крае приходится 101 молодой мужчина. Поэтому возможности вступить в брак, создать семью для молодых мужчин и женщин практически равные.

В настоящее время в деятельность детских и молодежных общественных объединений вовлечено 60% процентов детей и 20% молодежи края, однако большинство из этих объединений существуют на базе образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, в клубах по месту жительства, они не имеют статуса юридического лица и не могут пользоваться государственной поддержкой. В то же время именно общественные объединения являются наиболее эффективным инструментом социализации молодого человека.

Следует также отметить, что финансирование молодежной политики в Ставропольском крае, как составной части социальной политики, происходит по остаточному принципу и зависит от доходной части бюджета региона в целом.



Миссия молодежной политики – содействие формированию личности молодого человека с активной жизненной позицией посредством обеспечения его прав, интересов и поддержки его инициатив.

Основными приоритетными задачами реализации стратегии являются:

1. Создание молодежного информационного пространства. Основными средствами достижения этой цели являются: интернет-ресурсы, региональные телевизионные программы, FM-радиостанции, мобильная связь, неформальное общение, массовые мероприятия и праздники, а также каналы информирования населения края, эффективность применения которых доказана опытом.

2. Гражданско-патриотическое воспитание детей и молодежи. Основными средствами реализации этой задачи должны стать молодежные образовательные центры и курсы, военно-патриотическое клубы и центры, некоммерческие организации, клубы общения, встречи со знаковыми и авторитетными для молодежи людьми, стажировки. Проект ориентирован, прежде всего, на старших школьников и студентов.

3. Развитие гражданского сектора для молодежи. Предполагается поддержка созидательной активности молодежи и социально значимых молодежных инициатив, самоорганизации и самозанятости молодежи посредством содействия созданию и деятельности молодежных и детских организаций и объединений, развития навыков самоуправления.

В части поддержки деятельности молодежных и детских организаций будут предусмотрены такие ее формы, как частичное прямое финансирование, конкурсное предоставление социального заказа и государственных грантов, предоставление помещений и т.д.

4. Поддержка молодежи, попавшей в трудную жизненную ситуацию. Данный приоритет предполагает комплекс мероприятий правового, экономического и организационного характера, направленных на социальную защиту и включение в социальную жизнь некоторых особых категорий молодежи посредством приглашения и обеспечения возможности участия молодых людей, имеющих социальные ограничения, реализации действий, направленных на формирование в обществе и молодежной среде толерантного отношения к молодежи, имеющих социальные ограничения, проведения специальных мероприятий, содействующих общей профилактике девиантного поведения в молодежной среде;

5. Создание системы молодежного и детского отдыха. Предполагается создание развитой системы молодежного досуга и отдыха, создание механизмов и возможностей, обеспечивающих охрану и укрепление здоровья детей и молодежи посредством поддержки детских и подростковых клубов и объединений по интересам, содействия детскому и молодежному туризму и молодежным обменам, проведения специальных мероприятий по пропаганде здорового образа жизни;

6. Поддержка талантливой молодежи. Важнейшими задачами являются постоянный поиск талантливой молодежи и предоставление ей возможности заявить о себе и проявить себя, дальнейшая поддержка и продвижение молодых людей, обладающих исключительными способностями, их обеспечение достаточным доступом к необходимым ресурсам развития. Особое внимание при этом дол-

жно быть уделено, в том числе обеспечению защиты авторских прав талантли-  
вой молодежи.

7. Содействие занятости молодежи и развитие молодежного предпринима-  
тельства. Первостепенная задача состоит в формировании у молодежи ключе-  
вых навыков построения карьеры и эффективного вложения своих возможнос-  
тей на рынке труда, организации своевременной и качественной профориента-  
ционной работы среди молодежи, создании механизмов интеграции молодежи  
в бизнес-сообщество.

Практическая реализация приоритетных задач предполагает системное реше-  
ние поставленных проблем посредством осуществления ряда комплексных ме-  
роприятий. К реализации данных задач предлагается привлечение, так называе-  
мых, региональных операторов, а именно: государственных и муниципальных  
учреждений, общественных объединений (прежде всего детских и молодежных),  
учреждений дополнительного образования детей и молодежи, образовательных  
учреждений профессионального образования и т.д.

Важнейшими условиями эффективной реализации молодежной политики в  
Ставропольском крае являются ее правовое, финансовое, материальное, кадро-  
вое, информационное, научное обеспечение.

Основные механизмы реализации стратегии:

- развитие нормативной и правовой базы, регулирующей реализацию стра-  
тегии;
- программный метод управления реализацией стратегии;
- пропаганда позитивных и созидательных жизненных ценностей, стандартов  
и правил посредством социальной рекламы.
- проведение и поддержка специальных мероприятий, направленных на изу-  
чение региональной, отечественной и мировой истории и культуры;
- поддержка системы военно-патриотических и военно-спортивных клубов;
- развитие межрегиональных и международных молодежных связей, изуче-  
ния зарубежного опыта работы с молодежью;
- активное привлечение молодежи к участию в обсуждении и решении лю-  
бых насущных проблем общества, поддержки предлагаемых молодежью кре-  
ативных социальных инициатив;
- организация специальных мероприятий для молодежи, имеющей социальные  
ограничения;
- проведение специальных мероприятий по пропаганде здорового образа жиз-  
ни молодежных спортивных и физкультурных мероприятий;
- создание системы квотирования рабочих мест для молодежи и льгот для пред-  
приятий, их обеспечивающих;
- формирование кадрового резерва;
- обновление параметров сбора, учета и анализа статистических материалов  
о положении молодежи на территории края;
- установление фиксированной доли финансирования молодежной полити-  
ки в бюджете Ставропольского края и бюджетах муниципальных образований  
Ставропольского края (не менее 1%);

- привлеченные на реализацию молодежной политики средства общероссийских общественных объединений, благотворительных фондов, бизнес-сообществ;
- создание системы мониторинга и контроля за реализацией стратегии;
- информирование населения и мониторинг общественного мнения о реализации стратегии с привлечением электронных и печатных средств массовой информации;

Для реализации стратегии наряду с существующими предполагается поиск и создание новых форм работы, предполагающих более широкое участие самой молодежи в этой работе, нацеленность всех действий на достижение конкретных и измеряемых результатов.

С целью привлечения региональных операторов приоритетных направлений комитетом Ставропольского края по делам молодежи будут проведены конкурсы, предметом отбора в которых станут предложения и мероприятия, направленные на решение одной или нескольких задач, определяемых стратегией и соответствующими приоритетными направлениями и проектами.

Ожидаемыми результатами реализации молодежной политики в Ставропольском крае в рамках настоящей стратегии, ее приоритетных задач являются общее улучшение положения молодежи и преодоление существующих негативных тенденций, увеличение уровня интеграции молодых людей в политико-экономическую и социально-культурную жизнь и их вклада в общественное развитие в целом.

### ***Литература***

1. Ильинский И.М. Молодежь и молодежная политика. Философия. История. Теория – М., 2010
2. Холостова Е. И. Социальная работа. – М., 2009
3. Официальный сайт Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ставропольскому краю <http://www.stavstat.ru>
4. Официальный сайт Министерства экономического развития Ставропольского края <http://www.stavinvest.ru>

## **ОТРАЖЕНИЕ ПОЛИТИКИ ДОМА ТОКУГАВА В РЕЛИГИОЗНО-ДУХОВНОЙ СФЕРЕ ЯПОНИИ В ПЕРИОД 1603 – 1868 ГГ.**

***Бондаревой О., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. ист. наук Садченко В.Н.***

Династия Токугава избрала буддизм в качестве государственной религией, а в качестве официальной государственной идеологии была выбрана неоконфуцианская доктрина мыслителя XII в. Чжу Си – чжусианство. Это учение на японской почве стало называться «неоконфуцианством Токугава». Неоконфуцианство не только служило научной основой для проведения политики по отношению к различным сословиям, но и само оказывало влияние на проводимую Токугава политику. Догматами неоконфуцианства обосновывалась власть сёгуна и отстранение императора от реальной власти и его изоляция в Киото. Положение императора как сим-

вола нации объяснялось догматами синтоизма. Таким образом, в государственной идеологии наблюдалось взаимовлияние идей конфуцианства, буддизма и синто. Это подтверждает тот факт, что главным принципом при Токугава был принцип полезности чего-либо для упрочения положения правящей династии.

Моральные принципы конфуцианства регулировали общественные отношения. Провозглашалось, что основным для человека должно быть благо группы, проповедовалось нерушимость существующих порядков, строгая иерархия в рамках этого незыблемого порядка. Один из крупных чжусианских философов, основатель этой школы на территории Японии, Хаяси Радзан (1583-1657 гг.), служивший при четырёх сёгунах, учредил первую в Японии высшую правительственную конфуцианскую школу или академию (Сёхэй гакко), готовившую кадры для правительства [2, с. 196].

В период Токугава бытовали и другие школы конфуцианского направления, отчасти противопоставлявшие себя официальной идеологии, апеллировавшие к тому, что она слишком академична для нужд простых людей. Существовала школа национальной науки (кокугакуха), родоначальником которой был Кэйто (1640-1701 гг.), имевшая антисёгунскую направленность и противостоявшая конфуцианству как официальной идеологии. Приверженцы этого направления противопоставляли идеям конфуцианства идею незыблемости власти императора, к которой должна была вернуться страна. Основой для такой идеологии стала японская литература, которая также противопоставлялась литературе китайской. Но, анализируя литературу, сторонники школы национальной науки приходили к выводам, что изначальное развитие Японии должно стать идеалом для современников и что именно синто содержит в себе этот образец. Известным представителем школы национальной науки был Моотори Норианага (1730-1801 гг.), который отрицал китайское влияние на «Кодзики» и выдвигал идею истинного права императора на управление страной [5, с. 277-279].

В XVII в. в Японии наблюдалось широкое проникновение европейцев, что способствовало распространению христианства и угрожало превращению Японии в колонию (что уже произошло по схожему сценарию на Филиппинах). Европейцы привезли с собой огнестрельное оружие, которое подорвало монополию феодалов-самураев, бывших оплотом сёгунской власти. Кроме того, японцев возмущала практика португальских и испанских миссионеров, вывозивших из Японии людей для продажи их в рабство [8, с. 16].

Это способствовало запрещению христианства, что и было сделано в 1612 г. Токугавой Иэясу. Он своим указом поставил христианство вне закона, а в 1624 и 1639 гг. постановлениями был запрещен въезд испанцев и португальцев. В этот период Япония была фактически полностью закрыта для христианских миссионеров, всех европейцев, а многие страны сами свернули торговлю с Японией по причине её невыгодности [4, с. 52].

Упоминание о негативном отношении к людям другого вероисповедания свидетельствуют источники, в том числе и «Записи пятидворок»: ... «Про людей христианского вероисповедания, проживающих в данной округе, и говорить нечего. Но если такие люди появятся откуда-нибудь [со стороны], их нужно сразу же задерживать и докладывать о них. В случае сокрытия отвечает вся деревня

без исключения. Необходимо всегда неукоснительно соблюдать запретительные законы. Особенно следует содержать в надлежащем виде доску для указов господина правителя. Проверять арендующих землю и помещения для торговли, слуг и прочих и обязательно брать у них образцы печатей» [1, с. 29-134].

Только голландцам разрешено было вести торговлю на территории Японии, так как они помогали в подавлении крестьянского восстания 1637–1638 гг. Но и голландским суднам разрешалось приходить лишь в одну бухту (Нагасаки) раз в год. Голландцам запрещалось ввозить любые книги, где упоминалось христианство [8, с. 210-211].

Своей актуальности в период Токугава не потерял ни буддизм, ни синтоизм. Делами буддийских и синтоистских храмов ведало общее Ведомство по делам религий (дзися буккё).

Буддизм оказался в состоянии глубоко кризиса, по сравнению с предшествующими периодами японской истории, временно утратив свои позиции как опоры государственной идеологии. Ода Нобунага (1534-1582 гг.) и Тоётоми Хидэёси (1536-1598 гг.), предпринимавшие первые попытки объединения Японии, рассматривали политическую и экономическую независимость крупных монастырей как угрозу своей политике, поэтому храмы Энрякудзи, Тодайдзи и Кофукудзи были захвачены и сожжены [3, с. 278-279]. Правительство Токугава пыталось продолжить эту политику и стремилось подчинить себе буддийские монастыри, священнослужителей. А буддийские школы Тэндай и Сингон утратили своё бывшее могущество, хотя их монастыри и были со временем восстановлены.

Включение буддийских храмов в государственный аппарат являлось одной из целей религиозной политики сёгуната, которые исходили из полезности данного учения. То, что использовать было нельзя, уничтожалось или запрещалось, как это было с христианством и рядом особенно фанатичных буддийских сект. То, чему сёгуны рассчитывали найти применение, растворялось в буддизме, получившем статус государственной религии. Была предпринята попытка растворить в буддизме синтоизм. Попытка увенчалась частичным успехом.

В течение XVII в. был принят ряд указов, регулировавший жизнь каждой буддийской общины. Для каждой из школ предусматривалась специальная иерархия (хоммацу), согласно которой имелось несколько главных храмов (хондзи) и другие, им подчинённые (мацудзи). Власти осуществляли надзор за главными храмами, тем самым, управляя и подчинёнными. Была введена система принудительной регистрации в храмах (тэраукэ), а прихожане могли посещать только определённые храмы, расположенные в районе их проживания. Тэраукэ впоследствии превратился, фактически, в паспорт, который выдавался на всю жизнь [3, с. 279-280].

Но нельзя говорить о полном упадке буддизма или об абсолютном его подчинении правительству. Так, буддийские монахи были советниками правительства по различным вопросам, кроме того возникало много тайных и неофициальных школ, которые сопротивлялись Токугавскому режиму. Школа Дзэн приспособилась к новым условиям, отказавшись от использования китайского языка, монахи стали излагать своё учение понятным разговорным языком, используя примеры из повседневной жизни [6, с. 280].

Активно развивалась в период Токугава школа Со:то:-дзэн, переписывались рукописи Догэн, многие монахи занимались живописью и каллиграфией. Существовала школа Синсю, которая подвергалась нападкам как со стороны конфуцианцев, так и со стороны самих буддистов за то, что через её проповедников правительство пыталось закрепить идею о первостепенности сыновней почтительности и подчинения властям для буддистов [7, с. 296].

В 1665 году появляется «Установление в отношении буддийских храмов всех провинций», которое регулировало поведение буддийских монахов и не позволяло появление нежелательных учений. В противостоянии с официальной идеологией буддизм всё же смог отстоять свои позиции и продолжать развиваться и в эпоху Токугава, хотя по-прежнему не играл такой важной роли, как в средневековой Японии.

Нельзя говорить о том, что синто совершенно не было востребовано правящими кругами и народом в эпоху Токугава. Во-первых, потому что неоконфуцианство, неся в массы определённую идеологию, не давало людям ничего в сферах обыденной и магико-религиозной. А вот синто могло возместить этот недостаток. Во-вторых, интерес к синто как исконно японской духовной традиции проявляла и упомянутая уже школа «национальной науки». Непосредственный контроль над деятельностью синтоистских святилищ осуществлял «смотритель храмов и святилищ».

Сразу после смерти Токугава Иэясу были предприняты меры по его «обожествовлению», а сделано это было в синтоистском варианте, даже именем нового бога стало «Сияющий с небес» из-за явной ассоциации с Аматаэрасу, божественно прародительницей императорского рода в Японии. А с 1646 г. возрождается традиция посылать посланца от императора в Исэ для подношения даров в святилище Аматаэрасу, при этом посланец должен был посещать и святилище Тосёгу, поднося от лица императора дары обожещённому объединителю страны. В 1665 г. был издан закон «Установление о священнослужителях всех святилищ», который регулировал поведение синтоистских священнослужителей [3, с. 209-214].

Историк А.А. Накорчевский считает, что «... возрождённое из недр исторического небытия при поддержке режима Токугава синто становилось его могильщиком» [3, с. 207]. Поясняя это высказывание, можно сказать, что не только в религиозной, но и в экономической, политической и социальной сферах жизни эпохи Токугава прослеживался кризис, недовольство накапливалось во всех слоях населения. На протяжении всей эпохи увеличивалось количество крестьянских выступлений, для подавления которых приходилось прибегать к военной силе.

В 1853 г. встал вопрос об открытии страны. Вопрос о реставрации императорской власти уже очень остро ставился в XIX веке многими сторонниками антисёгунского движения, поэтому уже осенью 1867 года на территории страны вспыхнули многочисленные народные выступления, а 3 декабря в Киото произошло отречение сёгуна от верховной власти и 3 января 1868 г. на совещании членов нового правительства, сформированного из сторонников антисёгунского движения, были зачитаны указы императора о реставрации императорской власти и ликвидации сёгуната. Этот государственный переворот и последовав-

шие за ним реформы получили название «Мэйдзи исин», то есть «Реставрация Мэйдзи», или «Обновление годов Мэйдзи», по названию годов правления императора Мэйдзи.

При Токугава в Японии произошли кардинальные перемены: в социальной структуре, экономической, политической и духовной жизни общества. Основные принципы и методы проведения внешней и внутренней политики были заложены первыми сёгунами Токугава в течение первой половины XVII в. Преемники в основном следовали этим принципам, внося незначительные коррективы. Деятельность первых трех сёгунов Токугава оказала определяющее влияние на историческое развитие Японии в течение 250 лет как закрытой страны с жесткой социальной структурой и поранговой регламентацией, что оказало значительное влияние как на психологию японцев, так и на экономическое и социально-политическое развитие Японии в настоящее время. Одним из проявлений политики сёгуната Токугава было запрещение христианства, ослабление позиций национальной религии японцев – синтоизма и буддизма. Приоритет был отдан неоконфуцианству по причине особой социальной иерархии, что и требовалось новой династии для эффективного управления страной.

### ***Литература***

1. Записки Пятидворок деревни Мицухори уезда Кацусика провинции Симоса за 4 год Гэнроку (1691 г.) // Документы по истории японской деревни (пер. О. С. Николаевой). Часть 1. Конец XVII – первая половина XVIII в. – М., 1984.
2. Буддизм в Японии. – М., 1993.
3. Гальперин А.Л. Очерки социально-политической истории Японии. – М., 1963.
4. Лещенко Н.Ф. Япония в эпоху Токугава. – М., 1999.
5. Накорчевский А.А. Синто. – СПб., 2000.
6. Накорчевский А. А. Японский буддизм: история людей и идей (от древности к раннему средневековью: магия и эзотерика). – СПб., 2000.
7. Свод законов «Тайхорё» 702 – 718 гг. Перевод с древнеяпонского и комментарии К.А. Попова. – М., 1985.
8. Синто – путь японских богов: в 2 т. Т.1. Очерки по истории синто. – СПб., 2002.

## **РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В СТАВРОПОЛЬСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА**

***Копеева В.А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. ист. наук Садченко В.Н.***

На современном этапе развития отечественной исторической науки особую значимость приобретает региональный аспект тех или иных научных проблем. Одной из таких проблем является вопрос о реализации образовательной политики российской власти во второй половине XIX века на Юге России. С одной стороны, это позволяет выявить вариативность и специфику исторических процессов Российской цивилизации, с другой – понять, из каких элементов состав-

лялась национальная парадигма развития нашей страны. Кроме того, региональная составляющая истории образования помогает понять, в какой социальной среде реализовывалась государственная образовательная политика Российской империи, знакомит нас с деятельностью видных представителей народного просвещения, что, в свою очередь, позволяет вписать данную тему в русло наиболее востребованных научных направлений: социальной истории, интеллектуальной истории, исторической антропологии, локальной истории.

Проблема просвещения на Ставрополье весьма востребована в контексте современных социальных и модернизационных процессов России. Реформа российского образования, которая является одним из приоритетных национальных проектов Российской Федерации, требует не только изучения зарубежного опыта, но и учета собственного исторического наследия. Поэтому изучение государственной образовательной политики российского правительства периода реформ второй половины XIX века и ее выполнения на Ставрополье весьма актуально, как для корректировки политики в отношении современного российского образования, так и для ее проведения в крае.

По мнению Гагатовой Л.С., внимание исследователей привлекали проблемы формирования и функционирования системы народного образования в целом. Развитию сети духовных учебных заведений, их месту в системе народного образования посвящено гораздо меньше работ, несмотря на то, что для последних десятилетий характерно появление ряда работ, рассказывающих о роли Церкви в распространении образования на Ставрополье.

Актуальность темы определяется также и тем, что интерес к ней вызван процессами, которые происходят в современной системе образования России (проблемы развития частного образования, участие религиозных конфессий в воспитании детей и молодежи, интеграция в мировое образовательное пространство и др.).

На процесс становления и развития образования в Ставропольской губернии XIX века влияли различные факторы. Пожалуй, главным условием было особое геополитическое положение губернии. Экономическое и политическое развитие России требовало выхода к Черному морю, укрепления экономических отношений с Востоком. Одновременно, стратегическая обстановка диктовала необходимость укрепления южной границы страны перед лицом османской и иранской угроз.

Геополитическое положение Ставрополья, игравшее роль особого плацдарма для завоевания всего Северного Кавказа, диктовало необходимость быстрого превращения этого региона в экономически сильную административную единицу Российской империи [6, с. 142]. Важным фактором, ускорявшим этот процесс, была Кавказская война (1817–1864 гг.), наложившая свой отпечаток на формирование инфраструктуры Ставрополья, в том числе и на образовании.

Третьим немаловажным фактором, влиявшим на развитие системы образования, была необходимость скорейшего заселения северокавказских территорий славянским населением. При этом нужно отметить, что заселение региона христианским населением, как одно из средств формирования материальной инфраструктуры Ставрополья, продолжалось на протяжении XIX – начало XX вв. Колонизация Ставрополья была подчинена геополитическим целям России – русификация окраин и распространение православия в национальных районах империи.



Военно-политический фактор оказал непосредственное влияние на социальную структуру населения Ставрополя, что сказалось на формировании общественного заказа на образование и на структуре складывающейся системы образования на Ставрополье. Другими факторами, влиявшими на процесс становления образования в Ставропольской губернии, являлись колонизационные потоки и административное деление региона.

Таким образом, вся культурная политика, в том числе и образовательная политика, в регионе осуществлялась в контексте общегосударственного курса на Кавказе, занимавшего важное место в геостратегических планах России на южных рубежах

Школьная реформа 60-70-х гг. XIX века, проведенная одним из лидеров реформаторского крыла в правительстве А.В.Головиным, стала переломным моментом в истории отечественного образования. Эта реформа имела системный характер и затрагивала многие звенья образования. В ходе её реализации прежние реакционные школьные уставы были упразднены, впервые был заложен фундамент начальной народной школы, пересмотрены функции средней школы. Была сформирована система женского образования, созданы предпосылки для развития педагогического и профессионального образования. Эта реформа утверждала всесословность, как коренной институциональный принцип образования. Перемены в народном образовании проявлялись в процессе создания различных типов школ (от начальных до высших), а также в открытии женских учебных заведений. В России в 60-80-е гг. XIX в. не только совершенствуется классическая гимназия, но и создается реальная школа, хотя и не получает прав классической. Были реформированы также средние ведомственные школы, такие, например, как духовные [1, с. 60].

Проведение реформы на юге России осуществлялось согласно Положению об учебной части на Кавказе и за Кавказом, которое вступило в силу 25 июня 1867 г. [7; 6]. Этот документ специально разрабатывался для Кавказского учебного округа. В дальнейшем региональные учебные заведения руководствовались общероссийскими законоположениями.

Правительство в целях удовлетворения потребностей растущей промышленности в квалифицированных кадрах поощряло развитие сети низших специальных учебных заведений. В частности, было издано Положение о школах ремесленного ученичества для передачи учащимся знаний и умений, необходимых для более успешного после окончания школы дальнейшего изучения какого-либо ремесла [5, с. 58].

Быстрое развитие Ставропольской губернии определяло специфику работы народной школы: гимназии готовили чиновников, агрономов, техников, переводчиков; низшие училища – мастеровых, садоводов и т.д. Рост числа ремесленных учебных заведений на Ставрополье говорил, в частности, о развитии в регионе промышленного производства, транспортной сети, квалифицированные кадры для которых готовили из местных жителей.

Необходимо отметить высокую просветительскую роль Ставропольской гимназии, которая с 40-х годов XIX века становится центром просвещения. В гим-

назии были созданы два дополнительных класса – университетский, для подготовки к поступлению в высшие учебные заведения, и педагогический, – для подготовки учителей [3, с. 94].

Важно отметить позитивные плоды в деятельности российской администрации на Ставрополье в сфере образования, прежде всего, через открытие различных типов учебных заведений. Наряду со светскими и церковными школами это были женские училища и гимназии, семинарии, педагогические курсы, столь необходимые для создания учительских кадров. Женскому образованию в Ставропольской губернии уделялось достаточно большое внимание. Открытие женских учебных заведений стало первым шагом на пути приобщения женщин-горняков к европейской цивилизации. Появление первых женских гимназий в Ставрополе содействовало развитию всей системы женского образования на юге России. Это были Ставропольское женское учебное заведение святой Александры и женское училище 1-го разряда с 72 ученицами [3, с. 59]. Последнее было основано на городские средства, что говорит о востребованности женского образования в городском социуме губернии.

К середине 60-х годов на Ставрополье открываются ещё два женских учебных заведения. Это Георгиевское женское училище 2-го разряда, основанное в 1864 году, и Пятигорская женская бесплатная школа, открытая 3 октября 1865 года [6, с. 83]. Возникновением первой в регионе женской гимназии (1860 г.), получившей впоследствии наименование Ольгинской, Ставрополь обязан Я.М. Неверову, занимавшему в то время пост директора Ставропольской мужской гимназии. Сначала он составил проект по преобразованию в шестиклассную гимназию женского училища в Ставрополе. Содержалось оно тогда на средства женского благотворительного общества св. Александры, которое было основано по предложению княгини Е. Воронцовой.

Все это привело к повышению общеобразовательного и культурного уровня жителей, активизировало социальную деятельность женщин. Число учащихся в женских учебных заведениях Ставрополя неизменно росло.

Просветительско-миссионерская деятельность духовных организаций сыграла свою неоценимую роль в деле просвещения Ставропольской губернии. Ярким событием того времени стало возрождение православных братств, объединивших духовенство и мирян в широкой церковно-общественной деятельности. Эти организации открывали школы и объективно способствовали созданию условий для распространения грамотности [2, с. 58].

Вторую половину XIX века, в целом, можно охарактеризовать как период бурного школьного строительства. Благодаря активной деятельности руководителей Общества (С.Ф. Грушевский) для содействия народному образованию, в Ставрополе были открыты несколько школ и просветительских учреждений для детей из бедных семей, воскресные школы для взрослых, библиотеки; проводились народные чтения.

### ***Литература***

1. Гатагова Л.С. Правительственная политика и народное образование на Кавказе в XIX в. – М., 1993.

2. Модзалевский Л.Н. Ход учебного дела на Кавказе с 1802 по 1880 гг. – Тифлис, 1880; Краснов М. Просветители Кавказа. Труды Ставропольской Ученой Архивной Комиссии. – Ставрополь, 1913.

3. Неженцева О.Н. Реализация государственной политики Российской империи в сфере образования на Ставрополье во второй половине XIX века. Дисс... канд. истор. наук. – Ставрополь, 2008.

4. Очерки истории Ставропольского края, т. 1./под ред. Невской В.П. – Ставрополь. 1986. С.8-10; История Ставропольского края от древнейших времен до 1917 года./ Под ред. Невской В.П. – Ставрополь, 1996.

5. Стелов В.И. Генезис народного образования в Ставропольской губернии (конец XVIII в. – 1860 г.) // Вопросы Северо-Кавказской истории. Вып. 3. – Армавир, 1998.

6. Твалчрелидзе А. Ставропольская губерния в статистическом, географическом, историческом и сельскохозяйственном отношениях. – Ставрополь, 1897.

7. Твалчрелидзе А. Краткий исторический очерк дирекции народных училищ Ставропольской губернии. – Ставрополь, 1902.

## ПАНК КАК МОЛОДЕЖНАЯ СУБКУЛЬТУРА

*Красноборошко А.А., г. Ессентуки*

*Научный руководитель: канд. филол. наук Микаберидзе И.А.*

Субкультура – это часть общей культуры нации, в отдельных аспектах отличающаяся или противостоящая целому, но в главных чертах согласующаяся и продолжающая культуру нации, которая получила название доминирующей культуры. Субкультура отличается от доминирующей культуры языком, взглядами на жизнь, манерами поведения, прической, одеждой, обычаями. Субкультура не противостоит доминирующей культуре, она включает ряд ценностей доминирующей культуры и добавляет к ним новые ценности, характерные только для нее. Субкультуры, в известной мере, автономны, закрыты и не претендуют на то, чтобы заместить собою или вытеснить господствующую культуру [6].

Панк – молодёжное движение, возникшее в конце 60-х годов в Англии и США, особенностями которой являются любовь к панк-рок музыке и критическое отношение к обществу и политике. Слово *punk* в английском языке имеет много значений, но до появления панк-рока в основном использовалось как ругательство. Среди его значений, в зависимости от случая употребления означает просто «подонок» или «негодяй», во всех остальных случаях как эмоциональное нецензурное выражение в значении «грязь», «гниль», «отбросы».

Марк Байард во введении к книге Крейг О'Хара «Философия панка: больше, чем шум» писал: «Главная проблема при попытке объяснить панк заключается в том, что он не укладывается в готовые схемы и категории. И в этом нет ничего удивительного, потому что у панка есть определенная цель: попробовать разрушить все рамки и ярлыки. Панк-движение и панк-музыка не могут быть сведены к образу каких-то белых парней с торчащими волосами, одетых в кожаные куртки с тысячами металлических заклепок и слушающих очень громкую музыку» [4].

Идеологией западного панка стал протест против несправедливости и абсурдности окружающего мира, против фальшивого общества, ненависть детей улиц к сытым в особняках, призыв к анархии, безысходность собственного существования и, как следствие, саморазрушение.

Панки придерживаются различных политических взглядов, но в большинстве своём они являются приверженцами социально направленных идеологий и прогрессивизма. Распространёнными воззрениями являются стремление к личной свободе и полной независимости (индивидуализм), нонконформизм, принципы «не продаваться», «полагаться на самого себя» (DIY) и принцип «прямого действия» (direct action) [1, 564-603]. Другие направления в политике панков включают в себя нигилизм, анархизм, социализм, антиавторитаризм, антимилитаризм, антикапитализм, антирасизм, антисексизм, антinationализм, антигомофобию, энвайронментализм, вегетарианство и борьбу за права животных. Некоторые индивидуумы, имеющие отношение к субкультуре, придерживаются консервативных взглядов, неонацизма, либо аполитичны.

В США в 1964 году под впечатлением Beatles и Rolling Stones возникло огромное количество местных ансамблей, игравших смесь блюзовых, белых народных мотивов с элементами музыки скиффл, получивших название «гаражный рок»: любительские группы репетировали в основном в гаражах. В музыке они нашли самовыражение, почувствовали возможность раскрепоститься от заложенной обществом и родителями закомплексованности, хотя бы ненадолго стать самими собой. Эра панк-групп 60-х годов была непродолжительной, что объясняется быстрым ростом числа музыкальных групп и расширением границ рок-музыки, переходом к прогрессивному року, а также развернувшимся как раз в тот период поисками новых стилей и направлений, которые были предопределены стремительным прогрессом в области музыкальной и звукозаписывающей техники. К концу 1967 года все панк-группы в США либо распались, либо оказались вовлечёнными в прочие музыкальные течения. В дальнейшем, до середины 70-х годов течения, идейно близкого «гаражному» року, не существовало. Во второй половине 60-х годов в Нью-Йорке, Чикаго, Детройте возникли группы «MC5», «Velvet Underground» и «Iggy Pop» & the Stooges», которые со временем стали общепризнанными предвестниками панк-рок-движения 1970-х годов. Большинство слушателей тогда не приняли ни музыки, ни идей «MC5», «Velvet Underground» и «Stooges». Однако среди американской элиты нашлись немногие, кто по достоинству оценил работы этих групп. Интеллектуальная богема оказалась в состоянии первой почувствовать обострение застарелого кризиса в развитых странах мира, особенно в США: кризиса морали, человеческих и общественных взаимоотношений, кризиса власти.

Идеи «гаражных панков» подхватывают в 1973-1974 годах вполне интеллигентные молодые люди из Нью-Йорка. Кумиром этой молодежи становятся новые группы: «Talking Heads», «New York Dolls», «Ramones», которые представляют теперь первыми панк-музыкантами второй, настоящей волны панк-рока. Пока деятельность американских панков не выходит за границы клубных вечеринок. Они остаются в рамках приличия, практикуясь в основном в музыке и авангардистской литературе – символизме, футуризме.

6-го ноября 1975 года началась вторая рок-революция. В этот день в Лондоне в Колледже искусств Святого Мартина состоялось первое публичное выступление ансамбля «Sex Pistols». Группа исполнила всего пять композиций собственного сочинения, после чего напуганный сотрудник колледжа вырубил электричество. Несмотря на неудачи, о «Sex Pistols» заговорили, в основном, благодаря скандалам, которые сопутствовали появлению музыкантов в любых местах. Их ругали, как никого еще не ругали в рок-музыке. Но они играли свои песни не ради музыки, или развлечения, или денег, а ради таких же, как они сами, уличных мальчишек и девчонок. Они одевались, думали, действовали так же [7]. Выступая по национальному телевидению, музыканты Sex Pistols сквернословили во время интервью, говорили гнусности. Добропорядочная, чопорная Англия была шокирована. Панки пели о самих себе: о нищете и очередях за пособием по безработице, о детской преступности и неумолимом подорожании жизни, о жестокости на улицах и о наркомании, хаосе и анархии, о существовании вместо жизни, о нежелании подчиняться чужой воле и жажде быть свободными. Их песни были наполнены смутным недовольством, обделенностью и полной безнадежностью.

В начале 1976 года улицы английских городов наводнили толпы отвратительного вида подростков в кожаных куртках и нарочито разорванных джинсах на коленках, со шпильками в ушах и кольцами в носу, бритоголовые или оцетинившиеся разноцветными шевелюрами, с размазанными краской лицами и унитазными цепочками, перекинутыми через плечо на манер шарфа. Они хулиганили в кинотеатрах, вызываясь вели себя по отношению к полицейским и задирали прохожих. Таким способом они спешили выразить свой протест миру, в котором родились и выросли. Они окончательно решили, что изменить мир к лучшему нельзя: «И нет будущего в мечтах англичан. Нет будущего, нет – для тебя. Мы – цветы в мусорном ящике, Мы – яд человечества. Мы – будущее. Ваше будущее». Определяющим стало наплевательское отношение к окружающим и самим себе, установка всегда совершать только то, что хочется сию минуту [3, 6].

Панк предложил создать свой собственный альтернативный мир рок-музыки, который не требует десятков тысяч долларов на покупку дорогостоящей аппаратуры, не нуждается в контрактах с солидными звукозаписывающими компаниями, не заинтересован в продаже пластинок миллионными тиражами. Все, что требуется этой самодельности, – пара дешевых гитар да ударная установка: каждый, обладающий минимальными музыкальными способностями (хотя и это необязательно), может организовать ансамбль под крышей собственного дома.

В 1977 году в Великобритании счет панк-группам шел уже на тысячи. Быстро создавалась новая так называемая «независимая» система рок-индустрии. Появлялись маленькие частные фирмы грамзаписи – индиз («independent labels»), начали выходить самиздатовские журналы-фанзины – с информацией о панк-роке. Но это все не волновало «большой» мир, в задачу которого входило погасить в панке его социальный заряд. Прибегнули к испытанному средству поп-индустрии: из панка сделали доходный бизнес. И как только на горизонте забрезжили крупные деньги, панк погиб. Те, кто год назад с ненавистью грозили кулаком вслед разьежающим в лимузинах рок-звездам, теперь уже сами мечтали о подземных гаражах. Атрибутика стиля панк вош-

ла в моду и производилась на конвейере. Индиз получили отдельную колонку в хит-парадах ведущих музыкальных изданий Великобритании. Панк разрешили и вывели из подполья. Никто больше не запрещал турне («Sex Pistols»), не отменял их концертов, не арестовывал тиражи готовых пластинок. Панк пустили на телевидение и эстрадные подмостки любых залов. Отсюда началась «New Wave» — «новая волна». Панк-рок начал деформироваться, изменяться, расчленяться по самым разным музыкальным, политическим, эстетическим направлениям. Появились десятки новых стилей со своими концепциями, новым художественным мышлением, видением мира, иными целями. Панк раздробился, как в свое время прогрессивный рок. Формировалось множество разновидностей панка, которые представляли собой соединение панка с элементами других музыкальных стилей [2, с. 15].

Некоторые субкультуры в начале были тесно связаны с панк-субкультурой, но в дальнейшем стали отдельными: готы («Bauhaus», «The Sisters of Mercy», «Siouxsie & the Banshees»), грайндкор («Napalm Death», «Extreme Noise Terror», «Carcass», «Terrorizer»), гранж («Nirvana Mudhoney», «Soundgarden», «Alice in Chains»), хардлайн («Vegan Reich», «Raid»), инди («R.E.M.», «The Smiths», «Sonic Youth», «Pavement», «The White Stripes»), mod revival («The Jam», «Secret Affair», «Purple Hearts»), новая волна («Blondie», «Elvis Costello», «Talking Heads»), сайкобилли («The Cramps», «The Meteors», «Demented Are Go», «Nekromantix, taqwacore («Minor Threat», «Youth of Today», «Slapshot», «Earth Crisis».

В Советском Союзе дело с панком было по-другому, чем в Англии — здесь за организацию панк-концерта в конце 70-х могли просто надолго посадить в тюрьму. Основной идеей отечественного панк-рока изначально был протест существующей системе советского авторитарного режима. Первым панком в нашей стране был Свин (Андрей Панов) со своей группой «Автоматические удовлетворители» (или просто «АУ»). Немного спустя, появилась и «Гражданская оборона» вместе с Егором Летовым, которые, благодаря своей идеологии и сильным текстам надолго стали законодателями панк-моды. Нельзя не упомянуть и о группе «Кино» с В. Цоем и «Сектор газа».

В 1990 — 2010 гг. наиболее известными становятся группы: «Гражданская Оборона», «Чудо-Юдо», «Оргазм Нострадамуса», «Пурген», «Адаптация», «Наив», «Тараканы!», «Король и Шут», «Distemper», «Учитель труда», «Clowns», «Судный день», «Mister X», «Unity of inferior», «Бригадир», «Красный горизонт», «Гневъ», «Военное положение», «Голод и тётка», «Мавзолей», «Engage at will», «What we feel», «Ray», «Marschak» «Totoro», «Contra la contra» и др. [5, с. 54-68].

Несмотря на то, что многое в панке действительно воспринимается с трудом, кажется диким, необузданным, подчас каким-то животным порывом, он видится закономерным явлением, как в жизни современного общества, так и в рок-музыкальной субкультуре. Панк стал реакцией «поколения без будущего» не только на нелегкие условия жизни и невозможность полной реализации духовных сил, но одновременно с этим и потребительско-мещанской сущности на интенсификацию общественно-политических и информационно-технологических процессов. Очень быстро он превратился в протест — форму, подходящую для любых столкновений на любой почве: идеологической, социальной, музыкальной.

Панк – это не только музыка. Панк – это особая молодежная субкультура. Панк – это вызов всему обществу, его законам, его системе моральных норм, его стандартам. Панк – это намеренный, ярко выраженный протест. Это протест детей улиц, возможно, порой, чрезмерно эпатажный, но чаще – бескомпромиссно радикальный. Это попытка найти в субкультуре самих себя, это борьба за возможность лучшей жизни, за воплощение в реалиях своих утопий и идеалов. На сегодняшний день, панк-субкультура представляет собой явление, порой антисоциальное, но, безусловно, яркое.

### ***Литература***

1. Аксютин О.А. Панк-культура как феномен молодежной контркультуры // Современные трансформации российской культуры. – М., 2005.
2. Бочаров О. Панк энциклопедия. – М., 2001.
3. Кокарев А.И. Панк-рок от А до Я. – М., 1992.
4. О'Хара К. Философия панка: больше, чем шум. – <http://www.zaraz.org/lib/punk1>.
5. Спирин Д. Тупой панк-рок для интеллектуалов. – М., 2004.
6. Интернет-ресурс: <http://bluefrog.narod.ru/kyrsovaya.html>.
7. Интернет-ресурс: <http://www.sexpistolsofficial.com/>.

## **ПРАЗДНОВАНИЕ ЮБИЛЕЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1812 Г. КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ**

*Линник Н., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. ист. наук Клопихина В.С.*

Проблема национального самоопределения и формирования национальной идентичности крайне актуальна для России. Идет уже третье десятилетие реформ, а российское общество так и не смогло выработать общенациональной идеологии, преодолеть политический и социокультурный раскол. После распада СССР российская политическая и интеллектуальная элита не сумела понять, что помимо строительства новых политических институтов и рыночной экономики следует также создать или воссоздать государствообразующий национальный миф и систему ценностей, на которых может основываться самоидентификация общества после такого перелома, каким были для России события рубежа 1980 – 1990-х гг. Однако справедливости ради отметим, что сегодня это не только российская проблема, по словам американского социолога и политолога, автора концепции этнокультурного разделения цивилизаций С. Хантингтона: «Кризис национальной идентичности стал глобальным феноменом» [1, с. 63-67].

Для раскрытия нашей темы необходимо раскрыть содержание понятия «национальная идентичность». Идентичность понимается нами как социальная идентичность, то есть принадлежность человека к той или иной устойчивой группе людей. Эта принадлежность обычно считается фактом, если признается, с одной стороны, самим человеком, с другой, окружающими его людьми или обществом в целом. Сложнее дать определение национальный, так как в данном

контексте это слово нагружено многообразными смыслами. Два из них наиболее очевидны: исходный смысл понятия «нация» может пониматься, во-первых, как общество и государство и, во-вторых, как тот или иной народ (этнос) [4, с. 39-48]. Мы употребляем данное слово в первом значении. Справедливости ради нужно заметить, что сегодня встречаются и такие понятия, как «национально-гражданская идентичность», «гражданская идентичность» и др.

Одним из факторов формирования национальной идентичности выступает историческая память. Идентичность конструируется в процессе осмысления нацией своей истории, своего нынешнего положения и возможных и желаемых перспектив. Можно выделить следующие уровни национальной идентичности. Национально-исторический, куда входят: осознание единства нации, отношение к нации, представление об истории, отношение к преемственности и т.д. Представление нации о своем культурно-историческом развитии в значительной степени определяет ее общественное и политическое сознание. Формально-практический: здесь выводится результат практического претворения национальных идей, зафиксированных и сформировавшихся в общественном и политическом сознании нации, отношение с окружающим миром [2, с. 75-76].

Возможности юбилея Отечественной войны 1812 г. в качестве ресурса национальной идентичности определяются в целом теорией политики исторической памяти. Можно сказать, что и наше обращение к юбилею Отечественной войны 1812 г. является результатом политики памяти, когда на государственном уровне избирают особо значимые события и отмечают их в стране. Поводом для провозглашения 2012 года Годом российской истории являются три исторических юбилея: 1150-летие зарождения российской государственности, 150-летие со дня рождения П.А. Столыпина и 200-летие победы России в Отечественной войне 1812 г. В истории современной России это первое масштабное обращение властей к национальному прошлому [7, с. 25-32].

Подобное целенаправленное обращение властей к прошлому с целью конструирования исторической памяти (естественно, без использования данной терминологии) имеет свою дореволюционную историю. В России XVIII, XIX, начала XX вв. празднование годовщин важнейших событий в истории государства превратилось в традицию. Причем эта традиция не выросла из народного быта, а была сформирована усилиями правительства на основе европейских образцов. Сценарии этих празднеств не имели особых отличий от того, чем наполнялись иные церковные и светские праздники (парады, фейерверки, высочайшие приемы, молебны, крестные ходы, установка памятников, изготовление медалей, награждения и милости, народные гуляния и пр.). Юбилеи занимали свое место в календарях, оказывая заметное влияние на формирование представлений об «организации времени». Правительство этими пышными юбилейными торжествами преследовало вполне определенные политические цели, предлагая подданным забыть о недавних поражениях в русско-японской войне и потрясениях последовавшей за ней революции [6].

Именно в ходе празднеств наблюдается «поддержание» российской идентичности. Страна ежегодно с большой помпой отмечала двухвековые, вековые и



полувековые годовщины событий, занявших заслуженное место на страницах энциклопедий. Внимание к прошлому достигло такого градуса, что отмечались трехлетия артелей и семилетия женских гимназий. Разумеется, наибольшего внимания удостоивались значительные вехи в истории России: 200-летие Полтавской битвы и основания Петербурга, 100-летие со дня рождения А.С. Пушкина и смерти А.В. Суворова, 50-летие отмены крепостного права и обороны Севастополя, юбилей победы в Отечественной войне 1812 г. Финалом стало помпезное празднование 300-летия дома Романовых в 1913 году.

Для дореволюционной России ресурс юбилея Отечественной войны 1812 г. в качестве источника национальной идентичности был очевиден. По мнению американского исследователя Стивена М. Норриса, Отечественная война 1812 г. оставила глубокий след в истории России, главным образом, потому, что в это время сложился «основной миф» русской культуры: русские всех сословий объединились, чтобы противостоять французской армии, и этим спасли отчизну. Этот миф позволяет русским чувствовать специфику своей культуры и свое превосходство над другими нациями [5, с. 320-323].

Принципиальным отличием Отечественной войны 1812 года от прочих вооруженных конфликтов России с другими державами было вовлечение в нее гораздо более широких кругов общества, нежели это наблюдалось ранее. Вовлеченность здесь понимается не только как прямое действие, но и как личное сопереживание. Важным стало усиливавшееся после изгнания Наполеона представление многих россиян о личном участии в историческом событии мирового масштаба. Все это привело к формированию совершенно особой, практически непрерывной линии увековечивания событий Отечественной войны 1812 г. Одним из первых и самых значительных достижений на этом пути стало открытие 25 декабря 1826 г., в день памяти изгнания полчищ Наполеона из России, Военной галереи Зимнего дворца. Своеобразным подведением итогов векового процесса складывания образа Отечественной войны 1812 года в национальном сознании стало празднование ее 100-летия в 1912 году.

К 1912 году уже накопился значительный опыт увековечивания военных событий. Можно смело утверждать, что 100-летие победы над наполеоновской Францией стало своеобразным подведением итогов в этой области. Эпопея 1812 года никогда не была в забвении, чему способствовало множество факторов. В течение столетия было создано большое число монументальных сооружений. Самым величественным сооружением в честь войны являлся храм Христа Спасителя, манифест о строительстве которого был подписан Александром I 25 декабря 1812 г. В преддверии 100-летнего юбилея по всей России была проведена своеобразная ревизия мемориальных объектов, связанных с 1812 годом. Несмотря на то, что в 1912 году так и не появилось какого-то громадного монумента, воздвигнутого в честь 100-летнего юбилея, активное «памятникостроение» и обновление уже существующих мемориальных объектов создали сильное впечатление у современников. Памятники, связанные с Отечественной войной 1812 года, как и многие другие увековечивающие ее объекты и действия, являлись средствами закрепления мифа о войне. В камне и бронзе застыли легенды, слова приказов, имена, названия воинских частей и т.п. [6].

При складывании российского исторического мифа в событиях 1812 года настойчиво искали примеры гражданских и военных достоинств. И сто лет спустя слава защитников Смоленска и Москвы являлась столь солидным капиталом, что их внуки и правнуки не жалели усилий для доказательства своего родства даже с рядовыми, «никому не известными» участниками боев с французами. Несмотря на столь заметный отрезок времени, отделявший само событие от его юбилея, власти организовали поиск участников и современников Отечественной войны, поскольку это считалось обязательной частью юбилейных торжеств.

Удалось найти восемь человек, соответствовавших критериям: «ветеранов, очевидцев и современников событий». Аким Винтонюк (122 года от роду) служил в 53-м пехотном Волынском полку и считался единственным дожившим до столетнего юбилея комбатантом. Петр Лаптев (112 лет) был свидетелем следования войск Наполеона через городок Свенцяны. Гордей Громов (112 лет) видел еще мальчиком, как французская армия шла через город Красный. Максим Пятаченков (120 лет) помнил о пребывании неприятеля в городе Кирсанове. Евгений Жерносенкова (115 лет) значилась в этом списке не только как очевидец событий, но и как дочь их непосредственного участника-солдата. Степан Жук (110 лет) и Мария Желтякова (110 лет) ничего внятного вспомнить не смогли, и их по географическому принципу (жили в Белоруссии) записали просто: «очевидцы». Ефим Ковылин (109 лет) ничего и видеть не мог, поскольку в 1812 году жил в Поволжье. Его представляли «современником» – даже это было очень почетно.

Ветераны были всячески обласканы властью. «На всех произвело трогательное впечатление, что старики сидели, тогда как государь император и великие князья стояли», – писал корреспондент столичной газеты. Следует отметить огромную роль ветеранов в создании исторических мифов. Известно, что мемуаристы и участники событий, не оставившие письменных свидетельств, но делившиеся с современниками устными воспоминаниями, не могли избежать влияния установившегося «общего» взгляда на прошлое. Важным принципиальным отличием столетнего юбилея Отечественной войны 1812 года было то, что он отмечался буквально по всей стране [6, с. 87-110].

После Октябрьской революции 1917 г. и Гражданской войны в нашей стране произошла трансформация праздничного календаря, из которого в течение 1920-х годов были исключены все дореволюционные светские и религиозные праздники. Созданная система советских революционных праздников была базой для конструирования новой картины прошлого, новой исторической памяти, лежавшей в основе советской идентичности.

В настоящее время обращение к страницам славного прошлого нашей страны особенно актуально. Общество и государство ведут поиск путей преодоления кризиса нравственных ценностей и укрепления национального самосознания. В связи с этим огромное значение для воспитания патриотизма и гражданственности имеют знаменательные даты Отечественной истории, и одна из важнейших в их ряду – Отечественная война 1812 года, ведь именно в этот период произошёл подлинный подъём национального самосознания.

Мы задаемся вопросом: «Может ли сегодня двухсотлетний юбилей Отечественной войны 1812 года выступать в качестве ресурса национальной идентич-

ности?». Война России против Наполеона по праву считается одним из центральных моментов мировой истории. Вплоть до Первой мировой войны Русская кампания Наполеона и последовавшая за ней война 1813-1814 гг. оставались крупнейшим военным столкновением в истории человечества. На полях сражений Отечественной войны решались судьбы многих стран и народов. Россия оставалась последним препятствием на пути Наполеона к европейскому, а в перспективе и к мировому господству. Превратив Россию в своего сателлита, император мог уже не бояться угрозы со стороны Англии и мог смело планировать дальнейшую экспансию вглубь Азии.

Ослабление позиций России на мировой арене после распада СССР делает эпизоды истории, в которых страна играла ключевую роль в мировых делах, весьма важными для власти и общества. Особую чувствительность власть проявляет к идеям, формировавшим идеологический фундамент российской государственности – политическому консерватизму, традиционализму и охранительству. В этом смысле юбилей войны 1812 г. является как нельзя более удачным поводом для очередной декларации внутри- и внешнеполитических приоритетов [3]. Указанные факторы содержат в себе потенциал юбилея Отечественной войны 1812 г. в качестве ресурса национальной идентичности.

Однако мы понимаем, что не каждый «обыватель» на сегодняшний день заинтересуется, например, просмотром документального фильма о событиях 200-летней давности. И даже выбор с помощью «кнопки пульта» в пользу художественного фильма по тематике Отечественной войны 1812 г., пожалуй, будет сделан в том случае, если это будет очередной экшн. Поэтому одним из основных источников конструирования исторической памяти, а, следовательно, и национальной идентичности, на сегодняшний день остается система школьного и вузовского исторического образования.

### **Литература**

1. Ачкасов В.А. Кризис национальной идентичности и проблемы безопасности России // Вестник Московского университета. Серия 12: политические науки. – 2010. – №4.
2. Бадмаев В.Н., Хутыз З.А. Историческая память и конструирование национальной идентичности // Новые технологии. – 2009. – №4.
3. Вершинин А. Россия отмечает 200-летие «битвы гигантов» // Российская газета. 20.09.2012 г. URL: <http://www.rg.ru/2012/09/20/voina.html> (дата обращения: 18.11.2012).
4. Зарецкий Ю. История, память, национальная идентичность // Неприкосновенный запас. – 2008. – №3 (59).
5. Ильина Т. Народная картинка как место конструирования русской идентичности (Рецензия на книгу: Norris S.M. A war of images: Russian popular prints, wartime culture, and national identity, 1812-1945. DeKalb, Illinois, 2006) // Новое литературное обозрение. – 2008. – №4 (92).
6. Лапин В. Великий юбилей «Великой години» // Звезда. – 2012. – №7.
7. Стрелова О.Ю., Вяземский Е.Е. Год российской истории и историческое образование // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2012. – №2.

## ОФОРМЛЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В НАЧАЛЕ 90-Х ГОДОВ XX ВЕКА КАК ОТРАЖЕНИЕ РОСТА НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

*Литвинова Е.Ю., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: док. юрид. наук, профессор Пономарев Е.Г.*

Современный мир переживает рост националистических, сепаратистских настроений и связанных с ними конфликтов на межэтнической почве. В России в полной мере эти процессы проявились в 90-е годы, причиной выступил распад СССР. Особую остроту они приобрели в Северо-Кавказском регионе.

Политика СССР, в отношении народов его населявших, строилась на ленинских принципах национально-государственного строительства: право наций на самоопределение, право народов на отделение и образование самостоятельных государств. Несмотря на то, что эти положения были закреплены в основном законе страны – Конституции, не допускалось даже обсуждение возможности их реализации на практике. Естественно, что в рамках идеологической цензуры взгляды на процесс национального развития были односторонними, не допускалось и мысли о существовании в стране отдельных сепаратистских движений. В 60-70-е годы XX века в соответствии с партийной установкой на строительство коммунизма, в СМИ освещался рост интернационалистических настроений советского социума, показывались примеры укрепления братской дружбы между народами СССР. В научных исследованиях подчеркивалось, что советская система примиряет многонациональные культуры и, вопреки точке зрения, «буржуазных фальсификаторов», в стране отсутствуют любые предпосылки для развития национальных движений [3, 5, 8, 9].

Изменения, происходившие во второй половины 80-х годов в СССР привели не только к расшатыванию экономических и политических институтов в стране, но и к резкому повышению общественно-политической активности масс, обнажив ранее заглушаемые проблемы, в том числе и в национальной области. Нарастание межэтнической напряженности в различных регионах страны показало, что тезис об «окончательном решении» национального вопроса превращается в миф. Актуализировался вопрос о праве наций на самоопределение, идее этнического самоуправления, о репрессированных народах и их реабилитации.

В конце 80-х годов ярко высветились факторы роста национального самосознания, обостренного отношения к статусу нации («титulary», «коренной», «республикообразующей») и к этнической атрибутике (языку, культуре, этнической территории) практически у всех народов СССР. На Северном Кавказе эти процессы осложнились проблемами реабилитации репрессированных в 40-е годы народов, отношениями титульных этносов с меньшинствами, вопросами административно-территориального деления [2, с. 16].

Решающее влияние оказала публикация платформы КПСС «Национальная политика в современных условиях» в 1989 году [4, с. 14-43], которая была озвучена на Пленуме ЦК КПСС. В результате активизации национальных сил и са-

мосознания у части населения, а главное – снятия идеологического табу с критического обсуждения проблем национального развития и возможности организации людей в рамках национально-ориентированных общественных организаций получили дальнейшее развития и оформление, национальные объединения практически у всех народов, проживавших в северокавказском регионе [1, с. 15]. На территории Ставропольского края в течение 1991-1993 годов, кроме представительств коренных народов Северного Кавказа, были зарегистрированы Армянская национально-культурная организация «Эребуни» (г. Ставрополь, 1991 год), Армянская национально-культурная организация им. Ваяна Терьяна (г. Пятигорск, 1991 год), Польская национально-культурная организация «Союз поляков» (г. Мин-Воды, 1991 год), Греческая национально-культурная организация «Эллада» (ст. Ессентукская, 1991 год), Армянская национально-культурная организация «Сурбхач» (г. Буденновск, 1992 год), Немецкая национально-культурная организация «Видергербурт» (г. Ставрополь, 1992 год), Координационный совет армянского общества Ставропольского края (г. Ставрополь, 1992 год), Союз поляков (г. Ставрополь, 1993 год), Греческая национально-культурная организация (г. Ессентуки, 1993 год), Еврейская национально-культурная организация «Сохнут» (г. Пятигорск, 1993 год) [7, с. 167-173]. Главными уставными целями и задачами всех организаций выступало возрождение, сохранение и пропаганда национальных традиций, культуры и языка, представленного народа; укрепление взаимодействия администрации края с НКО в целях создания условий укрепления дружбы и сотрудничества между народами.

Официальное оформление национально-культурных организаций в начале 90-х годов, также подчеркивает о назревании необходимости таких общественных объединений, не только с точки зрения юридической фиксации, но и с целью поддержания культурных традиций. Нельзя утверждать, что лишь с начала 90-х годов народы стали возрождать свои традиции. Такая работа велась постоянно, выражалась она во встречах семей, проведении совместных праздников, создании национальных ансамблей и кружков художественной самодеятельности. Так, например, Мартиросов В.С., участник ансамбля армянского танца с 1949 года, вспоминает как: «В 1947 году по квартирам и домам жителей-армян г. Ставрополя ходил высокий статный мужчина в военной форме и приглашал взрослых и, особенно молодежь, участвовать художественной самодеятельности, – в ансамбле армянской песни и танца...». Далее он пишет о том, что многие с радостью принимали приглашения. После работы и учебы участники ансамбля собирались в клубе, но не только, чтоб научиться танцевать и петь, а для общения и приятного времяпрепровождения. К концу 50-х годов ансамбль стал многонациональным, в него входили греки, грузины, азербайджанцы, дагестанцы, осетины, черкесы и карачаевцы. Владимир Семенович подчеркивает, что именно в ансамбле они научились дружелюбию и овладели навыками общения с молодежью других национальностей [6]. Таких примеров довольно много не только в среде армянского народа. Сбор материалов, подтверждающих наличие различных форм общественных объединений и проявления национального самосознания в период до 1991 года, является отдельной исследовательской задачей.

Оформление национально-культурных организаций выступает как возможность самоопределения наций, сохранение культуры, языка и этнических обычаев. Всякая этнокультурная традиция воспроизводится через самоидентичность ее представителей. Процесс национальной идентичности, т.е. осознания своей принадлежности к определенной этнической общности, связан с этническими автостереотипами (представлениями о своей этнической группе). Следование традиции можно рассмотреть как воспроизведение освященных авторитетом правил, демаркирующих культурно-нормативное и девиантное поведение. Данное положение подчеркивает такой ценностный ориентир, как соответствие национальному идеалу, необходимость воспроизводства на практике канонизированных форм этикетного поведения, выражающее базовые национальные ценности.

Стремление советской партийно-государственной элиты к построению общества, не знающего расовых и национальных различий не нашло поддержки в регионах многонациональной страны, что впоследствии стало одной из причин развала Союза ССР. В свою очередь, межэтнические конфликты на постсоветском пространстве в 90-е годы XX века подтвердили всю значимость национального фактора для жизни и целостности государства.

### **Литература**

1. Аккиева С.И. Интеллигенция и националистические движения на современной политической сцене // Сборник материалов межрегиональной конференции «Интеллигенция России в истории Северного Кавказа» (октябрь 1999 г.). – Ставрополь, 2000.
2. Аккиева С.И. Интеллигенция и современные межэтнические процессы на Северном Кавказе (к вопросу о роли и позиции) // Сборник материалов региональной конференции «Интеллигенция Северного Кавказа в истории России» (10-11 апреля 1998 г.). Ч.1. – Ставрополь, 1998.
3. Вайсфельд И. Наше многонациональное кино и мировой экран. – М., 1975.
4. Горбачев М.С. О национальной политике партии в современных условиях // Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 19-20 сентября 1989 г. – М., 1989.
5. Ильюшковский С.В. Проблемы развития национальных регионов в условиях развитого социализма. – Челябинск, 1978.
6. Мартиросов В.С. Без прошлого нет будущего // Эребуни. – 1997. – Январь. – № 1.
7. Национальные объединения современной России. – М., 1998.
8. Росенко М.Н. Роль русского народа в строительстве коммунизма. – Л., 1971.
9. Тадевосян Э.В. Советская национальная государственность. – М., 1972.

## **ВКЛАД С.Т. ШАЦКОГО В РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ**

*Симонкина Ю.С., г. Ессентуки*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Иохвидов В.В.*

Драматичной и противоречивой была история отечественной школы и педагогики советского периода. Движение образования по восходящей линии про-

исходило в социальных условиях, затрудняющих свободную идейную полемику, в обстановке репрессий, диктатуры и цензуры официальных властей, сокращения контактов с мировой педагогической наукой и практикой образования. В истории советской школы и педагогики выделяют три крупных периода: 1917 г. – начало 1930-х гг., 1930-1940-е гг., 1945–1991 гг.

В 1917 г. пришедшие к власти большевики собирались управлять страной, используя при этом школу и учительство как инструменты своего влияния. Во главе школьного дела были поставлены видные деятели большевистского движения: А.В. Луначарский, Н.К. Крупская, В.М. Бонч-Бруевич и др. Вскоре после революции началось разрушение существующей системы образования. В феврале 1918 г. был принят декрет «О свободе совести, церковных и религиозных обществах», который устанавливал, что «школа отделена от церкви. Преподавание религиозных вероучений во всех государственных и общественных, а также частных учебных заведениях, где преподаются общеобразовательные предметы, не допускается». В июле 1918 г. был принят документ «Об организации дела народного образования в РСФСР», где определялись основные принципы организации народного образования. В октябре 1918 г. был принят декрет «О введении новой орфографии», в котором предусматривалось введение упрощенного правописания, что существенно облегчало обучение грамоте. Велась работа по созданию письменности для народов, прежде ее не имевших.

С 1922 г. была проведена латинизация алфавитов тюркских и монгольских языков народов СССР, облегчившая овладение взрослыми учащимися чтением и письмом. В конце 1930-х гг. письменность некоторых народов переведена на русскую графику [1, с. 124].

Наиболее значительное влияние на реформирование советской школы оказало принятие «Положения о единой трудовой школе» и «Декларации о единой трудовой школе». Это позволило ввести единую систему бесплатного совместного обучения с двумя ступенями образования: 5 лет обучения в школе первой ступени, 4 года в школе второй ступени. Все начальные и средние школы, ремесленные училища, низшие и средние технические, сельскохозяйственные, экономические школы и училища преобразовывались в единую школу. Все граждане имели право на образование независимо от расовой, национальной принадлежности и социального положения, равенство в образовании женщин и мужчин, школа на родном языке, безусловность светского обучения, объединение обучения с производительным трудом. В программу обучения единой трудовой школы включались родной язык, литература, история, обществоведение, математика, естествознание, изобразительные искусства, ручной труд, пение, география и др. Отменялись экзамены, наказания и поощрения, предполагалась выборность учителей.

В 1920–1925 гг. была объявлена кампания по ликвидации неграмотности – массовому обязательному обучению грамоте неграмотных взрослых, а также подростков школьного возраста, не охваченных школой. По декрету «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР» (1919) все население республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умевшее читать или писать, обязывалось учиться грамоте на родном или русском языке (по желанию). Ликвидация неграмотности рас-

смаatrивалась как неперменное условие для обеспечения всему населению возможностей сознательного участия в политической и хозяйственной жизни страны. В программу обучения входили чтение, письмо, счет. Цель работы ликпункта – научить читать ясный печатный и письменный шрифты, делать краткие записи, необходимые в жизни и служебных делах, читать и записывать целые и дробные числа, проценты, разбираться в диаграммах и схемах; учащимся объяснялись основные вопросы строительства Советского государства. Для содействия обучению неграмотных взрослых учащихся им сокращался рабочий день с сохранением заработной платы, предусматривалось первоочередное снабжение ликпунктов учебными пособиями, письменными принадлежностями.

В этот период началось восстановление сети учебных заведений. Наряду с увеличением числа учебных заведений возрастала численность средних школ, быстро увеличивалось количество школ в деревне. Параллельно со школами второй ступени открывается ряд клубов для подростков старше 13 лет, не посещающих школы. В 1919 г. возник особый тип средней школы – рабочий факультет, который первоначально решал задачи повышения технической квалификации рабочих. К этому времени наиболее остро стоял вопрос о развитии школы второй ступени на основе соединения обучения с производительным трудом. Выяснилось, что самообслуживание и работа в школьных мастерских ремесленного типа не решают проблем связи школы с производственным трудом. Выдвигались проекты преобразования средних школ в техникумы, однако они не были реализованы, в результате в средних учебных заведениях сохранилась общеобразовательная подготовка. Были созданы новые программы и методические рекомендации по организации учебного процесса, однако подчеркивалась необходимость этих программ, чем давался простор педагогическому творчеству учителей [3, с. 185-189].

В 1920-х гг. продолжали свои поиски опытно-показательные учреждения (ОПУ), возглавлявшиеся наиболее квалифицированными педагогами – С.Т. Шацким (Первая опытная станция), М.М. Пистраком (школа-коммуна), А.С. Толстовым (Гагинская станция), Н.И. Поповой (Вторая опытно-показательная станция). В этих учебных учреждениях сохранился дух экспериментальной дореволюционной педагогики.

Особая роль в этот период отводилась воспитательной работе школы, которая должна была выполнять задачи идеологической подготовки молодежи и воспитания ее в духе идей коммунизма. Целью воспитательной работы советской школы было формирование настойчивости, трудолюбия, социальной активности, духа солидарности и интернационализма. Детский коллектив признавался основным инструментом воспитания, который формировался в ходе общего труда и связей с окружающей жизнью. В воспитательных школьных системах активно развивались формы детского самоуправления.

Основу образования составляла семилетняя трудовая политехническая школа, охватывающая детей от 8 до 15 лет и подготавливающая их к специальному образованию. Значительное место в системе образования занимала школа ФЗУ (фабрично-заводская школа), которая решала проблему подготовки квалифицированных рабочих кадров для промышленности. Программа обучения в ней была близка к программе семилетней школы. На селе об-



разование пыталось решить проблемы связи с сельскохозяйственным производством, в результате чего возникали школы крестьянской молодежи. К 1927 г. усилилась профессионализация школы второй ступени. Она включала подготовку дошкольных работников, учителей начальной школы, библиотекарей, работников кооперации, служащих учреждений. Однако к 1929 г. было выдвинуто требование, чтобы средняя школа наряду с теоретической и практической подготовкой давала всю базу знаний, которая «необходима для перехода на следующую, более высокую ступень».

Наркомом просвещения до 1929 г. был Анатолий Васильевич Луначарский (1875–1933). Он занимался внедрением идеологии большевизма в школу и осуществлял ее реформирование, отстаивал идею формирования человека в интересах общества, разрабатывал проблему связи педагогики с социологией, связи эстетического воспитания и образования [3, с. 190-195].

Выдающийся русский педагог Станислав Теофилович Шацкий (1878–1934) возглавлял опытную станцию, представляющую собой комплекс учебно-образовательных учреждений Наркомпроса, ряд детских садов, городских и сельских школ, внешкольных учреждений различного типа, учительских курсов. В 1920-е гг. педагог продолжает развивать свои дореволюционные идеи, связанные с организацией жизни детей во всех ее многообразных проявлениях. Он полагал, что построение всего образовательно-воспитательного процесса должно планироваться при обязательном учете личного опыта детей. С.Т. Шацкий организовал на базе педагогического коллектива Первой опытной станции научную школу. Станция была комплексом научно-педагогических учреждений, детских садов, школ, внешкольных учреждений для детей и культурно-просветительских организаций для взрослых, где на основе единой исследовательской программы разрабатывались и на практике проверялись формы и методы воспитания. В основу концепции педагога легла идея организации «открытой» школы, центра воспитания детей в социальной среде.

Утверждая органичную связь советской школы с обществом и окружающей средой, Станислав Теофилович обращал внимание педагогов на многообразие видов детской жизнедеятельности, развитие трудовых навыков и творческих способностей ребенка. Педагогический процесс он строил как взаимодействие педагога и воспитанника, охватывающее духовный мир ребенка и сферу его практической реализации. Принципиальная новизна идеи Шацкого заключалась в том, что он не просто выделял ключевые позиции воспитательного процесса, а определял взаимосвязи как между его участниками, так и между отдельными элементами, к которым он относил умственный и физический труд, искусство, игру. Педагог подчеркивал, что нарушение связи между компонентами воспитания личности приводит к одностороннему развитию ребенка. По мысли Шацкого, материальную, дисциплинирующую и опытную канву воспитания составляет физический труд, деловое самоуправление организует жизнь детей; искусство, а также игра, задающая бодрый тон детской деятельности, формируют их эстетические чувства, направляет же общую жизнь и дух исследования работы ума. Эффективным средством организации свободного творческого взаимодействия

ученика с учителем, коллективом и обществом он считал самоуправление, способствующее развитию личности, усвоению общечеловеческих ценностей.

Экспериментальная работа Станислава Теофиловича позволила ему сделать вывод о необходимости системной организации содержания учебного и воспитательного процессов школы в масштабах государства. Педагог предполагал создание условий для развития каждого человека на основе гармонизации всех сфер школьной жизни. По мысли Шацкого, учитель в процессе передачи знаний учащимся формирует у них гражданскую позицию, социальный оптимизм, чувство перспективы, развивает творческий потенциал личности.

Организирующим ядром школьной жизни С.Т. Шацкий считал эстетическое воспитание, которое охватывает весь мир прекрасного (музыку, живопись, театр, прикладное искусство) и в единстве с трудовым воспитанием выступает катализатором творческого потенциала личности и коллектива. С новых позиций педагог осмыслил содержание эстетического воспитания, назвав его «жизнью искусства». Под системой эстетического воспитания он понимал оптимальное взаимодействие всех политических и гражданских институтов общества в целях развития творческих возможностей личности, коллектива, народных масс. Он считал, что в структуре системы эстетического воспитания происходит соединение воздействий на личность через активизацию познавательных и эмоционально-эстетических процессов. По мнению педагога, искусство открывает перед человеком суть бытия, позволяет выйти за пределы обыденных эмоций, эмпирического опыта; гармонично формируя все компоненты личности, оно способно изменить духовный мир человека, его эмоции, переориентировать цели и идеалы личности [4, с. 137-140].

Станислав Шацкий внес значительный вклад в разработку вопросов содержания образования в школе и повышения роли урока как основной формы учебной работы. Под его руководством были разработаны методы педагогического исследования – социально-педагогический эксперимент, наблюдение, опрос. На всех этапах деятельности педагог занимался проблемами подготовки учителей, способных не только организовать обучение и воспитание в школе, но и проводить образовательную работу с населением и заниматься научно-исследовательской работой. Педагогический коллектив Станислав Теофилович Шацкий рассматривал как творческую организацию коллег-единомышленников.

### ***Литература***

1. Джуринский А.Н. История педагогики. – М., 2000.
2. Луначарский А.В. О воспитании и образовании. – М., 1980.
3. Очерки педагогической науки в СССР (1917–1980) / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М., 1986.
4. Пряникова В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. – М., 1995.

## ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО НАЧАЛА В ГОРОДСКОМ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ В ПЕРИОД КЛАССИЧЕСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

*Репко О.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. ист. наук Садченко В.Н.*

В центре источников о традиционном западноевропейском обществе оказываются внутренний мир человека, его эмоциональная жизнь, отношения в семье, поведенческая модель общественных ячеек и как следствие к государству. Их герои являлись действующими лицами не только локальной, но и мировой истории, но интерес нынешнего исследователя сфокусирован на человеке «второго плана», в их жизнеописаниях, мемуарах, хрониках, новеллах, прозе исследователи находят отражение интересов, взглядов и моделей поведения горожан и не только получают возможность проникнуть в их повседневную и общественную жизнь.

Проявление эгоизма и разрушительных тенденций в городской среде, обусловлено осознанием западноевропейского человека, как индивидуальности на выходе из рамок догматической идеологии и возрождении античного начала в культуре и искусстве, обособлением горожанина из общей массы населения и высвобождением человека из клановой корпорации или же другой семейной группировки (например, придворной, религиозной, торговой и т.д.). Этими же процессами можно объяснить и проблемы появления биографического жанра, степень отражения в биографиях и биографическом дискурсе личностного начала и типы моделей поведения, осуждаемые или одобряемые обществом.

Выбранная тема позволяет обратиться к одной из важнейших проблем – соотношение личностного и социального начала в сознании человека, особенностей ментальных установок социальных слоёв средневекового города, отразившихся в жизнеописаниях горожан, при чем различных социальных слоев и положений, находящихся на разных ступенях иерархической лестницы.

В период классического средневековья как современники, так и сегодняшние исследователи проявляли больший интерес к житиям святых, чем к биографиям светских лиц. Но традиция светского жизнеописания была восстановлена в период Ренессанса, когда появились биографии не только сильных мира сего, но и «рядовых творцов истории», понятие «человек второго плана» в историографии – горожан, прежде всего тех городов, в которых прямо или косвенно было распространено гуманистическое течение. Прежде всего, центристстремительно эти процессы происходили в самом раннем центре итальянского Возрождения – Флоренции, затем в центрах северного Возрождения – Париже, Амстердаме, Антверпене, Нюрнберге, Аугсбурге, Галле. Люди стали опасаться своего единения с социумом, иначе говоря, боялись затеряться в толпе, это объясняет количество философски мыслящих личностей, стремившихся оставить для потомков память о себе и своих предках. Я. Буркхард писал, что «столь развитое чувство индивидуального мог иметь лишь тот, кто сам выделился из родового и стал индивидуальным» [1, с. 230].

Другие считали, что биографии и автобиографии субъективные источники, содержащие большое количество различных ошибок, поскольку их авторы описывали события согласно их личным представлениям, умалчивая о нелицеприятном или, наоборот, приукрашивая заслуги, или же досконально объясняя свой внутренний мир и ощущения, обращаясь к своим ценностным ориентациям. Так, например, Ян Ромейн в отношении автобиографического жанра заявлял, что это «самый опасный вид источника [6].

Еще одна группа историков утверждает, что индивидуалистические принципы играли не последнюю роль, но не были определяющими в историческом развитии. Но среди историков нет и по сию пору единства в определении исследовательских перспектив изучения биографий и автобиографий. Говоря о новом понимании человека и его месте в мире в период Возрождения, нужно говорить о расширенном толковании автобиографии, отмечая, что автобиографическое в истории культуры начинается с появлением в человеческой речи понятия «Я» и осознания этого «Я» как появления личностного начала.

В городском обществе к XIV в. происходит построение картины «самоценности» и определения этого понятия для личности и «человек начинает задумываться над отношением к самому себе и социуму». Анализ принципов этики общения, привел к выявлению таких черт индивидуализма как осознание обособленности и одиночества, заметных в биографическом жанре разных направлений, а так же воля и стремление к лидерству, указание на которые имеются в биографиях. Когда был опубликован труд Ю.П. Зарецкого «Автобиографическое «Я» от Августина до Аввакума», в которой первая глава посвящена феномену средневекового автобиографизма, произошел общий пересмотр ценностей исследователей нашего времени. Произошла оценка позиций автора (мотивов и целей рассказа о себе), его автобиографии (описание автором собственной жизни) и читателя (восприятие автобиографического сочинения его адресатом) [4; 6].

Ю.П. Зарецкий пришел к умозаключению, что идея описания отдельным человеком собственной жизни не была чужда Средневековью и прослеживалась очагах конфликтов науки и религии, либо же их тесного сотрудничества, однако средневековые автобиографии, в том числе и эпохи Возрождения, существенно отличался от нового европейского, и это отличие состояло, прежде всего, в его пронизанности надличностными смыслами. Над личностью всегда стояли какие-то принципы и общественные группы, но в городе, где большинство получало образование и стремилось к саморефлексии манера скрыть и в то же время проявить эгоцентрические наклонности личности становится явлением массовым [3, с. 56-74]. Действительно только в поздних средневековых источниках, на стыке с эпохой Ренессанса появляются понятия «я» и «мы», которые все более часто встречаются в литературе, где автор как бы пытается сконцентрировать внимание на своем собственном «Я».

Стремясь строить жизнеописания горожан в рамках идеальных поведенческих матриц, то есть похожих типологических моделей, биограф, тем не менее, не забывал о том, что его герои были реальными людьми, не лишенными недостатков, а у некоторых и преобладающих над достоинствами, и, стараясь пока-

зять их с наилучшей стороны, замечал и описывал все стороны жизни, но проблема в том, что только с точки зрения своих позиций, своих идеалов. Биографии показывают нам индивидуальные черты личности, которая стремится воплотить всю сущность своего «Я», добиться признания и заслуг, что являлось залогом престижа в обществе. При этом биограф как бы передает свое адекватное воззрение на человека, соотношение способов поведения и собственной системы ценностей. Систематическое и сравнительное и аналитическое исследование, проводимое в различных странах (особенно, во Франции, Германии и Испании) позволило более конкретно определить критерии жанра. Отечественные исследователи так же не находились в стороне от исследования ренессансных автобиографий, однако их изыскания в этой области проводились в рамках исследования культуры Возрождения.

Однако специальных научных работ определяющих рамки эгоцентризма одного источника или одного общества до сих пор не создано, проблема в сложности понимая «эго» центра и психологии скованного снаружи, практически невозможно проследить его чувства изнутри. Но как бы не сложны были эти задачи: отследить границы мировоззренческого «Я», изучить специальные черты социальной группы, определить ментальные черты западноевропейского общества разных стран и уловить все эти моменты в биографическом и автобиографическом тексте, привязав свое исследование не только к тематике, но и к историческим школам, методологии, современный исследователь предпринимает попытки, пусть не во всех аспектах, но осветить эгоцентризм, как общем смысле этого понятия (философы) так и приобщая его к отдельно взятому человеку. Приобщить же это понятие к отдельной эпохе, источникам, историографии можно только зная все эти факторы, плюс психологию эгоцентрика, достаточно спектральное исследование требующее систематических знаний и главного понимания установок ценностей и антиценностей, для того, чтобы построить такое исследование следует обладать так же способностью к саморефлексии, самокритике, самоадаптации. Даже в современном обществе сознание личности не всегда способно к таким глубинным самоопределениям, но традиционное городское общество западной Европы эпохи Возрождения приходило пусть не в полном объеме с изъянами и недостатками к критике не только иной личности, но и самого себя.

В отечественной медиевистике проблема проявления индивидуальности, проявления самовыражения, самокритики, самооценки в средневековом обществе как обособленная исследовательская задача была поставлена в работах А.Я. Гуревича: «Люди Ренессанса утверждали собственную личность «центростремительно» вбирая в себя мир, тогда как люди предшествующих эпох утверждали себя «центробежно», они проецировали свое «Я» в окружающий мир, так что он абсорбировал личность» [2, с. 2].

Сложно согласиться с мнением Ю.П. Зарецкого, полагавшего, что авторы «записок» и «домашних хроник», не пытались донести до потомков свой законченный человеческий образ, дать им сколь-нибудь цельное представление о своем «Я» и своем жизненном пути [4, с. 310]. Он прав в том, что они чаще всего не указывают мотивации написания рассказов о самих себе, может быть от непол-

ноценности собственных выводов либо от незаконченности самопознания с какой же целью делается данная работа, но основную свою позицию выразить в своих произведениях они пробовали пусть и не всегда до конца понимая, что они идут к цели постижения своего собственного «Я». Это историк пытается обвинить в отсутствии в их мемуарах саморефлексии и эмоциональности, с одной стороны, и постоянную включённость в разного рода сообщества, с другой сторон, крайней «овнешненности», почти полного отсутствия указаний на существование внутреннего мира героя – автора, той скрытой от других основ «Я», которая определяет его поступки.

Типичный пример того, как через изложения исторических событий человек преподносит своё «я», относится не только к «городским», но данное явление распространялось на области государственного управления, интеллектуальных занятий, духовного поприща. Благодаря новым видоизменениям в общественной среде личность получила возможность открыто заявлять о себе и о праве свободного, праве выбора поведения. Поэтому в биографиях и автобиографиях горожан встречаются примеры явного противостояния личности и государства, аппарата управления, устройства государственного аппарата, личности и общества, личности и семейно-клановых традиций.

Взгляд человека на общественные стереотипы и ценности является показателем существования личности с характерным для неё выбором между социально-одобряемым и запретным. Невозможно не согласиться с М.В. Тендряковой, полагающей, что личностное начало не обязательно проявляется в отрицании традиционных стереотипов и ценностей, в девиантном (отступающем от общепринятых норм) поведении. Личность вполне разделяет общественные идеалы, которые могут стать личностными ценностями, регулирующими её поведение изнутри [5, с. 133]. Не стоит забывать, что личность несводима к типологическим моделям и не может использовать лишь опробованный предшественниками алгоритм действий, выполняя заданные ей установки. Открытое нарушение принятых поведенческих норм было явлением обычным и совершалось оно, в частности, под влиянием эмоциональных импульсов, которые наряду с рациональным, являлись важнейшими регуляторами человеческой жизни, влияли на поведение и мотивацию человека, хотя в биографиях всячески подчёркивается приоритет рациональных действий, рациональны для личности, ей и больше никого.

Исходя из рассмотренных позиций неординарные поступки личности, проявляемые ею вопреки установившимся стереотипам, социальным установкам, являлись свидетельством эмоциональных переживаний индивида, связанных с самопознанием и определением жизненных ориентиров, которые не всегда были связаны с прагматическими установками. Личность это, прежде всего, центр вселенной, не следует забывать, что именно в эпоху классических западноевропейских городов горожанин претерпевает влияние как внешних факторов, так и внутреннего импульса, порыва к самоопределению и это самоопределение находит отражение в источниках периода позднего Средневековья.

### **Литература**

1. Буркхардт Я. Культура Италии в эпоху Возрождения. – М., 2001.

2. Гуревич. А. Я. Категории средневековой культуры. – М., 1972.
3. Зарецкий Ю.П. Автобиографическое «Я» от Августина до Аввакума. – М., 2002.
4. Зарецкий Ю.П. Автобиографии пополанов: флорентийцы XIV-XV вв. о себе. // Город в средневековой цивилизации Западной Европы. Т. 3. – М., 2000.
5. Тендрякова М.В. Ещё раз о социально-исторической прародине личности / Одиссей. Человек в истории. 1995. – М., 1995.
6. Хубач В. Биография и автобиография: проблемы источника и изложения. – М., 1970.

## **КАЗАЧЕСТВО ЮГА РОССИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 1812 ГОДА**

*Саид С.-Т.Ш., г. Железноводск*

*Научный руководитель: канд. ист. наук Краснокутская Л.И.*

Во время Отечественной войны 1812 года казаки сыграли решающую роль, несмотря на то, что в те годы эти войска созывались только на время войны. Эта тема представляет научный интерес потому, что многие её страницы изучены не до конца и не совсем осознаются современниками, хотя прошло с тех памятных событий уже 200 лет. Изучение этих героических страниц будет способствовать нравственному и патриотическому совершенствованию молодёжи.

В состав 1-й Западной армии входили черноморские и донские казаки подразделения, объединенные в отдельный казачий корпус, которым командовал гроза французов – донской атаман Матвей Иванович Платов.

С 1805 года лишь одно Войско Донское выставляло до 80 конных полков. А общая численность всех мобилизованных казаков достигала 120 тысяч [4, с. 15].

Эти военные подразделения были выгодны правительству. Поскольку каждый казак являлся на службу со своим обмундированием, снаряжением, холодным оружием, обязательной пикой и двумя лошадьми: одна – верховая, для боя, вторая – для обоза. Обоз, который у казаков назывался “кошем”, был самый мобильный, в нем не было телег, были только вьючные лошади. Поэтому перемещаться он мог так же стремительно, как и летучие казаки разъезды.

Интересно представить одежду казаков тех лет. Далеко не у всех казаков была форма, скроенная по типу русской народной одежды: синий или темно-зеленый полукафтан, заправленный в шаровары. Чекмень, длинный кафтан без пуговиц, надевали в холодное время года. Носили черные овчинные или смушковые шапки (папахи) с суконным разноцветным шлыком (выкидом), который, как у гусар, был загнут на правую сторону. Шапку украшали белый этишкет и остриженный султан. Узда и нагрудник для коня были без украшений, седло обыкновенное казачье [3, с. 245]. Свообразным было и вооружение. До 200 казаков в полку имели ружья, остальные – сабли и пики. 12 июня французская армия под руководством императора Наполеона Бонапарта перешла реку Неман и направилась к Москве. 6 июля 1812 г. правительство России обратилось с призывом ко всем губерниям собирать народное ополчение для борьбы с врагом. 18 июля новым царским Ма-

нифестом 16 губерний получили право на ограниченный призыв ополченцев, в том числе и Дон. Но желание донских казаков защищать свое Отечество было настолько велико, что кроме выставленных в действующую армию казачьих полков на Дону стало формироваться и ополчение. Всего с Дона на войну с Наполеоном ушло 26 казачьих полков (в том числе 2, собранные по приказу от 26 июня атамана М. И. Платова, т.е. до объявления о призыве в ополчение). Это примерно 15 тысяч казаков [5, с. 58]. Тогда же были сформированы подразделения и из черноморских казаков под командованием А. Бурсака (гвардейская сотня). Они приняли участие в сражениях с авангардом главных сил наполеоновской армии на реке Неман, при Новых Торках, под Вильно. 15 июля под Витебском черноморцы вместе с лейбказаками и гусарами Сумского полка стремительно атаковали французский конноегерский полк, ворвались на вражескую батарею, перекололи орудейную прислугу и сбросили пушки в овраг. Все это произошло на глазах у Наполеона, который находился рядом с большой свитой. Успех казаков вынудил императора приостановить наступление [1, с. 23].

Со дня перехода французов через Неман, казакам не довелось совершить особо выдающихся боевых действий. Калмыцкая конница летучими отрядами прикрывала подходы к Петербургу, с юга казачьи разъезды отбивали наседавшую на отступающие русские полки французскую кавалерию. В самом Бородинском сражении в распоряжении М.И. Кутузова находилось всего 7 тысяч всадников иррегулярной конницы. Это были 9 полков Донского войска под командованием генерала М.И. Платова и конница черноморских казаков под руководством Ф.П. Уварова. Они-то и были отправлены во французский тыл в самое кризисное время битвы: французы вот-вот должны были захватить батарею Раевского [9]. Смелый рейд казаков значительно повлиял на исход сражения. После Бородина черноморцы четыре часа удерживали Драгомиловскую переправу, обеспечив армии успешный отход к Москве.

Тактика казаков вызывала ярость у противника. Казаки никогда не атаковали в лоб, всегда исподтишка, стремительно. Французы в этой “степной сшибке” видели трусость и низость. Вот как описывал казаков в 1812 году французский кавалерийский генерал Шарль Антуан Моран: “Этим диким всадникам совершенно неизвестны наши подразделения, правильное равнение, сомкнутость строя, которым мы придаем такое значение. Каждый день казаки появлялись длинными линиями на горизонте, а их смелые наездники подъезжали к самым нашим рядам. Мы строились и шли этим линиям навстречу. В ту минуту, как мы к ним подходили, они пропадали. Но час спустя, когда мы кормили лошадей, нападение возобновлялось, и опять появлялись эти черные линии, повторялись те же маневры и с теми же результатами. Таким образом, утомилась и растаяла храбрейшая конница – в борьбе с людьми, которых она презирала” [8].

21 декабря 1812 г. было официально объявлено об окончании Отечественной войны в России. Далее русские войска вступили в Пруссию, где они преследовали отступающие наполеоновские отряды “для спокойствия всей Европы”. И здесь донские казаки покрыли свои знамена героизмом и славой. В своем предписании № 39 от 8 января 1813 г. к М. И. Платову фельдмаршал М. И. Кутузов писал: “Одному деятельному преследованию вашему обязаны мы падению го-



родов: Элбинга, Мариенбурга, Мариенвердера и Нейнбурга. За дисциплину же, сохраняемую в войсках ваших, приношу вам мою совершенную признательность, о чем и в общем приказе по армии отдано” [2, с. 65]. 17 января 1813 года прославленный фельдмаршал Михаил Илларионович Кутузов направил письмо Войсковому Атаману Матвею Ивановичу Платову с высокой оценкой заслуг Донского казачества в войне с Наполеоном. Он писал: “Почтение мое к Войску Донскому и благодарность к подвигам их в течение кампании 1812 года, которые были главнейшей причиной к истреблению неприятеля” [2, с. 67].

6 октября 1813 г. войсковой атаман М.И. Платов вместе с Донскими казаками в ходе грандиозной битвы народов (союзники против войск Наполеона) под Лейпцигом взял в плен целую кавалерийскую бригаду, шесть батальонов пехоты и 23 орудия неприятеля. Приближалась развязка в войне с Наполеоном. 18 марта 1814 г. союзные войска после тяжелых боев овладели столицей Франции. Донские и черноморские казаки устроили в середине марта свой походный военный лагерь на Елисейских полях в Париже [2, с. 86]. С 1805 года Платов – участник всех главных сражений наполеоновских войн. На его счету освобождение Смоленска, Аустерлиц и сорвавшаяся попытка захвата Наполеона. Послеграничных походов Платов получает титул графа. Донские и черноморские казаки вместе с русской армией прошли всю Отечественную войну 1812 года, за свои подвиги были отмечены серебряными трубами и Георгиевским штандартом (знаменем). Подсчитано, что в Отечественную войну 1812 года казаки взяли в плен около 90 тысяч вражеских солдат и офицеров, отбили 300 орудий [7].

Таким образом, казачество Юга России внесло огромный вклад в исход Отечественной войны 1812 года в пользу русской армии. В свою очередь, война 1812 года принесла казачеству Дона и Черноморья всемирную известность. Газеты и журналы того времени пестрели сообщениями о казаках, их боевых подвигах. Огромной популярностью пользовались имена атаманов М.И. Платова, Ф.П. Уварова, А. Бурсака. В память о героизме казаков в Отечественной войне 1812 года были сооружены две огромные кирпичные Триумфальные арки на Московском почтовом тракте при въезде в столицу Дона и на старом Ростовском выезде.

### **Список литературы.**

1. Бардадым В. П. Ратная доблесть кубанцев. Краснодар, 1991; Бардадым В.П. Черноморские казаки – герои 1812 года // Кубань (альманах). – Краснодар, 1990. - №1.
2. Донское казачество в Отечественной войне 1812 года. – М., 1943.
3. История Ставропольского края от древнейших времен до 1917 года: Региональный учебник для общеобразоват. шк./ А.В. Найденко, И.М. Назарова, В.А. Колесников и др. – Ставрополь, 1996.
4. Краснов П. Донцы и Платов в 1812 г. – М., 1912.
5. Федина А.И. Формирование историко-культурной региональной традиции черноморских казаков: образование, литература, историко-этнографическая наука. Автореф. дисс. канд. культурологич. –Краснодар, 1998.
6. Энциклопедический словарь по истории Кубани с древнейших времен до октября 1917 г. / Сост. Трехбратов Б. А. – Краснодар, 1992; Трехбратов Б.А. История Кубани. – Краснодар, 2000.

7. Кубанское казачество – часть российского казачества, населявшее территории современного Краснодарского края, западной части Ставропольского края, а так же республик Адыгея и Карачаево-Черкессии. Кубанское Казачье войско официально было образовано в 1860 г. на основе черноморского казачества и части Линейного Казачьего войска. // Википедия — свободная энциклопедия, <http://ru.wikipedia.org/wiki>

8. <http://rus.ruvr.ru/2010/06/25/10725410.html>

9. Матвей Платов, основатель казачьей столицы – Новочеркаска, родился в 1753 году. Отличился в русско-турецких войнах. Стал полковником в возрасте 23 лет. В 1797 году был обвинен в заговоре против Павла I, сослан в Кострому, затем заключён в Петропавловскую крепость, где отсидел 3 года. Но вскоре возглавил самое авантюрное предприятия Павла – поход в Индию. Но дойдя до Оренбурга, Платов был возвращён обратно. С 1805 года Платов – участник всех главных сражений наполеоновских войн. Дружба с английским генералом Робертом Томасом Вильсоном делает Платова знаменитым в Европе. Благодаря заступничеству Вильсона, Платов, который после Бородино снят с должностей, возвращается в армию. На его счету освобождение Смоленска, Аустерлиц и сорвавшаяся попытка захвата Наполеона. После заграничных походов Платов получает титул графа. Похоронен в 1818 году в Новочеркасске.

## **ЦЕННОСТИ КАК КАРКАС НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ И СМЫСЛОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*Таашев В.А., г. Ставрополь,*

*Научный руководитель: док. пед. наук., профессор Бобрышов С.В.*

В ситуации перехода человечества в новую эпоху своего существования – постиндустриальную, во время социально-экономических и политических изменений, в условиях кризиса духовности и культуры система образования призвана играть роль стабилизирующего фактора, одновременно являясь источником развития и созидания во всех сферах жизни общества. Именно образование содержит наиболее эффективные механизмы эволюционного воспроизводства духовно-нравственной культуры в обществе, обеспечивает включение системы ценностей в мировоззренческий фундамент человека, предопределяя тем самым развитие нравственного сознания как ключевого момента личностного и профессионального развития человека.

Изучение литературы, посвященной проблеме ценностей, показало, что понятие «ценность» широко используется в различных областях знания. Однако в настоящее время нет четкого и однозначного определения данной категории. Это отражает сложность данной проблемы, необходимость её комплексного рассмотрения с позиций различных наук о человеке: философии, социологии, психологии, культурологии, педагогики.

Ценностная проблематика получила наибольшую разработку в системе философского знания. В философии намечились два основных подхода к пониманию ценности.

Согласно первому подходу, ценность определяется как предмет потребностей и интересов человека. Подобной трактовке ценности придерживаются Л.Э. Воскобойников, О.Г. Дробницкий, В.П. Тугаринов и др. Так, с точки зрения В.П. - Тугаринова, ценности – «суть предметы, явления и их свойства, которые нужны (необходимы, полезны, приятны и прочее) людям определенного общества или класса и отдельной личности в качестве средств удовлетворения потребностей и интересов, а также – идеи и побуждения в качестве нормы, цели или идеала» [7, с.261]. Как видим, ученый в своем определении выделяет реальные и идеальные ценности, полагая, что ценности выводятся из реальных условий существования личности, общества.

Сторонники второго, наиболее распространенного, подхода (С.Ф. Анисимов, Л.М. Архангельский, М.С. Каган, В.И. Ксенофонов, В.Ф. Сержантов, Ю.М. Смоленцев и др.) рассматривают ценность как определенные отношения значимых объектов социального и природного мира для субъекта социальной практики (индивида, коллектива, общества) [1, с.40]. В данном определении С.Ф.Анисимова фиксируется установление ценностных отношений между человеком и окружающим миром.

Проблему ценностей как проблему переживания субъектом объективного значения рассматривает В.И. Ксенофонов, полагая, что ценность – это «отражение субъектом предмета в его значимости для человеческой жизни». Ведущим моментом отражения, как считает автор, выступает не свойство предмета как таковое, а его отношение с субъективностью, представленной через чувства, переживания [5, с.15].

С точки зрения социологии (А.Н. Максимов, А.А. Ручка, Я. Щепаньский и др.) ценности выступают как идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценки субъектом окружающей действительности и ориентации в ней, определенные приоритеты для личности на том или ином этапе развития конкретного общества. Так, А.А. Ручка определяет ценность как «материальный или идеологический предмет, который обладает определенной жизненной значимостью для данного социального субъекта, то есть способностью удовлетворять его потребности и интересы» [6, с.132]. Я. Щепаньский рассматривает ценности как очень важный фактор поведения людей, способный оказывать влияние на отношения с другими людьми. Ценности, по его мнению, «являются регулятором человеческих стремлений и поступков, позволяют оценивать поступки других, служат основой для оценки общественной пригодности членов группы и, что гораздо важнее, определяют принципы социальной иерархии и очерчивают основы совместной жизнедеятельности» [9, с.59-60].

Психологи (Т.П. Гаврилова, Л.Г. Десфонтейнес др.) интерпретируют ценности как компоненты индивидуально-психологической структуры личности. Так, Т.П. - Гаврилова рассматривает ценности как положительные значения объектов, которые бытуют в человеческом сознании; когда положительные значения усвоены человеком, они становятся его, и только его, жизненными смыслами [2, с.6].

В дефиниции, предложенной Л.Г. Десфонтейнес, фиксируются психологические механизмы усвоения ценностей сознанием. Исследователь считает, что цен-

ности «можно определить как значимые элементы структуры личности, формирующиеся в процессе ее социализации и выражающие направленность личности, внутреннюю основу ее отношений к действительности» [4, с.27]. Данное определение значимо для нас, так как в русле нашего исследования рассматриваются психологические механизмы формирования нравственных ценностей, превращение их во внутренние структуры личности, которые определяют отношение человека к действительности, самому себе.

Рассмотрение понятия «ценность» в культурологии (Б.Л. Губман, П.С. Гуревич, К.М. Хорунженко и др.) выявляет статус ценности как специфической формы существования культуры. По определению П.С. Гуревича, ценность – это «личностно окрашенное отношение к миру, возникающее не только на основе знания и информации, но и собственного жизненного опыта человека»; «ценность выражает человеческое измерение культуры, воплощает в себе отношение к формам человеческого бытия, человеческого существования» [3, с.131].

В педагогике ценности изучаются в связи с возможностью реализации существенных сил человека, нравственного совершенствования, личностного развития. Для нашего исследования представляет значимость определение А.И. Шемшуриной, рассматривающей ценность как «одно из ключевых нравственно-ориентирующих понятий, воплощающих в себе совокупность общечеловечески значимых нравственных категорий, выступающих в качестве эталонов должного» [8, с.23]. Такая трактовка данного понятия позволяет нам заключить, что ценности в педагогике обуславливают цели образования и определяют аксиологический аспект его содержания.

Итак, междисциплинарный анализ понятия «ценность» позволил рассмотреть различные аспекты существования ценностей, проявляющиеся в конкретных ситуациях, установить основные признаки ценностей с точки зрения различных наук.

Опираясь на анализ вышеприведенных определений и подходов, в нашем исследовании мы будем понимать ценности как смысловые ориентиры образовательного процесса, обуславливающие постановку целей педагогической деятельности, регулирующие выбор способов и средств их достижения и ориентирующие субъектов данного процесса на достижение общественно и личностно значимого результата.

Анализ литературы позволил также выявить многообразие мира ценностей. В основу классификации ценностей могут быть положены различные основания:

- по предмету ценностей (материальные – ценности общественного производства; социально-политические – социальный порядок, мир, безопасность, свобода, равенство, справедливость, демократия, человечность, оптимизм, право на труд, общественный прогресс и др.; духовные – достижения науки, искусства, нормы морали);
- по степени значимости ценностей для существования и развития человека (витальные ценности человека – природные ресурсы, труд, орудия, продукты труда и др.; ценности социальной жизни – семья, нация, класс, государство и др.; ценности духовной жизни – научные знания, философские, нравственные и другие идеи, нормы, представления людей);

- по типу субъекта оценки (ценности индивида, микрогруппы, макро группы, класса, общества);
- по содержанию (добро, истина, прекрасное и пр.);
- по функциональной роли (устойчивые и ситуационные, доминирующие и второстепенные; терминальные и инструментальные).

### ***Литература***

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М., 1988.
2. Гаврилова Т.П. Ценности, смыслы, поступки //Человек – 1995. – № 4. –Гуревич П.С. Философия культуры: Пособие для студентов гуманитарных вузов. – М., 1994.
3. Десфонтейнес Л.Г. Ценностные ориентации на различных этапах развития личности: Дисс.... канд. псих. наук. – СПб.,1995.
4. Ксенофонтов В.И. Сознание (ценностный аспект) // Основные философские термины (современное прочтение): Учеб. пособие / Под. ред. проф. И.М.-Рогова. - СПб., 1995.
5. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. – Киев, 1987.
6. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме. – Л., 1968.
7. Шемшурина А.И. Система воспитания этической культуры учащихся в школе: Дисс. докт. пед. наук в виде научного доклада. – М.,1999.
8. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. – Новосибирск, 1967.

## **РАЗДЕЛ 7. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ЖУРНАЛИСТИКИ**

### **АУТЕНТИЧНЫЕ СЕТЕВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Акименко Ю.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: ст. преподаватель Богданова О.Г.*

Иностранный язык – один из наиболее универсальных предметов, способных обогатить начальное образование, поскольку, по мнению ряда психологов и методистов, дети младшего школьного возраста обладают врожденной и еще не утраченной способностью к овладению иностранным языком, а языки, в свою очередь, могут стать действенным средством культурного, социального, интеллектуального и творческого развития детей.

Возрастные социальные, психологические, интеллектуальные особенности младших школьников непосредственно влияют на процесс обучения иностранному языку, но, к сожалению, недостаточно принимаются во внимание учителями при его разработке и организации.

При интенсификации процесса обучения иностранному языку возрастные особенности развития учащихся во многом определяют его построение, основные требования к нему, способы организации и типы уроков.

Интенсификация обучения иностранному языку младших школьников ориентирована на развитие их умений и навыков общения, способствует гармоничному социально-психологическому развитию личности ребенка, выработке у него способов адекватного поведения в различных жизненных ситуациях путем создания на уроке разнообразных ситуаций общения, близких к реальным (поездка в общественном транспорте, покупка в магазине, разговор по телефону, поведение за столом и т. д.).

Проблему интенсификации обучения рассматривали такие учёные, как И.Г. Песталотци, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский и другие. Процесс интенсификации истолковывается далеко неоднозначно. Так, на взгляд некоторых авторов, он означает оптимальную организацию обучения, позволяющую добиваться максимальных результатов в сокращенные сроки. Здесь в качестве ведущего критерия эффективности обучения используется такой ее универсальный показатель, как экономия времени. С этой точки зрения, «интенсификацию обучения, отмечает Ю.К. Бабанский, можно определить как повышение производительности учебного труда учителя и ученика в каждую единицу времени». И далее подчеркивается та мысль, что, отражая общесоциальное содержание эффективности, экономия времени не может и не должна безоговорочно рассматриваться в качестве конечной цели интенсификации процесса обучения.

Всем известно, что легче поддается запоминанию то, что интересно, а интересным бывает то, что увлекает, не вызывает скуки. Использование аутентичных образовательных сайтов в обучении иностранным языкам способствует активизации и интенсификации учебного процесса.

Проблема аутентичных материалов, используемых в обучении иностранным языкам, вызывает много разногласий сама по себе. Само понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку. В настоящее время выделилось несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов.

Кричевская К.С. [3, с. 30-37] дает определение аутентичных подлинным литературным, фольклорным, изобразительным, музыкальным произведениям, предметам реальной действительности, таким как одежда, мебель, посуда и их иллюстративным изображениям. К. С. Кричевская выделяет материалы повседневной и бытовой жизни в самостоятельную группу: прагматических материалов (объявления, анкеты-опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и пр.), которые по доступности и бытовому характеру применения представляются довольно значимыми для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка и считает, что их роль на порядок выше аутентичных текстов из учебника, хотя они могут уступать им по объему. Классификация Е. С. Кричевской во многом идентична определению аутентичных материалов, данному Ворониной Г. И., [1, с. 12-24] которая определяет как аутентичные тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. За основу было взято определение таких авторов как Носонович Е.В. и Мильруд О.П. [4].

Таким образом, аутентичные материалы – это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Учебно-аутентичные материалы – это материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса и критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных учебных задач.

Актуальность использования аутентичных сетевых образовательных ресурсов в обучении иностранному языку заключается в их функциональности. Под функциональностью мы понимаем их ориентацию на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении иностранным языком, а также помогает интенсифицировать процесс обучения иностранному языку.

Таким образом, аутентичные сетевые образовательные ресурсы в обучении иностранному языку положительно влияют на интенсификацию обучения. Их функциональность является главным критерием. Так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ве-

дущих специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении иностранным языком, а также помогает интенсифицировать процесс обучения иностранному языку.

### **Литература**

1. Воронина Г.И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 1999. – №6.
2. Кузнецова Т. А. Интернет: Источник профессионального развития. – М., 2005.
3. Кричевская К..С. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 21.
4. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: учебное пособие для вузов. – М., 2005.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М., 2005.

## **НРАВСТВЕННАЯ ФИЛОСОФИЯ В «СКАЗКАХ...» М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА**

*Белецкая А.С., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: док. пед. наук, профессор Дворникова Е.И.*

Михаил Евграфович Салтыков-Щедрин разработал свою собственную систему нравственной философии, имевшую глубокие корни в тысячелетней культурной традиции человечества. Он постоянно размышлял о предназначении личности и принципах ее взаимосвязи с миром: «Когда действительность втягивает в себя человека усиленно, когда наступает сознание, что без нашего личного участия никто нашего дела не сделает, да и само собою оно ни под каким видом не устроится, тогда необходимость принимать участие в общем течении жизни, а следовательно, и иметь определенный взгляд на явления ее представляется настолько настоятельно, что едва ли кто-нибудь может уклониться от нее» [1, с. 64].

Сегодня эти мысли писателя как никогда актуальны. По сути дела М.Е. Салтыков - Щедрин рассуждает о личностной позиции, от которой напрямую зависит понимание человеком смысла своего существования. Способность понимать именно потаенный смысл своего существования делает любого человечнее, мудрее, а его мировосприятие философичнее. Развивать в себе это умение – во внешнем, сиюминутном видеть вечное, притчевое содержание – помогает своим зрелым творчеством М.Е. Салтыков-Щедрин.

В соответствии со сказанным мы попытались прочитать «Сказки...» М.Е. Салтыкова-Щедрина в контексте социального и общечеловеческого. О необходимости такого синтетического взгляда на художественный мир писателя говорил еще русский филолог XIX в., академик А.И. Пыпин: «Изображая жизнь угнетенную, по его (Салтыкова-Щедрина – А.Б.) выражению, «иглом безумия», его сатира переходила в



трагедию, и в глубине его мрачных картин светился вынесенный из юности и бережно сохранный идеал добра, справедливости, просвещения»[3, с. 46].

Изучив в школе сказку Салтыкова-Щедрина «Премудрый пискарь», до сих пор помним ее яркий сюжет. Мы трактовали эту сказку как трагическое размышление о бесплодно прожитой жизни, как сказочно-гротескную сатиру на тех, кто живет в соответствии с философией «моя хата с краю», наконец, как сюжетно развернутое прочтение писателем этой пословицы.

На сегодняшнем, вузовском этапе, мы вдумываемся в центральную философскую тему сказки. Все события совершаются в двух пределах – рождения и смерти. Умирая, старый пескарь дает завет, наказ молодому, а он, в свою очередь, развивает, доводит его до логического конца собственными жизненными наблюдениями. Эта сказка словно обобщает и формулирует нравственный опыт всей жизни, и что самое главное, перед неизбежным приходом смерти. Это обстоятельство привносит в повествование тревожные, беспокойные ноты, усиливающиеся и разрешающиеся в финале трагическим аккордом. Неизбежность смерти (как ее ни оттягивай!) и неминуемость нравственного суда над самим собой, над прожитой жизнью органично вводят в сказку темы апокалипсиса (откровения Иоанна Богослова). Композиционная структура и сюжетное развитие словно повторяют библейское пророчество о конце мира и страшном суде. Композиция сказки представляет собой как бы замкнутое кольцо, образуемое двумя эпизодами. Первый – рассказ старого пескаря о том, «как однажды он чуть-чуть в уху не угодил». Для пескаря и прочих рыб, которых волокли куда-то помимо их воли, всех в одно место, это действительно был страшный суд. Страх сковывал несчастных, горел костер и кипела вода, в которой смирялись «грешные», и только его, безгрешного малыша, отпустили «домой», выбросив в реку.

Не столько конкретные образы, как сам тон повествования, сверхъестественный характер события напоминает апокалипсис и заставляет нас, читателей, вспомнить о грядущем судном дне, которого никому не избежать.

Второй эпизод – внезапное пробуждение совести у героя перед смертью и его размышления о прожитом. «Вся жизнь мгновенно перед ним пронеслась. Какие были у него радости? кого он утешил? кому добрый совет подал? кому доброе слово сказал? кого приютил, обогрел, защитил? кто слышал об нем? кто об его существовании вспомнит? И на все эти вопросы ему пришлось отвечать: «Никому, никто» [4, с. 323].

Писатель вновь в конце сказки возвращает нас к идеям апокалипсиса. Вопросы, возникающие в сознании пескаря, отсылают к заповедям Иисуса Христа, дабы убедиться, что ни одной из них жизнь героя не соответствовала. Самый страшный итог даже не в том, что существование оказалось бесполезным, а в том, что пескарю нечем оправдаться с высоты вечных нравственных ценностей, о которых в «дрожании» за свой «живот» он «нечаянно» забыл).

Сюжетом сказки писатель обращается к каждому обычному человеку. Тема жизни и смерти, благодаря ориентации на структуру и смысл библейской книги, в щедринском тексте развивается как тема оправданности человеческого бытия, поисков его целесообразности, необходимости нравственного и духовного

совершенствования личности. Символика Библии, а конкретнее, Нового Завета и апокалипсиса, помогает сатирику глубоко раскрыть важные нравственно-философские проблемы. Так же органично и естественно сближена с Библией и сюжетно-композиционная структура сказки «Коняга».

Владимир Галактионович Короленко тонко почувствовал «потайной» трагический смысл сказочных миниатюр писателя: «Щедрин, он все смеется», – приходилось иногда слышать в виде упрека. Да, «почти» все смеялся; под конец жизни ему было слишком тяжело смеяться, и у него прорывались крики глубокой тоски...» [2, с. 593]. В современном литературоведении укрепилось представление о трагедийности сюжета этого произведения, в котором писатель выразил глубокое понимание безмерной трагической безысходности жизни, таящейся в самом бессмертии мужика и Коняги.

Укрупнить в общем-то «бытовой» сюжет о тяжкой доле крестьянина, придать ему вневременной, вселенский масштаб снова помогла Щедрину Библия. Композиция сказки отчетливо двучастна: в первой описана беспросветная жизнь Коняги, во второй – передано отношение к нему Пустоплясов. А на пересечении этих двух сюжетно-композиционных мотивов в смысловом центре находится рассказ о происхождении Коняги и Пустоплясов от одного отца, старого коня. В сказке М.Е. Салтыкова-Щедрина улавливается отблеск библейского сюжета о двух сыновьях одного отца, Адама, – Каине и Авеле. В «Коняге» мы не найдем точного соответствия библейской истории; портретные описания скорее отсылают нас к другому повествованию – об Исаве и Иакове, а сюжет о Каине и Авеле в щедринском тексте кажется перевернутым. Но писателю важно не точное копирование, а близость идеи, художественной мысли двух сюжетов. «Спустя несколько времени, Каин принес от плодов земли дар Господу. И Авель также принес от первородных стада своего и от тука их. И призрел Господь на Авеля и на дар его; а на Каина и на дар его не призрел. Каин сильно огорчился, и поникло лицо его. И сказал Господь Каину: почему ты огорчился? и отчего поникло лицо твоё? Если делаешь доброе, то не поднимаешь ли лица? а если не делаешь доброго, то у дверей твоих грех лежит; он влечет тебя к себе, но ты господствуй над ним. И сказал Каин Авелю, брату своему. И когда они были в поле, восстал Каин на Авеля, брата своего, и убил его» (Бытие. - Гл. 4.- С. 3-8).

Библейский рассказ привносит в текст Щедрина мысль об изначальности человеческого греха – смертельной вражды между людьми, которая в сказке приобретает вид драматического разделения русского общества на «интеллектуальную» элиту и «невежественную» народную, крестьянскую массу, о роковых последствиях этого внутреннего духовного разлома. С помощью предания о Каине и Авеле Салтыков-Щедрин давал читателю возможность почувствовать и ясно ощутить непреодолимость основного противоречия русской жизни, приведшего к кровавой революционной трагедии в начале XX века. Опираясь на пророчество Библии, Салтыков-Щедрин прозрел и вероятное развитие русской истории. Но его предостережение никто не услышал.

Два мира – библейский и современный – не просто сосуществуют в щедринских текстах, скользя параллельно друг другу (на что указывают специаль-

ные знаки – библейские реминисценции, вкрапления). Они взаимопроникают, образуя сложнейшие структуры, способные передавать нравственно-философские и психологические смыслы, прорывая время, опережая историческую эпоху, обнажая основы жизни, от состояния которых зависит все будущее России.

«Сказки...» М.Е. Салтыкова-Щедрина помогают видеть в сатирических образах не только смех над тем, как можно извратить, изуродовать свою жизнь и даже свой облик, но и слезы о том, как легко и незаметно человек способен отказаться от своего высокого предназначения и безвозвратно потерять себя, угадывать в знаменитых гротесках сатирика изображение трагедии человеческой жизни, освещенное высоким идеалом любви и сострадания.

### ***Литература***

1. Салтыков-Щедрин М.Е. Уличная философия. Собр.соч.: в 20 т. – Т. 9. – М., 1970.
2. Короленко В.Г. О Щедрина // М.Е. Салтыков-Щедрин в русской критике. – М., 1959.
3. Цитируется по статье Шаврыгиной С.Т. Вечные темы и сюжеты в «Сказках...» М.Е. Салтыкова-Щедрина // Литература в школе. – №6. – 1993.
4. М.Е. Салтыков – Щедрин. Господа Головлевы. Сказки. – М., 1985.

## **ЛАГЕРЬ КАК МОДЕЛЬ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ПОВЕСТИ С.Д. ДОВЛАТОВА «ЗОНА»**

***Белецкая А.С., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. филол. наук Кофанова В.А.***

Повесть «Зона» С.Д. Довлатова представляет собой, по словам автора, синтез «каторжной» и «полицейской» литератур [1; с. 41]. «Зона» - качественно новый уровень литературы о заключенных, отличающийся от творчества Солженицына и Шаламова стороной взгляда. В XX веке литература подобного рода стала популярной у читателя, ведь для российского народа, как ни для кого другого, слова «лагерь», «тюрьма» до боли знакомы. Да и политическая ситуация середины XX века вполне располагала к развешиванию данной темы среди писателей, желающих показать условия жизни обычного русского человека, пусть даже и заключенного. В советские времена политической маскировкой служило затемнение, но по сути своей оно отражало отказ от рационалистических ответов на проклятые вопросы бытия, полемически яркое бессилие объяснить мир. По словам Виктора Ерофеева, «активный вынос литературного персонажа в жизнь — явление очень русское» [2; с. 10]. Отсюда неслучайность появления персонажа-зека. И действительно, политизация и идеологизация литературы и искусства в целом не давали возможности советскому писателю отразить в творчестве неудовлетворенность и даже некоторую озлобленность на коммунистические идеалы.

То, что Довлатов воссоздает в своем произведении модель государства, причем государства типичного тоталитарного, советского, для читателя не секрет. Автор в одной из глав говорит: «...И ещё - лагерь представляет собой довольно точную модель государства. Причём именно советского государства». В «Зоне»

уже не лагерь, а сама распадающаяся Россия становится «метафорой жизни» [2; с. 14].

В нашей статье мы попробуем выяснить основные черты советской России и их отражение в «Зоне», а также аллегорическое выражение в повести отдельных частей советского государства.

Американский политолог Дж. Линц в своём эссе «Тоталитарные и авторитарные режимы» выделяет следующие признаки тоталитарного государства:

1. сильно централизованная, монистическая структура власти, в которой правящая группа не несет ответственности перед выборным органом и не может быть лишена власти институциональными средствами;

2. монопольная детализированная идеология, легитимирующая режим и провозглашающая его неким величием исторической миссии;

3. активная мобилизация населения на выполнение политических и социальных задач с помощью всех институтов [4; с. 21].

На основе этих признаков попробуем восстановить модель советской России, созданную С.Д. Довлатовым.

Действие повести, судя по датировке, происходит в 80-е годы 20 века в замкнутом пространстве усть-вымского лагпункта. Именно он напоминает нам маленькое советское государство с его обширной идеологией и контролем всех сторон жизни человека.

Государство считало, что настоящий советский человек обязан быть политически грамотным и морально устойчивым. В связи с чем, в каждой, даже исправительной, организации существовали ленкомнаты, где проводились различные собрания для бесед на политические темы, поднятия патриотического духа и взращивания социалистической сознательности. Ни для кого не секрет, что в 80-е годы русский человек был уже достаточно разочарован политикой верхов и бесконечным строительством абстрактного социализма. Большинство уже откровенно не скрывало своего отношения ко всему, что им навязывалось, и на собрания подобного рода народ загонялся чуть ли не под расписку, «кнута и пряником», хотя игнорировать такие мероприятия, конечно, опасаясь последствий, никто не смел. В лагере, как и в государстве в целом, обширно отмечаются «обязательные» праздники, не празднование которых было чуть ли не преступлением для советского человека. Примечателен эпизод празднования 60-летия советской власти:

«- Революционные праздники касаются всех советских граждан... Даже людей, которые временно оступились... Кого-то убили, ограбили, изнасиловали, в общем, наделали шороху... Партия даёт этим людям возможность исправиться... Ведёт их через упорный физический труд к социализму... Короче, да здравствует юбилей нашего советского государства!

Из-за плеча вынырнул замполит Хуриев:

- <...> В шесть тридцать - общее собрание. После торжественной части - концерт. Явка обязательна. Отказники пойдут в изолятор. Есть вопросы?

- Вопросы навалом, - подали голос из шеренги, - сказать? <...>

- Тихо! Тихо! - закричал Хуриев. — Жалобы в установленном порядке, через бригадиров! А теперь расходитесь.

Все немного поворчали и разошлись...<...> Бугор Алёшин укреплял над дверью транспарант. На алом фоне было выведено жёлтой гуашью: «Партия - наш рулевой» [1; с. 137].

Здесь вместо кнута и пряника явно высказана мера наказания за непосещение. Также интересна и вполне предсказуема реакция Хуриева на наличие вопросов у «народа» - власть в тоталитарном государстве на вопросы не отвечает. Ассоциативные связи с коммунистической партией автор проводит с помощью красного цвета - цвета транспарантов и флагов страны советов (в этом эпизоде – явно, во многих других – «кумачевый», «красноватый», что подчеркивает как бы пронизывание быта советской идеологией). Кстати, к празднованию 60-летия власти можно привязать и емкое выражение «60 лет воли не видать» (по аналогии с зоновским «век воли не видать»), использованное одним из героев, отражающее всю суть жизни советского человека.

«На особом режиме я знал человека, мечтавшего стать хлебобрезом. Эта должность сулила громадные преимущества. Получив её, зек уподоблялся Ротшильду. Хлебные обрезки приравнялись к россыпям алмазов. Чтобы сделать такую карьеру, необходимы были фантастические усилия. Нужно было выслуживаться, лгать, карабкаться по трупам. Нужно было идти на подкуп, шантаж, вымогательство. Всеми правдами и неправдами добиваться своего. Такие же усилия на воле открывают дорогу к синекурам партийного, хозяйственного, бюрократического руководства. Подобными способами достигаются вершины государственного могущества.

Став хлебобрезом, зек психически надломился. Борьба за власть истощала его душевные силы. Это был хмурый, подозрительный, одинокий человек. Он напоминал партийного босса, измученного тяжёлыми комплексами» [1; с. 11].

Опустошение, выхолащивание человеческого в индивиде практически неизбежно в бесконечном противостоянии всем окружающим, в достижении «зоновской» или государственной власти любыми методами. Человек, который идет по такому пути, всё больше утрачивает себя как личность, перестаёт быть самим собой, становясь голосом государства, безжалостным и советующим образом «порядочного» советского партработника. Трудно поверить в то, что таким образом «...достиг я высшей власти» и затем, стал служить своему народу и искренне заботиться о нём, проникаясь его бедами и чаяниями. Взявшись на вершину, тяжело рассмотреть жизнь «мелких людишек»: голова очень кружится, поэтому многие и падают быстро, причём иногда (правда, крайне редко) именно в зону. Чаще всего высокие чиновники, не справившись с одним делом на вершине, достаточно легко и без больших потерь перепархивали в другое «достойное преимуществами» кресло, чуть снижаясь.

О личности зоновских обывателей и о «советскости» их сознания мы можем судить по следующему отрывку:

«Капитан протянул ему (Алиханову) сигареты в знак того, что разговор будет неофициальный. Он сказал: «Приближается Новый год. К сожалению, это неизбежно. Значит, в казарме будет пьянка. А пьянка - это неминуемое чепе... Если бы ты постарался, употребил, как говорится, своё влияние. Поговори с Ба-

лодисом, Воликовым... Ну и, конечно, с Петровым. Главный тезис - пей, но знай меру. Вообще не пить - это слишком. Это, как говорится, антимарксистская утопия. Но свою меру знай... Зона рядом, личное оружие, сам понимаешь...» В тот же день Борис заметил около уборной ефрейтора Петрова, которого сослуживцы называли Фидель. Эту кличку ефрейтор получил год назад. Лейтенант Хуриев вёл политзанятия. Он велел назвать фамилии членов Политбюро. Петров сразу вытянул руку и уверенно назвал Фиделя Кастро...» [1; с. 21].

Фамилии членов Политбюро ЦК КПСС и руководителей братских коммунистических партий и стран должны были наизусть знать все советские люди, независимо от того, где они работали или служили, а также почти независимо от того, сколько каждому из них было лет. Эти фамилии могли заставить назвать в любое время и в любом месте.

Далее. «Алиханов заговорил с ним, ловко копируя украинский выговор Прищепы:

- Скоро Новый год. Устранить или даже отсрочить это буржуазное явление партия не в силах. А значит, состоится пьянка. И произойдёт неминуемое чепе. В общем, пей, Фидель, но знай меру...

- Я меру знаю, - сказал Фидель, подтягивая брюки, - кило на рыло, и все дела! Гужу, пока не отключусь... <...> А у нас... свой календарь. Есть «капуста», гудим. А без «капусты» что за праздник?! И вообще, тормознуться пора. Со Дня конституции не просыхаем. Так ведь можно ненароком и дубаря сечануть... Давай скорее, я тебя жду!...» [1; с. 22].

«Пить или не пить? А если пить, то сколько можно? И кто разрешает?» - вот истинные важные вопросы марксистско-ленинской философии, которые по-своему трактует капитан внутренних войск. Развивая мысль великих, он, убеждённый в своей непререкаемой правоте, утверждает, что вообще не пить - это антимарксистская утопия. Действительно, вообще не пить - это антимарксизм и утопия. Пить же в меру - позиция истинного марксиста, верного ленинца. В этом плане марксистами и ленинцами были в советском государстве практически все.

Словосочетание зона рядом приобретает здесь, как нам кажется, и дополнительный смысловой оттенок: порождённая государством, до беспредела ужесточённая Советами зона рядом - это веками российским народом выстраданное «от тюрьмы да от сумы не зарекайся».

Характерна скромная мечта простого советского Фиделя, защитника советского государства, около уборной - места важных политбесед:

«Наступит дембель, - мечтал Фидель, - приеду я в родное Запорожье. Зайду в нормальный человеческий сортир. Постелю у ног газету с кроссвордом. Открою полбанки. И закайфую, как эмировский бухар...» [1; с. 22].

В данном контексте обращает на себя внимание “полёт фантазии” советского солдата, мечтающего о человеческом. Нет, не о благородном чувстве, не о долге, не об образовании, не о встрече с любимыми и любящими, а о сносных, самых обычных условиях, в которых может находиться человек, чтобы не ощущать себя скотом.

Специфична и одновременно по-своему естественна и молитва Фиделя-Петрова. Молитва взрослого человека, изначально, от рождения отлучённого со-

ветским государством от истинной веры в Бога, но в то же время и жаждущего веры хоть во что-нибудь.

«Фидель поднял глаза и начал:

- Милый Бог! Надеюсь, ты видишь этот бардак?! Надеюсь, ты понял, что значит вохра?! <...> И ещё распорядись, чтобы я не спился окончательно. А то у бесконвойников самогона навалом, и всё идёт против морального кодекса...

Милый Бог! За что ты меня ненавидишь? Хотя я и гопник, но перед законом чист. Ведь не крал же я, только пью... И то не каждый день...

Милый Бог! Совесть у тебя есть или нет? Если ты не фрайер, сделай так, чтобы капитан Прищепа вскорости лыжи отбросил. А главное, чтобы не было этой тоски...» [1; с. 24].

Отражение первого признака тоталитарного государства по Линцу мы намеренно затронули в заключение нашей работы. Именно в нем отражается суть и смысл создания довлатовской модели государства.

Довлатов и главный герой его повести «Зона» - надзиратель Алиханов - неоднократно утверждают, что всё в мире относительно. Более того, они чувствуют, что заключённые и солдаты очень похожи. И те, и другие способны на подлость и героизм. И те, и другие доступными способами отстаивают честь или отказываются от неё.

По словам С.Е. Тихонова, в художественном мире Довлатова надзиратель – такая же жертва обстоятельств, как и заключенный. В противовес идейным моделям «каторжник-страдалец, охранник-злодей», «полицейский-герой, преступник-исчадие ада» Довлатов вычерчивал единую, уравнивающую шкалу [3].

Вот что пишет по этому поводу С. Довлатов: «Я обнаружил поразительное сходство между лагерем и волей, между заключёнными и надзирателями. Между домушниками-рецидивистами и контролёрами производственной зоны. Между зеками-нарядчиками и чинами лагерной администрации. По обе стороны от запретки расстился единый и бездушный мир. Мы говорили на одном приклатнённом языке. Распевали одинаковые сентиментальные песни. Претерпевали одни и те же лишения. Мы даже выглядели одинаково. <...> Мы были очень похожи и даже - взаимозаменяемы. Почти любой заключенный годился на роль охранника. Почти любой надзиратель заслуживал тюрьмы.

Повторяю - это главное в лагерной жизни» [1; с. 42].

Примечательно то, что, ставя на одну нишу заключенного и надзирателя, Довлатов показывает уже не советскую, а другую, возможную, модель государства – демократическую. С помощью подобной антиномии автор выражает свое отношение к жизни и философии советского государства и очерчивает возможность ухода от уже разлагающейся идеологии, показывает путь избавления от несостоятельной власти. Зона – в повести не только модель государства, но и выражение лучшего и желанного пути страны.

### **Литература**

1. Довлатов С. Собрание прозы: в 3-х томах. Т. 3. СПб., 1995.
2. Ерофеев В. Русские цветы зла. — М., 1997.

3. Кулэ В. «Бессмертный вариант простого человека». Сергей Довлатов: эволюция авторского двойника // Русский толстый журнал как эстетический феномен / [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/redkol/kulle/articles/dovlatov.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/redkol/kulle/articles/dovlatov.html)

4. Линц Дж. Тоталитарные и авторитарные режимы. – М., 1975.

5. Сергей Довлатов // Официальный сайт / <http://www.sergeidovlatov.com/>

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА ПРИ НЕОБХОДИМОСТИ СТИМУЛИРОВАНИЯ ИЛИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ РАССКАЗА КЛИЕНТА**

*Бородина Л., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. филос. наук Литвинова Т.В.*

На первый взгляд речь психолога-консультанта представляется обычной разговорной речью, а у его клиента нередко создается впечатление, что с ним «просто поговорили». Но речь психолога – это особым образом организованная речь: организованная так, чтобы она помогала. На первый взгляд спонтанная, она в действительности подчинена большому количеству правил, для практического овладения которыми требуется опыт работы.

Эти правила можно сгруппировать по разным признакам. Например, согласно роли психолога-консультанта в конкретный момент разговора: роли говорящего или слушающего. Иногда умение слушать обозначают, как ведущее умение консультанта [4, с. 12-13]. Это слушание отличается от обиходного слушания, когда доброжелательный собеседник спешит оценить услышанное, дать совет, похвалить или в ответ рассказать что-то о самом себе. Важная отличительная черта консультативного диалога – существенное ограничение речи одного из двух его участников – психолога. Если бы этот разговор можно было пронаблюдать, то наблюдатель заметил бы, что говорит почти все время клиент, а речь консультанта сведена к минимуму [5, с. 16]. Высказывания психолога обычно редки и кратки. Это диктуется необходимостью дать клиенту возможность выговориться и выразить себя, освободиться от напряжения и беспокойства, а также старанием избежать вмешательств, которые могли бы изменить тему разговора и не дать клиенту сказать то, что он сказал бы без этого вмешательства. Так происходит стимулирование высказывания клиента, и это – уникальная, новая для клиента ситуация, новый опыт. В бытовых ситуациях собеседник либо сразу берет инициативу в свои руки, либо теряет интерес к разговору и говорящему. Для отвлечения от разговора у человека есть психофизиологические и психологические основания. Известно, что скорость мышления у людей в 4 раза выше скорости речи, а у людей, привыкших к интеллектуальной деятельности, скорость мышления еще выше. Начавший слушать другого человека обычно сразу фиксируется на первых 5–7 единицах высказывания, опуская при этом более позднюю информацию, даже если она очень значима [5, с. 16]. В течение большей части рассказа клиента психолог должен демонстрировать профессиональное умение равномерно распределять внимание и допускать только те реплики,



которые помогают клиенту продолжить прерванное повествование или проясняют сказанное клиентом.

Правила, которым подчиняется профессиональная речь психолога-консультанта, также можно классифицировать по их назначению в разных ситуациях при разговоре с клиентом и на разных этапах этого разговора. Например, некоторые из них способствуют структурированию рассказа клиента. Структурирование иногда бывает необходимо и рассказчику, и консультанту. В формате консультирования структурирование играет особую роль, так как это – кратковременный вид работы с клиентом [1, с. 13]. Большинство клиентов психолога-консультанта ориентируется на одну консультативную встречу, ее время ограничено (45 или 50, максимум 60 минут), поэтому, как бы ни было важно стимулировать клиента выговориться, важно также возвращать его «в тему», если он от нее отклоняется». По различным причинам, из-за различных чувств (стыд, тревога) клиент может уклониться от заявленной в начале проблемы и начать говорить на другую тему. В этом случае консультант может напомнить о временных ограничениях и о важной для клиента теме и поговорить с ним о том, что помешало ее развивать. Также некоторые люди очень многословны и привыкли долго говорить о немногом с перечислением множества деталей. В этом случае рассказ может затянуться, клиент будет говорить незначительные вещи, а специалист не получит информации, важной для понимания ситуации и коррекционного воздействия. В таких случаях структурировать рассказ клиента можно с помощью закрытого вопроса (требующего краткого и конкретного ответа) или перефразирования сказанного им в более краткой, сжатой форме. Структурирование должно быть тактичным и не восприниматься клиентом, как насилие.

Для описания особенностей речи психолога-консультанта консультативные диалоги требуют тщательного изучения с анализом структуры высказываний специалиста и их назначения.

### ***Литература***

1. Алешина Ю.А. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М. 2000.
2. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. – М. 2003.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. – М., 2000.
4. Мастерство психологического консультирования (под ред. А.А. Бадхена, А.М. Родиной). – СПб., 2007.
5. Ташева А.И. Беседа как процесс. – Ростов н/Д, 1999.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

***Воля А.С., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Макаренко Е.А.***

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методики. В

последние годы всё чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в средней школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество, активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т.д. [3, с. 1].

Одним из наиболее революционных достижений за последние десятилетия, которое значительно повлияло на образовательный процесс во всем мире, стало создание всемирной компьютерной сети, получившей название Интернет, что буквально означает «международная сеть» (international net). Использование кибернетического пространства (cyberspace) в учебных целях является абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики, так как происходящие изменения затрагивают все стороны учебного процесса, начиная от выбора приемов и стиля работы, кончая изменением требований к академическому уровню обучающихся [2, с. 25].

Основная цель изучения иностранного языка в средней школе – формирование коммуникативной компетенции, а такие цели как образовательная, воспитательная, развивающая реализуются в процессе осуществления этой основной цели. «Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Вне общения Интернет не имеет смысла – это международное многонациональное, кросс-культурное общество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно – самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил» [1, с. 14]. Коммуникативный подход – стратегия, моделирующая общение, направленная на создание психологической и языковой готовности к общению, на сознательное осмысление материала и способов действий с ним, а также на осознание требований к эффективности высказывания. Для пользователя реализация коммуникативного подхода в Интернете не представляет собой сложности. Коммуникативное задание должно предлагать учащимся проблему или вопрос для обсуждения, причем они не только делятся информацией, но и оценивают ее. Желательно, чтобы такое задание делало возможным гибкое использование всех знаний и умений. Основным же критерием, позволяющим отличить этот подход от других видов учебной деятельности, является то, что ученики самостоятельно выбира-

ют языковые единицы для оформления своих мыслей. У них есть возможность выразить себя и свой опыт посредством иностранного языка как личность, а именно личность поставлена в центр теорий образований для будущего. Коммуникативный подход в значительной степени направлен на обучаемого, отвечая основному критерию современной дидактики.

Использование Интернета в коммуникативном подходе как нельзя лучше мотивировано: его цель состоит в том, чтобы заинтересовать обучаемых в изучении иностранного языка посредством накоплений и расширений их знаний и опыта. Обучаемые должны быть готовы использовать язык для реальной коммуникации вне занятий, например: во время посещений страны изучаемого языка, во время приема иностранных гостей дома, при переписке и т.п. Коммуникативный подход, реализуемый в Интернете, привлекает обучаемых путем сосредоточения на интересующих их темах и представлении им возможности выбора текстов и задач для достижения целей программы. Коммуникативная способность развивается через Интернет путем вовлечения их в решение широкого круга значимых, имеющих смысл и достижимых задач, успешное завершение которых доставляет удовлетворение и повышает их уверенность в себе [2, с. 2].

Как информационная система, Интернет предлагает своим пользователям многообразие информации и ресурсов. Базовый набор услуг может включать в себя: электронную почту (e-mail), телеконференции (usenet), видеоконференции, возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички (homepage) и размещение ее на Web-сервере, доступ к информационным ресурсам, справочные каталоги (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy), поисковые системы (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite), разговор в сети (Chat).

Эти ресурсы могут быть активно использованы на уроке.

Использование Интернет-технологий при изучении иностранных языков способствует обогащению знаний и умений учащихся в области интеркультурной коммуникации. Учащиеся открывают для себя возможности общения напрямую с носителями изучаемого языка, что является наилучшим способом в усовершенствовании языка.

Большим плюсом использования ресурсов Интернета является знакомство с различными культурами, определению путей их взаимодействия и взаимопонимания друг в друга.

World Wide Web с огромным количеством сайтов и домашних страничек, предоставляющих информацию на все вкусы – является бескрайним полем деятельности в плане использования на уроке иностранного языка для развития межкультурной компетенции.

Сайт «Виртуальная реальность» (<<http://www.flash.net/~cssmith1/vr.htm>>) – это собрание лингвистических и нелингвистических подлинных материалов, собранных на web-сервере. Его значимость и мотивация заключается в том, что он непосредственно приносит кусочки истинной культуры страны изучаемого языка в класс. Кроме этого уроки не привязаны к определенному городу или месту, которое учитель имел счастье когда-то посетить, а базируются на материалах из

разных мест, полученных от разных людей с разными интересами. Учащимся предоставляется возможность общения непосредственно с этими материалами, а не с чьей-то их интерпретацией и анализом.

Сайт City Net (<<http://www.city.net/>>) делает возможным путешествие по разным странам, посещая парки, памятники и любые другие достопримечательности. Здесь можно найти все о выбранной стране – от фотографий памятников до полного отчета о природных ресурсах и искусстве, на изучаемом языке. City Net – превосходный навигатор. Попад в желаемую страну при помощи гипертекста или линков (ссылок), учащиеся ознакомятся с ее особенностями.

Можно предложить ученикам путешествовать в качестве туристов или гидов. Они смогут сами упаковать багаж и порекомендовать необходимые вещи своим клиентам, позвонить по контактному телефону авиакомпаний и гостиниц для получения информации о наличии билетов и свободных мест, заполнить бланки на получение визы и загранпаспорта.

Сайт Metro Link (Метро <http://www.subwaynavigator.com>) позволит совершить путешествие по крупнейшим городам мира на метро, изучить их маршруты и узнать, как попасть туда из определенных частей города. Необходимые инструкции предлагаются на английском языке.

Можно составить маршрут или путешествовать наугад. Названия остановок предоставлены в маршрутной карте, а программа сама высчитывает приблизительное время движения, запоминая все использованные маршруты и станции. Ученикам можно предложить создать отчет, включающий в себя маршрут путешествия, описание достопримечательностей, встретившихся в городе на той или иной станции, затраченное время.

Сайт WILD-e (<<http://www.wild-e.org/>>) предлагает к рассмотрению аспекты овладения и проблемы профессии педагога, преподающего иностранный язык. Здесь можно прочесть актуальные высказывания и поделиться своими, исследовать мир метафор, дать свои варианты ответов в рубрике “Скажи, почему?” (Can you tell me why?) на интересующие всех вопросы, как “Почему к написанию теоретических трактатов по педагогике допускают людей, не имеющих ничего общего с практикой преподавания?” (“Why are there so many things about teaching and educational administration that are so pointless and stupid?”), поделиться опытом последнего урока и т.д. [4, с. 21].

Возможности использования Интернет - ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой учащимся и учителям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, статьи из газет и журналов, необходимую литературу и прочее.

Говоря о конкретных способах использования возможностей Интернет в обучении английскому языку, следует выделить следующие как наиболее эффективные:

1. «Переписка по электронной почте со сверстниками-носителями языка и изучающими английский язык как иностранный в других странах (современный, живой язык, оперативность информации, возможность изучения другой культуры, получать знания из «первых рук»).

2. Участие в текстовых и голосовых чатах.

3. Участие в телекоммуникационных международных проектах (повышение уровня владения языком, развитие общего кругозора, получение специальных, необходимых для выполнения конкретного проекта знаний).

4. Участие в телекоммуникационных конкурсах, олимпиадах, тестировании (возможность получить объективную оценку знаний, самоутвердиться, подготовиться к экзаменам, участию в других видах конкурсов и олимпиад, отсутствие отрицательного психологического момента, чувства страха, присущих учащимся в реальных ситуациях, получение международных сертификатов).

5. Возможность оперативной бесплатной публикации творческих работ учащихся (повышение мотивации, так необходимая подросткам возможность самоутверждения).

6. Получение самообразования на курсах бесплатного или платного дистанционного обучения, включая обучение в ведущих Британских учебных заведениях.

Таким образом, интегрируя информационные ресурсы сети Интернет, можно внедрять их в учебный процесс, тем самым эффективно решать целый ряд дидактических задач на уроке иностранного языка. Кибернетическое пространство содержит огромный культурный и дидактический материал, который уже используется в обучении во всем мире.

### ***Литература***

1. Белкова М.М. Информационные компьютерные технологии на уроках английского языка // Английский язык в школе. – 2008. – №2.

2. Подопригорова Л.А. Использование интернета в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2003. – №5.

3. Скубченко Е.М. Использование интернет-ресурсов на уроках английского языка. – М., 2009.

4. Тевс Д.П., Подковырова В.Н., Апольских Е.И., Афолина М.В. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе. – Барнаул, 2006.

## **СПЕЦИФИКА ПЕРСОНАЖЕЙ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ У.С. МОЭМА НА ПРИМЕРЕ ГЛАВНОГО ГЕРОЯ ФИЛИППА КЭРРИ «БРЕМЕНИ СТРАСТЕЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ»**

***Лукасян Н.Г., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. филол. наук Кофанова В.А.***

Широко известный и самый высокооплачиваемый в тридцатые годы писатель Сомерсет Моэм выступал как драматург, романист, новеллист и критик. В своем творчестве он придерживался романтических принципов, однако его художественный метод складывался так же под влиянием натурализма, неоромантизма и модернизма. Несмотря на популярность, С. Моэм не получил серьезного признания публики. Сам писатель в автобиографии «Подводя итоги» говорит о своей популярности: «...стоял в первом ряду второразрядных» (Скороденко 1985: 7)

Творчество писателя пронизано автобиографическими заметками. Во многих героях мы узнаем самого С. Моэма. Романы «Лиза из Ламберта», «Бремя страстей человеческих», «Пирог и пиво или скелет в шкафу» и ряд других произведений яркое тому подтверждение.

«Бремя страстей человеческих», по признанию критиков и читателей, лучшее достижение писателя. Он остается одним из лучших романов о «воспитании чувств» во всей английской литературе и является произведением классического ряда. Написанный в русле традиционного «романа воспитания», он отличался поразительной открытостью и предельной искренностью в раскрытии драмы души.

Моэм писал о книге «Бремя страстей человеческих»: «Книга моя — не автобиография, а автобиографический роман, где факты крепко перемешаны с вымыслом; чувства, в нем описанные, я пережил сам, но не все эпизоды происходили так, как о них рассказано, и взяты они частью не из моей жизни, а из жизни людей, хорошо мне знакомых» (Скороденко 1985: 22).

Система персонажей рассматривается поэтапно – главные герои, второстепенные и эпизодические. Главных героев мы наблюдаем постоянно, автор акцентирует на них больше внимания, чем на остальных. Второстепенные герои, так же как и главные прослеживаются на протяжении всего повествования, но их задача заключается в том, чтобы помочь раскрыться главному герою. Эпизодические же появляются крайне редко, в основном для полноты сюжетной линии.

Используя материалы учебных пособий Лотмана В.Ю. «Структура художественного текста», Николиной Н.А. «Филологический анализ текста», Р. Барта «Введение в структурный анализ повествовательных текстов», Есина А.Б. «Принципы и приемы анализа литературного произведения, а также материалы сайта филологического факультета [www.bigpi.bysk.ru](http://www.bigpi.bysk.ru), мы выявили следующие критерии для анализа системы персонажей произведений У.С. Моэма:

- 1) Внешние черты - лицо, фигура, костюм;
- 2) Характер персонажа, его внутренний мир - он раскрывается в поступках, в отношении к другим людям, проявляется в портрете, в описаниях чувств героя, в его речи; изображение условий, в которых живет и действует персонаж;
- 3) Мировоззрение героя;
- 4) Изображение социальной среды, общества, в котором живет и действует персонаж;
- 5) Поступки героя и их внутренняя и внешняя мотивация;
- 6) Взаимодействие героя с другими персонажами;
- 7) Развитие героя (эволюция – деградация – статичность)
- 8) Наличие или отсутствие прототипа;
- 9) Позиция автора по отношению к герою.

Герои в произведениях У.С. Моэма многогранны и неоднозначны. Порой, выделить главного персонажа не представляется возможным. Все потому, что каждый из его героев являет собой одну грань писателя: в каждом герое живет сам Моэм, существуют его собственные мысли и суждения.

Что касается системы персонажей у У.С. Моэма, то следует отметить, что зачастую в его произведениях выделить главного и второстепенного героя довольно

сложно, как, например, в романе «Острые бритвы», где обстоятельно описан почти каждый персонаж.

В романе «Бремя страстей человеческих» система персонажей более разгра-ничена.

Касаемо описания персонажей, заметим, что в основном оно передается нам не самим писателем, а через восприятие персонажа другими героями. Возникает множественность точек зрения и взглядов на ту или иную ситуацию.

Главный персонаж - молодой человек Филип Кэри, сирота, воспитывающийся дядей-священником. В романе показана его жизнь, становление мировоззрения с детства и до зрелости. В начале повествования, описание внешности героя не наблюдается; автор лишь акцентирует внимание на его увечье и на мысленно-чувственном восприятии мира:

*«...Он знал, что мисс Уоткин и ее сестра разговаривают с приятельницами, и **подумал** - мальчику было всего девять лет, - что, если он к ним зайдет, они его пожалеют»* [3, с. 6].

*«...У него хоть и текли слезы, но ему очень нравилось, что он причина такого переполоха; он с удовольствием побыл бы еще, чтобы его опять приласкали, но **почувствовал**, что мешает, и сказал, что Эмма, наверно, его дожидается. Мальчик вышел из комнаты»* [3, с. 6].

Детство героя проходит спокойно. Он не бунтарь по своей натуре. Про таких обычно говорят «хорошо воспитан». Филип – тихоня. Вместе с тем, он самостоятелен (когда миссис Кэри предложила ему помочь умыться, он с **гордостью** ответил, что «сам умеет»), любопытен: «*Филип постепенно познакомился с теми, с кем ему пришлось жить, и по отрывочным разговорам, часто не предназначенным для его ушей, узнал многое и о себе и о своих покойных родителях*» [3, с. 14] и горд: «*Он продолжал жевать хлеб с маслом, сам не понимая, какая сила мешает ему попросить прощения*» [3, с. 28]). Он не желал казаться слабым: «*он с детства не выносил, когда ктонибудь видел его слезы*» [3, 27]. Филип любил миссис Кэри, **потому что она любила его**. Он рос единственным ребенком, но не страдал от одиночества. Единственным любимым его занятием было чтение.

Он верил в Бога, верил, что за грехи непременно грозит воздаяние. Он веровал, отчасти, не понимая, во что верит, но верил, потому, что это было **правильно**: Филип прочел молитву. Смысла ее он понять не мог и стал твердить слова вслух; однако многие из них были ему незнакомы и построение фразы непривычно [3, с. 30] Несмотря на достаточно юный возраст, он уже научился иметь собственное мнение, касаясь веры: «*...Бог, который его сотворил, любит, чтобы верующие терпели лишения*» [3, с. 37]. Маленький мистер Кэри болезненно переживал свое увечье, но, однако, пытался с помощью него снискать к себе сочувствие со стороны окружающих:

*«Филип с трудом выдавил из себя:*

*- Ты им скажи, что у меня хромая нога»* [3, с. 34], но когда его неполноценность больше не предмет сочувствия, а предмет насмешек, герой испытывает недоумение, смятение и стыд.

Жизнь в школе, где он учился по настоянию дяди, была ему ненавистна, поскольку он не мог сойтись со сверстниками — Филип рос в одиночестве, поэтому не умел общаться со сверстниками, попросту не понимая их поступков: он пришел в недоумение, когда один из мальчишек пнул его, он не понимал, почему над ним смеются. Ему было **страшно** общаться с ними: «... Филип был **напуган** до немоты... Сердце у него билось так, что ему было трудно дышать, - такого **страха** он не испытывал никогда в жизни» [3, с. 39].

Филип, что свойственно любому человеку, стремился всегда быть первым. Он теперь, когда его хромая нога перестала вызывать жалость, пытался скрыть свою физическую неполноценность, акцентируя внимание на учебе и на своей эрудированности: «... и после рождества, когда несколько мальчиков перейдут из его класса в Королевскую школу, он станет первым учеником. У него уже скопилась целая коллекция наград (никому не нужные книги на скверной бумаге, хотя и в роскошных переплетах, украшенных гербом школы). Завоеванное положение спасало его от издевательств, и жизнь больше не казалась такой уж тяжелой. Товарищи прощали ему успехи за его хромоту» [3, с. 45].

Повзрослев, Филип смотрит на многие вещи уже по-другому. Он набрался опыта. Если раньше он знал о мире, о вере, о людях и дружбе от дяди, то, съездив в Германию, он более или менее самостоятельно сумел разобраться в вопросах, волнующих его. Герой выслушивал точки зрения разных людей, наблюдал за ними и делал *собственные*, а не навязанные дядей, умозаключения. Со временем он пришел к тому, что все его принципы и устои разрушились в один миг, опали, как красивая обертка, обнажив всю суть.

Он впал в отчаяние и с то же время ощутил свободу, легкость и радость, когда понял, что все то, во что он верил, и что свято чтил на деле оказалось всего лишь навязанным ему чьим-то предрассудком.

« - Не знаю, почему вообще нужно верить в Бога, - вдруг сказал Филип.

Едва успел он это произнести, как понял, что больше не верит.

... *Собственно говоря, он перестал верить не по какой то определенной причине, а просто потому, что склад характера у него не был религиозный. Веру ему навязали извне. Она была внушена ему окружающей обстановкой и людьми. Новая обстановка и новые люди помогли ему обрести самого себя*» [3, с. 116].

Филипа можно посчитать малодушным. Не смотря на его врожденную доброту, он, из-за своей ведомости, несколько жалок. Ему не нравятся люди, которые не нравятся другим, ему кажутся нелепыми свои убеждения, если они кажутся таковыми другим. Он полностью зависим от мнения окружающих, он боится отойти в суждениях от тех людей, чья воля пересиливает его волю.

На протяжении всего романа герой не находит себя. Он потерян. Им управляет **страсть**. Его **влекло** неизведанное, желание ощутить себя свободным, когда Филип настоял на поездке в Германию. Его бушевала **страсть** быть свободным, когда он поехал в Париж обучаться живописи. То, что он испытывал к Милдред - не иначе как страсть назвать не возможно.

Но именно Милдред и становится той ступенью, с которой начинается перемена, или даже «взросление» Филипа. Это, можно сказать, некоторого рода пе-



реломный момент в его жизни и ценностях. Именно в отношении с этим человеком вырисовывается вся натура героя. Алчная, порочная малодушная. Его желание быть для нее лучшим превратило его в одержимого.

Полное осознание своей личности и того, что можно быть не только зависимым, одержимым страстями полуживотным, а человеком, способным на нечто большее, чем слепое прислуживание **своим страстям** приходит в его жизнь с появлением в ней Торпа Ательни и его семьи. Салли, дочь Ательни, помогает ему осознать, что все его стремления, желания и ценности - не более, чем навязанные ему стремления и желания не его, а других людей, в зависимости от которых он находился. И прелесть жизни вовсе не в путешествиях и выдуманных идеалах; прелесть жизни - в прекрасно прожитой жизни:

«...И тут он понял, что обманывал себя: брак для него не был самопожертвованием, мысль о нем внушила тоска по дому, по жене, по любви, а теперь, когда все это ускользало от него, ему стало очень горько. Ему хотелось этого больше, чем чего бы то ни было на свете. Что ему Испания и все ее города - Кордова, Толедо, Леон; что ему пагоды Бирмы и лагуны южных морей? Обетованная земля была здесь, с ним рядом. Он вдруг подумал, что всю жизнь гонялся за тем, что внушали ему другие - устно и в книгах, - не понимая, чего жаждет его собственная душа. Всю жизнь он пытался поступать так, как велел ему раскусод, а не гак, как требовало сердце. И вот теперь он с радостью отмахнулся бы от всех своих выдуманных идеалов. Он вечно жил будущим, завтрашним днем, а настоящее, сегодняшнее всегда уходило у него из под рук. А чего стоят эти идеалы? Он подумал о своей мечте свести в стройный и прекрасный узор бесчисленные и бессмысленные явления жизни; как же он не заметил, что самый простой узор человеческой жизни - человек рождается, трудится, женится, рождает детей и умирает - и есть самый совершенный? Отказаться от всего ради личного счастья - может быть, и означает поражение, но это поражение лучше всяких побед» [3, с. 796].

На протяжении всего романа герой ищет себя. Он путается, ошибается, ищет новые пути и, в конце концов, находит именно то, что принадлежит подлинно ему.

Прототипом Филипа Кэри можно считать самого Мозма. Как уже говорилось, роман является автобиографическим. Несомненно, не все факты правдивы и в герое очень много вымышленного. Но толчком для создания произведения писателю подсказали некоторые факты его жизни.

Отношение автора к главному герою - беспощадно-правдивое. Мы не уловим ноток жалости или сочувствия к нему. Автор показывает героя, отношение к нему окружающих - от жалости до безразличия и грубости. В остальном же, судить Филипа предоставлено читателям и только читателям.

### **Литература**

1. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М., 2000.
2. Корман Б.О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов // Проблемы истории критики и поэтики реализма: межвуз. сб. / отв. ред. Л.А. Финк. – Куйбышев, 1981. – С.39-54.

3. Моэм С. Бремя страстей человеческих / Пер. с англ. Е. Голышевой и Б. Изакова. – Мн. 1988.
4. Николина Н.А. Филологический анализ текста: Учеб. Пособие. – М., 2003.
5. Скороденко В. Сомерсет Моэм // Избранные произведения в двух томах. - М., 1985.
6. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. - М., 1999.
7. Электронный ресурс: [www.bigpi.biysk.ru](http://www.bigpi.biysk.ru).

## **ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

*Еременко М.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Рубанова Л.М.*

В условиях глобализации нашего мира ни у кого не вызывает сомнения факт, что для успешного ведения дел на мировом рынке необходимо не только знание языков, но и культурных особенностей людей той или иной страны. В конце XX века началось активное развитие науки, которая изучает язык как феномен культуры – лингвокультурологии. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка. В рамках этой науки язык выступает не только как орудие культуры, но и как выразитель особой ментальности. У каждой культуры есть свои ключевые слова: для немцев – это точность, порядок, для американцев – индивидуализм, приватность, для японцев – коллектив, командная работа и так далее [1].

В разных культурах разные представления о мире отражены в языке. Через изучение иностранного языка ученик проникает в культуру, историю и современность страны изучаемого языка, происходит формирование, так называемой, социокультурной коммуникации – увеличение объема знаний о социокультурной специфике англоговорящих стран, формирование умений выделять общее и специфическое в культуре родной страны и страны изучаемого языка. Посредством изучения английского языка происходит расширение способностей учащихся по использованию языка как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций [2].

Освоение любого языка, как родного, так и иностранного, требует задействования практически всех аспектов субъектного опыта ребенка. Известно, что обучение и воспитание – это процессы неразрывно связанные между собой, поэтому изучение иностранных языков воспитывает интересную многогранную эрудированную личность, владеющую иностранными языками и способную участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке. Высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции не всегда гарантирует успешное взаимодействие коммуникантов на межкультурном уровне, их взаимопонимание в аспекте взаимодействия их родных культур. Довольно долго формирование иноязычной коммуникативной компетенции происходило в условиях, когда идеалом, к которому стремились учащиеся, был носитель языка. Начиная

изучать иностранный язык, обучающийся имеет свой социокультурный багаж, свои культурные традиции.

Для успешного межкультурного взаимодействия необходимо вырабатывать двойное видение, адекватно принимать другую культуру, не теряя своей собственной культурной идентичности, тем самым, развивая межкультурную компетенцию. В связи с этим очевидной становится роль межкультурной коммуникации. Можно обладать всеми необходимыми знаниями и даже правильно строить собственное и верно расшифровывать поведение другого человека, но не обладать умениями соотнесения моделей и конкретных актов поведения и умениями донести до собеседника, действующего на бессознательной основе, смысл особенностей межкультурного акта общения. Понятие «межкультурная коммуникация» вошло в отечественную педагогическую и методическую науку в конце 90-х годов как показатель сформированности способности человека успешно участвовать в межкультурной коммуникации и как важный компонент новой образовательной парадигмы.

Эффективность общения между представителями разных культур зависит от нескольких факторов. Во-первых, это преодоление языкового барьера. Однако оно не является единственным препятствием на пути к взаимопониманию. Во-вторых, процесс межкультурного общения зависит и от преодоления барьера культурного. Не носителю англоязычной культуры трудно воспринимать английский юмор, в котором весь смысл шутки содержится в «фоновых социокультурных знаниях», т.е. предварительной информации, которая известна жителям Америки, но не всегда известна иностранцам. Также трудно иностранцу произнести шутку на английском языке, поскольку неудачная шутка инофона, автор которой не учитывает исторические и культурные особенности народа, может отрицательно повлиять на взаимоотношения, препятствовать успешной коммуникации и даже отразиться на политической или дипломатической карьере.

Межкультурная коммуникация протекает по иным законам, нежели коммуникация между представителями одной и той же культуры (то есть внутрикультурная коммуникация), которые постоянно опираются на хорошо известный им культурный фон. Представители одной и той же культуры общаются внутри границ, определяемых принятыми основными правилами, поэтому могут сосредоточиться на содержании письменного или устного сообщения, которым обмениваются. Они кодируют сообщения, используя одинаковый культурный код [3].

Однако без сформированного толерантного межкультурного видения мира знание языка практически бесполезно. Отсюда становится необходимым переориентировать педагогическую, методическую и, прежде всего, лингвистическую науку на проблему межкультурной коммуникации. А точнее, на проблему формирования у учащихся способности эффективно в ней участвовать. О том, что между преподаванием иностранных языков и межкультурной коммуникацией есть единая, взаимодополняющая связь, не стоит говорить долго иностранно. Это и так очевидно. Каждый урок иностранного языка, на какой бы ступени обучения он бы ни проходил, – это практическое столкновение с иной культурой, прежде всего через ее основную носитель – язык. Каждое иностран-

ное слово отражает иностранную культуру, за каждым словом стоит субъективное, обусловленное только данной языковой культурой, своеобразное впечатление об окружающем мире.

Проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам существовала давно. Однако к ее тесному изучению лингвисты подошли совсем недавно, и эта проблема стала рассматриваться с новой позиции лингвострановедения, что позволяет усилить воздействие межкультурной коммуникации на обучающихся для более практического освоения иностранного языка. Изучение культурного компонента слов является важным условием успешного овладения иностранным языком, однако, в свою очередь он входит в более широкий круг культурно-исторических значений соответствующей социальной действительности, усвоение которой – важное условие использования языка как средства общения. Без знания тех или иных культурных словесных компонентов. Невозможно полное и осмысленное понимание произведений художественной литературы и публицистики. Безусловно, теоретические основы владения языком, дают какое-то общее представление о том смысле, который заложен автором в какое-то художественное произведение, однако только теоретические знания языка не позволят уловить ни аналогии, ни намеков, ни какого либо подтекста, заложенного автором. А это в свою очередь не даст полной возможности реализовать межкультурную коммуникацию через изучение литературы другой страны [2].

Таким образом, ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках. Неразрывное единство культуры и языка, являющегося транслятором духовных ценностей и важнейшим средством этнической самоидентификации, вызывает необходимость внимательного осмысления проблемы диалога культур, межкультурных контактов.

### ***Литература***

1. Баканова Ю. В. Воспитание основ межкультурной коммуникации у студентов в процессе изучения иностранного языка // Сб. науч. тр. молодых ученых УралГУФК. Вып. 5. – Челябинск, 2006.
2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: Учеб. для вузов. – М., 2005.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. изд. – М., 2006.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

***Киселева Е.И., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Рубанова Л.М.***

На современном этапе развития общества давно уже стало очевидным, что целостный процесс становления и развития личности, принятия ею нравствен-

ных норм и овладения коммуникацией довольно длительный процесс. В процессе приобщения к различным языкам, в процессе приобретения коммуникативной компетенции и учитель, и ученик проходят несколько ступеней, взаимосвязь между которыми довольно диалектична и сложна. К таким ступеням, в частности, мы можем отнести понимание и принятие иностранного языка, а также способы поведения в проблемных коммуникативных ситуациях, знание грамматики и лексики.

Целью обучения иностранным языкам в школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне, то есть для успешного овладения иностранным языком учащиеся должны знать не только языковые формы, но также иметь представление о том, как их использовать для целей реальной коммуникации.

Все это определенным образом формулирует такие функции коммуникативного образования, как формирование представлений о многообразии языков и их взаимосвязи; осознание важности языкового многообразия для последующей самоактуализации личности; воспитание позитивного отношения к языковым различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных языков на основе толерантности и лингвистических знаний.

Сущность компетенции определяется соответствием предъявляемых требований, установленных критериев и стандартов в соответствующих областях деятельности. Компетентность в языковом образовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция», что лишь частично раскрывает её сущность.

Термин «коммуникативная компетенция» возник как развитие идеи Н. Чомски о лингвистической компетенции – ограниченном наборе грамматических правил, позволяющих порождать неограниченное количество правильных предложений.

Коммуникативная компетенция – это демонстрируемая область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями [2].

Коммуникативная компетенция – это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения [1].

Коммуникативная компетентность в свою очередь рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определённом круге ситуаций личностного взаимодействия.

Образовательный стандарт ориентируется на цели, которые ставятся перед той или иной учебной дисциплиной. У большинства учебных предметов, преподаваемых в школе, основной целью является передача накопленных человечеством знаний о природе, обществе. Подобный подход невозможен при определении обязательного минимума содержания образования по иностранному языку. Основной целью обучения при этом является приобщение к специфической деятельности – передаче и получению информации с помощью иностранного языка, то есть участие в тех или иных пределах в коммуникации [1]. Изучение основ языкознания само по себе не может обеспечить реализации этой цели, поэтому в этом случае принципиально меняется подход к определению

обязательного минимума содержания. Если в других предметах при отборе содержания из арсенала науки исходят из реализации общеобразовательных и воспитательных задач, то в иностранном языке приходится исходить из практической задачи – способности вступать в общение. Поэтому общеобразовательные и воспитательные задачи подчиняются практическим и решаются в ходе осуществления акта коммуникативной компетенции на том или ином уровне, то есть способности вступать в межкультурное общение. Весь процесс обучения подчиняется основной задаче – формированию коммуникативной компетенции.

Коммуникативная компетенция носит комплексный характер. Она представляет собой совокупность составляющих ее отдельных компетенций: речевой, языковой, или лингвистической.

Следует отметить, что компетенция включает в себя не только способности. Она подразумевает также внутреннюю мотивацию, которая не входит в понятие способности как таковой. В прошлом педагоги и исследователи относились к этому мотивационному компоненту даже ещё с большим пренебрежением, чем к фактору способности. Но именно он должен служить опорным пунктом в процессе выявления и оценки компетенции.

Таким образом, коммуникативная компетенция, с одной стороны, является характеристикой личности человека, его способностью, которая, с другой стороны, проявляется в его поведении, деятельности, позволяя ему разрешать жизненные, практические ситуации [3]. Часто в трактовках коммуникативной компетенции эти две стороны развиваются и противопоставляются друг другу.

В отличие от отдельного умения или навыка, которые можно тренировать каждое само по себе, развитие компетенции требует включения всего комплекса способностей и умений сразу. Нельзя обучиться отдельным умениям, получить конкретные навыки, приобрести некоторые знания, потом всё сложить и получить компетенцию. Любая компетенция приобретается в процессе реализации, какой либо осмысленной деятельности, где надо ставить цели и определять результаты, решать проблемы, а не задачи, искать способы решения, а не получать их в готовом виде и т.д. Причём, если мы говорим о коммуникативной компетенции, нужно иметь в виду, что коммуникация всегда встроена в какую-либо деятельность и обусловлена ею.

Современная педагогическая действительность такова, что приходится учиться в образовании, с одной стороны, коммуникативный фактор, с другой – создание условий для познания языка культуры других народов. В связи с этим проблема коммуникативного образования привлекает все большее внимание отечественной педагогической общественности, и в центре внимания педагогов стали находиться важнейшие аспекты общечеловеческой жизни – национально-языковые особенности и лингвистические ценности.

### ***Литература***

1. Иванов Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М., 2009.
2. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. – М., 2008.

3. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М. 2009.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Киселева Е.И., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Макаренко Е.А.*

Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методической науки. С развитием информационно-коммуникационных технологий и активным внедрением их в образовательное пространство, стали разрабатываться новые электронные средства обучения. Их методологическую основу разрабатывали П.И. Щукин, М.В. Ляховицкий, И.М. Кошман, Н.Ю. Красова. Рациональное использование новейших средств обучения дает учителю возможность активизировать речевую и слуховую деятельность учащихся, погрузить их в языковую среду, с максимальной выгодой используя время на занятиях.

Компьютерные средства обучения и компьютерные технологии интенсифицируют процесс обучения, обеспечивают формирование глубоких знаний, выработку прочных умений и твердых навыков.

На практических занятиях с использованием электронных пособий ученики, учитывая свои интересы, потребности, получают право и возможность выбирать объем и глубину усвоения учебного материала, а учитель наблюдает за их работой и, в случае необходимости, может оказать помощь.

В процессе формирования у учеников основных компетенций электронные пособия позволяют быстро подготовить учебные задания, соответствующие начальному и текущему состоянию познавательной деятельности обучаемого, обеспечить контроль их выполнения.

В условиях массовости обучения это коренным образом решает проблему индивидуализации обучения. Появляется возможность реализовать основные требования теории усвоения, подавая каждому обучаемому информацию в том виде, который соответствует его возможностям на данном этапе. Благодаря совмещению дидактических функций информирования и отработки, устраняется разрыв между теоретически возможным пониманием учебного материала и его действительным усвоением в ходе выполнения упражнений.

«Использование компьютерных средств в обучении позволяет дифференцировать учебную деятельность, активизирует познавательный интерес обучаемых, развивает их творческие способности, стимулирует умственную деятельность» [3, с. 6].

Хотелось бы особо отметить такое достоинство электронных пособий как соответствие уровню развития современных научных знаний, постоянное обновление информационного материала.

«Электронное учебное пособие дополняет обычное и особенно эффективно в тех случаях, когда оно:

- обеспечивает почти мгновенную обратную связь;
- помогает быстро найти необходимую информацию;
- существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям;
- рассказывает и моделирует;
- позволяет быстро, но в темпе наиболее подходящем для конкретного ученика, проверить знания по определенной теме» [4, с. 102].

Однако, наряду с преимуществами электронных учебных пособий, существует ряд проблем. Первая – это ограниченность ресурсов школ (уровень используемой в школе компьютерной техники, качество каналов связи). Второй проблемой на сегодня является психологическая и практическая неподготовленность учительского состава. В настоящее время проводится разработка, экспериментальная проверка и организация эффективного использования современных электронных пособий, проводятся курсы повышения квалификации для педагогов, а также проводится финансирование школ с целью обеспечения необходимыми аудиовизуальными средствами обучения. Поэтому данное направление организации педагогического процесса является наиболее перспективным и активно развивающимся на данный момент.

Нет необходимости планировать все уроки, используя информационные технологии. Но продуктивное использование данной технологии дает возможность повысить мотивацию к обучению учащихся, тем самым улучшая качество обучения. «Компьютерные технологии на таких уроках могут стать в умелых руках главными помощниками педагога» [1, с. 31].

Учитель начальных классов может использовать в своей работе не только готовые цифровые образовательные ресурсы или личные презентации. Очень эффективными могут быть тесты, разработанные в программе Microsoft Office Word в редакторе форм.

При обучении младших школьников иностранному языку разумно использовать компьютер и его ресурсы не только на этапе введения нового материала, но также и на этапе отработки и закрепления. Учителю важно помнить, что из-за возрастных особенностей и особенностей восприятия, мышления, памяти младшие школьники могут работать за компьютером не более 15 минут на уроке. В противном же случае, данный вид работы теряет свою эффективность и лишь мешает при проведении урока.

«Урок с применением современных педагогических и информационных технологий – это качественно новый тип урока, на котором учитель согласовывает методику изучения нового материала с методикой применения компьютерных технологий, соблюдая преемственность по отношению к традиционным педагогическим технологиям» [5, с. 94].

Главные преимущества электронной формы представления учебной информации для самостоятельной работы школьников – компактность, большие выразительные возможности в представлении учебного материала (видео, звук, динамические изображения – анимация, виртуальная реальность), интерактивность, низкая стоимость. Электронное пособие обеспечивает проведение заня-



тий различного типа, а также самостоятельное изучение учебного курса. Пособие не навязывает жесткой структуры и методики изучения учебного материала. Учитель может самостоятельно или, привлекая учащегося, выбрать путь и темп изучения материала в зависимости от имеющегося уровня знаний, сложившихся приемов работы и психологических особенностей личности. Кроме того, имеется возможность организации быстрого и эффективного поиска нужных сведений в большом количестве информации. «Электронное пособие удобно для учителя, потому что оно позволяет выносить на уроки материал по собственному усмотрению, возможно, меньший по объему, но наиболее существенный по содержанию, оставляя для самостоятельной работы с электронным пособием то, что оказалось вне рамок урока; позволяет индивидуализировать работу со школьниками» [2, с. 63].

Для изучения нового материала, повторения ранее пройденного или обобщения и систематизации знаний перспективно использовать мультимедийное сопровождение компьютерных презентаций, каждый слайд которых представляет собой либо фрагмент теоретического материала темы, наглядно и красочно оформленный, либо подробное решение задачи, фотографии, музыкальные фрагменты, дикторский текст, видеоматериалы, компьютерную анимацию.

Таким образом, содержание электронных учебных пособий охватывает практически все сферы образовательного процесса, что позволяет использовать их на каждом этапе обучения, на любом виде урока и оказывает широкое влияние на интенсификацию и модернизацию процесса обучения иностранному языку.

### ***Литература***

1. Ганичева Е.М. Повышение качества подготовки школьников с применением информационных технологий. – М., 2007.
2. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М., 2006.
3. Северова Н.Ю. Электронные учебные пособия как средство реализации разноуровневого подхода и индивидуализации обучения иностранным языкам // Первое сентября. Английский язык. – 2006. – №4.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М., 2005.
5. Щукин П.И. Методика использования новейших средств обучения. – М., 2005.

## **ТЕМА «ОТЦОВ» И «ДЕТЕЙ» В ПОВЕСТИ В.Г. РАСПУТИНА «ПОСЛЕДНИЙ СРОК»**

***Кудзиева И., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Морозова А.В.***

В создании национальной духовной культуры разных народов особая роль принадлежит художественной литературе и в первую очередь писателям, сознательно работающим в русле традиций русской классики, в произведениях которых можно обнаружить самые разнообразные связи с предшественниками в

концепции жизни человеческих характеров, в художественной методологии и в эстетической поэзии, в отдельных элементах структуры текста. Именно таким является современный писатель Валентин Распутин, талантливый представитель русской литературы. Проблема нравственности в наше время стала особенно актуальной. Сейчас мы на каждом шагу встречаем утрату человеческих качеств: совести, долга, милосердия, добра. В произведениях Распутина («Живи и помни», «Последний срок») мы находим ситуации, близкие к современной жизни, и они помогают нам понять всю сложность этой проблемы. Повесть «Последний срок», которую сам Распутин назвал главной из своих книг, затронула многие нравственные проблемы, оголила пороки общества.

«Повесть Валентина Распутина «Последний срок» можно назвать своеобразной чертой, подводящей итог многолетним раздумьям и впечатлениям писателя. Он как бы суммирует здесь все те размышления, которые были представлены в предыдущих произведениях. Из вопросов, поставленных раньше вскользь или решенных, по его мнению, недостаточно откровенно, он отбирает наиболее актуальные и возводит их в степень первоочередных. Все отвлекающее внимание писатель намеренно и безжалостно исключает. И делает это для того, чтобы сосредоточить наше внимание на главном, заставить задуматься над самыми важными и самыми сложными жизненными проблемами – проблемой жизни и смерти, взаимоотношениями «отцов» и «детей» [2, с. 87].

В центре повествования – образ старухи Анны, достойно прожившей нелегкую жизнь и оказавшейся на пороге смерти. В этот час вокруг нее собрались все те, ради кого она жила, кому посвятила свои силы, кому отдала свое сердце, свою любовь. Это, конечно же, ее дети. Анна вырастила пятерых детей, еще пятерых похоронила, а трое погибли на войне. И сейчас перед ней проходят все прожитые годы. Для чего она жила? Что сделала в жизни? Чего добилась? «Всегда одно и то же: теребили... ребятишки, кричала скотина, ждал огород... – вечная крутоверть, в которой ей некогда было вздохнуть и оглядеться по сторонам» [3, с. 105].

Так прошла вся жизнь. И всю жизнь только одно знала мать: «ребятишки, которых надо было накормить, напоить, обстирать, загодя заготовить, чтобы было чем напоить, накормить их завтра». И, вспоминая прожитые годы, тех из детей, кому не суждено было остаться в живых, и тех, кого, благодаря безмерной материнской любви, она все же вытащила, вырвала из страшных военных лет, из голодовок и болезней, старуха убеждается в том, что была ее жизнь «доброй, послушной, удачной. Удачной, как ни у кого. Надо ли жаловаться, что она всю ее отдала ребятам, если для того и приходит в мир человек, чтобы мир никогда не скудел без людей и не старел бездетен» [3, с. 96].

Еще В. Г. Белинский писал: «Нет ничего святее и бескорыстнее любви матери; всякая привязанность, всякая любовь, всякая страсть или слаба, или своекорыстна в сравнении с нею!.. Ее высочайшее счастье видеть вас подле себя, и она посылает вас туда, где, по ее мнению, вам веселее; для вашей пользы, вашего счастья она готова решиться на всегдашнюю разлуку с вами». Так смирилась с разлукой и Анна: разъехались ее дети, устроили свою жизнь, кто как хотели... забыли о старухе-матери.

Самая любимая дочь Татьяна – в Киеве, Люся и Илья – в соседнем городе, Варвара – в деревне по соседству. Только Михаил, младший сын, вместе с женой Надей остался жить в родительском доме. И, может быть, именно это помогло ему сохранить душевную чуткость и отзывчивость. Он один как никто понимает мать: «Я от тебя, он от меня, а от него еще кто-нибудь, – говорит он Анне после рождения первенца. – Вот так оно все и идет» [3, с. 83].

Когда пришел смертный час старухи, именно Михаил собрал в доме Анны всех ее детей. Он тем самым продлил ее жизнь еще на три дня. Потому что радость от приезда самых дорогих людей, желание хоть немного побыть с ними настолько велики, что способны вдохнуть новые силы в ослабевшее и отжившее тело женщины, способны продлить срок, отпущенный ей Богом. Она даже встала с постели. «Мало-помалу старуха выправилась, и все, что в ней было и что должно было ей подчиняться, одно за другим находилось и как будто даже годилось для жизни» [3, с. 101].

Но что же дети? Рады ли они этим, внезапно подаренным судьбой, дням? Ценят ли они эти минуты общения с матерью, которую так редко видели в последние годы и которую уже никогда не увидят? Понимают ли они, что кажущееся выздоровление Анны – это лишь «последний рывок», последний вдох жизни перед неизбежным концом?

С ужасом и возмущением мы видим, что эти дни в тягость им. Что все они – Люся, Варвара, Илья – ждут смерти матери. Ждут, проверяя по нескольку раз, жива ли она, и раздражаясь оттого, что еще жива. Для них дни последней встречи с Анной – всего лишь потерянное время.

Поглощенность бытом, житейская суетность настолько ожесточили и опустили их души, что они не способны осознать, прочувствовать все происходящее с матерью. У них не возникает естественного для любого чуткого человека желания уделить ей внимание и по-настоящему проститься с ней. Ведь они за этим и приехали! Хотя нет... За этим их вызывал Михаил. А они... Люся шьет себе черное платье, постоянно конфликтует с Варварой и чувствует себя здесь «посторонней». Все относятся к матери как к уже умершей. А видя, что она встала с постели, чувствуют, что приехали зря и собираются разъезжаться по домам. Они даже не скрывают раздражения и досады на то, что пришлось впустую потратить время.

Горько осознавать это несчастной матери. Она вглядывается в лица детей и не хочет, не может принять произошедших с ними перемен. Глядя на старшего сына, она «искала в нем своего Илью». Но находила совсем чужого человека. И все же «жалела его, а почему жалела... не умела понять».

Взглянув на Люсю, мать и вовсе сразу отводит глаза: «У Люси была какая-то другая, непонятная жизнь» [3, с. 64]. Варвара чаще бывала у матери и еще сохранила в душе остатки чуткости милосердия – она понимает, что нельзя оставлять Анну сейчас. Неслучайно именно ей старуха хочет поручить старинный обряд оплакивания. Но и Варвара тоже утратила многое, что было когда-то частью ее самой, частью ее сердца, ее жизни. В ней чувствуется слабыхарактерность, которая и заставляет подчиниться решению остальных.

Анна осознает свою ненужность детям и единственное, чего теперь хочет, поскорее умереть. Умереть, чтобы освободить своих детей от тягостной для них необходимости оставаться рядом с ней – даже в последние свои минуты она думает о том, как бы не доставлять им неудобства, не быть для них обузой. Умереть, чтобы не видеть того, как изменились, очерствели души ее любимых «ребятишек». «Она лежала потерянно и беспомощно, в полном оцепенении, и все на свете ей теперь было безразлично». «Она опостылела всем, никому не нужна».

Любимица Татьяна и вовсе не приехала проститься с матерью. И хотя Анна понимает, что ждать приезда дочери, бесполезно, ее сердце отказывается смириться с этим. Потому она так легко верит «лжи во спасение» Михаила, который говорит, что сам написал сестре, будто матери стало легче и приезжать не нужно.

Прожившая всю свою жизнь ради детей, Анна даже в последние минуты, даже видя холодность и равнодушие дочерей и сына, все-таки старается оправдать их.

В своей неизмеримой любви она и в отсутствии Татьяны «готова была винить... не дочь, а себя». Ей кажется, что она мало сделала для Тани, недостаточно любила ее: «Что она сделала для того, чтобы свидеться с Таньчорой?.. Хотя бы палец о палец ударила...» Точно так же, вспоминая троих погибших на войне детей, мать укоряет себя за то, что потеряла их «сама, по своему недосмотру». «Что она должна была делать, чтобы сохранить их, она не понимала и теперь, но что-то, наверно, делать надо было, а не сидеть, сложа руки и не ждать у моря погоды».

Удивительная совестливость, честность, мудрость, терпеливость Анны, ее жажда жизни, всепоглощающая любовь к детям настолько контрастируют с черствостью, холодностью, равнодушием, душевной пустотой и даже жестокостью ее детей, что больно врезаются в наши сердца отчаянные слова матери, умоляющей родных ей людей не уезжать, остаться хоть на немного.

«Помру я, помру. Вот увидите. Седни же. Погодите чутельку. Я говорю вам, что помру, и помру» [2, с. 56]. Но даже этот крик души не способен тронуть сердца детей. Они считают слова Анны обычной старушечьей болтовней и, не дождавшись смерти матери, разъезжаются по домам. Занятые собой, думающие только о своих делах, озабоченные пустой суетой, они не увидели, не почувствовали, что скоро уйдет из жизни их мать.

Жестоко, безжалостно и резко звучат слова Михаила: «Ты думаешь, почему они на меня накинлись? Потому что злятся: я их с места снял... а мать возьми, да и не помри». Но такими отрезвляющими, обдающими леденящим холодом становятся эти слова! Потому что выражают истинное положение вещей, раскрывают истинное отношение детей к матери, вырастившей, воспитавшей их, отпустившей во взрослую, самостоятельную жизнь.

С отъездом детей обрываются последние нити, связывающие Анну с жизнью. Теперь ничто не держит ее, незачем стало жить, в сердце погас огонь, согревавший и освещавший ее дни. Она умерла в ту же ночь. «Дети задержали ее на этом свете. Уехали дети – ушла жизнь» [1, с. 73]. В своем произведении В. Г. Распутин не просто поведал нам о судьбе старухи-матери, о ее нелегкой жизни. Он не просто показал всю широту ее великой души. И не просто нарисовал пугающую своей правдивостью и актуальностью картину взаимоотношений «от-

цов» и «детей», писатель раскрыл всю глубину проблемы смены поколений, отразил вечный круговорот жизни, вовлек нас в этот круговорот и заставил осознать все нравственные аспекты этой проблемы. Вряд ли найдется на земле человек, которого не тронула бы история матери, не пробудила бы в душе внимание к старикам, желание быть более чуткими и благодарными. Автор стремится научить людей доброте, состраданию, милосердию, терпеливости, стремится воспитать в нас чувство ответственности, чувство долга, пробудить нашу совесть. Ведь мы все в долгу друг перед другом, особенно – перед старшими поколениями. А сознание долга – это ощущение вины, которое и толкает нас к «человеческой тропе», толкает к нравственности, к совести.

«Многие наши пороки оттого и происходят, что мы лишены этого чувства вины», – утверждал В. Распутин. Именно эту мысль проводит он через все свое творчество, доводя, наверное, до максимального накала в повести «Последний срок».

### ***Литература***

1. Все произведения школьной программы. Книга 2 /Авторы-составители Л.Г. Милько, О.Е.Орлова. – М., 2001.
2. Распутин В.Г. Избранные произведения в двух томах. –М., 1990.
3. Распутин В.Г. Последний срок. – М., 2001.
4. Русские писатели и поэты. Краткий биографический словарь. – М., 2000.

## **ВЛИЯНИЕ ОБУЧАЮЩИХ ТЕСТОВ НА ОВЛАДЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫМИ НАВЫКАМИ И УМЕНИЯМИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

***Петрова А.А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Макаренко Е.А.***

В настоящее время система оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических измерений, поэтому «качество» трактуется сегодня достаточно произвольно, преподавателем разрабатывается своя система проверочных заданий. Ответы одних и тех же учащихся оцениваются преподавателями по-разному и расхождение в значении оценок для одной и той же группы учащихся оказываются весьма значительными.

Проблемы, связанные с использованием тестовых заданий при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе, постоянно находятся в поле зрения педагогической науки и практики. Вопросам контроля знаний учащихся уделяется большое внимание в работах известных психологов и педагогов (М.Е. Брейгина, Е.И. Пассов, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович и др.).

Так, психологи считают, что успех в обучении иностранному языку во многом зависит от того, в какой степени качество знаний учащихся находится в поле зрения учителя и какое внимание уделяется профилактике ошибок. Как подтверждает многолетний опыт, большую пользу может принести проверка знаний сразу всех учеников в форме небольших по объему контрольных заданий, условно названных тестами. Не подменяя плановый контроль знаний, тесты являются не

только «наиболее экономной формой контроля», но и более объективным показателем степени усвоения учащимися языкового материала, чем данные текущего контроля, индивидуальной проверки [2].

Систематическое тестирование стимулирует активность и внимание учащихся на уроке, повышает их ответственность при выполнении учебных заданий.

Результаты проверки тестов анализируются учителем и служат для него, с одной стороны, показателем уровня знаний учащихся, а с другой – самооценкой работы учителя, что позволяет ему внести необходимые коррективы в процесс обучения и тем самым предупредить повторение ошибок школьников.

Большинство тестов имеет несколько вариантов. В этом случае учитель готовит (по числу учеников в группе) раздаточные карточки долговременного пользования с заданиями. При одном варианте задание диктуется или записывается на классной доске. Работу с тестами рекомендуется проводить за 10-15 минут до конца урока. Так, тест позволяет проверять одновременно всех учащихся класса/группы; выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии; при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора как везение/невезение; тест дает возможность включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им. Перечисленные и некоторые другие характеристики тестов, безусловно, свидетельствуют о целесообразности их использования в учебном процессе.

Все чаще находят применение упражнения, предназначенные для овладения учащимися тем или иным языковым материалом и/или отдельными речевыми умениями. В соответствии с этим в литературе на английском языке всё чаще появляется термин *teaching test* – «обучающий тест». Данным термином целесообразно воспользоваться при противопоставлении тестов этого назначения контролирующим тестам.

Указанное противопоставление, как и во всех других случаях, носит условный характер, поскольку почти всякий контроль обучает, а любое упражнение/задание предполагает контроль его выполнения. В данном случае тесты, как и другие упражнения/задания, различаются по их доминирующей цели. К контрольным относятся те, основной целью которых является установить факт знания/незнания или владения/невладения учащимся тем или иным материалом, умением, деятельностью и соответственно оценить его; цель обучающих тестов – обеспечить усвоение, овладение учащимся тем или иным материалом и контроль их выполнения выступает для учителя как средство управления этим процессом. К тестам, выполняющим контролирующую функцию, относятся два основных вида: тесты, проверяющие наличие у школьников определенного уровня коммуникативной компетенции (*proficiency tests*), и тесты, проверяющие овладение учащимися конкретным языковым материалом и отдельными речевыми умениями за определенный период обучения (*achievement tests*). В средней школе первый вид теста можно соотнести с итоговым контролем, проводимым

в конце курса обучения, второй вид – с промежуточным итоговым контролем, осуществляемым по окончании определенного цикла занятий. Эти виды тестов подробно изучены в теоретическом плане и находят широкое применение в зарубежной практике преподавания иностранных языков.

Безусловно, тест пока ещё не может заменить такую форму итогового контроля как экзамен. Однако его можно с успехом использовать как одну из форм промежуточного итогового контроля, проводимого, например, по окончании цикла занятий (achievement tests). Такая форма проверки, если она носит регулярный характер, приучает школьников к ответственности за весь материал цикла, что способствует успешности их обучения, поскольку тестом, рассчитанным на 10-15 минут выполнения, можно охватить весь изученный за соответствующее время материал и проверить всех учащихся. С этой точки зрения тест является весьма действенным и экономным средством контроля [5].

При составлении обучающих тестов обеспечивается противопоставление одной языковой единицы другим, уже известным, относящимся к тому же уровню и имеющим сходные с ней черты. Причем следует иметь в виду, что одна и та же единица (например, слово) имеет черты сходства (существующие объективно или только с точки зрения учащегося) с разными рядами единиц в зависимости от её формальных (звучание, написание, грамматические формы) или семантических (значение, сочетаемость) признаков. Обучающие тесты дают возможность противопоставлять языковую единицу по каждому из указанных признаков, что трудно обеспечить какими-либо другими видами упражнений. Иными словами, обучающие тесты дают возможность «обработать» соответствующую единицу по всем её признакам без большой затраты времени.

Таким образом, та характеристика теста, которая ставит под сомнение «чистоту» контроля, предоставляя возможность сравнения дифференциальных признаков схожих вариантов ответа, составляет учебную ценность теста как упражнения. Помещение изучаемой единицы в положение то избираемой, то отвергаемой по тому или иному признаку дает возможность не только многократно её повторить, но и использовать для её запоминания как произвольное, так и произвольное внимание. Организация теста позволяет постепенно сокращать время его выполнения. Это, по сути дела означает, что можно работать над ускорением операций анализа, их свертыванием, т. е. добиваться автоматизации процессов узнавания. Последнее очень важно, так как в арсенале методики имеется небольшое количество видов упражнений, позволяющих автоматизировать данные процессы.

При развитии отдельных умений, которые связаны со смысловой переработкой информации, воспринимаемой на слух или в процессе чтения, характер и организация тестовых заданий предусматривают тренировку каждого умения в изолированном от других умений виде на отрывках / абзацах различного построения (например, начинающихся с главной мысли, заканчивающихся главной мыслью, содержащих две главные мысли и т. п.).

Наконец, обучающие тесты позволяют в известной мере управлять мыслительной деятельностью учащегося во время слушания или чтения текста. Как

показывает практика, установка, даваемая учителем перед восприятием речи на слух или чтением текста, часто бывает недостаточной для того, чтобы оказать существенное влияние на характер протекания мыслительной деятельности учащегося. Установка должна обязательно подкрепляться соответствующей формой контроля понимания прослушанного/прочитанного, поскольку – и это также показывает практика – учащийся слушает или читает так, как его затем проверяют. Вот почему использование теста, в котором указывается, что важно для понимания при той или иной установке, приучает школьников варьировать процесс переработки воспринимаемой информации в зависимости от поставленной цели, т.е. пользоваться разными видами аудирования и чтения. Диапазон применения тестов в обучающей функции довольно широк, причём их учебная ценность сомнений не вызывает.

Рассмотрим две возможные функции тестов в учебном процессе – контролирующую и обучающую. Тесты, реализующие ту или иную функцию, внешне схожи, но имеют разные задачи, и поэтому к их содержанию и проведению предъявляются разные требования. Так, например, для контролирующего теста характерны: однократное повторение тестируемой единицы, противопоставление её другим единицам лишь по одному какому-либо признаку, помещение её обязательно в качестве искомой, одноразовое выполнение теста и т. д.; для обучающего теста типичны: многократное повторение одной и той же единицы, противопоставление её другим единицам по разным признакам, помещение её в положение то искомой, то отвергаемой, многократное выполнение одного и того же теста (для достижения нужной скорости узнавания) и т. д. [4]. Это свидетельствует о том, что использование тестов в практике преподавания оправдано, однако и в теоретических исследованиях и при составлении тестов следует четко разграничивать две их функции с тем, чтобы использовать их реальные возможности для повышения эффективности учебного процесса.

Брейгина М.Е. дает своё определение контролю и выделяет его функции: диагностическую, управленческую, корректировочную, оценочную, стимулирующую, мотивирующую, планирующую, обучающую. В контроле реализуется и функция обеспечения взаимодействия – учитель и учащихся в педагогическом процессе [1, с. 5-9]. Взаимодействие состоит в том, что учитель выступает как субъект, осуществляющий контроль, и учащийся как объект контролирующего воздействия и как субъект, переживающий это воздействие, осуществляющий саморегуляцию и самокоррекцию своей деятельности, тем самым оказывающий опосредованно воздействие на учителя, на содержание его обучающей деятельности.

Неотъемлемой частью процесса обучения иностранным языкам в школе является контроль уровня владения учащимися иноязычными навыками и умениями. От правильной организации контроля зависит качество обучения. Ф.М. Рабинович считает, что при проведении контроля необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Контроль должен носить регулярный характер.
2. Контроль должен охватывать максимальное количество учащихся за единицу времени.



3. Объем контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно репрезентативным, чтобы по степени его усвоения (неусвоения), владения (невладения) им учащимися можно было судить, приобрели ли они необходимые навыки и умения.

4. При проведении контроля следует исходить от конкретных задач урока. Фактически осуществление каждой из задач урока должно контролироваться путем использования целесообразных форм и приемов контроля [2].

Чрезмерное увлечение тестированием без должного критического осмысления различных его аспектов может привести к недостаточно объективной оценке его учебной ценности и тем самым вместо пользы принести вред делу практического преподавания иностранного языка.

Однако правильно организованный педагогический контроль может стимулировать учебно-познавательную деятельность в условиях данной конкретной дисциплины, обеспечивая минимальные затраты времени и трудозатраты преподавателя и учащихся.

Таким образом, обучающие тесты представляют собой важный промежуточный этап в работе по овладению языковым материалом, развитию речевых умений, освоению различных видов аудирования и чтения. Представляется необходимым специальное, целенаправленное изучение вопросов, связанных с тестированием. В особом изучении нуждаются обучающие тесты: определение требований к ним, установление их места в общей системе упражнений для развития того или иного вида речевой деятельности, определение учебной эффективности отдельных видов тестов и другие вопросы должны привлечь внимание методистов и учителей-практиков.

### **Список литературы**

1. Брейгина М.Е. О контроле базового уровня обученности // Иностранные языки в школе. – 1991. – №6.
2. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М., 1991.
3. Мильруд Р.П.. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodolgy. – М., 2009.
4. Пассов Е.И. Контроль как методический феномен: генезис, сущность, функции (при коммуникативном методе обучения) // Контроль в обучении иностранным языкам: Сб. статей. – М., 1986.

## **КОМПОНЕНТЫ КУЛЬТУРЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК**

*Пугачева А.Г., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Кириченко А.М.*

Отличительной чертой коммуникативного подхода к обучению иностранному языку является трактовка целевой установки как развитие умения общаться на изучаемом языке. Данное умение рассматривается как коммуникативная

компетенция, т.е. способность индивида порождать социально приемлемые высказывания [2]. Коммуникативная компетенция является предпосылкой эффективного речевого общения. Формируясь у носителя языка в процессе социализации, она дает ему возможность регулировать свое речевое поведение в соответствии с нормами, принятыми в данной языковой общности. Вместе с тем, будучи результатом стихийного процесса, рассматривая способность, не позволяет говорящему в каждом конкретном коммуникативном акте в полной мере достигать запланированного прагматического результата, т.е. осуществлять воздействие на собеседника.

Для достижения запланированного прагматического результата говорящий/пишущий должен уметь на основе знания психологических механизмов воздействия адекватно использовать имеющиеся в данном языке экспрессивно-эмоциональные и/или логические средства. Совокупность соответствующих знаний и умений в лингвистической и методической литературе в последнее время нередко обозначается термином «риторическая компетенция» (*Andreht*), а в другой терминологии – «культура речи» (С.И. Ожегов, Л.И. Скворцов, Б.Н. Головин) [1]. Именно понятие культуры речевого/вербального общения позволяет более широко взглянуть на способы оптимизации коммуникации, поскольку включает также и знание собеседниками «речевых стратегий», или «стратегий общения» (“discourse strategies” – J. Gumperz). Культура общения (риторическая компетенция) включает и такой существенный компонент, каким является культура мышления, способствующая адекватной ориентировке субъекта речи в заданных условиях общения и, кроме того, позволяющая ему применять законы правильного мышления (законы логики) для достижения целей коммуникации.

Под *культурой речевого общения* следует понимать высокоразвитое умение осуществлять коммуникацию соответственно нормам, исторически сложившимся в данном языковом коллективе, с учетом психологических механизмов воздействия на адресата, а также используя лингвистические средства и способы реализации такого общения, с целью достижения наибольшего запланированного прагматического результата [3].

Таким образом, совокупность языковой/лингвистической компетенции, коммуникативной и риторической компетенции выступает в качестве предпосылки культуры речевого общения.

Культура речевого общения – это многоплановое явление, которое можно представить в виде неких «уровней».

К первому относится высокоразвитые познавательные процессы, в первую очередь, мышление. Ко второму – совокупность языковых и внеязыковых знаний. В современной когнитивной лингвистике общепризнанным является наличие общей базы знаний носителей языка. В состав базы знаний входят такие компоненты, как: 1) языковые знания: а) знание языка; б) знание принципов речевого общения; 2) внеязыковые знания: а) о контексте и ситуации, знания об адресате (в том числе знания поставленных адресатом целей и планов, его представления о говорящем и об окружающей обстановке и т.д.; 3) общефоновые знания (то есть знания о мире). Сюда же относятся и знание психологических

механизмов воздействия на адресата. Третий уровень – это культура речи, представляющая собой сумму навыков и умений, обеспечивающих такие характеристики высказывания, как логичность, экспрессивность, стилистическая адекватность и т.д. На этом же уровне находятся еще и навыки как правильного/нормативного, так и выразительного использования невербальных средств коммуникации. Четвертый уровень включает умения планировать дискурс и управлять им с целью осуществления речевого воздействия на адресата.

Культура речевого общения изучающих иностранный язык, с одной стороны, и носителей данного языка, с другой – не являются, равнозначными понятиями. Можно полагать, что первое представляет собой модель второго, и, хотя и включает все указанные выше компоненты/уровни, в любом случае может трактоваться только как некое приближение к явлению, характерному для речевой деятельности носителей языка. В связи с этим, рассматривая культуру речевого/вербального общения в качестве цели в курсе иностранного языка, необходимо, прежде всего, вычленить наиболее значимые ее аспекты.

В качестве основных объектов выступают: стилистическая правильность (уместность), логичность, речевой этикет, выступающий в качестве одной из важнейших стратегий общения.

Таким образом, культура речевого общения предполагает наличие у обучающихся совокупности компетенций: лингвистической/языковой, коммуникативной и риторической. Культура речевого общения включает в себя такие аспекты, как стилистическая уместность (правильность), логичность и речевой этикет.

### ***Литература***

1. Ожегов С.Л., Швецова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1995.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М., 2004.
3. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. – М., 2007.

## **РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА ЕВГЕНИЯ ГРИШКОВЦА В РАЗВИТИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 2000-Х ГОДОВ**

*Солодовникова Л.Ю., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Морозова А.В.*

Процесс развития современной русской литературы многие исследователи оценивают неоднозначно. В целом отмечают развитие постмодернизма, появление «массовой литературы». Одним из ярких представителей современной литературы сегодня считается Евгений Гришковец. Можно сказать, что он популярен, его творчество уникально. В своих спектаклях, романах, рассказах он смог совместить элитарность и общедоступность, изысканность и непосредственность.

Основные черты его стиля – «заикание», так присущее Гришковцу-артисту. Он постоянно нуждается в возвращении и уточнении. Причем уточнения строятся не посредством подбора наиболее точных эпитетов, а при помощи повторов. Гришковцу достаточно повторить какую-либо фразу или ключевое слово

без нового уточняющего контекста, чтобы сфокусировать внимание зрителя на значимости нового смысла.

«Я помню, как я обнаружил, что есть другие. Другие люди! <...> Мне открылось, что все люди другие. Не такие же, как я, а другие. <...> Все другие люди - они совершенно другие, а я другой для них. Вот так! Я помню, как это открылось мне, как я был ошеломлен и как в первый раз стал всматриваться в людей, даже хорошо мне знакомых, после этого открытия» [1, с. 26].

Обычно назойливое повторение в литературе ведет к уничтожению смысла. Но слово Гришковца зачастую (не всегда, как мы увидим впоследствии) работает не по законам литературы, а по законам обыденной, современной жизни. Литературный текст традиционно подразумевает определенную подготовленность читателя: изначально выбранная тема не требует постоянного напоминания о себе. Совсем не то у Гришковца: ему важно не только донести то, что он имеет в виду, но и прежде всего то, в чем принципиальное различие между его точкой зрения и точкой зрения укоренившейся и привычной. Он, как шаман, будит заснувший и забытый смысл слова, но делает это средствами современной разговорной речи.

Вполне вероятно, что аналогичное свойство слова имеет несколько вторичный характер: зритель Гришковца, становясь его читателем, постоянно помнит его артистическую интонацию. Слушая речь Гришковца, поневоле сам начинаешь ловить себя на искушении говорить и думать о предметах именно так, как делает это он.

«Пожалуй, другая немаловажная особенность стиля Евгения Гришковца – абсолютная и бескомпромиссная доверительность. Иногда даже создается впечатление, будто он не ставит четких границ между действительностью художественной и реальной. Вряд ли сегодня отыщется хотя бы пять писателей, о которых можно было бы сказать то же самое. Интертекстуальность, столь манящая игра в аллюзии уводит писателей все дальше и дальше от поисков новых методов, возможных только при способности показывать, перерабатывать мир бесконечных личных переживаний. В творчестве Евгения Гришковца, конечно, в первую очередь необходимо обратить внимание на то, как он точно схватывает неуловимые мелочи повседневности. Кроме того, он невероятно остроумно переосмысливает всем знакомые модели поведения. И еще богатым материалом Гришковцу служит предметная действительность, то есть немногие предметы быта, ландшафтные объекты, которые ярче всего характеризуют настроение описываемого в тексте момента» [4, с. 67].

В общем-то, на первый взгляд, кажется, что Гришковец пользуется довольно традиционным материалом реалистического письма. Письмо действительно реалистическое (пожалуй, даже с налетом натурализма). Но метод, который работал писатель, отнюдь не традиционный. Мы не ошибемся, если скажем, что почти все творчество Евгения Гришковца строится целиком и полностью на внутреннем мире одного конкретно взятого человека (вернемся к школьной формулировке «маленький человек» – у Гришковца человек не маленький, а нормальный, живой, в меру способный задумываться). Если быть точнее, то одной из главных линий Гришковца как писателя является стремление к поиску тех усло-

вий, в которых человек может наиболее ярко ощутить, почувствовать действительность текущего момента.

Один из главных приемов писателя – пояснение избитой формулировки с помощью банального же распространения. Грубо говоря, за основу автор берет какую-либо фразу, заключающую в себе довольно понятную мысль (эмоцию, состояние), и конкретизирует ее значение, опираясь на контекст описываемого действия. Для примера – небольшой отрывок из 10-минутного спектакля «И будят тебя утром». Здесь автор несколько раз повторяет фразу «И будят тебя утром», чтобы, именно передать состояние героя, которого разбудили. Гришковец описывает подробно время «просыпания героя».

Ещё одна особенность речи писателя-рассказчика – насыщенность её глаголами: «Проснетесь часиков ... без пятнадцати два Первого января Нового Века. Проснетесь такой... медленный. Телефон еще ни разу не позвонил. И вы встаете, идете умываетесь, или не умываетесь... если не хочется. Открываете холодильник, а там... салатик... Да много чего осталось. И салатик, оттого что посто-ял в холодильнике, стал еще вкуснее, и торт тоже стал вкуснее» [6; 12].

Глаголы создают иллюзию действия, действия не на сцене, а в речи, в воображении рассказчика и зрителей, читателей. Получается своеобразный театр воображения, где видно, что рассказчик живёт и с ним что-то происходит.

Значительное место в творчестве Евгения Валерьевича занимает тема возраста и времени. Но это не время, выражаемое в минутах, часах и датах. Время Гришковца – непрерывный, видоизменяющийся, целостный поток, каждое мгновение которого содержит и настоящее, и прошлое, и будущее.

Мотив мимолетного одиночества, в котором так приятно отдышаться и из которого не менее приятно вновь вернуться к людям, – один из значимых у Гришковца. Собственно, все герои писателя одиноки, но именно что – мимолетно, временно одиноки. Они чересчур полны жизни для того, чтобы надолго уходить от повседневных радостей и забот. Но в этом временном одиночестве им зачастую открываются загадочные, необъяснимые, манящие истины. «И так хочется вырваться из этого окна, из этого одиночества, то есть туда, где нет людей. Потому что там, где нет людей, не может быть одиночества» [1; 7].

Не секрет, что в каждой исторической эпохе, внутри любой социальной группы существуют некие неуловимые черты языка, а, следовательно, и манер поведения, которые и формируют дух этой эпохи. Художник объективный, творящий над временем, использует язык своей эпохи (мы сейчас не говорим об исторических стилизациях и других специфических вещах) в качестве материала, средства для достижения собственной – объективной и вневременной – художественной задачи. Его творение и для современников, и для потомков является, грубо говоря, способом выражения авторской (будь то эстетическая, религиозная, политическая или какая бы то ни было другая) позиции. Все в таком произведении подчинено не законам действительности (во что порою так хочется верить), а законам искусства и законам, которые художник признает над собой.

Совсем иначе дело обстоит с художником (а вернее будет сказать, артистом) актуального искусства. Все в его творчестве подчинено временности и тому,

что не сможет запечатлеть ни одна видеокамера, – особенности быта. Язык конкретной эпохи подталкивает актуального художника к тому, чтобы запечатлеть «жизнь так, как она есть» в сознании большинства его современников. Отразить ничтожнейшую деталь времени ради самой этой детали – вот его цель. Язык своей эпохи актуальный артист возводит в культ, он призывает обратить внимание на разговорные нюансы и способ мыслить, связанный с этими нюансами.

Своим творчеством Гришковец не претендует на место в ряду «серьезных» писателей. Он пишет для всех – и для интеллектуалов, которые не гнушаются «легким» чтением, и для простых обывателей, видящих в Гришковце человека, который рассказывает им их ощущения, их истории. Пожалуй, для последних в большей степени, так как усталые эстеты склонны обращать внимание на формальные огрехи, самоповторы и проч., таким образом, не замечая главного – актуальности театра Гришковца. Актуальное искусство создается не для потомков – оно временно и преходяще, оно по-настоящему работает, пока живы современники художника, для которых натурален и понятен его язык, его письмо.

Произведения и постановки Евгения Гришковца трудно назвать новаторскими, поскольку современная проза часто обращена к среднему человеку, а отголоски чувств и эмоций автора можно найти во многих классических произведениях. Новой явилась сама цепочка подачи произведений, когда автор сам приходит и показывает, как себя надо играть и делает это, и режиссирует собственные спектакли и выступает как блестящий актёр.

За истекшее десятилетие его творческой деятельности он успел произвести фурор, вызвать народную любовь, сняться в различных ток-шоу и даже рекламе. Его имя стало брендом, а то к чему он прикасается – безусловно, продается. Вышел в «тираж», по меткому выражению современников. А тут уже сложно однозначно говорить хорошо это или плохо, это просто свойство современной популярности, примета времени. Для кого-то Гришковец уже «выдохся», «повторяется», а кого-то по-прежнему трогает за душу. Это обычный литературный процесс, когда современников может быть трудно, оценить объективно, а величие видится только на расстоянии, спустя много лет.

### **Литература**

1. Гришковец Е. Кто предал, страна или Родина? // Московские новости. – 26 февраля 2004.
2. Гришковец Е. Музыка для автомобиля. О Москве, видеоклипах и потерянном времени. // Известия. – 20 января 2003.
3. Гришковец Е. Стало стыдно включать телевизор // Новая газета. – 27 сентября 2004.
4. В эфире радиостанции «Эхо Москвы» писатель Евгений Гришковец / Беседовали Ларина К., Пешкова М. // Эхо Москвы. – 9 сентября 2007.
5. Гришковец Е. «Антидепрессант» / Беседовала Смулянская А. // TimeOut-Петербург. Март 2006.
6. Гришковец Е.: «Бездельнику мой роман не понравится». / Беседовал Щербак-Жуков А. // Книжное обозрение. (М.). – 2004. – № 49. – С. 3

7. Гришковец Е. Больше и меньше, чем театр. Семь эксклюзивных моноспектаклей, сыгранных по случаю за столиком кафе / Чубар А., Захава И. // Реакция. – № 19. – 8-18 июня 2006.
8. Гришковец Е.: «Вдохновение – это непрофессионально» / Беседовала Щербакова Н. // Все книги Петербурга. – №4 (11) апрель 2008. – С. 14
9. Гришковец Е. «Внутри меня есть социальный заказчик» / Беседовал Ситковский Г. // Газета. – 9 июня 2004.
10. Гришковец Е.: «Время героев-интеллектуалов ушло. И это ужасно обидно». / Беседовала Давыдова М. // Известия. – 7 октября 2003.
11. Гришковец Е. «Всё, о чём я говорю – пережил сам» // Самарская газета. – 22 ноября 2006.
12. Гришковец Е. «Главное – не стать карикатурой» / Беседовала Кормилова М. // Новые известия. – 31 мая 2004.
13. Гришковец Е. Гришковец и Цекало сыграли страшное смешно / Беседовал Буйновский Ф. // Комсомольская правда. – 26 сентября 2006.

## **ВЛИЯНИЕ БРИТАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ЧИТАТЕЛЬСКУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Тавадян А.М., Казарян Ш.А., г. Ставрополь  
Научный руководитель: канд. пед. наук Макарова О.С.*

Особенности взаимосвязи языка и культуры с античных времен вызывали большой интерес у философов, лингвистов, дидактов. Споры по этой проблематике ведутся и в настоящее время. Представители различных научных дисциплин (лингвистика, этнопсихолингвистика, лингводидактика) по-разному трактуют характер взаимодействия языка с внеязыковой действительностью, но ни одно из этих направлений не отрицает наличие их взаимосвязи и роль, которую она призвана играть в ситуациях межкультурного общения. Вопрос об изучении британской культуры, ее влияния на развитие читательской деятельности в изучении иностранного языка у студентов первого курса языковых специальностей сегодня является актуальной. Целью нашей работы является определить место познания иноязычной культуры в изучении иностранного языка студентов первого курса языковых специальностей.

Преподавание иностранного языка, изучение иностранного языка – процесс неразрывно связанный с вхождением в культуру, на которой он живёт и развивается. Народ, его язык, культура народа, возникшая и процветающая средствами этого языка, – явления, тесно связанные друг с другом, определяющие характер и особенности, а также взаимное развитие. Учебные программы по иностранным языкам разного уровня обязательно содержат страноведческий компонент, в который входят не только литература, география, история, этнография, научный и практический опыт народа, носителя данного языка, вероисповедание и многое другое, характерное для страны изучаемого языка. Значение куль-

туры народа, изучаемого нами языка, трудно переоценить, ведь изучая язык, мы познаем культуру. Ошибки, совершаемые на языковом поле в рамках этой культуры, могут стать причиной непонимания, искажения информации, а, следовательно, и действительности, в процессе общения. Одной из целей обучения иностранному языку является обучение общению на межкультурном уровне, которое невозможно без знания культуры другого народа.

Проблемой соотношения языка и культуры занимались и продолжают заниматься ведущие ученые. Например, основные объекты лингвострановедения рассматривают в своих работах Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. С именами этих значительных ученых связано становление отечественного лингвострановедения как самостоятельной науки. Заложив теоретический фундамент лингвострановедения, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров затронули такой широкий круг проблем, над которым в настоящее время работают ученые из разных областей знаний: лингвисты, психологи, психолингвисты, социологи, социолингвисты.

Если говорить о взаимосвязи британской культуры с российской, то уже давно и прочно британская культура «пустила корни» в русскую, многое из нее стало частью массового сознания: это и музыка «Битлз», и сага о Форсайтах, и неподдельный интерес к жизни королевской семьи, и популярность книг Джоан Роулинг.

О тесной взаимосвязи британской и российской культур свидетельствуют и отечественные работы с участием российских актеров, имена которых признаны в обеих странах. Английская литература также приобретает большую популярность в России. Шекспир, Диккенс, Стивенс и их произведения – достояние всего человечества, помогающие изучать нам человеческие взаимоотношения и тонкий своеобразный английский юмор. Кроме того, есть еще и Джон Рональд Руэл Толкиен – знаменитый английский писатель, лингвист и филолог, создавший волшебный и удивительный мир.

Британия привлекает не только своими традициями, но и уникальностью. «Шотландские юбки» и «дудочки» – все это приносит популярность английской культуре. Даже сама британская королева воспринимается как одно из важнейших составляющих культуры Англии. Поэтому столь непохожее на других английское мировоззрение заставляет нас задуматься о том, насколько необходимо уважать, постигать и доводить его до студентов языковых специальностей. И это вызывает уважение.

Говорят, что противоположности всегда сходятся. Видимо, Россия и Великобритания находят точку соприкосновения именно в части культурного обмена. Открытие в апреле Лондонской книжной ярмарки, в которой Россия приняла участие и стала главной героиней, доказывает вышесказанное.

При изучении иностранного языка часто возникают разные вопросы. На промежуточном уровне может возникнуть момент, когда требуется дополнительный импульс, стимул для изучения иностранного языка. Таким стимулом вполне может стать новый страноведческий материал. Для этого педагогу нужно постоянно быть в курсе событий, обращать внимание на происшествия в общественной и культурной жизни страны, язык которой он преподает. Знания обычаев, традиций, помогают найти общий язык с зарубежными коллегами и дру-



зьями, помогают избежать непонимания, а следовательно и вражды. Вхождение в иноязычную культуру совершается гармонично, насколько это возможно и знания о культуре носителей языка очень важны в данном случае.

Тем самым знания о британской культуре не только расширяют кругозор студентов, но и главным образом помогают повысить качество знаний изучаемого языка. Знать культуру народа – значит облегчить и ускорить процесс «внедрения», процесс изучения языка. А значит, всегда можно будет различить в русской культуре деликатное постукивание элегантной английской трости.

## **РОМАН-ЛЕКСИКОН «ХАЗАРСКИЙ СЛОВАРЬ» М. ПАВИЧА КАК ПОСТМОДЕРНИСТСКАЯ МОДИФИКАЦИЯ РОМАННОЙ ФОРМЫ**

*Шахова З.И., Г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. филол. наук Кофанова В.А.*

Книга М. Павича «Хазарский словарь» (1984) – необычное явление в романном формотворчестве. По внежанровому принципу организации материала его можно назвать «ароманом». Сам писатель определяет «жанр» своего произведения как «роман-лексикон в 100 000 слов», и объясняет выбор этой «специфической формы» следующим образом: «Я не мог написать «Хазарский словарь» до тех пор, пока не понял, что для этого романа мне нужна именно такая структура, как словарь» [1, с. 244].

В своём произведении М. Павич воспроизводит историю малоизвестной древней народности - хазар, «независимого и сильного племени, воинственных кочевников», которые «в период с VII по X века населяли сушу между двумя морями - Каспийским и Черным» [6, с. 11] и чье государство исчезло в X веке. Описана судьба хазар в виде словарных статей, посвящённых ключевому событию, обычно называемому в специальной литературе «хазарской полемикой». В изложении «составителя» этой книги, ссылающегося на древние хроники, хазарский правитель каган после вещего сна приглашает для его толкования трех философов из разных стран — «исламского, еврейского и христианского миссионеров», решив «вместе со своим народом перейти в веру того из приглашенных мудрецов, чье толкование сна будет самым убедительным» [7, с. 13]. И хотя новая вера хазар остается неизвестной, неоспорим факт их рокового исчезновения после её принятия.

«Lexicon Cosgi» представлен как документ этих событий - это «словарь словарей о хазарском вопросе»: «Реконструкция первоначального издания Даубманнуса от 1691 года (уничтоженного в 1692 году) с дополнениями до новейшего времени» [7, с. 7]. Являясь «художественным документом», это произведение в основе содержит три словарные книги: Красную (христианские источники), Зеленую (исламские источники), Желтую (еврейские источники). Они дополнены «лексикографом» предварительными и заключительными замечаниями, сводным перечнем словарных статей, а также приложениями: «Appendix-I» («Отец Феоктист Никольский, составитель первого издания Хазарского слова-

ря»), «Appendix-II» («Выписка из судебного протокола с показаниями свидетелей по делу об убийстве доктора Абу Кабира Муавии») [7, с. 9], которые, следуя один за другим, связывают полулегендарное прошлое и современность, смыкают время и вечность.

Несмотря на достоверность и научность ряда фактов, речь идёт о художественном произведении. Оно, прежде всего, мистификация, вымысел, иллюзия; текст лексикона М. Павича, несомненно, романский («сочинённый» текст, выдаваемый за «истинный»). Это очевидно и по характеру сюжетосложения и по повествовательной манере.

Отвечая на вопрос «почему история исчезнувшего народа и государства хазар дается в виде словаря, а не хронологической последовательности?» В. Руднев строит свои рассуждения исходя из философской насыщенности текста: «Почему же именно словарь, а не просто книга, как Библия, например, или Тора? Создание словаря мыслилось хазарами как воссоздание не истории самого народа (истории у хазар в строгом смысле быть не может в силу особенностей устройства времени в их картине мира), а воссоздании первочеловека, Адама Кадмона. ...Словарь, а не повествование, потому что для воссоздания тела нужна система, а не текст, а словарь есть некое подобие системы или хотя бы некое ее преддверие» [9, с. 346].

Роман создавался «в то время, когда компьютеры ещё не вошли в обиход», не было «этого устройства» и у Павича, но он «писал нечто такое, что было бы удобно читать с помощью компьютерной клавиатуры» [6, с. 25]. И художественное всеединство и целого, и частного позволяет рассматривать «Хазарский словарь» как гипертекст и гиперлитературу. Сербская писательница Ямина Михайлович утверждает, «что глобальная связь прозы Павича с литературой гипертекстов ясна и неоспорима», поскольку её «пространство представляется настолько неограниченным, что создаёт впечатление бесконечности. Перемещения с одного уровня на другой, вверх – вниз, вправо – влево позволяют отгадывать загадки, получать сведения и в результате сложить мозаику в единое целое. А это подвластно только мастерам игр» [5, с. 145]. Также оправдано сравнение «Хазарского словаря» и с музыкой, ведь его сюжет «надо переживать в каждую минуту чтения», и с архитектурой – «готическими соборами или мечетями» [2, с. 241].

Взаимодействие внешнеструктурного и внутрискруктурного уровней полиформы «Хазарского словаря» фокусируется в «способе чтения» этой книги, который, затрагивает важные для искусства XX века аспекты «автор - читатель», «читатель - художественное произведение» и соотносен с особенностями романной формы. «Составитель» говорит о том, что «читатель может пользоваться книгой так, как ему покажется удобным»: «листать слева направо и справа налево» [7, с. 19], «в любом порядке, как читателю заблагорассудится, например, начав с первой попавшейся страницы, на которой откроется словарь», «читать и по диагонали» или «по ходу чтения можно связать в одно целое статьи трех разных книг словаря» [7, с. 19]. И в заключении рекомендаций замечено: читатель «может со спокойной совестью пренебречь всякими рекомендациями и читать так, как ест, - пользуясь правым глазом как вилок, левым как ножом, а

кости бросая за спину» [7, с. 19]. Руднев считает, что это «лишь постмодернистский жест, поскольку в «Хазарском словаре» сложнейшая и до последнего «сантиметра» выверенная композиция и читать его следует как обычную книгу, то есть подряд, статью за статьей» [9, с. 345].

В игровой манере «лексикограф» Павича заключает «договор» с читателем, отмечая, что будет писать свои заметки «перед ужином, а читатель возьмется их читать после обеда»: «таким образом, голодный автор поневоле будет кратким, а сытому читателю это введение не покажется уж очень нудным» [7, с. 11].

Утверждение автора о том, что это произведение - «открытая книга, а когда ее закроешь, можно продолжать писать ее» [7, с. 18] - по своей игровой сути приближает читателя к художественной истине созданного им произведения. Не сводимая к сентенциям, она открывается как новый читательский опыт, возникающий в процессе восприятия романного текста. Именно эстетически добытую истину имеет в виду Павич, когда его «лексикограф» заявляет, что только «удачливому исследователю книги достанутся все ее внутренние связи» [7, с. 20]. И как считает «составитель», необходим особый читатель, который умеет менять «сам способ чтения» и «который смог бы извлечь смысл книги из самого порядка расположения словарных статей» [7, с. 18].

«Собственно, такой способ восприятия текста и обретения художественной истины переходит в романное творчество из поэзии и является поэтическим» [8, с. 185]. В поэзии «аналогическая и символическая мысль, озарения сопрягающего образа, игра его соответствий, тысяча цепочек связей и причудливых ассоциаций и, наконец, великий дар языка, воплощающий само движение Бытия, открывают поэту сверхреальность, неведомую науке» [10, с. 251]. Исходя из этого, форма «Хазарского словаря» является поэтической, она включает в структуру словаря также свойства «поэтической композиции», в составе приемов которой «роль внефабульных элементов - снов, воспоминаний, вставных вымышленных фрагментов; разветвленная сеть лейтмотивов, со- и противопоставляющих персонажей, эпизоды, отступления; игра с точками зрения, в частности частичное отождествление рассказчика с одним или несколькими персонажами; систематическая опора на литературные подтексты, часто общие, в обрисовке характеров» [4, с. 344].

Центральные события даны в трёх срезах времени: 1) конец IX века – хазарская полемика; 2) 1689 год – история Аврама Бранковича, Самоэля Козна и Юсуфа Масуди; 3) 1982 год – события царьградской конференции.

Настоящее у Павича связано с прошлым, обращено в него. «Современные» герои 1982 года соотносены с героями 1689 года:

- глава семейства Ван дер Спак, который «прекрасно играет на каком-то инструменте, сделанном из панциря белой черепахи» - шайтан Ябир ибн Акшани, который «был исключительно искусным музыкантом» и «бродил по сёлам Малой Азии вместе со своим музыкальным инструментом, сделанным из панциря белой черепахи»;

- жена Ван дер Спак, у которой «была одна ноздря» и которая занималась живописью и прекрасно рисовала - бес Никон Севаст;

- их сын, у которого «на каждой руке было по два больших пальца» и которому нравилось всё, что было «красного, голубого и жёлтого цветов» - демон Ефросинья Лукаревич, также имеющая «по два больших пальца», любящая «красные, голубые и жёлтые кушанья».

Система образов представляет собой параллель добра и зла: ловцы снов – Бранкович, Масуди, Коэн в 1689 году и Дорота Шульц, Абу Муавия, Исайло Сук в 1982 году; демоны – Никон Севаст, Ябир ибн Акшани, Ефросинья Лукаревич, семейство Ван дер Спак.

В дискретности и полифонии произведения четко выделяются ключевые моменты и сюжетные мотивы событийно-повествовательного единства. Рассмотрим их.

Прежде всего, это «хазарская полемика», эпизод толкования сна кагана и принятия его народом новой веры. Этот эпизод – завязка романного действия, он получает разное освещение в Красной, Зеленой и Желтой книгах, в каждой из которых говорится о переходе хазар соответственно в христианство, ислам, иудаизм. Все три книги структурно соотносимы, включая одни и те же словарные статьи: «Атех», «Каган», «Хазары», «Хазарская полемика».

Сюжетно с этим событием тесно связан образ хазарской принцессы Атех, «участие которой в так называемой хазарской полемике было решающим» (по христианским источникам) [7, с. 25]. Согласно исламскому преданию, родственница хазарского кагана, которая «в конце концов помогла представителю ислама, Фараби Ибн Коре, и вместе со своим властелином, хазарским каганом, обратилась в ислам» [7, с. 101]. А в Желтой книге эта принцесса во время спора «своими доводами опровергла арабского участника, и хазарский каган склонился в сторону иудейской веры» [7, с. 150].

К образу Атех стянуты практически все художественно-смысловые, явные, иррациональные и суггестивные нити повествования. В одном своём интервью Павич говорит о ней как о своём «дневнике», однако, отмечая при этом: «Хотя это только сегодня. Завтра будет Юсуф Масуди. Каждый день это кто-то иной; все они – это я. Больше того, и все мои читатели – это тоже я» [1, с. 244]. Атех – «сама душа человечества, душа каждого, которая и есть поэзия в чистом виде» [7, с. 49]. В каждой из книг представлена своя версия истории принцессы, но конкретизируют этот образ повторяющиеся в каждой из книг мотивы: покровительство «ловцам снов», пособничество переходу хазар в новую веру.

С образом Атех связан третий ведущий - сюжетный мотив «ловцов снов». По христианской версии, это «секта хазарских священнослужителей, которой покровительствовала принцесса Атех». «Они умели читать чужие сны, жить в этих снах как у себя дома и, мелькая в них, отлавливать намеченную добычу – человека, вещь или животное» [7, с. 56].

Цель «ловцов» - собрать воедино тело «ангельского праотца человека» [7, с. 114] Адама Кадмона (в исламской версии - Адама Рухани). «Для хазар, - гласит Желтая книга, - человеческие сны были буквами, они пытались найти в них пра-человека, предвечного Адама Кадмона, который был и мужчиной и женщиной. По вере хазар, каждому человеку отведено по одной букве азбуки, причем каждая из этих букв - это частица тела Адама Кадмона на Земле, в человеческих снах они в разных сочетаниях оживают в нем» [7, с. 167].

Образ Адама, воплощая тайну Бытия, как сюжетный мотив проходит через все три книги. Он реализуется в романном повествовании в форме содержательных мотивов в ряде словарных статей («Ловцы снов», «Хазары», «Атех»), а также в виде вставных «текстов в тексте» («Повесть об Адаме Рухани» из Зеленой книги, «Повесть об Адаме Кадмоне» из Желтой книги и «Сказание об Адаме брате Христовом» из первого приложения, непосредственно относящегося к христианскому источнику - Красной книге).

Мотив «ловцов снов» конкретно реализуется в центральном эпизоде книги, который представляет взаимоотношения христианского, еврейского и мусульманского авторов «Хазарского словаря» в XVII столетии: кира Аврама Бранковича, Самюэля Коэна и Юсуфа Масуди. Они жили во снах друг друга и стремились найти один другого в реальной жизни, но впоследствии именно эта роковая встреча обрекла их на смерть. Спящего Бранковича проткнули копьем напавшие турки, в отряде которых служил переводчиком Коэн. Но когда Коэн увидел умирающего Бранковича, на встречу с которым надеялся, он тут же «впал в глубочайший сон, из которого не будет пробуждения» [7, с. 129]. А пленённый турками Масуди попросил у султана сохранить ему жизнь до утра, чтобы через сон Коэна увидеть смерть Бранковича. И как только он пробудился, не успев прийти в себя от потрясшего его сна, был рассечен надвое турецкой саблей.

Руднев В.П. отмечает, что этот эпизод воплощает важную для Павича философию сна, в которой чувствуется «несомненное влияние Борхеса и того философа, который незримо стоял за Борхесом несколько десятков лет, - Джона Уильяма Данна, автора книги «Эксперимент со временем» (1920), создателя серийной концепции времени» [7, с. 347]. Ведь эта история трех авторов хазарского списка основана на прямо заявленной в произведении М. Павича мысли, что «любой сон каждого человека воплощается как чья-то чужая явь» [7, с. 224]. Однако существеннее утверждение, что «сон для хазар был не просто день наших ночей, но таинственная звезда в ночи наших дней» [7, с. 228]. Поскольку, полагает М. Павич, «сны показывают путь»: «На дне каждого сна есть Бог. Но дна не достать» [1, с. 244]. И этот центральный эпизод — отражение одного из сущностных свойств мировидения М. Павича. Воплотившееся в сюжетной и образной конкретике этой романной линии Бранковича, Коэна и Масуди, оно имеет всероманный охват - приобщение к тайне тайн Бытия в реальном и сверхреальном измерениях [8, с. 189].

Последний сюжетно-ключевой момент романа М. Павича отнесен к 1982 году. Арабский учёный доктор Абу Муавия и славистка Дорота Шульц, возможно, последние исследователи Хазарского словаря (хотя, после них, как отмечено в предварительных замечаниях, остаётся читатель романа М. Павича), встретились на царьградской конференции, посвящённой хазарам. В этом эпизоде фигурируют также семейство Ван дер Спак, четырёхлетний сын которых по имени Мануил, имеющий по два больших пальца на каждой руке, убивает доктора Муавию, и официантка из отеля Вирджиния Атех, которая на суде по делу об убийстве арабского учёного выступила в качестве свидетеля.

Говоря о форме словаря, следует отметить, что это «не только структурообrazующий принцип, но и поэтическая метафора. При акценте на «словарь» со-

чиненный Павичем «роман-лексикон» - не что иное, как метафора знания о человеческой цивилизации. Одновременно - при акцентировке «романа» - метафора истории человеческой цивилизации, образ которой разворачивается в культурном срезе человеческой истории» [8, с. 191]. Как отмечает М. Добровольский, «речь в романе идет ни много, ни мало о мировой культуре, самой судьбе человечества, отраженной, как в прозрачных цветных зеркалах, в трех книгах «словаря»» [3, с. 248].

Создание двух версий «Хазарского словаря», мужской и женской, как новое свойство современной романной поэтики (инварианты этого приёма многочисленны в современном творчестве) раскрывает эстетический аспект синтеза конечного и бесконечного в творчестве М. Павича. Автор говорит об эстетической необходимости двух версий романа: «Дело в том, что мужчина ощущает мир вне самого себя, а женщина носит вселенную внутри себя. Эта разница стала причиной создания мужского и женского вариантов романа. Это образ распада времени, которое делится на коллективное мужское и индивидуальное женское время. ...В XXI веке в новом образе книгу следует воспринимать как пространство, в котором женское время включает в себя мужское» [6, с. 25].

Фрагмент, отличающий женскую версию от мужской, касается встречи Дороты Шульц и доктора Муавии, во время которой он предает ей несколько страниц Хазарской исповеди из книги Халеви (отрывок проповедей участника хазарской полемики святого Кирилла). Отмечая соприкосновение пальцев героев в женском экземпляре и опуская этот момент в мужском, автор сосредоточен на состоянии и мыслях Дороты. По сути, оба они – Дорота и Муавия – оказались (конечно, на уровне сознания, в тот момент сами того не ведая) ловцами снов. Встретились Коэн и Масуди. И именно это помешало ей, Дороте, нажать гашетку. Этот фрагмент Словаря является решающим и «складывающим всё в одно целое», так как из него мы узнаем о реальной встрече ловцов снов, – встрече, преодолевающей фазы смерти, – то есть о ситуации, когда ловцами снов реально воссоздается тело Адама, Единого Человека, и «Книга его тела».

По мнению Макса Фрая, «мужская версия» предлагает читателю более традиционный, рациональный и последовательный метод «линейного постижения» вербального пространства, а «женская версия» наглядно демонстрирует технику иррационального восприятия, которая предоставляет читателю возможность мгновенного и полного погружения в текст [13, с. 49]. Й. Делич же так комментирует двухвариантность «Хазарского словаря»: «Женский экземпляр... находится под знаком мифического соприкосновения пальцев как созидającego и оживляющего прикосновения, под знаком мифа об Эросе, а это значит, что преимущество отдается чувствам, интуиции и радости созидания перед рационализмом и трагизмом... Мужской экземпляр рациональнее, беднее на чувства и располагает скорее к трагическому, раздвоенному, расщепленному видению человеческой природы как соединяющей в себе ангельское и дьявольское начала» [11, с. 44]. В целом оппозиция мужское/женское, которая прослеживается и во всём творчестве писателя, определяет мировидение, художественную картину мира М. Павича. В своей самостоятельности каждая из версий конечна, в их единении – устремлённость к

вечному, что «в философско-поэтической ассоциативности соотносится с образом Адама» [8, с. 200], который есть единство мужского и женского.

Итак, «Хазарский словарь» – «квинтэссенция постмодернизма, но в каком-то смысле и его отрицание» [8, с. 345]. В его поэтике чётко прослеживается постмодернистская художественность: вариантность «способов чтения» произведения; смешение словарного стиля с фольклорными формами; гипертекстуальность; соответствие формуле «мир как текст»; вторичность романного текста.

Тенденция творчества М. Павича (как и вообще современной литературы) заключается в расширении возможностей сознания человека, стремлении его к бесконечности, к сверхспособностям, и как следствие, в расширении рамок художественности, стремлении к сверхроману (неслучайна в этом смысле его книга «Роман как империя»). Принципиально новое в литературе от М. Павича заключается не только в игре, в опоре на архетип и в подчёркнутой интерактивности произведений, но и в «методе жанровой реконструкции». По большому счёту, в «Хазарском словаре» писатель вскрывает процесс формирования архаического эпоса. Создавая сегодня свой нелинейный текст, М. Павич в некотором смысле уподобляется аэду, который соединяет фрагменты, варианты сказания в целое. При этом текст оставляется открытым для последующей фиксации другим «певцом» (или «ловцом снов», в терминологии автора)» [12]. Таким образом, М. Павич приглашает своего читателя к сотворчеству, отводя ему роль нового автора.

Новаторство М. Павича в размывании жанровых границ касается всех его романов (словарей, кроссвордов, меню, гаданий на картах и толкований зодиака). Синтезируя в своих произведениях художественное и нехудожественное, научно-популярное и поэтическое, современное и древнее, совмещая романы с литературой нон-фикшн, автор, таким образом, и сам собирает тело Адама Рухани, стыкуя в художественном теле различные сферы человеческой жизни.

### **Литература**

1. «Библиотека для талантливых читателей»: Беседа с М. Павичем // Иностранная литература. – 1997. – № 8.
2. Генис А. Хоровод. Заметки на полях массовой культуры // Иностранная литература. – 1995. – № 7.
3. Добровольский М. Соль в хазарском горшке // Иностранная литература. – 1997. – № 3.
4. Жолковский А.К. Блуждающие сны и другие работы. – М., 1994.
5. Михайлович Я. Проза Милорада Павича и гипертекст // Иностранная литература. – 1995. – № 7.
6. Павич М. Роман как держава / пер. с серб. Л. Савельевой. – М., 2004.
7. Павич М. Хазарский словарь: Роман-лексикон. Мужская версия. – СПб., 1997.
8. Пестерев В.А. Модификация романной формы в прозе Запада второй половины XX столетия. – Волгоград, 1999.
9. Руднев В. П. Словарь культуры XX века. – М., 1999.
10. Сен-Жон Перс. Поэзия: Речь на банкете по случаю вручения Нобелевской премии 10 декабря 1960 года // Сен-Жон Перс. Избранное. – М., 1996.

11. Слащева М.А. Мифологическая модель мира в постмодернистской прозе М. Павича // Вестник Моск. ун-та. 1997. – Сер. 9. Филология. – №3.
12. Сидоров Д. Пейзаж, нарисованный Павичем [Электронный ресурс] // Интернет-издание «Татьянин день». 2009. 16 октября. URL: <http://www.taday.ru/text/224527.html>
13. Фрай М. Книга для таких, как я. – СПб., 2009.

## БИБЛЕЙСКИЕ МОТИВЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

*Щербинина А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: док. пед. наук, профессор Дворникова Е.И.*

Читая произведения Ф.М. Достоевского, обращаешь внимание на то, что они наполнены различными символами, ассоциациями, реминисценциями. Огромное место среди них занимают мотивы и образы, заимствованные из Библии. Для писателя они выполняли роль иллюстраций к его размышлениям о трагических судьбах человека, мира, России. Достоевский стремился предостеречь человечество, показать ту страшную катастрофу, на пороге которой стоит человек. Тему духовного воскрешения личности, которую Достоевский считал главной в литературе, пронизывают все его произведения, и отчетливо это видно в романе «Преступление и наказание». Библейских мотивов здесь много, они тесно переплетены, связаны друг с другом. И каждый раз, перечитывая этот роман, видишь что-то новое, замечаешь те «подводные камни», которые не заметил при первом прочтении, осознаешь, что добрался до глубины, которая была недоступна тебе ранее. Роман Ф.М. Достоевского не просто показывает библейские мотивы, а учит их *видеть*, трактовать, понимать... Основными такими мотивами в «Преступлении и наказании» можно назвать Мотив Каина, Мотив Египта, Мотив смерти и воскресения и Мотив бесовства.

Образ главного героя, Родиона Раскольникова, воскрешает мотив Каина, первого убийцы на земле. Совершив убийство, он стал вечным скитальцем и изгнанником в родной земле. То же самое мы можем сказать и о Раскольнике у Достоевского: совершив убийство, герой чувствует отчуждение от окружающего мира. Родиону не о чем говорить с людьми, он «как будто ножницами отрезал себя ото всех», родные как будто боятся его. Сознавшись в преступлении, он попадает на каторгу, но и там на него смотрят недоверчиво и неприязненно, его не любят и избегают, однажды даже хотели убить его как безбожника. Однако Достоевский оставляет герою возможность нравственного возрождения, а следовательно, возможность преодоления той страшной, непроходимой пропасти, что лежит между ним и окружающим миром.

Другой библейский мотив в романе – это мотив Египта. Во сне Раскольников видит Египет, его золотой песок, караван, верблюдов. Прежде всего Египет напоминает нам о его правителе, фараоне, который был низвергнут Господом за гордыню и жестокосердие. Созная «гордое могущество» свое, фараон и египтяне



сильно притесняли народ израильский, пришедший в Египет, не желая считаться с их верой. Даже десять казней египетских, посланные Богом на страну, не смогли остановить жестокость и гордыню фараона. И тогда Господь сокрушил Египет, истребил фараонов, народ, скот; превратив землю Египетскую в безжизненную пустыню. Это библейское предание здесь напоминает о суде божьем, о наказании за своеволие и жестокость. Египет, явившийся во сне Раскольникову, становится предостережением для героя. Писатель как будто все время напоминает герою, чем заканчивается «гордое могущество» властелинов, сильных мира сего, тех, кого Раскольников так гордо именует «право имеющие». Непосредственно с образом Раскольникова в романе связан евангельский мотив смерти и воскресения. Его можно рассматривать в двух аспектах. В первом это евангельская притча об умершем и вновь воскресшем Лазаре, которую Соня читает Родиону после того, как тот совершил преступление. Этот эпизод можно смело назвать ключевым. Ведь впоследствии он приведет к воскресению героя.

Во втором же мотив смерти и воскресения из притчи реализуется в самом сюжете романа. После совершения убийства Раскольников становится духовным мертвецом, жизнь как будто уходит из него. Квартира Родиона похожа на гроб. Лицо его – мертвенно-бледное, как у мертвеца. Умерший Лазарь лежит в пещере, вход в которую завален камнем – Раскольников же прячет под камнем награбленное в квартире Алены Ивановны. В воскресении Лазаря принимают участие его сестры – Марфа и Мария. Именно они приводят к пещере Лазаря Христа. У Достоевского Соня исподволь подводит Раскольникова к Христу. В романе мы не видим раскаяния Раскольникова, однако, открыв и осознав в себе любовь к Соне, он потенциально готов к этому.

Другой библейский мотив в романе – мотив бесов и бесовства. Мотив этот задан в самом начале романа в описании невыносимо жаркого петербургского дня. Здесь возникает мотив полуденного беса, когда человек впадает в бешенство под влиянием палящего солнца, чересчур жаркого дня.

В «Преступлении и наказании» поведение Раскольникова зачастую напоминает нам поведение бесноватого, человека, одержимого бесами. Мотив беса развивается в романе и Свидригайлов, который все время как будто искушает Родиона. Свидригайлов – «своего рода черт Раскольникова». Ведь не случайно он возникает словно из бреда, и кажется Родиону продолжением кошмарного сна об убийстве старухи. В последнем же сне Раскольникова, который он видит уже на каторге, так же прослеживается мотив бесов. Герою представляется, что «весь мир осужден в жертву какой-то страшной, неслышанной и невиданной моровой язвы». Он видел, как в тела людей вселялись особые духи, одаренные умом и волей, – трихины. Трихины здесь – не что иное, как бесы, вошедшие в людей. И люди, заражаясь, становились бесноватыми и сумасшедшими, считали верной, истинной лишь свою правду, свои убеждения, свою веру. Этот эгоизм приводит к войнам, голоду, пожарам. Последний сон Раскольникова перекликается с Евангелием от Матфея, где открыты пророчества Иисуса Христа о том, что «восстанет народ на народ и царство на царство», что будут войны, «глады, моры и землетрясения», что «во многих охладее любовь», люди возненавидят друг друга, «друг друга будут

предавать» – «претерпевший же до конца спасется». Так же параллель можно провести с мотивом казни Египетской. Одной из казней, насланной Господом на Египет для смирения гордыни фараона, стала моровая язва. Во сне Раскольникова моровая язва получает как бы конкретное воплощение в виде вселявшихся в тела и души людей трихинов. Этот мотив мы достаточно часто встречаем в библейских притчах. Разница в том, что у Достоевского бесовство становится не физической болезнью, а болезнью души, гордыней и эгоизмом.

Духовное возрождение человека через сострадательную любовь, через проповедование нравственности – вот философская концепция Ф.М. Достоевского. И именно с целью ее раскрытия писатель использует мифы и образы, заимствованные из Библии. А в романе «Преступление и наказание» мы и вовсе наблюдаем целый синтез различных библейских мотивов. Это обращение писателя к вечным темам не случайно. Ведь понятия «библейская» тематика и «общечеловеческая» настолько тесно переплетены, грань между ними настолько тонка и прозрачна, что невозможно с полной уверенностью сказать, где заканчивается одна и начинается другая.

### ***Литература***

1. Библия. – СПб., 2010.
2. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание / Вступ. ст. Г. Фридлендера. Прим. Г. Коган. – М., 1978.
3. Аверинцев Сергей. Собрание сочинений. Библейско-богословский институт святого апостола Андрея (ББИ), 2006.

## РАЗДЕЛ 8. ЭКОНОМИКА, МЕНЕДЖМЕНТ И РЕКЛАМА В УСЛОВИЯХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

### НОВЕЙШИЕ ПОДХОДЫ МЕНЕДЖМЕНТА В УПРАВЛЕНИИ

*Зыгалова Е.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. соц. наук Морозова В.Н.*

Процесс управления это совокупность структур и людей, обеспечивающих использование и координацию всех ресурсов социальных систем для достижения их целей.

Менеджмент – это умение добиваться поставленных целей, используя труд, интеллект и мотивы поведения других людей [1].

Менеджмент и управление – это взаимозависимая система управления, направленная на успешное функционирование организаций. Самыми полезными будут такие подходы управления, которые могут быть им усвоены, и будут активно использоваться на практике. Это обуславливает актуальность выбранной темы.

Рассмотрим три таких подхода.

1. Самоменеджмент – реальная помощь менеджеру в его профессиональной деятельности, позволяющая рассчитать время работы, делать свое дело с минимальными затратами и с высокой эффективностью. Самомотивация человека, отправная точка самоменеджмента. Далее идет, наверное, самая сложная фаза – самопознание. Руководитель должен критически оценить свои возможности и потенциалы, выяснить, что ему не хватает в работе – коммуникабельности, знаний, рассудительности, смелости и т.д. Только если он честно определит свой потенциал, то станет возможным двигаться далее и выстроить дальше свою уникальную технику самоменеджмента. И тут перед ним раскрываются множественные аспекты – правильная работа с информацией, тайм-менеджмент, коммуникабельность, устойчивость к стрессу, различные физические упражнения, планирование рабочего дня. Работа с информацией – трудоемкий и достаточно долгий процесс. Здесь важно отделить нужную на сегодняшний день информацию, и изучать её по оглавлениям, выбирая именно ту, которая наиболее для него важна.

Тайм – менеджмент или планирование – аспект, который уже давно используется в странах успешного менеджмента. Доказано, что если руководитель полностью планирует свой рабочий день, то время, затраченное на профессиональную деятельность, уменьшается на 20% [4].

Итак, этот процесс начинается с планирования своей карьеры – чего хотелось бы достигнуть, и какими путями. Далее идет стратегическое планирование – на 5 лет, потом на год, на квартал, на месяц и на день. Руководитель в процентном соотношении должен определить, сколько времени он сегодня потратит на работу с информацией, сколько на переговоры, коммуникацию с подчиненными, обдумывание важных решений.

Казалось бы, невозможно полностью спланировать рабочий день, но здесь есть еще два немаловажных фактора: руководитель должен также отводить время для чрезвычайных ситуаций, которые не могут быть изначально спрогнозированы и коммуникация – а именно – делегирование полномочий.

Делегирование полномочий – важнейшая часть менеджмента. Руководитель, если передает часть работы своим подчиненным, выигрывает вдвое. Во-первых, он освобождается от работы, получая бесценное время, а во-вторых – коллектив работает намного продуктивнее, поскольку понимает, что на него возложена ответственность и что их руководитель ему доверяет.

Самоменеджмент – важнейшая часть работы руководителя, тех, кто собирает-ся им стать и даже любого человека, стремящегося к успешной деятельности.

Фактор времени является критичным ограничением не только развития, но и выживания бизнеса. Реализовать эту важную задачу возможно с использованием внешнего профессионального управления – интерим-менеджмента – найма внешнего временного управляющего для проведения конкретных структурных изменений бизнеса, повышения качества управления и конкурентоспособности. Именно в силу своей радикальности, реализация комплекса жизненно важных изменений доступна только независимому менеджменту, четко ориентированному на конечные результаты[3].

2. Интерим-менеджмент – это «оперативное практическое решение бизнес-проблем путем привлечения опытных высококлассных руководителей высшего звена на короткий срок» (Определение британской Ассоциации временных управляющих (Interim Management Association)).

Интерим-менеджера приглашают только тогда, когда необходимо выполнить очень специфическое задание, необходимо что-то реорганизовать или «освободиться от мусора». Такая ситуация возникает, если нужно ликвидировать большое отставание и прибегнуть к непопулярным мерам. Особенно, интерим-менеджер, необходим при радикальных изменениях. Если организация готовится к крупному изменению, то приглашение интерим-менеджера почти неизбежно.

Интерим-менеджер входит в структуру оперативной ответственности за деятельность и результаты возглавляемого подразделения или предприятия на период реализации проекта и покидает организацию после достижения целей проекта временного управления.

Услуга интерим-менеджмента адресована, прежде всего:

- собственникам, saniрующим свои бизнесы;
- инвестиционным и финансовым институтам, озабоченным ростом стоимости и прозрачности бизнеса, улучшению кредитоспособности [5].

Российские организации предоставляют услуги североамериканских и европейских интерим-менеджеров и интерим-команд (специально подобранных и обученных групп опытных практиков высочайшей квалификации с реальными успехами в управлении). Это профессионалы, сочетающие универсальный опыт общего руководства и специальные знания, способные правильно диагностировать проблемы бизнеса, найти первопричины их возникновения и запустить в действие механизм активного развития.

Одним из важнейших стандартов работы интерим-менеджеров является строгое соблюдение конфиденциальности информации, получаемой от Клиентов. Они обеспечивают сохранность информации и документов, получаемых и составляемых в ходе работы, и не разглашаем их без согласия Клиента, как это установлено международными нормами права и профессиональной этикой.

**3. Прогрессивный менеджмент** – это сбалансированная система управления бизнесом (компанией, предприятием, организацией), при которой организация обладает способностью грамотно и эффективно вести конкурентную борьбу, непрерывно обучаться, быстро самостоятельно развиваться, создавать уникальные компетенции высокого уровня, уникальные технологии, бизнес-процессы, умения и навыки взаимодействия, максимально отвечающие потребностям конкретного бизнеса, быстро и эффективно реагировать на возникающие кризисы [2]. При этом организация способна отличать истинные цели от ложных, отсеивать неэффективные кадры и привлекать нужные. Организация приобретает иммунитет от внутренних и внешних «паразитов» (под паразитами подразумеваются люди и организации, которые действуют по принципу выиграл/проиграл: как можно меньше отдать, как можно больше получить и при этом хорошо замаскировать свои намерения), имеет своё лицо, выраженное в корпоративной культуре, в основных ценностях, в миссии, в нацеленности на достижение конкретных и понятных показателей деятельности.

В основу прогрессивного менеджмента заложено всё лучшее и результативное, что на сегодняшний день прошло проверку мировой практикой, подтверждено моим опытом управления.

Таким образом, *чтобы создать результативную организацию, нужно применять, как минимум три вышеизложенных метода менеджмента в управлении.*

### **Литература**

1. Рудавина Е.А., Екомасов В.Н. Большая книга директора по персоналу. – М., 2011.
2. Фидельман Г., Дедиков С., Адлер Ю. Альтернативный менеджмент. Путь к глобальной конкурентоспособности. – М., 2011.
3. Чоудхари С.М. Менеджмент XXI века. Когда-нибудь мы все так будем управлять. – М., 2011.
4. Электронный ресурс: <http://www.Allbest.ru>
5. Электронный ресурс: <http://www.b-k.ru>

## **СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ РЫНКА ТРУДА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ**

*Иванов А.Н., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. экон. наук Токаренко И.И.*

В системе экономических отношений рынок труда занимает важное место. На этом рынке сталкиваются интересы трудоспособных людей и работодателей, которые представляют государственные, муниципальные, общественные и час-

тные организации. Отношения, складывающиеся на рынке труда, имеют ярко выраженный социально-экономический характер. Они затрагивают насущные потребности большинства населения страны.

Через механизм рынка труда устанавливаются уровни занятости населения и оплаты труда. Существенным следствием, происходящих процессов на рынке труда, становится безработица – в целом негативное, но практически неизбежное явление общественной жизни [3].

Рынок труда является одним из индикаторов, состояние которого позволяет судить о национальном благополучии, стабильности, эффективности социально-экономических преобразований. Складывающаяся многоукладная экономика и ее структурная перестройка предъявляют новые требования к качеству рабочей силы, ее профессионально-квалификационному составу и уровню подготовки, обостряет конкуренцию между работниками. Тем самым актуализируются задачи выяснения влияния факторов, которые формируют процессы на рынке труда, оценки закономерностей, тенденций и перспектив его развития.

Занятость населения составляет необходимое условие для его воспроизводства, так как от нее зависят уровень жизни людей, издержки общества на подбор, подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров, на их трудоустройство, на материальную поддержку людей, которые лишились работы. Поэтому, такие проблемы, как занятость населения, безработица, конкурентоспособность рабочей силы и, в целом рынок труда, актуальны для экономики страны и актуальны для рассмотрения [4].

На эволюцию российского рынка труда не мог не наложить серьезного отпечатка *трансформационный кризис*, в условиях которого она протекала. С одной стороны, России не удалось избежать резкого сжатия совокупного спроса, последовавшего за либерализацией цен и сокращением государственного субсидирования предприятий, что имело крайне негативные последствия с точки зрения спроса на труд и общего уровня занятости. С другой стороны, под влиянием таких факторов как разрыв устоявшихся хозяйственных связей, новая структура относительных цен на товары и факторы производства, резкое обострение конкуренции и т. п. она столкнулась с необходимостью крупномасштабного перераспределения ресурсов, включая рабочую силу [5].

Основные показатели регистрируемого рынка труда ставропольского края [1].

За январь – декабрь 2011 года:

1. За предоставлением государственных услуг в учреждения занятости населения обратились 130,5 тыс. человек, из них:

- за содействием в поиске подходящей работы – 85,3 тыс. человек (89,0% к 12 месяцам прошлого года);

- за профессиональной ориентацией – 18,2 тыс. человек (98,6%);

- за информацией о положении на рынке труда – 77,2 тыс. человек (91,1%).

2. Признано безработными 55,6 тыс. человек (за 12 месяцев 2010 г. – 85,2 тысячи).

3. Нашли работу при содействии службы занятости 39,1 тыс. человек, в том числе 19,8 тысячи безработных граждан. Уровень трудоустройства граждан, об-

ратившихся за содействием в поиске подходящей работы, составил 45,8% (за 12 месяцев 2010 г. – 46,7%).

4. Приступили к профессиональному обучению по направлению органов службы занятости 4349 безработных (за 12 месяцев 2010 г. - 5038 человек).

5. Назначена трудовая пенсия досрочно по предложению органов службы занятости 697 безработным (за 12 месяцев 2010 г. – 712).

6. Списочная численность граждан, получавших пособие по безработице, составила 80,6 тысячи безработных (за январь-декабрь 2010 г. – 98,1 тысячи).

По состоянию на 01.01.2012:

1. На учете состояли 26175 человек, из них – 25872 незанятых гражданина, 25190 безработных. Численность безработных относительно соответствующей даты 2010 г. уменьшилась на 1780 человек или на 6,6 процента.

2. Уровень регистрируемой безработицы в сравнении с соответствующей датой прошлого года снизился на 0,2 процентного пункта и составил 1,8%.

В 15 районах и городах края он превышал среднекраевой показатель, в 10 районах – превышение в полтора и более раза – Арзгирском (6,9%), Курском (6,5%), Степновском (5,5%) и Труновском (5,1%) районах. Наименьший уровень безработицы отмечен в городах Железноводске (0,3%), Пятигорске (0,4%) и Буденновском районе (0,8%).

3. Коэффициент напряженности на регистрируемом рынке труда края (число незанятых граждан, претендующих на 1 вакансию) составил 2,3 (на эту же дату 2010 г. – 3,0).

В 22 районах края этот показатель превышал среднекраевое значение, в том числе в 17 – в два и более раза, а самый высокий показатель – в Новоселицком (38,6), Туркменском (24,9), Арзгирском (21,4), Благодарненском (19,0) и Апанасенковском (17,6) районах. Наименьший показатель – в городах Железноводске (0,3), Пятигорске (0,5) и Лермонтове (0,9).

В заключении мы хотим сказать, что рынок труда это не только отношения между наемными работниками как субъектами предложения труда и предпринимателями как субъектами спроса, возникающие по поводу купли-продажи этого труда. Так как рынок труда испытывает колоссальное влияние со стороны различных субъектов трудовых отношений: это и профсоюзы, отстаивающие интересы наемных работников, и государство, поддерживающее интересы как работников, так и работодателей посредством специализированных организаций и законодательного регулирования трудовых отношений, и предпринимательские объединения, создающиеся в противовес профсоюзам.

Также нельзя замыкаться на каком-либо отдельном сегменте рынка труда, считая ситуацию на нем общей для рынка труда в целом. Ведь политика государства на рынке труда в целом только тогда может быть результативной, когда она осуществляется дифференцированно для каждого из его сегментов. Целе-направленное государственное преобразование в области подготовки и переподготовки кадров, в совокупности с другими мерами на остальных сегментах может быть по-настоящему эффективной.

*Таблица 1.*

*Численность безработных граждан, состоящих на регистрационном учете по занятиям по последнему месту работы на 01.01.2012.[2]*

| ПОКАЗАТЕЛИ                                                                                                                                                                                                  | Всего | из них женщины |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------|
| из них по группам занятий:                                                                                                                                                                                  |       |                |
| руководители (представители) органов власти и управления                                                                                                                                                    | 124   | 66             |
| руководители учреждений, организаций и предприятий и их структурных подразделений (служб)                                                                                                                   | 2931  | 1815           |
| специалисты высшего уровня квалификации в области естественных и инженерных наук                                                                                                                            | 482   | 213            |
| специалисты высшего уровня квалификации в области биологических, сельскохозяйственных наук и здравоохранения                                                                                                | 295   | 204            |
| специалисты высшего уровня квалификации в области образования                                                                                                                                               | 355   | 278            |
| прочие специалисты высшего уровня квалификации                                                                                                                                                              | 1495  | 1319           |
| специалисты среднего уровня квалификации физических и инженерных направлений деятельности                                                                                                                   | 482   | 195            |
| специалисты среднего уровня квалификации и вспомогательный персонал естественных наук и здравоохранения                                                                                                     | 212   | 178            |
| специалисты среднего уровня квалификации в сфере образования                                                                                                                                                | 292   | 283            |
| средний персонал в области финансово-экономической, административной и социальной деятельности                                                                                                              | 1266  | 934            |
| работники, занятые подготовкой информации, оформлением документации и учетом                                                                                                                                | 273   | 258            |
| служащие сферы обслуживания                                                                                                                                                                                 | 324   | 295            |
| работники сферы индивидуальных услуг и защиты граждан и собственности                                                                                                                                       | 1481  | 979            |
| продавцы, демонстраторы товаров, натурщики и демонстраторы одежды                                                                                                                                           | 998   | 938            |
| рабочие жилищно-коммунального хозяйства                                                                                                                                                                     | 320   | 186            |
| квалифицированные работники товарного сельскохозяйственного производства, лесного, охотничьего хозяйств, рыболовства и рыболовства, имеющие рыночную ориентацию                                             | 924   | 558            |
| квалифицированные работники сельскохозяйственного производства, лесного, охотничьего хозяйств, рыболовства и рыболовства, производящие продукцию для личного потребления и продажи излишков                 | 29    | 11             |
| рабочие, занятые на горных, горно-капитальных и на строительно-монтажных и ремонтно-строительных работах                                                                                                    | 738   | 96             |
| рабочие металлообрабатывающей и машиностроительной промышленности                                                                                                                                           | 890   | 114            |
| рабочие, выполняющие прецизионные работы по металлу и другим материалам, рабочие художественных промыслов и других видов производств в художественной промышленности, рабочие полиграфического производства | 54    | 41             |
| другие профессии квалифицированных рабочих крупных и мелких промышленных предприятий                                                                                                                        | 630   | 495            |
| профессии рабочих транспорта и связи                                                                                                                                                                        | 417   | 313            |
| профессии рабочих, занятых в геологии и разведке недр                                                                                                                                                       | 8     | 1              |
| профессии рабочих промышленности, транспорта и связи, не вошедшие в другие группы                                                                                                                           | 0     | 0              |
| операторы, аппаратчики и машинисты промышленных установок                                                                                                                                                   | 380   | 156            |
| операторы, аппаратчики, машинисты промышленного оборудования и сборщики изделий                                                                                                                             | 985   | 528            |
| водители и машинисты подвижного оборудования                                                                                                                                                                | 1838  | 25             |
| неквалифицированные рабочие сферы обслуживания, жилищно-коммунального хозяйства, торговли и родственных видов деятельности                                                                                  | 521   | 420            |
| профессии неквалифицированных рабочих, общие для всех отраслей экономики                                                                                                                                    | 4597  | 2788           |
| не имеют опыта работы                                                                                                                                                                                       | 1755  | 1143           |
| Всего на конец отчетного периода                                                                                                                                                                            | 25190 | 14897          |



В политике занятости Российской Федерации сегодня превалируют меры, направленные как на прямое субсидирование создания новых рабочих мест, так и на развитие потенциала работников и их адаптацию к реальным потребностям экономики особенно это важно в период экономического (финансового) кризиса. В отношении безработных это означает содействие формированию и сохранению у них мотиваций и навыков, необходимых для занятия рабочих мест, когда они появятся. Представляется, что такой подход, направленный на предотвращение деградации рабочей силы, отвечает условиям современной России и соответствует возможностям службы занятости.

### **Литература**

1. Электронный ресурс: <http://www.stavzan.ru>
2. Электронный ресурс: <http://www.stavzan.ru/home.aspx>
3. Электронный ресурс: <http://www.stavstat.ru>
4. Павленков В.А. Рынок труда. – М., 2009.
5. Мамедова О.Ю. Современная экономика. – Ростов на/Д, 2008.

## **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ В 2001-2012 ГОДЫ**

**Кабардокова З.А., Савченко Л.А., г. Ставрополь**

**Научный руководитель: канд. экон. наук Токаренко И.И.**

Валовой региональный продукт Ставропольского края к уровню 2009 года по оценке вырос и составил 106,9 процента.

В целом, за последние 5 лет среднегодовые темпы его роста (5 процентов) превышали темпы развития страны. По нашим прогнозам в ближайшей перспективе ВРП края будет опережать ежегодные темпы роста ВВП России. По умеренно оптимистичному варианту прогноза ожидается рост экономики Ставропольского края с 7 процентов в 2011 году до 7,4 процента к 2013 году.

По статистическим данным: объем отгруженных товаров собственного производства, выполненных работ и услуг собственными силами – 120,3 процента по отношению к прошлому году; индекс промышленного производства – 110 процентов; продукция сельского хозяйства – 103,3 процента; ввод в действие жилых домов – 102,1 процента; пассажирооборот предприятий транспорта – 103,1 процента; услуги связи – 109,7 процента; розничная торговля – 112,6 процента, реальные доходы населения – 106,9 процента. Достаточно ровно прошла 2010 год и самая пострадавшая от кризиса отрасль «Строительство» – 107,4 процента [1].

Положительный сальдированный финансовый результат крупных и средних организаций по итогам 2010 года увеличился в 2,5 раза относительно 2009 года (28,2 млрд. рублей), а прибыль прибыльных крупных и средних организаций сложилась в сумме 35,6 млрд. рублей и увеличилась на 49,6% по сравнению с 2009 годом [3].

Мы научились эффективно управлять процессом инвестирования, и в течение года край демонстрировал хорошую динамику инвестиционных вложений – за январь-декабрь этот показатель достиг 109,3 процента.

Проведена серьезная работа по подготовке к непосредственному воплощению в жизнь краевой Стратегии – 2020.

Разработана и утверждена Программа социально-экономического развития Ставропольского края на 2010-2015 годы – наш главный тактический документ на среднесрочную перспективу.

Этот документ имеет серьезные амбиции. Создать к 2016 году – более 47 тысяч новых рабочих мест. Ожидаемую продолжительность жизни населения в крае увеличить до 72 лет. Инновационная продукция должна составить пятую часть регионального производства. Объем инвестиций в основной капитал на душу населения и доля продукции малых предприятий в ВРП возрастает соответственно в два раза. И такой эффект – через реализацию почти двухсот конкретных проектов.

Причем, это стремление не к простому увеличению объемных показателей экономики, моделируется ее новая структура, которая предполагает модернизацию и применение современных технологий посредством создания кластеров на территории края.

Много сделано в крае по созданию фармацевтического кластера в городе Ставрополе, в который войдут как действующие организации этой отрасли, так и новые производства.

Предпринимаются меры по укреплению и развитию туристско-рекреационного кластера. За истекший год в крае ведено в эксплуатацию 14 объектов туристско-рекреационного комплекса. Создана база инвестиционных проектов курортно-рекреационной, торгово-развлекательной, жилой и логистической направленности. Часть из этих проектов предложена для включения в Федеральную целевую программу «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011-2016 годы)». Государственная поддержка на реализацию инвестпроектов в сфере туризма оказана 7 субъектам туристско-рекреационного комплекса Ставропольского края, что позволило дополнительно привлечь в экономику края 677 млн. рублей льготных кредитных ресурсов. В регионе КМВ за счет строительства и реконструкции объектов размещения номерной фонд санаторно-курортного и гостиничного комплексов в 2010 году увеличился на 1 764 места.

Как результат, общий объем услуг, оказанных санаторно-курортными учреждениями, гостиничными предприятиями и туристскими компаниями Ставропольского края в 2010 году составил более 10 млрд. рублей, что превышает показатели 2009 года на 6 процентов. В 1 квартале 2011 года туристский поток в регион КМВ составил свыше 150 тыс. человек, что превышает показатели 2010 года на 15,7 процента.

Следует отметить, что минэкономразвития края в 2010 году занималось созданием серьёзных, системных предпосылок для развития края в будущем.

Сформирована соответствующая нормативно-правовая база. На территории Ставропольского края созданы шесть региональных промышленных парков (в городах Невинномыске, Георгиевске, Будённовске, в городе-курорте Железноводске, в посёлке Солнечнодольске и в Труновском районе).

На условиях государственно-частного партнерства с привлечением средств Инвестиционного фонда Российской Федерации реализуется инвестиционный проект «Создание регионального промышленного парка на территории города Невинномыска». Объем бюджетных ассигнований на реализацию указанного

проекта составляет 492 млн. рублей – средства федерального бюджета, 60 млн. рублей – средства бюджета Ставропольского края [2].

По состоянию на конец первого квартала 2011 года зарегистрировано 10 резидентов региональных индустриальных парков края с общей стоимостью заявленных инвестиционных проектов около 10 млрд. рублей.

Планируется разработка дополнительно пяти проектов создания региональных парков в городах Ставрополе, Кисловодске, Нефтекумске, Ипатовском и Александровском муниципальных районах Ставропольского края. Согласовано создание региональных индустриальных парков на территории Шпаковского и Новоалександровского муниципальных районов.

По оценке инвестиционных возможностей потенциальных резидентов на территориях создаваемых парков в период до 2014 года будет реализовано дополнительно около 20-ти инвестиционных проектов, общей стоимостью 55,7 млрд. рублей.

Объем инвестиций в основной капитал, как основной фактор модернизации экономики края, в 2010 году составил 89,2 млрд. рублей (29-ое место в рейтинге субъектов Российской Федерации), что в физическом объеме на 9,3 процента превышает уровень 2009 года. Активность частных инвестиций – 13,5 тыс. рублей в расчете на 1 человека или 109,5 процента к уровню 2009 года. По прогнозу, в ближайшие три года данный показатель возрастет до 18 тыс. рублей [3].

Значительный вклад в привлечение инвестиций на территории Ставропольского края внесли предприятия, реализующие порядка 20 инвестиционных проектов. Ими освоено в 2010 году более 21 млрд. рублей.

В прошлом году реализованы проекты:

ЗАО «СенГобен Кавминстекло» – завершено строительство стекловаренной печи стоимостью около 1,3 млрд. рублей;

ОАО «РусГидро» – «Каскад Кубанских ГЭС» – завершено строительство Егорлыкской ГЭС стоимостью свыше 2,2 млрд. рублей.

ООО «Гвардия» – введена в эксплуатацию скотобойня с холодильником и цехом первичной переработки общей стоимостью 1,1 млрд. рублей. Объем освоенных инвестиций в 2010 году составляет 770 млн. рублей;

ЗАО «Кочубеевская птицефабрика» – произведена реконструкция 17 объектов птицеводства. Объем освоенных средств составляет 132,5 млн. рублей;

ООО «Грин» – введен в эксплуатацию кирпичный завод стоимостью 482 млн. рублей;

ООО «Райффайзен Агро» – введен в эксплуатацию комбикормовый цех производительностью 20 тонн/час стоимостью 530 млн. рублей.

Продолжена работа по началу реализации новых крупных инвестиционных проектов:

- строительство завода по глубокой переработке кукурузы с ежегодной переработкой кукурузы до 100 тыс. тонн. Общая стоимость проектов составляет 7,3 млрд. рублей. Инициатором является Группа компаний «Агрико»;

- создание автопромышленного кластера. Проектом предусмотрено создание научно-технического центра для развития высокотехнологичных и инновационных продуктов в области автомобилестроения, конструкторского центра, сборочного завода мощностью 60 тыс. малотоннажных грузовых автомобилей.

Общая стоимость проекта составляет 21,4 млрд. рублей. Инициатором проекта является международный консорциум «ИНТРАЛЛ»;

- проект компании «Сфинкс-9», предусматривающий строительство первой в России экспериментальной опытно-промышленной модульной солнечной электростанции суммарной пиковой мощностью 12,3 МВт с прямым преобразованием солнечного излучения в электрическую и тепловую энергию. Стоимость проекта составляет 3 млрд. рублей. Для реализации данного проекта подписано соглашение о сотрудничестве между Правительством Ставропольского края и обществом с ограниченной ответственностью «Хевел».

Ставропольский край стал одним из первых субъектов Российской Федерации, разработавших собственную концепцию создания фармацевтического кластера, которая была одобрена Минздравом России. Центральным элементом фармацевтического кластера станет технопарк «Фармацевтика» в городе Ставрополе. Потенциальными резидентами парка являются:

- ОАО НПК «ЭСКОМ» – проект организации производства нового поколения лекарственных препаратов на основе технологии конструирования липосомальных наноконтейнеров и строительство завода по производству инфузионных растворов и парентерального питания. Общий объем инвестиций более 7 млрд. рублей.

- ЗАО «Биоком» – проект создания современного фармацевтического производства. В рамках проекта будет организовано отечественное промышленное производство лекарственных препаратов, в том числе на лицензионной основе, а также дженериков нового поколения. Стоимость проекта составляет более 4 млрд. рублей.

Проекты будут реализованы в рамках взаимодействия с корпорацией РОС-НАНО, с которой уже имеется положительный опыт сотрудничества.

В результате предпринятых комплексных мер по повышению инвестиционной активности на территории Ставропольского края по итогам года планируется увеличить объем инвестиций в основной капитал (за исключением бюджетных средств) в расчёте на одного жителя края до 14,8 тыс. рублей или на 9,6 процента в сравнении с уровнем 2010 года [3].

### ***Литература***

1. Официальный сайт Министерства экономического развития Ставропольского края <http://www.stavinvest.ru>

2. Официальный сайт Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ставропольскому краю <http://www.stavstat.ru>

Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.protown.ru/>

## **ПЕРВЫЕ ИТОГИ ВСТУПЛЕНИЯ РОССИИ В ВТО: СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

*Корниенко А.А., Попова К.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. экон. наук Любенкова Е.П.*

Присоединение к ВТО сегодня является актуальным для многих стран, которые еще только рассматривают возможности присоединения к данной между-

народной организации. Участие в ВТО дает стране множество преимуществ. Их получение и является в прагматическом смысле целью присоединения к ВТО.

На сегодняшний день членами ВТО являются 157 стран и количество стран, желающих вступить в ВТО в ближайшие годы, будет увеличиваться. Это означает, что практически всякое государство, претендующее на создание современной, эффективной экономики и равноправное участие в мировой торговле, стремится стать членом ВТО. Россия в этом смысле не является исключением.

На формальном уровне процесс вступления России в ВТО завершился 16 декабря 2011 года. Теперь идет процесс сертификации документов организации и их приведение в соответствие с законодательством России, который займет примерно полгода. С момента присоединения (ориентировочно – лето 2012 года) РФ будет обязана полностью применять все нормы ВТО, кроме узкого перечня оговоренных на переходный период исключений.

Вступление России во ВТО является предметом активных дискуссий, в которых участвуют как сторонники данного мероприятия, так и открытые противники.

Среди возможных выгод и преимуществ вступления страны в ВТО можно выделить:

- интеграцию в мировую экономику, доступ российских предприятий к новым рынкам;
- развитие цивилизованного бизнеса через внедрение в российское законодательство и соответствующую практику внешнеэкономической деятельности международного опыта в области регулирования торговли, норм и правил ВТО;
- стимулирование экономики, повышение конкурентоспособности отечественной продукции.

Многие авторы высказывают свои опасения, которые последуют в результате вступления России в ВТО. Основными из них являются:

- рост конкуренции. Российской промышленности, подчас сильно устаревшей, придется конкурировать не с абстрактными среднестатистическими зарубежными компаниями, а с сильнейшими мировыми игроками – ведь именно такие компании обладают волей и достаточными ресурсами, чтобы захватить открывшиеся рынки в России. Некоторые из них уже сегодня более чем успешно работают на российском рынке – P& G, Mars, Coca-Cola, Unilever, BP, Texaco, GM, Boeing, Sony, Philips, LG и многие другие;
- поглощение производства зарубежными компаниями. В условиях повышения конкуренции неизбежно поглощение относительно слабых производств, закрытие предприятий и рост безработицы;
- рост цен. России придется в ближайшие годы выровнять свои внутренние цены на энергоносители и транспортные тарифы с мировыми, что отрицательно скажется на себестоимости производства, приведет к дополнительной инфляции и снижению конкурентоспособности на мировом рынке продукции энергоемких производств и обрабатывающей промышленности;
- отток капиталов из России. Имеется в виду отток прибыли от деятельности российских филиалов западных компаний за рубеж на счета их центральных управляющих структур с целью выплаты дивидендов. Справедливости ради следу-

ет отметить, что этому процессу будет предшествовать относительно более короткий процесс инвестирования в Российскую экономику;

- угрозы для ряда отраслей в связи с ликвидацией защитных барьеров. Наиболее уязвимые отрасли: аграрный сектор, металлургия, машиностроение и другие;

- ухудшение наполняемости бюджета. Таможенные пошлины формируют до 37% федерального бюджета. При вступлении в ВТО России придется пойти на смягчение таможенного режима, что может отрицательно сказаться на наполняемости бюджета. Справедливости ради, надо отметить, что это снижение не будет критичным, пока государство получает сверхприбыли от возросших цен на нефть [4];

- угроза малому бизнесу. С учетом нынешнего отношения и незаинтересованности со стороны государства к развитию малого бизнеса и, особенно, с учетом его небольшой осведомленности о нуждах малого бизнеса, можно предположить, что государство приложит не слишком много и не слишком квалифицированных усилий, чтобы обеспечить малому бизнесу комфортные условия после вступления в ВТО;

- угроза продовольственной безопасности. Страна станет еще более зависимой от импорта продовольствия. Без повышения импортных пошлин вытеснить импорт с отечественного рынка будет очень сложно.

На сегодняшний день российскими учеными и экспертами подготовлено большое количество коллективных работ, представляющих анализ последствий присоединения России к ВТО. Немало работ посвящено оценке перспектив развития отдельных отраслей и секторов российской экономики.

Прогнозируется рост производства, в основном в конкурентных областях: энергетика, сырьевые, перерабатывающие отрасли, рыбная промышленность, сфера услуг, туризм. Рост производства в наиболее сильных и конкурентных отраслях будет означать рост уровня жизни в стране: рост рабочих мест, занятости, зарплат, повышение культуры производственных отношений, рост демографии, снижение преступности.

Вступление в ВТО ничем не грозит железнодорожному и трубопроводному транспорту страны. Удалось также сохранить высокие пошлины на самолеты – до 12,5%. Как отмечают экономисты, Россия – единственная страна, производящая самолеты, которая входит в ВТО с такой высокой пошлиной. По мнению экспертов, она является жесткой защитой и позволит отечественной технике доминировать на российском рынке [1, с. 8-9].

Отставание России в научно-техническом прогрессе обусловило её слабость на его передовых направлениях – в связи и в информатике. Их развитие поддерживается в основном притоком иностранных инвестиций, которые контролируют 44% объема услуг связи. Присоединение России к ВТО должно явиться лишь стимулом к дальнейшему притоку капитала, и российский потребитель от этого выиграет [3].

Рассмотрев основные аспекты в данном направлении можно констатировать, что общие выводы независимых экспертов показывают, что системных проблем присоединение к ВТО не вызовет ни в одном из секторов российской экономики.

В краткосрочной перспективе могут возникнуть проблемы у отдельных предприятий, неконкурентоспособных уже сейчас. Однако влияние этого фактора на

темпы роста экономики в целом и ее отдельных отраслей ожидается незначительным, часто не превышая значения статистической погрешности. Вместе с тем, все эксперты сходятся в том, что в долгосрочной перспективе фактор участия России в ВТО будет оказывать безусловное положительное воздействие на экономический рост в России.

Выступая 11 апреля в Госдуме с отчетом о работе правительства РФ в 2011 году, премьер Владимир Путин заявил, что улучшение конкурентных условий в России после вступления страны в ВТО будет способствовать модернизации отечественной экономики. Он признал, что ряд российских отраслей в краткосрочной перспективе могут пострадать при вступлении в эту организацию, но заверил, что правительство ищет инструменты защиты ключевых отраслей, таких как сельское хозяйство, автопром, производство сельхозтехники.

Выгоды ВВП от вступления России в ВТО в среднесрочной перспективе составят 3,3 процента от ВВП. В денежном выражении показатель составит 49 миллиардов долларов. Об этом сообщается в докладе Всемирного банка, опубликованном 27 марта 2012 года. В долгосрочной перспективе Всемирный банк прогнозирует выгоды России от вступления в ВТО в 11 процентов от ВВП или 162 миллиарда долларов. Около 72 процентов этой выгоды будет получено за счет повышения качества услуг и снижения цен, а еще 28 процентов обеспечит снижение таможенных пошлин, в том числе и для российских экспортеров.

Доходы среднестатистического российского домохозяйства вырастут на 7,2 процента. Зарплаты квалифицированных специалистов и рабочих в краткосрочной перспективе вырастут на 5 и 4 процента соответственно, а в долгосрочной – на 17 и 13 процентов.

Во Всемирном банке прогнозируют, что жители городов и “белые воротнички” выиграют от вступления России в торговый клуб больше, чем остальное население страны. Это объясняется притоком иностранных инвестиций в сферу услуг. В докладе отмечается, что из регионов РФ максимальную выгоду получат Северо-Западный регион, Санкт-Петербург и Дальний Восток.

Всемирный банк понизил прогноз роста российского ВВП в 2012 году до 3,5 процентов с 3,8, ожидавшихся ранее. В 2013 году банк ожидает рост российской экономики на уровне в 3,9 процента. Одновременно организация снизила прогноз роста мирового ВВП с 3,2 до 2,5 процента. По прогнозам Министерства экономического развития России, в 2012 году российская экономика вырастет на 3,7 процента, в 2013 году – на четыре процента, а в 2014-м - на 4,6 процента. В 2010 и 2011 годах ВВП России увеличился на 4,3 процента.

По данным независимых экспертов, при нынешних условиях вступления России в ВТО, экономические потери нашей страны к 2020 году могут превысить 4 трлн. рублей, а уровень безработицы – достигнуть 8 млн. человек.

Бюджет России может потерять около 240 миллиардов рублей из-за понижения таможенных пошлин в связи со вступлением в ВТО. Об этом заявил глава департамента торговых переговоров Минэкономразвития Максим Медведков. Он отметил, что такие потери возможны, если будут сохранены нынешние объемы торговли в течение семилетнего переходного периода. В то же время, чи-

новник добавил, что товарооборот, скорее всего, будет расти. Он также напомнил, что по условиям вступления России в ВТО понижение таможенных тарифов будет происходить постепенно, в течение семи лет.

В марте 2012 года в СМИ появилась информация, что для поддержки российских предпринимателей, которые могут понести ущерб из-за снижения таможенных пошлин, им предоставят преференции для участия в государственных закупках. В феврале Минсельхоз и РСПП предсказали отечественному сельскому хозяйству потери от вступления в торговый клуб. В РСПП разработали программу поддержки российского фермерства стоимостью в 400 миллиардов рублей.

Минэкономразвития планирует предоставить преференции для участия в системе государственных закупок тем российским производителям, импортные пошлины, на продукцию которых были снижены при присоединении России к ВТО. Национальный режим предполагает, что при проведении госзакупок отечественные товары или услуги автоматически получают 15-процентное преимущество по цене перед зарубежными конкурентами. Другими словами, иностранным компаниям необходимо предлагать цену на 15 или более процентов ниже, чтобы конкурировать с российскими. В ближайшее время список продукции, на которую распространяется национальный режим, будет расширен за счет свинины, сахара, сельскохозяйственных комбайнов и бумаги. После присоединения к ВТО на эту продукцию были снижены импортные таможенные пошлины.

Пока еще рано судить о результатах, полученных от вступления России в ВТО, однако можно выделить следующие положительные стороны этого процесса:

- получение лучших в сравнении с существующими и не дискриминационных условий для доступа российской продукции на иностранные рынки;
- доступ к международному механизму разрешения торговых споров;
- создание более благоприятного климата для иностранных инвестиций в результате приведения законодательной системы в соответствие с нормами ВТО;
- расширение возможностей для российских инвесторов в странах-членах ВТО, в частности, в банковской сфере;
- создание условий для повышения качества и конкурентоспособности отечественной продукции в результате увеличения потока иностранных товаров, услуг и инвестиций на российский рынок;
- участие в выработке правил международной торговли с учетом своих национальных интересов;
- улучшение имиджа России в мире как полноправного участника международной торговли.

### ***Литература***

1. Андриашин Х. Россия штурмует уступками // Коммерсант. – 2010. – № 179.
2. Электронный ресурс: [www.izvestia.ru](http://www.izvestia.ru).
3. Электронный ресурс: [www.dp.ru](http://www.dp.ru).
4. Электронный ресурс: [www.stop-vto.ru](http://www.stop-vto.ru).



## **РЫНОК ПОДГОТОВКИ ТУРИСТСКИХ КАДРОВ: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Кулишова Л.О. , г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. экон. наук Бровкина М.А.*

Мир XXI века, по мнению ученых, – век информации, образования, технологий, ресурсов, услуг. Новые технологии в туризме и смежных областях экономики будут способствовать резкому рывку в развитии сферы путешествий.

В начале третьего тысячелетия на фоне интенсивного развития туристского бизнеса на планете, в том числе и в России, все очевиднее становится тот факт, что профессионально, а значит, эффективно заниматься туризмом без наличия специального образования сложно, а в сфере обслуживания клиентов, к примеру, просто невозможно.

В стране создана сеть учебных заведений туристского профиля, которые надлежащим образом готовят кадры для своей отрасли. Но их выпуск полностью не удовлетворяет потребностям рынка. Поэтому все большее количество непрофильных ВУЗов получает лицензии на подготовку кадров по туристским специальностям [1, с. 15-18].

В РФ 287 вузов и филиалов реализуют три основные туристские специальности и одно направление ВПО (без учета вузов, обучающихся по непрофильным специальностям в рамках специализаций):

- «Туризм» (специальность и направление) - 47 вузов (16,4%)
- «Социально-культурный сервис и туризм» - 266 вузов (92,7%)
- «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» - 13 вузов (4,5%)

Если существует большое количество учебных заведений для отрасли, то возникает закономерный вопрос разработки единых требований, предъявляемых к квалификационным характеристикам туристского образования – вопрос разработки так называемой «модели» специалиста для отрасли туризма.

Подготовка кадров для индустрии туризма со средним профессиональным образованием: в РФ 236 средне специальных учебных заведений и их филиалов реализуют две основные туристские специальности СПО

1. «Туризм» – 143 ССУЗа (61%)
2. «Гостиничный сервис» – 111 ССУЗов (47%)

В силу стремительного мирового развития туристской отрасли, существующие в России стандарты и методика определения качества подготовки специалистов требует значительных изменений [3, с. 38-43].

Существуют следующие проблемы образования в сфере туризма:

1. Нежелание ВУЗов переходить на специальность и образовательное направление “Туризм” ввиду сложности реализации, большей научной составляющей и необходимостью привлечения квалифицированных педагогов и практиков к учебному процессу.

2. Нехватка квалифицированных преподавательских и научных-исследовательских кадров.

3. Невостребованность у работодателей специальности “Социально-культурный сервис и туризм”, при этом, это самая распространенная специальность (92,7%).

4. Излишняя теоретизированность и оторванность образования от практической деятельности, а также пассивность бизнеса в части участия в образовательном процессе.

5. Большое количество непрофильных вузов и ссузов, обучающихся в рамках специализаций – а это только 10-15% учебного времени. Непонятно, как многим УМО удастся регистрировать туристские специализации по таким далеким от туризма специальностям в обход распоряжения Минобразования РФ, требующего обучать по профилю вуза.

6. Переизбыток выпускников, способных работать в сфере продаж турпродукта, при условии из доучивания, а иногда и переучивания на рабочем месте, при одновременной нехватке кадров для гостиничной и ресторанной сферы.

У людей возрастает заработная плата, появляется больше свободного времени, что и является предпосылкой активизации их участия в туристском движении. И специалисты должны суметь не только привлечь, но и квалифицированно обслужить туристов. Это включает умение не только гостиничного, транспортного и ресторанного обслуживания, а и умение предоставить ряд дополнительных, но не менее важных услуг. Услуг по организации досуга туристов, их оздоровлению и получению положительных эмоций, ознакомлению с культурой и традициями посещаемых стран, проведению различных физкультурных мероприятий, оказанию юридической и психологической поддержки и т.д.

Потребности сферы туризма в новых условиях в значительной мере сосредоточены на необходимости адекватного кадрового обеспечения всех направлений развития, видов и форм туризма. Основное противоречие здесь заключается в многопрофильном характере туристской деятельности, которая, с одной стороны, нуждается в кадрах различных профессий, специальностей, квалификаций, а с другой – в принципиально новых технологиях обслуживания туристов и экскурсантов, потребности в которых возникают по мере развития смежных отраслей народнохозяйственного комплекса и формирования специалистов по смежным видам профессиональной деятельности. Основными социально-профессиональными группами работников туризма являются хозяйственно-экономические руководители (менеджеры), специалисты и технические исполнители [6, с. 6].

Для России проблема усовершенствования системы подготовки профессионалов для сферы туризма имеет особое значение в связи с тем, что развитие туризма признано приоритетным направлением в государстве и обществе. Наша страна имеет весомые объективные предпосылки для того, чтобы в сжатые сроки войти в число наиболее развитых туристских стран мира. Занимая выгодное геополитическое положение, она с незапамятных времен является перекрестком транспортных и человеческих потоков с Севера на Юг и с Запада на Восток. Россия владеет огромным туристско-рекреационным потенциалом, а именно: благоприятные климатические условия, богатство флоры и фауны, разветвленная сеть транспортных путей, уникальные культурно-исторические памятники, довольно развитая индустрия путешествий и система гостеприимства [4].

Установлено, что индустрия туризма и гостиничного хозяйства выступает как один из регуляторов занятости населения. Ежегодно в этой сфере создается около 3 млн. рабочих мест. К примеру, на рынке рабочих мест Европейского союза 13% занимает туризм. В мировой туристской системе, по данным Международной организации труда (МОТ), занято более 130 млн. человек, а создание здесь одного рабочего места обходится примерно в 20 раз дешевле, чем в промышленном секторе экономики. Примеры развитых в туристском отношении стран (Испания, Тунис, Италия, Греция, Франция, Австрия), где в секторе обслуживания работает 20 - 50% занятого населения показывают, что из трех новых профессий, как правило (особенно для молодежи), две могут возникнуть именно в туристской сфере.

Во всем мире подготовке кадров для туристского бизнеса уделяется значительное внимание. По данным ВТО в начале 90-х годов в Европе насчитывалось 105 высших и 139 средних учебных заведений туристского профиля, в Америке - соответственно 6 и 17, в Азии и районе Тихого океана – 13 и 35 [2, с. 114-120].

В России, которая, по прогнозам ВТО, к 2020 г. войдет в десятку наиболее посещаемых стран мира, уже сегодня функционирует более 70 крупных государственных и частных учебных заведений по подготовке кадров для туризма. Быстрые темпы развития мировой экономики и требования повышения эффективности учебно-методической базы туристского образования выдвигают также проблему обеспечения опережающих темпов и углубления содержания квалификационной структуры кадрового потенциала. Это требует от системы подготовки и повышения квалификации кадров реализации таких функций:

- определение несоответствия между фактической квалификацией кадров и квалификационными требованиями эффективного и качественного осуществления деятельности на каждом рабочем месте;
- отбора кадров для повышения квалификации в тех формах обучения, которые обеспечивают профессиональную пригодность и перспективность;
- обеспечение экономической заинтересованности организаций в своевременной подготовке и переподготовке кадров;
- создание необходимых организационных условий для эффективной согласованности действий всех сторон, которые принимают участие в процессе повышения квалификации.

Проблему образования необходимо решать с учетом основных факторов и все более проявляющихся новых тенденций XXI века:

- глобализации и роста конкуренции;
- постепенного исчезновения международных границ;
- высокой мобильности капиталов и рабочей силы;
- развития сферы услуг и роста влияния Всемирной торговой организации;
- распространения новых технологий, особенно в области информатики и телекоммуникаций;
- развития индустрии туризма, культуры и отдыха;
- роста обеспокоенности и неуверенности в будущем, вызываемых сменой работы [5].

Ставя перед собой задачи повышения качества туристского образования, нужно учитывать тенденции развития мирового туризма, опыт передовых зарубежных стран в учебно-образовательном процессе, который пребывает в состоянии постоянного поиска путей совершенствования туристского образования.

### **Литература**

1. Власова Т. И. В век туризма - с новым качеством подготовки специалистов // Вестник ДИТБ. – 2010. – №5.
2. Герасименко В. Г. Трансформация международного туризма и ее отражение в процессе подготовки кадров // Региональный сборник научных трудов по экономике. – Вып. 1. – М., 2009.
3. Крупенина Т. Социальные проблемы развития индустрии туризма // Управление персоналом. – 2011. – №5.
4. Менеджмент туризма: Туризм как объект управления / Волошин Н.И., Исаева Н.В., Ильина Е.Н., Курило Л.В., Гаранин Н.И., Анискин Ю.П., Моисеева Н.К., Сеселкин А.И., Кибальников СВ., Зорин И.В., Гаврилова Ю.В. – М: Финансы и статистика, 2009.
5. Пузакова Е.П. Международный туристический бизнес. – М., 2010.
6. Ткаченко Т., Мельниченко С. Подготовка кадров для сферы туризма. – М. 2005. - №7.
7. Чернявский А., Кобржицкий В. Завтра туризма: специальное туристическое образование – важнейший элемент управления отраслью // Персонал. – 1999. – №5.
8. Штейн Г. А. Рынок и необходимость инноваций экономического образования в процессе подготовки менеджеров туристического бизнеса // Вестник ДИТБ. – 2009. – №4.

## **ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ СЕРВИСА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ**

*Перехода М.В. , г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. соц. наук Морозова В.Н.*

Жизненные блага, потребляемые населением, не ограничиваются материальными продуктами, а дополняются потреблением услуг. Услуга – это результат трудовой деятельности, являющийся полезным эффектом, удовлетворяющим какие-либо потребности человека. Рынок услуг – сфера обмена услугами, которые являются результатом труда предприятий непродовольственной сферы [2].

Сфера услуг является одной из наиболее перспективных и быстроразвивающихся отраслей экономики. Сегодня уже практически не осталось предприятий, которые в той или иной степени не оказывали бы услуги, или, по крайней мере, не соприкасались бы с ними.

Сфера услуг выполняет те же функции, что и промышленность, а именно – создание рабочих мест, обеспечение поступлений в бюджет, привлечение инвестиций в экономику. Превращение сферы услуг в доминирующий сектор наци-

онального хозяйства по производству валового внутреннего продукта и численности занятых получило название «сервисной революции».

Если сравнить этапы производства услуги и товара, можно увидеть, что товары вначале производятся, а потом продаются. В то время как услуги – наоборот, вначале продаются, а затем производятся и потребляются. Выбрать необходимое качество услуги до начала ее предоставления невозможно, поэтому потребитель платит доверием за образ качественной услуги, гарантированный ему компанией. И хотя компания в лице руководства, владельца или других специалистов и является производителем услуги, с точки зрения большинства потребителей фактическим продавцом услуги выступает конкретный сотрудник. Именно он расширяет поверхность контакта между компанией и рынком, находит новых клиентов и доносит стратегию компании до внешнего мира.

По мнению экономистов [2] в условиях рынка выживает тот, кто грамотно и умело изучает требования рынка, предлагает продукцию и услуги, разрабатывает четкий бизнес-план, осуществляет эффективное управление, не нарушая при этом действующее законодательство. Думается, такие задачи сможет выполнить только тот, кто хорошо знает вопросы экономики предприятия и прекрасно профессионально подготовлен, в том числе и в правовом отношении.

Приведенные требования находят полное подтверждение в сфере туристской индустрии. Темпы роста рынка работ в этой сфере за последние десять лет резко увеличились, и спрос на профессионально подготовленные кадры намного превышает предложение. Но, несмотря на то, что кадры для туризма готовят более 300 учебных заведений в стране [3], разрыв между потребностями отрасли и предложением со стороны образовательных учреждений остается весьма существенным.

Главной проблемой является чрезмерная академичность профильного высшего образования при явном недостатке практических навыков и знаний у выпускников. По мнению Ростуризма [3], сектор подготовки кадров не вполне соответствует потребностям туристской индустрии, как в количественном, так и в качественном отношении. Существующие учебные программы не отвечают реальным нуждам туризма, не ориентированы на практическую работу. Это касается и учебников и учебных пособий, составляемых преподавателями, не имеющими практического опыта работы в туристской индустрии.

Следовательно, возникает противоречие:

- с одной стороны, существует огромный дефицит квалифицированных кадров для туристской индустрии;
- с другой стороны, выпускники профильных высших образовательных учреждений часто остаются невостребованными из-за отсутствия навыков и знаний по конкретным специализациям.

По мнению исследователей и практических работников [1], проблема заключается не в том, что выпускников профильных образовательных учреждений не хватает, а в уровне их подготовки, завышенных ими критериях самооценки и низкой трудовой мотивации.

Директор турагентства «Диана Грин» А. Густова [1] подчеркивает, что отраслевые вузы составляют программы по принципу «кто как умеет», в них от-

существуют самые элементарные, но крайне необходимые для практической работы тематические разработки. По ее мнению выпускнику очень важно иметь, прежде всего, хороший навык одного или двух иностранных языков. Чтобы он неплохо разбирался в географии и обладал приличным багажом знаний страноведческого характера, умел бы пользоваться специализированными компьютерными программами, поисковыми системами, владел хотя бы первичными навыками техники продаж турпродукта, разбирался в технологиях бронирования услуг, имел основы юридических знаний, ведь придется подписывать договоры с клиентами, разбирать конфликтные ситуации. Для работодателя большое значение имеют личностные качества выпускника, такие как, высокая коммуникабельность, ответственность, аккуратность, доброжелательность, стрессоустойчивость и даже известного рода артистизм.

По утверждениям же руководителей гостиниц студентов и выпускников вузов, как на практику, так и на работу они берут редко, объясняя это тем, что у них отсутствуют практические навыки, а амбиции в отношении вознаграждения и статуса очень велики и абсолютно не соотносятся с уровнем их компетентности. При этом людей в их бизнесе катастрофически не хватает [1].

Другая проблема заключается в недостаточной квалификации профессорско-преподавательского состава отраслевых вузов, примат теории над практикой, вызванной нехваткой у них собственного профессионального опыта работы именно в сфере турбизнеса. Это и является одной из основных причин низкого уровня подготовки кадров в туристской индустрии. Некоторые из преподавателей имеют самое отдаленное, смутное представление о практической стороне будущей деятельности своих студентов, плохо разбираются в организационно-структурных и функционально-технологических основах тех самых туристских и гостиничных предприятий, для которых готовят специалистов.

Действительно, практика показывает, что многие из них слабо ориентируются и не всегда учитывают изменения в сфере туризма и в законодательстве, которое эту деятельность отражает. Поэтому как не велика необходимость ориентироваться в учебном процессе на некие непреходящие правовые ценности, важно в то же время следить за обновлением нормативно-правовых требований, за появлением совершенно новых законов, за конкретизацией последних в подзаконных актах.

В результате этой проблемы выпускаются дипломированные, но профессионально непригодные специалисты. Отсутствуют также тесные связи между отраслевыми вузами и руководителями туристских организаций и гостиниц.

Для решения отмеченных проблем необходим инновационный подход в обучении. Инновационному типу обучения присущи, по мнению ученых, две характерные особенности. Первая – это обучение предвидению, то есть ориентация человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию методов прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. Отсюда столь важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения. Второй особенностью инновационно-

го обучения является включенность обучающегося в сотрудничество и участие в процессе принятия важных решений на разном уровне.

Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой. Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений: в цели, содержание, методы и технологии, формы и организации и систему управления; в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса; в систему контроля и оценки уровня образования; в систему финансирования; в учебно-методическое обеспечение; в систему воспитательной работы; в учебный план и учебные программы; в деятельность преподавателя и обучающегося.

Переход на инновационный путь развития связан, прежде всего, с масштабными инвестициями в человеческий капитал. Развитие человека – это и основная цель, и необходимое условие прогресса современного общества.

Наши успехи и будущее страны зависят от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов. Становится действительностью, когда хорошее образование, способность к творчеству и компетентность являются важнейшим капиталом каждого. Эти качества способствуют преобразованию нашего общества.

Новые формы организации труда, растущий сектор услуг, международная конкуренция и зарождающийся глобальный рынок работ, переход на новую технологию обслуживания, выпуск новой продукции, изменения производственного профиля деятельности многих предпринимателей – каждое из этих обстоятельств серьезно влияет на структуру потребностей в кадрах, в зависимости от их подготовленности к работе, которую они могут или смогут выполнить.

Вот почему актуальной задачей становится подготовка, повышение квалификации, обучение смежным и вторым профессиям специалистов в сфере туристской индустрии, формирование предпринимательского корпуса с учетом новых экономических условий, российских традиций и мирового опыта. Наряду с этой задачей стоит и задача обучение обучающихся, то есть перепрофилирование, переподготовка и повышение квалификации преподавателей специальных учебных дисциплин охватывая при этом целый спектр туристских и гостиничных услуг: их организацию, финансирование, техническое обеспечение, внедрение новых технологий.

Опираясь на опыт некоторых вузов страны, можно начать образовательную деятельность по следующим формам: годичная программа дневной и заочной подготовки по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», краткосрочные курсы повышения квалификации, а также различные семинары для работников туристских организаций, гостиниц, санаторно-курортных учреждений, ресторанов и кафе. Такой вид деятельности соответствующим образом регулируется правовыми актами международного уровня и законодательством нашего государства.

Таким образом, проблема заключается не в том, что выпускников профильных образовательных учреждений – специалистов в сфере сервиса, не хватает, а в уровне их подготовки, завышенных ими критериях самооценки и низкой трудовой мотивации. Следовательно, необходимо четко определить тематику той или иной программы повышения квалификации, выработать для нее целостную

методологию и эффективные средства обучения, максимально приблизив предмет обсуждения к практической деятельности. Также необходимо начать сотрудничество профильных вузов с социальными партнерами и работодателями. Только, применив инновационные методы обучения, можно надеяться на верный успех и подготовить действительно конкурентоспособных и востребованных специалистов в сфере сервиса.

### **Литература**

1. Егоров В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в сфере сервиса и некоторые пути их решения: режим доступа – <http://obrazovanie.viperson.ru>

2. Сфера услуг в рыночной экономике. Услуга и ее роль в современной экономике: режим доступа – <http://market-pages.ru>

3. Погорелов А., Лубчук И., Сырчина М., Грищук Н., Ващук Ю., Шульга А. Услужливый сервис: режим доступа – <http://www.logistics.ru>

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОТДЕЛА СО СТРУКТУРНЫМИ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯМИ ИНВЕСТИЦИОННОЙ КОМПАНИИ**

*Рябцева М., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. физ.-мат. наук Косова Е.Н.*

Технологии организации информационных систем в наше время совершенствуются большими темпами. И конечно, современные предприятия должны идти в ногу со временем, организуя или модернизируя уже имеющуюся информационную систему, а также информационные системы своих отделов.

В современном инвестиционном предприятии экономический отдел, в частности экономист, необходимая и неотъемлемая часть организационно-управленческой структуры.

На него возлагаются такие функции как:

- Выполнение работы по осуществлению экономической деятельности предприятия;
- Участие в проведении маркетинговых исследований;
- Анализ производственной деятельности предприятия;
- Подготовка отчетности и многое другое.

При выполнении этих функций экономический отдел выполняет следующие действия (рисунок 1):

- организует выполнение работы по осуществлению экономической деятельности предприятия, направленной на повышение эффективности и рентабельности инвестиционных проектов, достижение высоких конечных результатов при оптимальном использовании материальных, трудовых и финансовых ресурсов;
- готовит исходные данные для составления проектов хозяйственно-финансовой и коммерческой деятельности предприятия в целях обеспечения роста объемов сбыта услуг и увеличения прибыли;





тит операции по формированию документов и отчетов, а также уменьшит количество затрачиваемого времени на прохождение документов до конечного адресата [2].

Для более эффективной работы специалиста необходимо организовать на рабочем месте доступ в локальную сеть предприятия и интернет через беспроводную сеть. Внедрение Wi-Fi приведет не только к повышению мобильности экономиста, т.е. освободит его от привязанности к конкретному рабочему месту, это также сократит время, затрачиваемое на выполнение одной операции, следовательно, повысит работоспособность специалиста.

Организация локально вычислительной сети предприятия на основе беспроводной технологии увеличивает риск хищения конфиденциальной информации и несанкционированных доступов в сеть.

Современные технологии и методы защиты позволяют:

- уменьшить коэффициент риска и предотвратить хищение информации;
- обеспечить высокий уровень защиты, как информации, так и самой сети;
- организовать доменную сеть;
- своевременно проводить аудит беспроводных сетей [3].

Следовательно, они позволяют сделать беспроводную сеть настолько же безопасной, как и проводная сеть.

Таким образом, оптимизацию процесса взаимодействия экономического отдела с другими структурными подразделениями на предприятии можно осуществить при помощи внедрения беспроводных технологий для мобилизации, повышения эффективности работоспособности сотрудника, а также для сокращения временных затрат на выполнение тех или иных функций.

### **Литература**

1. Ковалева В.Д., Хисамудинов В.В.. Автоматизированное рабочее место экономиста. – М., 2009.
2. Михеева Е.В., Титова О.И. Информационные технологии в профессиональной деятельности экономиста и бухгалтера. – М., 2010.
3. Рябцева М.В. Оценка защищенности беспроводных сетей: статья – Магистр: Научный студенческий альманах. Выпуск 4. – Ставрополь, 2011.

## **ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ В СОВРЕМЕННОМ МЕНЕДЖМЕНТЕ**

*Черникова А.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. соц. наук Морозова В.Н.*

Прошло время, когда появление женщины на высоких руководящих постах вызывало недоумение. Однако, как показывает статистика, кадровая структура российского общества весьма патриархальна. Особенно это касается государственного сектора и руководящих постов. Проблема соотношения руководителя-мужчины и руководителя-женщины становится все более актуальной с каждым годом.

В чем заключаются причины столь явного подавляющего преимущества мужчин на управляющих постах? Почему в роли лидера всегда видят мужчину, а женщина-лидер воспринимается как что-то из ряда вон выходящее?

Исследования показали, что если первые женщины-управляющие принимали правила поведения, характерные для мужчин, и это приводило их к успеху, то затем женщины достигали успеха, создавая и разрабатывая свой «специфически женский» стиль управления. Рассмотрим его особенности и отличия от маскулинного мужского стиля управления.

Таблица 1

*Гендерные отличия в управленческой деятельности*

| Характеристики                       | Мужчины             | Женщины              |
|--------------------------------------|---------------------|----------------------|
| Способ преодоления препятствий       | Интеллект, сила     | Хитрость, ловкость   |
| Ориентированность на проблемы        | Перспективная       | Текущая              |
| Потребность в эмоциональных стимулах | Пониженная          | Повышенная           |
| Основа решений                       | Рассудок            | Чувства              |
| Характер                             | Замкнутый           | Открытый             |
| Отношение к внешнему миру            | Реалистическое      | Идеализированное     |
| Поведение                            | Сдержанное          | Эмоциональное        |
| Тип мышления                         | Словесно-логический | Наглядно-действенный |
| Объект внимания                      | Содержание          | Форма                |
| Наблюдательность и точность          | Пониженные          | Повышенные           |
| Ориентированность                    | Деловая             | Личная               |
| Отношение к другим                   | Прямолинейность     | Гибкость             |
| Действие словесного поощрения        | Расслабляющее       | Возбуждающее         |
| Реакция на критику                   | Агрессивная         | Спокойная            |

Анализ данных показывает, что по некоторым параметрам женщины обладают даже не «благоприятными возможностями», а явными преимуществами для успешного осуществления функций управления. Вместе с тем существуют попытки представить деятельность женщины-руководителя в упрощенном виде как использование одной из двух противоположных друг другу моделей управления — «железная леди» и «старшая сестра».

«Железная леди» холодна, авторитарна, самоуверенна и хорошо знает о своей силе. Она в совершенстве владеет закулисными приемами, отвергает дискуссии и обмен мнениями как неэффективное средство. Она строга и требовательна к подчиненным, в системе мотивации опирается на наказания, от подчиненных ожидает дисциплины и уступчивости, ценит в них главным образом профессиональные способности.

Напротив, «старшая сестра» опирается на коллективные формы принятия решений, поощряет дискуссии и полемику. Будучи сама неординарной личностью, предпочитает, чтобы рядом с ней работали такие же сильные коллеги. Благоклонна к подчиненным, ожидает от них полной отдачи. Она ценит в своих сотрудниках чувство единой команды. Для «старшей сестры» важны не только профессиональные, но и моральные, психологические качества работников. Не приемлет интриг, развивает гласность, конструктивную критику. В системе мотивации делает упор на вознаграждения, поощряет новаторство и творческий подход к делу.

Безусловно, эти два типа женщины-руководителя являются весьма полярными и в практике управления дают различные сочетания, что позволяет сделать вывод о многообразии и специфике подходов к управлению в поле «женщина-менеджер».

Проведенный анализ различных управленческих ситуаций позволяет выделить ряд особенностей, подтверждающих, что женский стиль управления гораздо многообразнее, гораздо богаче по своим проявлениям благодаря многоликости женской натуры:

1. Отличие в мотивации трудовой деятельности. Пятиуровневая пирамида потребностей Маслоу в гендерном разрезе претерпевает изменения. Женщины имеют подвижную мотивационную структуру. Если она чувствует себя социально защищенной, счастлива в браке она не стремится к лидерству. Позиция женщины меняется, если она одинока или работает из-за материальной необходимости.

2. Направленность женщины-руководителя на межличностные отношения, мужчины – на выполнение задачи.

3. Высокая эмоциональность женского стиля управления. Реакция женщины-руководителя отличается от реакции мужчины: эмоционально она более ярче и богаче. При принятии решений женщина-менеджер чаще полагается на свои ощущения, интуицию, знаменитую женскую логику. Однако, эмоциональность имеет и другую сторону: женщина обидчивее, болезненнее реагирует на критику, грубость, оскорбление, что не позволяет ей всегда быть объективной. Излишнюю эмоциональность считают серьезным недостатком женской модели управления.

4. Гибкость, ситуативность, умение адаптироваться. Это в сочетании с настойчивостью позволяет женщине эффективно строить взаимоотношения с деловыми партнерами. Женщина умеет оперативно переключаться с одной социальной роли (менеджер, бизнес-леди) на другую (жена, дочь, мать). Однако установлено, что треть нервных расстройств женщин происходит именно от столкновения ее социальных ролей.

5. Терпеливость женщины-менеджера. Стиль женского управления отличается последовательными, постепенными преобразованиями без ориентации на сиюминутный результат. Такая стратегия «маленьких шагов» весьма оправдана в ситуациях неопределенности и приносит свои плоды в сложившихся экономических условиях.

6. Демократичность стиля руководства женщины-менеджера. Это предполагает готовностью женщины-менеджера к сотрудничеству и коллегиальному принятию решений. Для реализации принятых решений характерно четкое распределение функций исполнения, оказание помощи в случае необходимости.

7. Особенности контроля. Превалирует поэтапная форма в виде регулярных текущих проверок. Несмотря на мягкость стиля управления, женщина-руководитель способна к решительному осуществлению функции контроля и к принятию жестких мер к провинившимся.

8. Склонность к наставлениям, поучениям, назиданиям женщины-менеджера. Нередко эта черта не нравится окружающим, особенно мужчинам.

9. Любознательность женщины-руководителя. Любознательность реализуется в позитивном направлении как стремление расширять свой кругозор через общение, установление новых контактов. Однако нередко эта черта приводит к сбору недостоверных сведений (слухов, сплетен) и их использованию при принятии решений, что неизбежно снижает их качество.

10. В экстремальных ситуациях женщина демонстрирует не стратегию страха и избегания, а активного противостояния. Внутреннее чутье помогает женщине весьма успешно действовать в кризисных ситуациях. Меньшая амбициозность и нежелание достигать победы «любой ценой» позволяют женщине действовать в сложных обстоятельствах даже более эффективно, чем мужчине.

Рассмотренные особенности поведения женщины-руководителя, являясь далеко не полным перечнем, позволяют опровергнуть традиционное представление об ограниченных возможностях женщины-менеджера и мнение о меньшей эффективности «мягкого» женского менеджмента по сравнению с «жесткой» мужской моделью управления. Женщины-менеджеры достигают успехов не в результате копирования мужского стиля управления, а посредством творческого использования своих способностей, реализации внутренне присущих только женщине черт и качеств.

В наши дни женщины формально получили равные с мужчинами права. И все же, структура современного общества до сих пор весьма патриархальна: высокооплачиваемой и престижной работой занимаются мужчины. Главными препятствиями на пути женщин к высоким и ответственным постам являются традиционная политика, патриархальные стереотипы, предполагающие, что женщина не годится для роли лидера-руководителя, невозможность приобрести на работе необходимый опыт и проявить необходимые качества, отсутствие покровителей, а также явление «стеклянного потолка». Развитие ситуации в ближайшей перспективе не предполагает коренной смены событий. Женщинам на руководящих постах по-прежнему определяется только второстепенная роль.

### **Литература**

1. Бендас Т.В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб., 2006.
2. Чернобровкина А. *Консультант Департамента управленческого и кадрового консалтинга Компания «Евроменеджмент»*. Гендерные аспекты менеджмента: женщины и мужчины руководители. *Режим доступа*: <http://www.ipnou.ru/article.php?idarticle=004122>
3. Гендерный менеджмент профессор Е.И. Комаров, академик Международной Академии информатизации. *Режим доступа*: <http://www.hrm.ru/db/hrm/F742F261B45540D6C3256B09003CBEA9/category.html>

## **МОББИНГ В ОРГАНИЗАЦИИ – ВАРИАНТ «ДОМА С ТАРАКАНАМИ»**

**Сопронова В.О., г. Ставрополь**

**Научный руководитель: канд. экон. наук Токаренко И.И.**

Нападки и притеснения со стороны коллег по работе известны давно, а само это явление получило название моббинг. Этим словом обозначается ситуация, в которой сотрудники фирмы на своем рабочем месте подвергаются конфронтации со стороны коллег и руководства.

Миллионы мужчин и женщин всех возрастов, национальностей и рас не видят ходить на работу, постепенно впадают в отчаяние и часто серьезно заболевают. Некоторым приходится спасаться бегством именно с той рабо-

ты, которую они когда-то любили, другие терпят такую ситуацию, не в состоянии найти выход.

Слово «моббинг» происходит от английского «to mob» – грубить, нападать стаей, травить. В упрощенном понимании моббингом называется явление, когда коллектив или его часть ополчаются на одного или нескольких своих членов с целью их изгнания [7].

В трудовых коллективах проявления моббинга стали исследоваться и активно обсуждаться в 1980-х гг.

Моббинг разделяют на “горизонтальный” (среди сотрудников одного уровня) и “вертикальный” (среди работников разных уровней).

“Горизонтальный” чаще всего применяют по отношению к новичкам более старые сотрудники организации. Он может проявляться в “бойкоте” со стороны сослуживцев, предоставлении неверной информации, игнорировании просьб, сплетнях и множестве иных “мелочей”, которые складываются в единую картину моббинга. Обычно такое случается, если в новичке видят конкурента, или он сильно выделяется из коллектива своей “неординарностью”. Нередко причиной становится и обычная зависть к более молодому и удачливому коллеге. Отмечено, что зачинщиками травли во многих случаях становятся пожилые сотрудники, которые боятся потерять место и из-за этого придираются к своим коллегам. Иногда подобный прессинг имеет временный характер и является своеобразным “посвящением” в члены коллектива. В жертву моббинга может превратиться и опытный работник, к которому вдруг начало благосклонно относиться начальство [1].

“Вертикальный” моббинг часто возникает там, где есть желание освободить место для продвижения по службе, убрать конкурента или отомстить. Одна из разновидностей “вертикального” моббинга предполагает, что шеф по тем или иным причинам хочет избавиться от работника, но не может сделать это законным способом. Например, новому начальнику необходимо подобрать другую команду или сэкономить средства на кадровый ресурс. По закону без серьезных оснований уволить подчиненного практически невозможно. Гораздо проще постоянно обвинять работника в некомпетентности, недисциплинированности, ставя перед ним невыполнимые задачи и, в конце-концов, вынудить его уйти по собственному желанию. У руководителя среднего звена, как правило, бывают заместители, мечтающие занять его место [5].

Специалисты в области управления персоналом выделяют три типа моббинга, встречающиеся сегодня в российских компаниях:

1. Реальный моббинг («принято и разрешено» в компании). Если на предприятии считается допустимым «съесть» человека, то его «съедают» в угоду личным мотивам или корпоративной необходимости. Руководители, приветствующие подобные отношения, сами создают ситуации «сталкивания лбами», исходя из принципа: «выживает сильнейший». Явный признак подобного стиля – дублирование и пересечение функций: несколько сотрудников выполняют одну и ту же работу, перепроверяя друг друга и соревнуясь.

2. Тактический моббинг. Чаще всего он практикуется, когда на работу принимаются люди, которым руководство почему-то не может отказать. И началь-

ник дает понять подчиненным, что этот сотрудник неуютен, или создает ему некомфортные условия для работы. Например, новому сотруднику рассказывают «страшилки» или требуют освоить сразу несколько компьютерных программ. Если человек «выплывает» – то отношение к нему меняется.

3. Мнимый моббинг. Иногда травля на рабочем месте – это всего лишь субъективные ощущения самого сотрудника. Человек, ничего из себя профессионально не представляющий, привыкший работать без особых усилий, попадает в компанию, где установлены жесткие требования к выполнению работ и корпоративная культура такова, что расслабиться нет никакой возможности. Поэтому сотрудник начинает считать, что к нему предвзято относятся, не дают дышать свободно [4].

Самые частые психологические причины офисного моббинга такие:

1. Зависть со стороны коллег. Эта причина одна из самых «древних». Проблема в том, что зависть почти всегда маскируется под какие-то другие причины. Это неслучайно, так как социальная установка в отношении зависти однозначна: зависть воспринимается другими людьми как недостойное чувство. Но, так или иначе, это чувство время от времени испытывают почти все люди. Поэтому многие даже самим себе не признаются в причине, и уж тем более прилюдно отрицают, что испытывают к кому-то зависть. На маскировку зависти направлены и такие плоды коллективного креатива, как «белая зависть» в качестве альтернативы «чёрной зависти».

Завидовать, как известно, можно чему угодно: быстрому карьерному росту, профессиональным перспективам, материальному благополучию, внешности, счастливой личной жизни и т.п. Поэтому завидующий старается всеми силами испортить удачливому коллеге жизнь в офисе. Но при этом многое зависит от психологических качеств жертвы и инициатора.

2. Желание самоутвердиться за счёт других. Работа предоставляет довольно много способов для такого самоутверждения. Обычно это желание тесно связано со стремлением подчинить себе другого человека. Совсем необязательно занимать руководящую позицию, чтобы воспользоваться этим поводом, речь идёт о психологическом самоутверждении. Коллеги, формально являющиеся «ровней» сотрудника, порой с удовольствием пробуют себя в роли «главного».

3. Психологическая конкуренция. Имеется в виду вольная или невольная конкуренция с уже имеющимся в организации (отделе, подразделении) авторитетом, неформальным лидером. Переломить такую ситуацию в свою пользу очень трудно, так как психологические рамки поведения в отделе сложились заранее, и другие сотрудники уже вписались в эти рамки.

4. Комплекс жертвы. То есть, сотрудник своим поведением сам провоцирует других на моббинг. Например, не стесняется демонстративных проявлений слабости, беспомощности, часто жалуется на различные проблемы, которые другим сотрудникам кажутся незначительными. Заниженная самооценка, поведение по типу «я – хуже всех» сами по себе провоцируют коллег на моббинг.

5. Самоуверенное поведение сотрудника: склонность к хвастовству, надменное и высокомерное поведение по отношению к коллегам, нежелание обедать

вместе с коллегами во время обеденного перерыва, подчеркнутое равнодушие к общим разговорам, желание продемонстрировать своё превосходство над окружающими.

6. «Белая ворона». Нестандартность сотрудников во многих вполне стандартных коллективах вызывает неприязнь, непонимание и отторжение со стороны «стандартного большинства». Часто не так важна причина и форма нестандартности, сколько сам факт: в коллективе – «чужак». Такая реакция уходит корнями в глубины человеческого бессознательного. Конечно, понимание механизмов не делает жизнь «белых ворон» проще.

7. Желание развлечься за чужой счёт. Эта причина отчасти может пересекаться с другими причинами. Суть в том, что в качестве объекта для такого развлечения выбирается наиболее психически уязвимый и ранимый сотрудник, потому что именно в этом случае психологическое давление обещает инициаторам максимально увлекательный спектакль.

8. Рабочая мотивация, отличающаяся от общепринятой. Как «трудоголизм», так и желание бездельничать за счёт работы других сотрудников вызывают у людей раздражение и неприязненное отношение. Оба варианта – и когда кому-то «больше всех надо», и когда кто-то пытается «загрести жар чужими руками», – сделают жизнь работника несладкой. Но это очень сильно зависит от самой компании: от того, как там принято трудиться, какие мотивационные схемы используются, какой пример подаёт руководство, насколько ценится трудолюбие и инициатива сотрудников [7].

В качестве организационных причин моббинга бизнес-консультанты выделяют следующие:

1. Недостаточная компетентность высшего руководства (попросту говоря – неумение управлять людьми).

2. Организация не пользуется «обратной связью», у сотрудников нет возможности обсудить свои проблемы с руководством.

3. Границы ответственности и служебных обязанностей сотрудников (и даже отделов) недостаточно чёткие и однозначные.

4. В компании не принято информировать сотрудников о том, что происходит, какие решения принимаются. Поэтому некоторые сотрудники рассматривают обладание информацией как особый род власти.

5. Попустительское отношение к любителям интриг и закулисных игр.

6. Высокая текучка среди персонала, из-за которой в организации нет ответственности; верные установки проговариваются руководством, но не успевают закрепиться, не передаются от одного «поколения» сотрудников к другому.

7. Отсутствие карьерного планирования. Возможности карьерного роста могут быть, но они непрозрачны; карьерный рост зависит от отношений с руководством в большей степени, чем от реальных достоинств и достижений сотрудника.

8. Политика фаворитизма в организации.

9. Отсутствие эффективной системы мотивации в компании.

10. Неправильная организация труда: одни сотрудники перегружены, другие явно недорабатывают. Это приводит к напряженности в коллективе [3].



Признаки моббинга вызывают разную реакцию руководителей. Иногда начальство совсем не восприимчиво к ним, а иногда – гласно или негласно поощряет соперничество. И в том, и в другом случае ситуация, как правило, выходит из-под контроля, даже если руководителю кажется, что он управляет ей.

Именно менеджеры, прежде всего, обязаны понимать важность здорового психологического климата для нормальной работы сотрудников компании. Потому их участие в решении производственных конфликтов необходимо – грамотный руководитель сделает все возможное, чтобы восстановить мир и пресечь нездоровые отношения между сотрудниками. Причем преодолению подобных проблем способствует их открытое обсуждение со всеми участниками моббинга. Важно, чтобы в конфликтной ситуации руководитель был объективен, как бы он ни симпатизировал одной из сторон. Он должен выслушать все жалобы и в каждом конкретном случае определить степень своего участия в решении проблемы [2].

Порой бывает, что для восстановления мира достаточно просто объяснить жертве моббинга “правила игры” в коллективе. Иногда ситуация складывается так, что только увольнение неуживчивого сотрудника может погасить конфликт. Руководитель должен быть готов и к такому поступку, даже если виновник является ценным работником [6].

Проблема моббинга в рабочем коллективе существовала всегда, и пока не найдено единого рецепта борьбы с этим явлением. Однако искренний интерес к жизни своих подчиненных и принципиальная позиция руководства по данному вопросу позволит найти достойный выход из этой непростой ситуации.

### ***Литература***

1. Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.zarplata.ru>
2. Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.podrobnosti.ua>
3. Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.job.bl.by>
4. Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.ubo.ru>
5. Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.intalev.ru>
6. Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.gazetamim.ru>
7. Электронный ресурс: [режим доступа] <http://www.hr-portal.ru>

## **РАЗВИТИЕ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

***Фролов Д.В., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. экон. наук Токаренко И.И.***

Состояние трудового потенциала Ставропольского края неадекватно вызовам современного этапа ее экономического развития. Деформированная профессионально-квалификационная структура во многих случаях не соответствует потребностям производства. Ухудшается качество профессионального образования. Велики потери трудового потенциала из-за плохого состояния здоровья и преждевременной смертности. Отсутствует действенная мотивация к эффективному труду. Низкий уровень оплаты труда и недостатки в ее организации не стимулируют

полной трудовой отдачи работников. Из-за невысокого качества рабочей силы стра- дает конкурентоспособность производимых товаров и услуг. Ожидаемое в пер- спективе существенное сокращение численности трудоспособного населения со- здает дополнительные риски для бизнеса и экономики в целом [1].

Возрастание общественно значимой роли человека в динамических услови- ях развития информационного общества, основанного на знаниях и восприим- чивого к процессу модернизации экономики, актуализирует процессы иссле- дования закономерностей формирования и эффективной реализации трудово- го потенциала в Ставропольском крае.

Ставропольский край по численности населения в трудоспособном возрасте занимает 19-е место в России и четвертое – среди регионов СКФО. Численность трудоспособного населения продолжает увеличиваться (в основном за счет миг- рации), формируя растущее предложение труда.

Ставропольский край обладает высоким трудовым потенциалом, что характе- ризуется наличием большого количества экономически активного населения [3].

Напряженность на рынке труда достаточно высокая: при снижении общей численности населения, экономически активное население растет, однако при этом растет и безработица. Это говорит об опережении прироста экономичес- ки активного населения над экономическим ростом.

Стратегической проблемой также является демографическое старение насе- ления, что отражает невосполнение естественной убыли трудовых ресурсов за счет их естественного воспроизводства. Восполнение трудового потенциала осу- ществляется за счет миграционного прироста, однако его потенциал также сни- жается. Уровень образованности Ставропольского края ниже, чем средний и по России и по СКФО, что является препятствием роста трудового потенциала [1].

Уровень безработицы на Ставрополье, рассчитанный по методологии Меж- дународной организации труда по сравнению с 2009 годом снизился более чем на 21 процент и в конце 2011-го составлял менее шести процентов. Это даже ниже показателя, заявленного в Стратегии. Есть и тенденция снижения числен- ности пострадавших на производстве из-за несчастных случаев. Это результат целенаправленных мероприятий по улучшению условий труда, увеличения чис- ла районных и городских центров, которые ведают этими вопросами [2].

Трудовой потенциал человека является частью его потенциала как личности, т. е. по отношению к индивидууму трудовой потенциал - это часть потенциала человека, который формируется на основе природных данных (способностей), образования, воспитания и жизненного опыта [4].

Трудовой потенциал – это ресурсная категория; он должен включать в себя источники, средства, ресурсы труда, которые могут быть использованы для ре- шения какой либо задачи, достижения определенной цели, возможности отдель- ного лица, общества, государства в конкретной области [4].

С одной стороны в крае, увеличивается и спрос, как на рабочих, так и на спе- циалистов, с другой, растет напряженность на рынке труда. Уровень экономи- ческой активности в крае на 2,5% ниже, чем в Российской Федерации. Общий уровень безработицы, рассчитанный по методологии Международной органи-

зации труда, в 2008 году составлял 7%, а официально зарегистрированный уровень безработица – 2,3%. Это означает, что немалая часть лиц трудоспособного возраста не присутствует на рынке труда [1].

Ключевые проблемы связаны, прежде всего, с наличием структурного несоответствия спроса и предложения рабочей силы, нарушением связи между рынком образовательных услуг и рынком труда.

Уникальность ситуации в нашей стране заключается в том, что впервые в мирное время в течение длительного периода будет сокращаться численность населения трудоспособного возраста. За 20 лет она уменьшится почти на 16 млн. человек. Этот процесс в России начинается с нарастающей интенсивностью после 2006 года [3].

Труднее всего с кадровым обеспечением по рабочим профессиям. Кадровые риски в связи с дефицитом рабочей силы будут только усиливаться. Недокомплектованность некоторых предприятий и организаций необходимыми кадрами ощущается уже сейчас. В наихудшем положении окажутся те из них, где в составе занятых высока доля лиц старше 35-40 лет, а рабочие места не привлекательны для молодежи (низкая оплата труда, неблагоприятные его условия), то есть те предприятия, на которых не занимаются модернизацией производства. Большое значение имеет и территориальное размещение предприятий, поскольку показатели рождаемости, смертности, миграции и ситуация с ресурсами труда по регионам страны существенно различаются [5].

Цель государственной политики по совершенствованию трудовых ресурсов – развитие кадрового потенциала, достижение баланса между спросом и предложением на рынке труда, а ее приоритетное направление – обеспечение такого состояния кадрового потенциала, при котором организации экономической и социальной сфер обеспечены кадрами, соответствующими требованиям работодателей в отношении готовности к деятельности [1].

Отсюда и задачи: на основе краткосрочных и среднесрочных планов социально-экономического развития Ставропольского края необходимо осуществлять прогноз потребности в кадрах в разрезе специальностей (профессий) и уровней образования, формировать совместно с работодателями государственный заказ на подготовку, повышение квалификации и переподготовку кадров, совершенствовать кадровый потенциал края через систему социального партнерства.

Это позволит к 2020 году:

- обеспечить предприятия региона квалифицированными трудовыми ресурсами и альтернативную занятость в сельской местности;
- повысить долю учащихся образовательных учреждений, получающих профессиональные знания в соответствии с требованиями современных стандартов, до 70%;
- включить в систему непрерывного профессионального образования не менее 50% трудоспособного населения края;
- увеличить число коллективных договоров до 5200 и довести его до 9,5% от числа организаций, учтенных в Статрегистре Росстата [2].

Анализ процессов, связанных с изменением структуры занятости, позволяет говорить о том, что регион, и Россия в целом, к сожалению, движется не к по-

стиндустриальному обществу в соответствии с общемировой тенденцией, а в обратном направлении.

***Литература***

1. Электронный ресурс: [http:// www.mintrudsk.ru](http://www.mintrudsk.ru)
2. Электронный ресурс: <http://www.stavstat.ru>
3. Электронный ресурс: <http://www.macroeconomics.ru/4izgova>.
4. Бухалков М.И. Развитие трудового потенциала.– М., 2009г.
5. Корчагин В. Экономическая оценка медико-демографической ситуации // Экономика здравоохранения. – 2008.– №2.

## **РАЗДЕЛ 9. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **ПРОБЛЕМА ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ**

*Бойченко К. В., г. Ессентуки*

*Научный руководитель: канд. пед. наук В.В. Иохвидов*

Сегодня в нашем современном государстве нужны здоровые и образованные люди. Поэтому перед нами, то есть перед учителями, стоит сложная задача. С одной стороны, детям нужно дать такие знания, чтобы они смогли успешно продолжить образование в течение всей жизни, подготовиться к выбранной профессиональной деятельности, жить и трудиться в информационном обществе. С другой стороны, нужно сохранить здоровье. Приоритетной задачей образования становится бережение и укрепление здоровья учащихся, формирование у них ценности здоровья, здорового образа жизни, выбора образовательных технологий, адекватных возрасту, устраняющих перегрузки и сохраняющих здоровье школьников. Престижным должно стать то образование, которое гарантирует человеку здоровье, глубокую образованность, интеллигентность, профессиональную востребованность и карьеру, авторитет и влияние. Возникает проблема. Как сделать, чтобы дети не губили своё здоровье и получили хорошее образование?

Чтобы дать качественное образование нужно не только и не столько увеличить учебную нагрузку, но и применять наиболее продуктивные методы и технологии обучения. Организационно-педагогические условия проведения образовательного процесса, как и технология работы учителя на уроке, составляют сердцевину здоровьесберегающих образовательных технологий. Одним из основных принципов, лежащих в основе здоровьесберегающих образовательных технологий, является творческая активность учащихся.

Но если научить ребёнка ещё в школе грамотно использовать информационные коммуникационные технологии, то есть повысить уровень ИКТ компетентности (способность грамотно применять свои знания и умения работы с информацией), то это сможет помочь ему с меньшими силами, более увлечённо и осознанно получать знания в школе.

На современном этапе развития цивилизации в XXI веке на детей обрушивается море информации, которую нужно обработать и применить. Чтобы помочь современному школьнику учитель должен владеть современными педагогическими технологиями, но какая бы технология не была выбрана учителем, он должен помнить о том, что она должна быть направлена на сохранение здоровья детей.

Современные средства информационно-коммуникативных технологий дают возможность повышения эффективности и качества образования, играют большую роль в формировании новой системы образования. Они способствуют интенсивности и результативности обучения. В то же время с применением современных

информационно-коммуникативных технологий, усиливается нагрузка на организм школьника и порождает остроту проблем здоровьесбережения. Но если научить ребёнка ещё в школе грамотно использовать информационные коммуникационные технологии, то есть повысить уровень ИКТ компетентности (способность грамотно применять свои знания и умения работы с информацией), то это сможет помочь ему с меньшими силами, более увлечённо и осознанно получать знания в школе.

Необходимо учитывать, что формирование здоровьесберегающей среды происходит на фоне того, что сегодня ранее привычная унификация образовательных учреждений сменилась разнообразием их видов, вариативностью учебных планов и программ, внедрением новых методик образования и воспитания. В основе новых подходов к обучению лежат проблемы развития личности, более глубокого учёта познавательных интересов и способностей молодёжи [1, с. 15].

Конечная цель всех, без исключения, нововведений, осуществляемых в современной школе, заключается в создании механизмов устойчивого развития качественно новой модели образовательного учреждения, обеспечивающей комплекс условий для формирования гармонично развитой, социально активной, творческой личности, соответствующей социальному и региональному законам.

В таких условиях основной задачей учебного заведения является повышение качества образования. Опыт показывает, что решение этой задачи можно осуществить через методическую образовательную, воспитательную и, наконец, здоровьесберегающую деятельность.

Важно обратить внимание на то, что одной из основных задач является сохранение и развитие здоровья в учебно-воспитательном процессе.

Программа развития образовательного учреждения должна включать в себя создание здоровьесберегающей программы развития, создание воспитательных и здоровьесберегающих программ по классам и дисциплинам, разработку плана действий по реализации воспитательных и здоровьесберегающих программ по классам и дисциплинам на каждый учебный год.

Из этого следует, что меры здоровьесбережения при обучении с использованием средств ИКТ должны, с одной стороны, прорабатываться с учётом специфики дисциплин и психолого-возрастных особенностей обучаемых всех возрастных групп, с другой стороны, являться неотъемлемым звеном общей здоровьесберегающей среды школы.

В то же время совершенствование методических систем и практических условий обучения с использованием средств ИКТ в школе должно внести свой органичный вклад в формирование единого здоровьесберегающего пространства.

Формирование теоретической модели здоровьесберегающей среды школы и отдельный детальный учёт в ней особенностей сохранения здоровья школьников в процессе обучения с использованием средств ИКТ позволяет не только очертить круг возникающих при этом проблем, но и выработать общие и частные рекомендации и технологические шаги, которыми на практике могли бы воспользоваться педагоги и администрация школ.

Насыщая учебные программы новым содержанием, варьируя содержание учебных планов, увлекаясь творческим процессом и использованием различных средств ИКТ, педагоги часто забывают о возможностях ученика, его физических и психи-

ческих характеристиках. В результате страдает качество знаний, а некорректное педагогическое воздействие может ухудшить здоровье школьников.

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий обучения – обеспечить школьнику возможность сохранения здоровья за период обучения в школе, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки, научить использовать полученные знания в повседневной жизни.

Чтобы ПК не навредил здоровью, очень важно регламентировать время, которое ребёнок проводит за ПК. Родителям при решении этого вопроса нужно проявлять, с одной стороны, настойчивость и последовательность, а с другой – преодолеть собственное искушение отдохнуть от ребёнка, который, сидя за ПК, не мешает заниматься домашними делами или смотреть телевизор. Чтобы предотвратить плохое влияние ПК на детей, время занятий должно быть определено сразу.

Одна из главных проблем со здоровьем, которую может доставлять ПК детям, – большая нагрузка на зрение. А поскольку наши глаза непосредственно связаны с мозгом, то зрительная усталость сразу отразится на состоянии ребёнка – как на физическом, так и на психологическом [2, с. 25].

Создание системы здоровьесбережения в школе, увязывание всех факторов, влияющих на здоровье, и их изучение с точки зрения обучения с использованием средств ИКТ, обязательно будет способствовать сохранению оптимального уровня работоспособности и функционального состояния организма на протяжении всех учебных занятий в школе и полной безопасности для жизни и здоровья школьников. Это, безусловно, положительно отразится и на достижении одной из главных целей обучения с использованием средств ИКТ – подготовке здоровых членов современного общества, способных ориентироваться в информационных потоках и владеющих основными информационными технологиями. Но всё же ... Компьютер не заменит живого общения, театров, книг. Компьютер – это лишь средство ускорения получения и передачи информации. Мы, педагоги, должны это помнить сами и вести такую просветительскую работу с нашими подопечными.

### ***Литература***

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 2005.
2. Грачёва А.П. Проблемы организации обучения информатике в условиях формирования здоровьесберегающей среды школы. / Вестник МГПУ. Серия информатика и информатизация образования. – 2005. – №2.
3. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии: школьник и компьютер. – М., 2007.

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Булатова Е.И., г. Ессентуки***

***Научный руководитель: канд. ист. наук Клычникова М.В.***

Здоровье человека – тема для разговора достаточно актуальная для всех времен и народов, а в XXI веке она становится первостепенной. Состояние здоро-

вья российских школьников вызывает серьезную тревогу специалистов. Наглядным показателем неблагополучия является то, что здоровье школьников ухудшается по сравнению с их сверстниками двадцать или тридцать лет назад. При этом наиболее значительное увеличение частоты всех классов болезней происходит в возрастные периоды, совпадающие с получением ребенком общего среднего образования.

Здоровье ребенка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 6 до 17 лет этой средой является система образования, т.к. с пребыванием в учреждениях образования связаны более 70% времени его бодрствования. В то же время в этот период происходит наиболее интенсивный рост и развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь, организм ребенка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды.

Проблемы сохранения здоровья учащихся стали особенно актуальными на современном этапе. Кризисные явления в обществе способствовали изменению мотивации образовательной деятельности у учащихся, снизили их творческую активность, замедлили их физическое и психическое развитие, вызвали отклонения в их социальном поведении.

По данным Института возрастной физиологии РАО, школьная образовательная среда порождает факторы риска нарушений здоровья, с действием которых связано 20-40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей школьного возраста. Исследования ИВФ РАО позволяют проранжировать школьные факторы риска по убыванию значимости и силы влияния на здоровье учащихся:

1. Стрессовая педагогическая тактика;
2. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
3. Несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;
4. Недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей;
5. Провалы в существующей системе физического воспитания;
6. Интенсификация учебного процесса;
7. Функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья;
8. Частичное разрушение служб школьного медицинского контроля;
9. Отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни [2, с. 55-57].

Таким образом, традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая система образования имеет здоровьезатратный характер.

Анализ школьных факторов риска показывает, что большинство проблем здоровья учащихся создается и решается в ходе ежедневной практической работы учителей, т.е. связано с их профессиональной деятельностью. Поэтому учителю



необходимо найти резервы собственной деятельности в сохранении и укреплении здоровья учащихся.

Существенное увеличение учебной нагрузки в подобных заведениях и классах не проходит бесследно: у этих детей чаще отмечается большая распространенность и выраженность нервно-психических нарушений, большая утомляемость, сопровождаемая иммунными и гормональными дисфункциями, более низкая сопротивляемость болезням и другие нарушения.

Частое следствие интенсификации – возникновение у учащихся состояний усталости, утомления, переутомления. *Именно переутомление создает предпосылки развития острых и хронических нарушений здоровья, развития нервных, психосоматических и других заболеваний.*

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе личностно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе личностно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого обучающегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Здоровьесберегающие педагогические технологии должны обеспечить развитие природных способностей ребенка: его ума, нравственных и эстетических чувств, потребности в деятельности, овладении первоначальным опытом общения с людьми, природой, искусством.

«Здоровьеформирующие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [4, с. 33].

Здоровьесберегающая технология, по мнению В.Д. Сонькина, – это:

1. Условия обучения ребенка в школе (отсутствие стресса, адекватность требований, адекватность методик обучения и воспитания);
2. Рациональная организация учебного процесса (в соответствии с возрастными, половыми, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
3. Соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка;
4. Необходимый, достаточный и рационально организованный двигательный режим.

Под здоровьесберегающей образовательной технологией Петров О.В. понимает систему, создающую максимально возможные условия для сохранения, укрепления и развития духовного, эмоционального, интеллектуального, лично-

стного и физического здоровья всех субъектов образования (учащихся, педагогов). В эту систему входит:

- использование данных мониторинга состояния здоровья учащихся, проводимого медицинскими работниками, и собственных наблюдений в процессе реализации образовательной технологии, ее коррекция в соответствии с имеющимися данными;

- учет особенностей возрастного развития школьников и разработка образовательной стратегии, соответствующей особенностям памяти, мышления, работоспособности, активности и т.д. учащихся данной возрастной группы;

- создание благоприятного эмоционально-психологического климата в процессе реализации технологии;

- использование разнообразных видов здоровьесберегающей деятельности учащихся, направленных на сохранение и повышение резервов здоровья, работоспособности (Петров О.В.)

В создавшейся обстановке естественным стало активное использование педагогических технологий, нацеленных на охрану здоровья школьников. По словам профессора Н. К. Смирнова, *«здоровьесберегающие образовательные технологии - это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся»*.

Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья учителя и учеников.

Данные технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения, которые сформулировал Н. К. Смирнов:

- *«Не навреди!»* - все применяемые методы, приемы, используемые средства должны быть обоснованными, проверенными на практике, не наносящими вреда здоровью ученика и учителя.

- *Приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося* - все используемое должно быть оценено с позиции влияния на психофизиологическое состояние участников образовательного процесса [4, с. 42].

1. *Непрерывность и преемственность* - работа ведется не от случая к случаю, а каждый день и на каждом уроке.

2. *Субъект-субъектные взаимоотношения* – учащийся является непосредственным участником здоровьесберегающих мероприятий и в содержательном, и в процессуальном аспектах.

3. *Соответствие содержания и организации обучения возрастным особенностям учащихся* – объем учебной нагрузки, сложность материала должны соответствовать возрасту учащихся.

4. *Комплексный, междисциплинарный подход* – единство в действиях педагогов, психологов и врачей.

5. *Успех порождает успех* – акцент делается только на хорошее; в любом поступке, действии сначала выделяют положительное, а только потом отмечают недостатки.

6. *Активность* – активное включение, а любой процесс снижает риск переутомления.

7. *Ответственность за свое здоровье* – у каждого ребенка надо стараться сформировать ответственность за свое здоровье, только тогда он реализует свои знания, умения и навыки по сохранности здоровья. Перед любым учителем неизбежно встает задача качественного обучения предмету, что совершенно невозможно без достаточного уровня мотивации школьников. В решении означенных задач и могут помочь здоровьесберегающие технологии.

В целом, все здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, можно разделить на три основные группы: технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса; технологии оптимальной организации учебного процесса и физической активности школьников; разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями.

### ***Литература***

1. Кукушин В. С. Теория и методика обучения. – Ростов н/Д, 2005.
2. Менчинская Е.А. Основы здоровьесберегающего обучения в начальной школе: Методические рекомендации по преодолению перегрузки учащихся. – М., 2008.
3. Орехова В. А. Педагогика в вопросах и ответах: учебн. Пособие. – М., 2006.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М., 2002.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 2002.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ**

*Добрынина В.А., г. Ессентуки*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Иохвидов В.В.*

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают систему дошкольного образования, как начальную ступень формирования личности. В последние годы проблема ухудшения здоровья подрастающего поколения приобретает все большую актуальность. По статистке, всего 13% детей 6-7-летнего возраста могут считаться здоровыми, так как у нынешнего поколения практически отсутствует ценностное отношение к собственному здоровью.

Именно в дошкольный период у ребенка закладываются основные навыки по формированию здоровья, сочетая выработку правильных привычек с обучением дошкольников методам совершенствования и сохранения здоровья, приводят к положительным результатам. Также стоит отметить, что именно в этом возрасте отмечается более тесная связь ребенка с семьей и воспитателем, чем в школьный период, что помогает наиболее эффективно воздействовать не только на ребенка, но и на членов его семьи [3, с. 29].

В системе дошкольного образования широко применяются технологии развивающего и проблемного обучения, игровые, компьютерные, альтернативные технологии. Все чаще звучит термин «здоровьесберегающие технологии». По мнению В.Д. Сонькина, здоровьесберегающие технологии – это прежде всего условия обучения ребенка, исключающие стрессовые состояния, неадекватные требования, правильную методику обучения и воспитания. Рациональная организация учебного процесса, включающая в себя возрастные, половые, индивидуальные особенности и гигиенические требования, также относятся к здоровьесберегающим технологиям, в них учитывается соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям ребенка и необходимый двигательный режим.

Основная классификация здоровьесберегающих технологий выделяет главные задачи и средства здоровьесбережения:

1. Медико-профилактические (организация мониторинга здоровья дошкольников; разработка рекомендаций по оптимизации детского здоровья; организация и контроль питания, физического развития и закаливания дошкольников; организация профилактических мероприятий в детском саду; организация контроля и помощь в обеспечении требований СанПиНов; организация здоровьесберегающей среды в ДОУ);

2. Физкультурно-оздоровительные (развитие физических качеств и становление физической культуры дошкольников; дыхательная гимнастика, массаж и самомассаж; профилактика плоскостопия и формирование правильной осанки; воспитание привычки к повседневной физической активности и заботе о здоровье);

3. Обеспечение социально-психологического благополучия ребенка (психологическое или психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка);

4. Здоровьесбережение и здоровьеобогащение педагогов дошкольного образования (развитие культуры здоровья педагогов, в том числе культуры профессионального здоровья, развитие потребности к здоровому образу жизни);

5. Валеологическое просвещение родителей (папки-передвижки, беседы, личный пример педагога, нетрадиционные формы работы с родителями, практические показы (практикумы)).

Цель здоровьесберегающих образовательных технологий – обеспечить дошкольнику возможность сохранения здоровья, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни, научить использовать полученные знания в повседневной жизни. Главный показатель, отличающий все здоровьесберегающие образовательные технологии, регулярная экспресс-диагностика состояния детей и отслеживание основных параметров развития организма в динамике (начало - конец учебного года), что позволяет сделать соответствующие выводы о состоянии их здоровья [1, с. 74].

Одним из аспектов укрепления здоровья участников педагогического процесса ДОУ выступает создание здоровьесберегающей среды. Л. Волошина определяет ее как комплекс социально-гигиенических, психолого-педагогических, морально-этических, экологических, физкультурно-оздоровительных, образовательных системных мер обеспечивающих ребенку психическое и физическое благополучие, комфортную моральную и бытовую среду в семье и ДОУ. В основу раз-

работки концептуальных направлений здоровьесберегающей среды заложены следующие задачи:

1. Формирование здоровья детей на основе комплексного и системного использования доступных для конкретного дошкольного учреждения средств физического воспитания, оптимизация двигательной деятельности на свежем воздухе.

2. Использование в образовательной деятельности ДОУ духовно-нравственного и культурного потенциала города, микрорайона, ближайшего окружения, воспитание детей на традициях русской культуры.

3. Конструктивное партнерство семьи, педагогического коллектива и самих детей в укреплении их здоровья, развитии творческого потенциала.

4. Обеспечение активной позиции детей в процессе получения знаний о здоровом образе жизни.

В качестве средств, позволяющих решить вышеперечисленные задачи, может выступать:

1. Непосредственное обучение детей элементарным приемам здорового образа жизни (оздоровительная, пальцевая, корригирующая, дыхательная гимнастика, самомассаж) и простейшим навыкам оказания первой медицинской помощи при порезах, ссадинах, ожогах, укусах; а также привитие детям элементарных культурно-гигиенических навыков.

2. Реабилитационные мероприятия (фитотерапия, витаминотерапия, ароматерапия, ингаляция, функциональная музыка, лечебная физкультура, массаж, психогимнастика и тренинги).

3. Специально организованная двигательная активность ребенка (физкультминутки, занятия оздоровительной физкультурой, подвижные игры, спортивно-оздоровительные праздники, тематические праздники здоровья, выход на природу, экскурсии).

Подготовка к здоровому образу жизни ребенка на основе здоровьесберегающих технологий должна стать приоритетным направлением в деятельности каждого образовательного учреждения для детей дошкольного возраста.

В ДОУ должен быть оборудован физкультурный зал, укомплектованный различными тренажерами, а также пособия, изготовленные инструктором по физической культуре, которые повышают интерес детей к физкультуре и спорту, развивают жизненно-важные качества, увеличивают эффективность занятий [2, с. 45].

Педагоги должны уделять большое внимание организации физкультурно-оздоровительным работам на свежем воздухе. На участке ДОУ необходима спортивная площадка, оборудованная беговой дорожкой, полосой препятствий, ямой с песком для прыжков.

Реализация оздоровительной деятельности ДОУ – это четкая интеграция профилактического и организационного направления, педагогического и физически формирующего воздействия на ребенка специфическими и неспецифическими средствами, целостной организацией педагогического процесса.

С целью повышения иммунитета два раза в год все воспитанники получают, витамины «Ревит», витаминизированный компот. Для профилактики инфекционных заболеваний гриппа, ОРВИ используются в пищу лук, чеснок, лимоны,

проводятся смазывания носа оксолиновой мазью, употребление фитонцидов (чесночные бусы).

Работа по физическому воспитанию строится на основе диагностики, которую проводит инструктор по физической культуре. Вся физкультурно-оздоровительная работа в детском саду строится для того, чтобы улучшить двигательный режим у детей младшего, среднего, старшего дошкольного возраста. Используется принцип чередования активной деятельности с упражнениями на дыхание, релаксацией.

Утренняя гимнастика, аэробика, физкультминутки, бодрящая гимнастика поднимают настроение и мышечный тонус после дневного сна. «Недели здоровья» стали естественными и необходимыми в детском саду. Как правило, детям нравятся, когда в праздниках активное участие принимают мамы и папы. Такие праздники носят название «Семейные старты», «Папа, мама, я – спортивная семья».

В совместной работе детского сада и семьи широко используются консультации для родителей, родительские собрания, беседы, тематические выставки, конкурсы, анкетирование. Наиболее эффективными признаны педагогические тренинги, практикумы, диспуты, встречи со специалистами, где родители учатся ближе видеть сложный многогранный процесс воспитания ребёнка, осваивают практические навыки [3, с. 15].

Таким образом, целостная система образования и оздоровления, основанная на классических образцах и педагогических инновациях способствует гармоничному развитию детей.

### ***Литература***

1. Антонов, Ю.Е., Кузнецова, М.Н., Саулина Т.Ф. Здоровый дошкольник. Социально-оздоровительная технология 21 века. – М., 2000.
2. Богина Т.Л. Охрана здоровья детей в дошкольных учреждениях. – М., 2005.
3. Козлов С.А., Куликов Т.А. Дошкольная педагогика. – М., 2001.

## **АКТИВНЫЕ СРЕДСТВА ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

***Дровозовова Я.А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Литвина Г.А.***

Обеспечение активных средств обучения на уроках физической культуры в настоящее время является сложной задачей, решение которой осуществляется на основе новых технологий и достижений науки и техники. Поэтому одним из приоритетных направлений педагогической деятельности сегодня является «обеспечение активных средств обучения на уроках физической культуры».

Термин «средство» происходит от слова «средний», «серединный». Средство – это то, что создано человеком для достижения определенных целей. К средствам физического воспитания относят физические упражнения, естественные силы природы и гигиенические факторы.

Перед педагогом при решении воспитательных, образовательных задач и задач физического развития в процессе физического воспитания, спортивной тренировки, физической рекреации и реабилитации особое значение приобретают способы применения избранных средств, которые помогут более успешно и продуктивно их достигнуть. Этот поиск связан с выбором эффективных методов обучения двигательным действиям, развития физических качеств (способностей) и воспитания личностных свойств [10, с. 13-14].

Физическое упражнение – это основное и специфическое средство физического воспитания, особый вид двигательной деятельности, при помощи которого осуществляется направленное воздействие на занимающихся.

Физические упражнения – двигательные действия, с помощью которых решаются образовательные, воспитательные задачи и задачи физического развития. Многократное выполнение двигательных действий образует двигательную деятельность [1, с. 78].

Естественные силы природы, факторы гигиены являются вспомогательными средствами. С их помощью полнее и лучше используется основное средство, создаются условия для эффективного влияния физических упражнений на учащихся, успешной организации и проведения занятий. Основные и вспомогательные средства должны применяться в единстве [2, с. 166].

При выполнении отдельно взятого физического упражнения практически невозможно достичь педагогических целей и задач формирования физической культуры личности. Необходимо многократное выполнение физического упражнения (наличие двигательной деятельности) с тем, чтобы усовершенствовать движение или развить физические качества. При этом двигательная деятельность сопровождается целым рядом происходящих в организме процессов и явлений (биохимических, физиологических, психических, интеллектуальных и др.) [3, с. 200].

Выполнение физических упражнений активизирует деятельность различных систем и функций организма и тем самым оставляет свой «след» (эффект) в организме человека. В процессе многократного выполнения действий «следовые» двигательные эффекты по открытому Ж.Б. Ламарком закону упражнений – «работа строит орган в меру его употребления» накапливается и способствует процессу морфологического, функционального, социально-психологического развития личности занимающихся. Однако воздействие движения на организм не ограничивается развитием его телесных и духовных способностей [4, с. 300].

В той мере, в какой движение воздействует на организм и личность человека, сам организм посредством упражнения строит свои движения.

Одновременно физические упражнения рассматриваются и как метод обучения и воспитания. Важнейший признак физического упражнения как метода – повторяемость их применения, что позволяет педагогу оказывать необходимое воздействие на занимающихся. С помощью физических упражнений осуществляется биологическое воздействие на организм человека, изменяется его физическое состояние [5, с. 45].

Анализ статистических данных показывает, что в ходе занятий физической культурой существует необходимость применения активных средств обучения на уроках, а

незнание может негативно отразиться на состоянии здоровья студентов. Решение проблемы здоровьесбережения невозможно без выставления новейших общественных установок, в период применения активных средств обучения на уроках.

В этом случае личность студента представляется как система ценностных ориентаций, связей человека с окружающей его реальностью, которая состоит из обучения, приобретения знаний, умений и навыков не только по будущей специальности, но и по ведению здорового образа жизни.

Характерной чертой физических упражнений является то, что они связаны с активной двигательной деятельностью людей. Физические упражнения представляют собой целенаправленные и сознательные действия, они связаны с целым рядом психических процессов, с представлением о движениях, мыслительной работой, переживаниями и т.п., развивают интересы и чувства, волю и характер и являются, таким образом, одним из средств духовного развития человека. Они влияют не только на организм, но и на личность студентов. Кроме физических упражнений, которые исторически выделились из трудовой, боевой и бытовой деятельности (ходьба, бег, прыжки, лазания, метания, переноска тяжестей, плавание и т.п.) и условно называются естественными, существуют упражнения, специально созданные в процессе развития теории и практики физического воспитания. Это так называемые движения, создания «школы движений», развития основных физических качеств, решения специальных педагогических задач. Сюда относят упражнения на большинстве гимнастических снарядов, упражнения с разнообразными снарядами и предметами и др. Характерной особенностью физических упражнений данной группы является их значительная отвлеченность от движений и действий, встречающихся в практической повседневной жизни [6, с. 136-137].

Естественные силы природы (солнечные лучи, воздух, вода) являются важным средством укрепления здоровья и повышения работоспособности ученика.

В процессе физического воспитания естественные силы природы применяются в сочетании с движениями (занятия физическими упражнениями на воздухе, при облучении солнечными лучами в воде и т.п.), а также в виде специальных процедур (воздушные и солнечные ванны, купание и др.). Они могут быть использованы в двух направлениях: во-первых, для создания условий успешной организации и проведения уроков по физической культуре и, во-вторых, для закаливания организма занимающихся [7].

Благоприятные условия внешней среды усиливают положительное влияние физических упражнений, позволяют применить значительную нагрузку, организовать рациональный отдых, вызывают у занимающихся положительные эмоции, бодрость, жизнерадостность.

Большое значение в процессе физического воспитания имеет закаливание, т.е. создание устойчивости организма к действию неблагоприятных природных факторов: холода, жары, повышенной солнечной радиации. Закаливание дает возможность сохранять здоровье и работоспособность. Поэтому его необходимо проводить с самого раннего возраста. Для разностороннего закаливания нужно применять средства, по-разному воздействующие на организм (вода и воздух различной температуры, пребывание под солнечными лучами и т.п.). Выполнение при этом



физических упражнений усиливает закаляющее воздействие естественных сил природы. Закаливание помогает проявлению волевых качеств учащихся, особенно при неблагоприятных внешних условиях занятий. С помощью физических упражнений и естественных сил природы можно развивать имеющую большее значение сопротивляемость организма к неспецифическим воздействиям (укачиванию, вибрации, перегрузкам, состоянию невесомости и др.) [8, с. 462-463].

К гигиеническим факторам относятся мероприятия по личной и общественной гигиене труда, быта, отдыха, питания, окружающей среды и т.д. В процессе выполнения физических упражнений, оказывающих разностороннее влияние на организм и личность занимающихся, соблюдение гигиенических норм и правил является обязательным, так как это повышает эффект воздействия упражнений.

Большое значение в создании необходимых гигиенических условий имеет состояние материально-технической базы, спортивного оборудования, инвентаря и одежды. Существенную роль в процессе систематических занятий физическими упражнениями играет также научно обоснованный режим.

Исходя из вышеизложенного, необходимость данного исследования определяется противоречиями между:

- возрастающим интересом педагогической науки и практик к обеспечению активных средств обучения на уроках физической культуры, вопросам развития, совершенствования профессиональной подготовки студентов недостаточным использованием этого фактора в образовательном процессе вуза;

- возрастающей ролью активных средств обучения для формирования личности студентов и недостаточной методологической разработанностью обозначенной проблемы при изучении педагогических дисциплин;

Таким образом, педагогически правильное применение физических упражнений, естественных сил природы и гигиенических факторов позволяет успешно развивать физические и духовные способности людей, подготавливая их к общественно-полезной деятельности.

### **Литература**

1. Актуальные проблемы валеологии, воспитания учащихся в условиях новой концепции физкультурного образования: Матер. IV междунар. конференции. (21–23 декабря 2004 г.) / под ред. Р. Р. Магомедова, Р. С. Койбаева. – Ставрополь, 2004.
2. Ашмарин Б.А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании. – М., 1978.
3. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого. – М., 1988.
4. Вайнабаум Я.С. Дозирование физических нагрузок школьников. – Киев, 1999.
5. Выдрин В.М. Введение в профессиональную деятельность. – СПб., 1995.
6. Годик М.А. Контроль тренировочных и соревновательных нагрузок. – М., 1980.
7. Дворкин Л.С., Воробьев С.В., Хабаров А.А. Особенности методики интенсивной силовой подготовки юных атлетов 12-13 лет // Физическая культура. – 1997. – №4.
8. Дубровский В.И. Спортивная физиология. – М., 2005.
9. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Ростов-на-Дону, 2003.

## АНАЛИЗ ВОЗРАСТНЫХ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Капустина К.В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. биол. наук Носенко М.А.*

Психофизиологическая характеристика - специфика психических функций и поведения, определяемая степенью развития структур мозга и особенностями их системной организации. Младшие школьники – это дети от 6 до 10 лет – ученики начальной школы. Этот возраст считается «спокойным» как в физиологическом, так и в психологическом отношении. У детей продолжается рост тела, но более замедленный, чем в предыдущий период, – всего лишь 2-3 см в год. При этом рост идёт в основном за счёт туловища, и тем самым пропорции тела сохраняются неизменными [1, с. 3].

В 8-9 лет у детей происходят важные преобразования функции пищеварительной системы. При нарушении в режиме питания, несоблюдении основных правил при выборе продуктов и их приготовлении это может привести к хроническим заболеваниям желудочно-кишечного тракта. Избыток жирных и сладких продуктов, недостаток в рационе овощей, фруктов, витаминов приводит к тому, что у 24% детей наблюдается избыточный вес.

Младший школьный возраст благоприятен для формирования у детей способности к длительной целенаправленной деятельности. Этому способствует увеличение ударного объёма сердца и резервных объёмов дыхания. В покое у мальчиков частота пульса постепенно снижается и к 10 годам становится равной 78 ударам в минуту [1, с. 4].

Но возраст 8-9 лет приходится максимум игровой двигательной активности детей. На переменах они стремятся компенсировать вынужденную неподвижность на уроках бурной двигательной активностью, что обусловлено их физиологическими потребностями.

В этот период существенные изменения претерпевают структуры и функции мозга. Совершенствуется нейронная организация коры больших полушарий, продолжается дальнейшее формирование ансамблей нервных клеток, с которыми связано осуществление интегральных процессов. Усиливается вовлечение в процесс восприятия лобных отделов коры головного мозга, создаются предпосылки для более совершенного опознания зрительных стимулов, меньшую роль начинают играть эмоциональные характеристики стимулов, а большую – информационные; совершенствуется выделение наиболее значимой информации по заранее заданной инструкции или внутреннему побуждению [2, с. 3].

Перестройка внешней жизни младшего школьника сопровождается перестройкой его внутренней психической жизни, главное изменение которой состоит в том, что психические процессы приобретают характер произвольности – ребёнок научается управлять ими – управлять восприятием, мышлением, памятью, в некоторой степени своими эмоциями и воображением.

Одновременно развивается и крепнет его воля, волевая регуляция всей его жизни. А это значит, что действия ребёнка приобретают характер осознанной

и осмысленной инициативы, всё это приводит к тому, что ребёнок научается своим поведением.

К 6-7 годам нейронный аппарат коры больших полушарий достигает значительной степени зрелости. Альфа-ритм, отражающий формирование нейронных сетей, обеспечивающих взаимодействие различных корковых зон, необходимое для осуществления интегративной деятельности мозга и, прежде всего, информационных процессов, становится доминирующей формой активности. Ведущая частота (мода) альфа-ритма в 6-7 лет колеблется от 8 до 9,5 Гц. В младшем школьном возрасте отмечается значительный разброс параметров ЭЭГ, характеризующих зрелость коры и подкорковых структур мозга. Характер ЭЭГ коррелирует с уровнем развития познавательной деятельности. В 7-8 лет у детей с высоким уровнем развития познавательных процессов и хорошей успеваемостью в ЭЭГ преобладает регулярный альфа-ритм. У детей, испытывающих трудности в обучении, как в 6-7, так и в 7-8 лет сохраняется преобладание полиморфного типа ЭЭГ. На протяжении младшего школьного возраста увеличивается ведущая частота альфа-ритма, достигая к 10 годам 10-11 Гц. Альфа-ритм становится преобладающим типом активности не только в задних, но и в передне-ассоциативных отделах коры больших полушарий. Существенные изменения в младшем школьном возрасте происходят в пространственной организации альфа-ритма. От 6 к 8 годам существенно увеличиваются значения функции когерентности альфа-ритма, отражающие усиление внутрикорковых связей. Специализация проекционных, заднеассоциативных и переднеассоциативных областей в осуществлении операций сенсорного анализа, запечатлевания, опознания, классификации обеспечивает высокую разрешающую способность перцептивной функции, возможность восприятия новых сложных объектов и выработку соответствующих эталонов, что способствует значительному обогащению индивидуального опыта. Этап перехода системы восприятия на другой уровень организации рассматривается как важный период развития информационных процессов, составляющих основу познавательной деятельности. Несмотря на прогрессивное развитие, система переработки информации 7-8-летних детей не достигает достаточно еще зрелого типа функционирования и к началу обучения в школе ее возможности довольно ограничены. Так, запоминание и опознание геометрических фигур в этом возрасте осуществляется по типу взрослого, а идентификация и различение букв еще затруднены и требуют вовлечения более сложных механизмов [4, с. 5].

Инвариантность опознания в перцептивной сфере достигает высокого уровня к 6-7 годам, а затем начинается дифференцирование этой способности в отношении сенсорных стимулов, с одной стороны, и смысловых знаковых символов (буквенных и цифровых), – с другой. Сохраняющаяся в 7-8-летнем возрасте высокая недифференцированная инвариантность опознания становится помехой для идентификации некоторых букв и цифр, значение которых меняется при поворотах справа налево, сверху вниз (Р, Ь) и зеркальном вращении. В то же время это не касается букв симметричной конструкции (Н, А, З) или заглавных и строчных (А и а), сохраняющих свое значение. Одной из причин трудностей идентификации букв может быть недостаточная сформированность их эталонов в перцептивной

памяти. Вторая причина связана с возрастными особенностями процесса категоризации зрительных стимулов. Достигая определенной степени зрелости к 7 годам, механизмы категоризации в этом возрасте еще отличаются от собственных взрослых. У детей этого возраста категоризация осуществляется на основе полного описания стимулов, что связывается с функционированием правого полушария. Механизмы, обуславливающие присущую взрослым полушарную дихотомию процесса категоризации, созревают в течение длительного периода индивидуального развития за пределами младшего школьного возраста. Особенности познавательной деятельности на данном этапе развития во многом определяются спецификой мозговой организации внимания, которая на протяжении младшего школьного возраста претерпевает значительные изменения. В 7–8 лет механизмы внимания, как непроизвольного, еще преобладающего в этом возрасте, так и произвольного, несут черты незрелости. Реакция активации в электроэнцефалограмме в ответ на новый стимул проявляется как в виде зрелой формы (блокада альфа-ритма), которая в этом возрасте отличается меньшей длительностью и большим латентным периодом по сравнению с детьми 9–10 лет, так и в виде ее онтогенетического варианта (усиление тета-активности). Последнее свидетельствует о том, что активация, направленная на оценку информационной составляющей среды, еще недостаточно сформирована и сохраняется роль непосредственной привлекательности стимула и его эмоциональной окраски [4].

С 9–10 лет непроизвольное внимание организуется по типу взрослого – реакция активации на новый стимул проявляется в виде длительной и генерализованной десинхронизации альфа-ритма. “Распад” сложившейся в состоянии покоя системы создает оптимальные условия для формирования новых функциональных объединений и тем самым облегчает анализ информации в коре больших полушарий. На протяжении младшего школьного возраста интенсивно формируются механизмы произвольного внимания, связанные с созреванием фронтоталамической регуляторной системы [1, 2].

Таким образом, младший школьный возраст можно рассматривать как значимый период формирования психофизиологических функций. Формированием новых механизмов структурно-функциональной организации мозга, создающих условия последовательного осуществления операций по отбору, осмыслению и запечатлению информации определяется совершенствование процессов высшей нервной деятельности.

### **Литература**

1. Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. – М., 2008.
2. Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики. – СПб., 2007.
3. Колесников Л.Л., Чукбар А.В. Развитие, возрастные изменения и аномалии органов человека. Уч. пособие. – М., 2004.
4. Физиология высшей нервной деятельности /Под ред. Мухина С.И., Биденко Е.И., Циркин В.И. – Киров, 2006.
5. Шостак В.И., Лыгаев С.А. Физиология психической деятельности человека: Уч. пособие. – СПб., 2009.

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Колесникова К.В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Литвина Г.А.*

Разработка инновационных технологий физического воспитания детей школьного возраста является одной из наиболее важных, хотя и достаточно сложных задач, направленных на повышение эффективности и качества образования в целом. Инновационный процесс предполагает преобразование научных знаний в инновацию, в результате которого на рынке появляется новый товар, продукт, и он признается потребителями.

Применительно к образовательной деятельности в качестве такого товара, продукта может выступать новая, теоретически обоснованная и экспериментально апробированная методика или технология воспитания или обучения (например, методика целенаправленного развития двигательных качеств детей с использованием тренажерных устройств и приспособлений), которая доведена до «товарного вида» и может быть представлена на рынке образовательных услуг в качестве конкурентоспособного продукта [3].

Для повышения оздоровительной эффективности физического воспитания при его планировании преимущество должны иметь физические упражнения, оказывающие разностороннее воздействие на организм, и выраженный тренирующий эффект, поскольку физические нагрузки, не вызывающие напряжения физиологических функций и не обеспечивающие тренирующего эффекта, не оказывают достаточного оздоровительного воздействия (Н.М. Амосов, 1989; В.К. Бальсевич, 1990; В.Н. Новохатько, 1990; Е.И. Панкратьев, 1990) [3].

В работе рассматриваются проблемы физического воспитания в общеобразовательной школе, инновационные подходы в учебно-воспитательном процессе; обосновывается личностно-ориентированный подход в физическом воспитании младших школьников.

В личностно-ориентированной системе основными образовательными процессами являются образование личностных смыслов учения и жизни, развивающее обучение, педагогическая поддержка становления детской индивидуальности, воспитание как забота о духовно-нравственном развитии ребенка. Эти процессы характеризуют ценностное отношение к ученику как субъекту жизни и требуют соответствующего содержательного наполнения и методического оснащения.

Из ценностного отношения к ребенку вырастает понимание цели личностно-ориентированного образования – найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания, необходимые для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического взаимодействия с людьми, культурой, цивилизацией.

Наиболее гуманным средством становления субъектности является самоорганизация. Но используемые в физическом воспитании способы деятельности

направлены на формирование физических качеств без учета ценностных основ сознания учащихся. Такое обстоятельство снимает возможность смысловой самоорганизации личности в процессе физического воспитания, как одну из наиболее значимых гуманистических характеристик. Необходимо обращение к личностным структурам сознания.

Как считает С.В. Кульневич, основным показателем физической культуры сознания является цивилизованность [1]. Физическая культура сознания, как одно из проявлений цивилизованности, самоорганизует гуманные отношения к своему здоровью и к использованию своих физических преимуществ не во вред, а во благо другим.

Некоторые уровни самоорганизации личности могут быть достигнуты благодаря использованию новых средств физического воспитания. К ним относятся педагогические условия, способствующие переводу ценностного потенциала сознания учащихся на более высокий, цивилизованный уровень. Процесс этого перевода и есть процесс самоорганизации физической культуры сознания, осуществляемый при педагогической поддержке со стороны учителя. Смысл педагогической деятельности состоит не только в том, чтобы помочь учащемуся устранить имеющиеся препятствия, но и в том, чтобы помочь осознать причины трудностей и найти способ решения своих проблем. Таким образом, педагогическая поддержка саморазвития личности младших школьников в учебной деятельности способствует развитию творческой самостоятельности, самоопределения в коллективе, ответственности, инициативности. Поддержка выражает существо гуманистической позиции учителя по отношению к детям. Это ответ на естественное доверие детей, которые ищут у учителя помощи и защиты. Гуманистическая ценность педагогической поддержки состоит в ориентации учителя на развитие мотивационно-смысловой ориентации ученика, ищущего свое место в жизни.

Наличие большого числа научных и практических работ по данной проблеме свидетельствует о ее актуальности, но в то же время специфика личностно-ориентированного обучения в физическом воспитании в начальной школе практически не раскрыта. Это объясняется сложностью и возрастным своеобразием объекта исследования, ограниченностью выбора содержательного материала и методических приемов. Но именно младшая школа, как начальное звено обучения, является основной базой для осознания школьниками своей личности, определения собственной позиции в учебном процессе как субъекта, деятельностно-го участника, способного определенным образом влиять на процесс обучения.

«Личностно-ориентированное образование» стало альтернативой сложившейся в прежние годы традиционной образовательной системе, подразумевающей, что «хороший ученик» – это тот ученик, который точно исполняет требования учителя. В личностно-ориентированном образовании напротив, учитель управляет учеником не непосредственно, а через создание соответствующей образовательной среды, через построение целостной системы условий, позволяющих каждому ребенку в классе учиться самостоятельно, самому принимать осознанные решения, делать ответственный выбор.

Ведущие ученые (В.К. Бальсевич, Л.Б. Кофман, Л.И. Лубышева, В.И. Лях, А.П. Матвеев, Г.Б. Мейксон и др.) разрабатывают современные направления теории и методики физического воспитания детей и молодежи [3]. Разнообразные по сущности, все эти направления имеют единую цель – ориентацию на личность ученика, учет его индивидуальных типологических, физиологических, психологических особенностей, его потребностей, возможностей, интересов. По нашему мнению, основным инструментом для удовлетворения физкультурно-спортивных потребностей и мотивов служит комплексное использование инновационных технологий (базового и профильного физического воспитания, оздоровительной и адаптивной физической культуры, спортивной тренировки в различных видах физической активности). Следовательно, использование личностно-ориентированного подхода является важным условием эффективного решения образовательных, оздоровительных и развивающих задач физического воспитания. Это становится возможным на основе применения личностно-ориентированной педагогической технологии в сфере физического воспитания.

Ключевым понятием, при котором обучение строится на основе индивидуальной избирательности и личной активности каждого ученика, становится понятие свободного самостоятельного выбора. Самостоятельность – это всегда, в какой-то мере, творчество. Следовательно, ребенку предоставляется право на свободный и самостоятельный выбор из целого ряда возможных альтернатив деятельности (поведения), и он осуществляет свой выбор, исходя из своих индивидуальных интересов и потребностей. Из этого следует, что в личностно-ориентированной системе образования индивидуальный подход к каждому ребенку является не просто декларацией, благим пожеланием, а реально действующим принципом построения всей образовательной среды, практическая реализация которого обусловлена целями и методами обучения и воспитания.

В этой связи был сделан вывод, что сущность личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании состоит в следующем:

- в индивидуальном подходе педагога к каждому ученику, помогающем ему в осознании себя личностью, своих возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение и самореализацию;
- в использовании и активизации внутренних саморегулирующих механизмов развития личности;
- в создании педагогических условий для формирования своего собственного отношения к окружающему миру, к самому себе, к своей деятельности у учащихся;
- в создании педагогических условий для самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности в плане обучения, формирования здоровья и физической активности;
- условиями успешной организации учебно-воспитательного процесса является организация уроков физического воспитания с задействованием единства эмоционально-волевой и мотивационной сферы личности, действенно-практической и интеллектуально-мировоззренческой на паритетных началах.

Из всего многообразия существующих средств физического воспитания учащихся начальной школы включение упражнений из раздела плавания является предпочтительным. Это объясняется следующими причинами:

во-первых, такие упражнения позволяют в полной мере использовать игровой метод при развитии двигательных способностей;

во-вторых, плавание – эффективное средство развития скорости двигательной реакции, частоты движений, скоростно-силовых способностей, гибкости и общей выносливости, которые в 6-8 лет отличаются высокими темпами естественного развития.

Кроме того, этот вид спорта позволяет использовать метод сопряженного воздействия, когда значительный объем упражнений одновременно развивает физические качества и формирует двигательные умения и навыки. В условиях уроков физической культуры такой подход наиболее целесообразен для повышения моторной плотности учебных занятий. Развивающий характер обучения плаванию в отличие от традиционных форм в большей степени отвечает требованиям физического воспитания младших школьников.

Исходя из вышесказанного, была разработана «Адаптационная программа по физической культуре (раздел «плавание») для учащихся 1-4 классов. Целью данной программы является создание оптимальных условий для укрепления и сохранения здоровья, а именно психологических и физических показателей учащихся младшего школьного возраста через организацию и проведение занятий по плаванию.

Своеобразие данной программы заключается в следующем:

- в ней отсутствуют традиционные нормативы. При оценке достижения учеников мы ориентировались на индивидуальные темпы развития их двигательных и познавательных способностей, а не на среднеклассовые показатели. Следовательно, оценка каждого элемента плавания выставлялась по мере усвоения учеником учебного материала, так как оценка учителем того или иного упражнения или поступка учащегося могла восприниматься им как неприятие или критика, что, в свою очередь, могло привести к замкнутости школьника.

- в содержание программы были включены как специально подобранные, так и разработанные упражнения и подвижные игры, побуждающие ученика задействовать свои психомоторные и познавательные способности.

В качестве средств, способствующих развитию этих способностей при обучении детей плаванию, применялись следующие упражнения: на определение различий пространственных параметров; на совершенствование «чувства времени»; на развитие темпа движений; упражнения, выполняемые с различной амплитудой; игры на развитие пространственно-временных характеристик движений; релаксационные упражнения с использованием функциональной музыки и нестандартного оборудования.

В содержание занятий были введены упражнения и игры, направленные на развитие внимания, памяти и психомоторных способностей. Игры на развитие познавательных способностей применялись в начале урока для повторения, пройденного, в заключительной части – для закрепления изученного материала про-



водились 2-3 игры в течение 5-7 минут. Для развития психомоторных способностей проводились психотехнические игры и упражнения в течение всего урока, 4-5 упражнений в каждом занятии. Данные упражнения повышали эмоциональный фон, развивали соревновательный интерес, снижали утомляемость.

На личностно-ориентированном уроке по физическому воспитанию оправдано использование вариативных карточек. Эти карточки подготавливаются и используются таким образом, что не учитель, а сам ученик принимает решение, что делать. Он осуществляет персональный, свободный и ответственный выбор из всех предлагаемых ему учителем вариантов. Вариативные карточки представляли собой специально продуманный ассортимент разнообразных по содержанию, степени сложности и форме выполнения учебных заданий в парах, подгруппах или индивидуально. Карточки дают возможность учащемуся самому выбрать необходимые ему средства и материалы из предложенных вариантов, а также добавить к ним другие по своему усмотрению. По степени сложности также было предложено три варианта: красный цвет – задание сложное, синий – соответствует возрасту, зеленый – простое задание. Карточки были помещены в водонепроницаемую оболочку, так, чтобы школьники могли их брать с собой в воду. На самостоятельное занятие по вариативным карточкам на каждом уроке отводилось от 5 до 8 минут в 1-2 классах и 8-12 минут в 3-4 классах.

Так ученик проявляет свою индивидуальность, делая самостоятельный, осознанный, свободный выбор. Таким образом, индивидуальные различия детей не только не являются препятствием, но, напротив, выступают необходимым условием достижения поставленной цели. Следовательно, личностно-ориентированное образование исходит из принципа, что все дети в классе равноценны, но каждый ребенок уникален и неповторим, и индивидуальный подход в данном случае осуществляется по отношению к каждому ребенку. Индивидуальный подход строится на основе индивидуальной избирательности и личной активности ученика.

На личностно-ориентированном уроке по физическому воспитанию каждый ученик в классе оказывается в ситуации выбора задания для себя. Каждый ребенок, исходя из своих индивидуальных интересов и предпочтений, сам выбирает себе соответствующую вариативную карточку, а карточка выполняет три основных функции:

- вариативные карточки являются материалом учебных задач по овладению школьниками программными знаниями, умениями и навыками;

- вариативные карточки и методика их использования на уроке позволяет достигать развивающих целей, а также дети учатся принимать самостоятельные и взвешенные решения, делать осознанный и ответственный выбор, сотрудничать со сверстниками в процессе решения общих задач;

- использование на уроке вариативных карточек позволяет учителю на уроке не только обучать, но и изучать детей, выявлять их индивидуальные способности: побудительные мотивы и познавательные интересы, характерные способы учебной работы и предпочтения к содержанию и форме учебного материала, социальный статус.

Однако использование на уроке вариативных карточек требует от учителя перехода от привычной роли воспитателя и контролера к позиции наблюда-

тельного помощника, который меньше учит и воспитывает, а больше помогает детям учиться самостоятельно. При этом он наблюдает за действиями детей, пытается выявить побудительные мотивы их выбора, фиксировать и анализировать. Наблюдая за выбором детей, варьируя условия выбора, педагог может многое узнать о побудительных мотивах, образе мыслей и чувств каждого ученика. Например, один ребенок часто избегает совместных форм работы со своими одноклассниками, потому что неуверенно чувствует себя в новом коллективе или потому что не любит согласовывать свои действия с другими детьми, хочет все сделать сам. Следовательно, используя на уроке вариативные карточки, педагог может отследить:

- изменения в индивидуальном выборе учащихся;
- устойчивое предпочтение в выборе задания каждого вида;
- устойчивое предпочтение в выборе задания каждого уровня сложности;
- временное изменение состава партнеров ребенка;
- социальный статус ребенка в группе сверстников и его активность в учебном процессе;
- как успешно ребенок справляется со своей ролью в подгруппе;
- использование учащимися на уроке учебных средств и вспомогательных материалов [4].

Все эти сведения делают урок по-настоящему эффективным, то есть отвечающим меняющимся индивидуальным интересам и возможностям учеников. Вариативные карточки являются важным источником информации об индивидуальной избирательности и возможностях учащихся. На основе карточки учитель подбирает подходящий материал, выбирает средства и методы, планирует количество подгрупп и т.д. Следовательно, материал должен постоянно изменяться, по мере прохождения учебной программы, использования учителем различных форм и методов обучения, а также в соответствии с изменением интересов и растущих возможностей учащихся.

Мы отдаем себе отчет в том, что состояние здоровья обучающихся и уровень их физической подготовленности определяется многими факторами, при этом практическим занятиям отводится ведущая роль в сохранении здоровья детей при условии их педагогически обоснованной организации. Уже сегодня, по результатам целенаправленного педагогического наблюдения и анализа, можно отметить позитивные результаты и сделать определенные выводы: увеличился уровень интереса к занятиям физической культурой обучающихся начальной школы, повысился уровень организованности детей, возрос процент школьников, умеющих свободно держаться на воде, снизилось количество пропусков занятий без уважительной причины. Уровень эмоционального благополучия младших школьников на занятиях в плавательном бассейне имеет положительную динамику.

В результате индивидуализации и реализации личностно-ориентированного подхода у обучающихся формируется уверенность в своих силах, достоинство, самоуважение, а это является фундаментом воспитания и самовоспитания морально-волевых, нравственных, интеллектуальных качеств личности обучающегося как субъекта образования

### **Литература**

1. Щепин О.П. Здоровье населения Российской Федерации: проблемы и перспективы //Вестник Российской АМН. – 2005.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура для всех и для каждого/ В.К. Бальсевич. – М., 2001.
3. Визитей Н.Н. Образ жизни, спорт, личность/Н.Н. Визитей Отв. ред. В.И. Столяров. – Кишинев, 2000
4. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью //Теория и практика физической культуры. – 2003

## **КОРРЕКЦИЯ АФФЕКТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ С ПОМОЩЬЮ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

*Кононенко Е.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. вет. наук, доцент Е.Л. Тинькова*

Тревожные (тревожно-фобические) расстройства являются одним из часто встречающихся вариантов аффективной патологии. Распространенность тревожных расстройств (панического расстройства, агорафобии, социальной фобии) в популяции в среднем составляет 1,5% [1].

Как известно аффективными считаются состояния сильного душевного волнения, выраженные бурными, но непродолжительными эмоциями (ужас, гнев и т.п.), которые снижают способность человека управлять своими поступками. Различные внешние раздражители влияют на функции многих систем организма, которые опосредованно могут влиять на функции головного мозга, что в свою очередь отражается на нервно-психической сфере человека и обуславливает неадекватность поведения [2].

Аффективные состояния могут проявляться в различной форме. Рассмотрим некоторые из них.

Страх – безусловно-рефлекторная эмоциональная реакция на опасность, выражающаяся в резком изменении жизнедеятельности организма. Страх возник как биологически защитный механизм. Животные инстинктивно боятся быстро приближающихся объектов, всего того, что может повредить целостность организма. Многие из врожденных страхов сохраняются и у людей, хотя в условиях цивилизации они несколько изменены. У многих людей страх – астеническая эмоция, вызывающая понижение мышечного тонуса, при этом лицо принимает масковидное выражение.

В большинстве случаев страх вызывает сильный симпатический разряд: крик, бегство, гримасы. Характерный симптом страха – дрожание мышц тела, сухость во рту (отсюда хриплость и приглушенность голоса), резкое учащение пульса, повышение сахара в крови и т. д. При этом гипоталамус начинает выделять нейросекрет, который стимулирует гипофиз на выделение адренокортикотропного гормона. (Этот гормон и вызывает специфический синдром страха.)

Социально обусловленные причины страха – угроза общественного порицания, потеря результатов длительного труда, унижение достоинства и т. п. вызывают те же физиологические симптомы, что и биологические источники страха.

Наивысшая степень страха, переходящая в аффект – ужас. Ужас сопровождается резкой дезорганизацией сознания (безумный страх), оценением (предполагается, что оно вызывается чрезмерно большим количеством адреналина) или беспорядочным мышечным перевозбуждением. В состоянии ужаса человек может преувеличить опасность нападения, и его оборона может быть чрезмерной, несоизмеримой с реальной опасностью.

Эмоция страха, вызванная опасным насилием, побуждает к безусловно-рефлекторным ответным действиям, основанным на инстинкте самосохранения.

Лица с ослабленной психикой (психастеники) могут иметь навязчивые, гипертрофированные представления об определенном виде опасности – фобии (боязнь высоты, острых предметов и т. п.).

Страх – пассивно-оборонительная реакция на опасность, нередко исходящую от более сильного лица. Если же угроза опасности исходит от более слабого лица, то реакция может приобрести агрессивный, наступательный характер – гнев.

В состоянии гнева человек предрасположен к мгновенному, часто импульсивному действию. Чрезмерно повышенное мышечное возбуждение при недостаточном самообладании легко переходит в очень сильное действие. Гнев сопровождается угрожающей мимикой, позой нападения. В состоянии гнева человек теряет объективность суждений, осуществляет мало контролируемые действия.

Страх и гнев могут достичь степени аффекта, но порой они выражаются и в меньшей степени эмоционального напряжения.

Фрустрация (от лат. *frustratio* – неудача, обман) – конфликтное отрицательно-эмоциональное состояние, возникающее в связи с крахом надежд, неожиданно возникшими непреодолимыми препятствиями на пути достижения высоко значимых целей.

Фрустрация часто связана с агрессивным поведением, направленным против фрустратора – источника фрустрации. В случае неустранимости причин фрустрации (невозвратимости потерь) может возникнуть глубокое депрессивное состояние, связанное со значительной и продолжительной дезорганизацией психики (ослабление памяти, способности к логическому мышлению и т. п.).

Трудноопределимость фрустрации связана с тем, что человек не может устранить причины такого состояния. Поэтому в состоянии фрустрации человек ищет какие-либо компенсирующие выходы, уходит в мир грез, иногда возвращается к более ранним стадиям психического развития (регрессирует) [3, с. 123-134].

Все указанные выше особенности проявления аффективных состояний требуют своевременной коррекции и устранения. В настоящее время существует значительное количество различных психологических методик. Например, к числу приемов преодоления аффективных состояний относятся: произвольная задержка двигательных реакций, изменение обстановки, переключение на другую деятельность. Но не каждый человек способен справиться с этими состояниями самостоятельно. Поэтому в современной науке многие специалисты заняты поиском новых методов и технологий по преодолению аффективных состояний.

Среди других выделяется уникальная психофизиологическая технология, с помощью которой возможен эмоциональный самоконтроль.

Эта технология нейротерапии с использованием специальной аппаратуры для регистрации и демонстрации клиенту физиологической информации, в том числе о биоэлектрической активности головного мозга. Биологическая обратная связь (БОС) (англ. Biofeedback. Neurotherapy). Основной задачей метода является обучение саморегуляции, обратная связь облегчает процесс обучения физиологическому контролю так же, как процесс обучения любому искусству.

Биологическая обратная связь используется не только как метод лечения функциональных нарушений в конкретной системе организма, но и как активный способ самокоррекции интеллектуальной и эмоциональной сферы [4].

Кроме того, уже сегодня БОС-терапия рассматривается как одна из наиболее перспективных методологий в арсенале превентивной медицины, основной целью которой является предотвращение развития болезни. На стадии предболезни применение БОС-методов особенно привлекательно, поскольку помогает остановить или стабилизировать патологическое развитие. В этом отношении БОС-терапия использует те же подходы и принципы, что и когнитивная терапия, вооружающая человека набором определенных навыков и позволяющая бороться с такими нарушениями, как депрессия, патологическая тревога, панические атаки и др.[5].

К настоящему времени доказана эффективность биологической обратной связи при лечении многих функциональных нарушений (в том числе головных болей, нарушений сна и т.п.), а также целого ряда психосоматических заболеваний. В частности, было показано, что БОС при лечении такого широко распространенного заболевания, как гипертоническая болезнь, позволяет добиваться достоверного снижения уровня артериального давления, приводит к улучшению прогноза заболевания. Научно доказана также эффективность применения биологической обратной связи при лечении желудочно-кишечных (гастриты, хронический холецистит, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки) и спастических бронхо-легочных заболеваний. Выбор адекватной программы управления своим состоянием позволяет больному переориентировать свой внутренний мир и тем самым корректировать депрессивные и навязчивые состояния, гиперактивное поведение, блокировать страх и напряжение [6].

Результаты наших исследований, которые проводились среди студентов первых курсов по оценке их адаптационных возможностей к обучению в вузе показали, что у студентов, у которых отмечался высокий уровень тревожности после БОС-тренинга повысилось самообладание, улучшилась адаптация к внешним условиям.

Из выше сказанного можно сделать вывод, что БОС способствует улучшению способностей человека противостоять стрессу. Большая роль при этом отводится резервным возможностям организма, его способности преодолеть заболевание.

В ходе биологической обратной связи пациент является активным участником своей коррекции, что способствует активации естественных скрытых резервов организма. Во время занятий появляется осознания психологических механизмов болезни и их обратного развития. Успешная деятельность по саморегуляции улучшает самочувствие, способствует повышению самооценки за счет чего расширяются возможности и улучшается адаптивность. Участники БОС-тренинга видят,

что их усилия являются полезными и становятся оптимистичнее. В свою очередь рост положительных эмоций стимулирует мотивационные процессы, а осуществляемая деятельность становится более результативной. Высокая результативность тренировок еще больше повышает самооценку и так далее.

В конечном итоге в ходе БОС снижается фиксация на своих переживаниях, уменьшается ипохондричность, агрессивность, увеличивается вера в свои возможности, улучшается настроение.

### **Литература**

1. Виллонас В.К. Психология эмоциональных явлений. – М., 1976.
2. Изард К. Эмоции человека. – М., 1980.
3. Кемпински А. Экзистенциальная психиатрия. – М., 1998.
4. Электронный ресурс: [http://therapeutic.ru/relaxation/pages/id\\_116](http://therapeutic.ru/relaxation/pages/id_116)
5. Электронный ресурс: <http://ru.wikipedia.org/>
6. Электронный ресурс: [http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=3845](http://www.rae.ru/snt/?section=content&op=show_article&article_id=3845)

## **О РОЛИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА: СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ**

*Кулинцова А.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Литвина Г.А.*

Физическая культура и спорт имеют в современных условиях высокую социально-экономическую значимость для общества в целом и для отдельного человека, т. к. занятия ими развивают, совершенствуют многие важные социальные, физические и психологические качества людей, оказывают прогрессивное влияние на формирование и гармоническое развитие, и воспитание человека. Здоровый образ жизни, забота о себе и своей внешности – все это в наше время стало значимей. Возрастающее ценностей жизни, здоровья, активного долголетия и реализации индивидуальности можно рассматривать как критерий социального прогресса общества.

В российском обществе спорт и физическая культура оттеснены на периферию общественной жизни. Как показывают исследования зарубежных социологов Бурдые П., Гидденса Э., спортивные достижения или неудачи определяют не только отношение к спорту, но и отношение к обществу, взрослому населению, своим сверстникам. Выявлено, что интеграция молодого поколения с обществом успешно проходит в обществах «футбольной культуры» (Бразилия, Аргентина, Мексика) [1, с. 129].

Здоровый образ жизни молодежи для любой страны является одним из базовых начал, на которых держится духовное и экономическое развитие государства. Каждая страна ждет будущего от своего нового поколения, которое будет здоровым, способным работать, защищать Родину, жить в соответствии с требованиями общества и своей индивидуальностью. Но, не смотря на это, здоровый образ жизни для большинства молодежи в нашей стране не является одним

из главных приоритетов, «визитной карточкой», необходимой для достижения нормального положения в обществе, и это является для нашего государства одной из самых актуальных проблем сегодняшнего дня. Молодёжь, это прослойка населения в том возрасте, когда человек начинает делать выбор, что ему интересно и более. То есть начинают закладываться и формироваться устои государства будущего, его возможности и потенциал развития. Поэтому, очевидно, что государство просто обязано привлечь к занятиям физической культурой и спортом каждого молодого человека, а также организовать его полноценный досуг, не зависимо от возраста и других предпочтений.

Для большинства простых людей, при их уровне заработных плат существующие платные услуги в сфере полноценного досуга, физической культуры и спорта стали практически недоступными, а реальной альтернативой стало, как раз то, что сейчас мы имеем [5, с. 76-84]. Наше время характеризуется серьезным упадком интереса молодежи к занятиям физической культурой, в том числе – ее спортивными видами, а также интереса к своему духовному развитию. Молодёжь пассивно относится к состоянию своего здоровья и интеллекта, предпочитая, уделять время азартным играм, употреблению наркотиков и беспорядочному образу жизни, и не понимают того, что такой образ жизни приводит их не только к личным трагедиям, но постепенно может превратиться в серьёзную глобальную катастрофу.

Проблемы наркомании, алкоголизма и курения уже осознаны нашим обществом. Ими занимаются многие организации, а финансированию некоторых из них помогают местные бюджеты. Помочь наркоману избавиться от пагубной зависимости, безусловно, очень важно. Но корень проблемы надо искать гораздо глубже. В большинстве случаев нездоровые увлечения – лишь следствие невозможности наполнить свою жизнь чем-то полноценным, здоровым. Поэтому-то так важно решительно взяться за причину. Надо убедить молодого человека, что быть здоровым и умным престижно. Что модно заниматься физической культурой и спортом, быть успешным в делах, а не курить, пить или употреблять наркотики. Что модно быть здоровым и активным. Если рассматривать данную проблему на всероссийском уровне и попытаться найти причины проблемы, расставить их по приоритету, то можно увидеть простое, но очень понятное решение. Любая всероссийская программа, это та программа, которая работает примерно одинаково с небольшими своими особенностями в каждом регионе, а региональная программа в свою очередь, это та программа, которая работает одинаково во всех муниципальных образованиях. Получается, что системное решение любой проблемы на муниципальном уровне дает план решения данной проблемы во всей стране.

Общие вопросы физической культуры и спорта относятся к совместному ведению Российской Федерации и ее субъектов. Так, компетенция Российской Федерации в данной области включает: формирование и осуществление федеральной и внешней политики; разработку и реализацию соответствующих федеральных программ; формирование Государственного фонда физической культуры и спорта Российской Федерации; установление федеральных нормативов фи-

нансирования физической культуры и спорта, требований к спортивным сооружениям, нормативов физической подготовленности различных групп населения; прямое финансирование научных исследований в этой области, спортивных сооружений и государственных физкультурно-спортивных организаций федерального значения, подготовки и выступления сборных команд под Государственным флагом Российской Федерации в официальных международных спортивных соревнованиях; контроль за исполнением федерального законодательства в области физической культуры и спорта [2, с. 19].

Несмотря на то, что государственная политика направлена на повышение значимости личностной физической культуры, возрастание ценностей жизни, здоровья, активного долголетия ситуация не меняется. Каждое новое поколение усваивает ценности предыдущего, в результате люди не занимаются физической культурой систематически [4, с. 63-66].

Обращаясь к образовательному компоненту образа жизни, можно сказать, что использование средств физической культуры и спорта в свободном времени зависит от сложившихся или создаваемых заново бытового режима, повседневного быта семьи, обычного распределения затрат времени на различные виды деятельности. При этом определяющее влияние оказывают экономические условия семьи, существующие в ней и преобладающие ценностные ориентации и социально-психологические отношения, а также интенсивность и эффективность воздействия внешних стимулов, формирующих социальное поведение членов семьи. Важно, в какой степени родители осознают социальные функции физической культуры, современные понимания здорового образа жизни. Понимание социально-биологического наследования оздоровительных эффектов физической культуры имеет для переориентации общественного сознания в области физической культуры особое значение, позволяя рассматривать воздействие занятий физическими упражнениями на организм не как временное, преходящее явление, а как крупномасштабное и длительное, благотворными результатами которого пользуются не только занимающийся, но и его дети, потомство [3, с. 131].

Физическая культура, является важной составляющей общей культуры общества, служит мощным и эффективным средством физического воспитания всесторонне развитой личности. Посредством физических упражнений физическая культура готовит людей к жизни и труду, используя естественные силы природы и весь комплекс факторов (режим труда, быт, отдых, гигиена и т.д.), определяющих состояние здоровья человека и уровень его общей и специальной физической подготовки. На занятиях физкультурой люди не только совершенствуют свои физические умения и навыки, но и воспитывают волевые и нравственные качества. Возникающие во время соревнований и тренировок ситуации закаляют характер участников, учат их правильному отношению к окружающим.

### **Литература**

1. Бурдые П. Социология социального пространства / Пер. с фр., общ. Ред. Н.-А. Шматко. – СПб. – М., 2005.
2. Виноградов П.А. Основы физической культуры и здорового образа жизни. – М., 1996.



3. Григорьев А.Е. Физическое воспитание в России.– СПб., 1994.
4. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя // Советская педагогика 1982. – №3.
5. Сластенин В.А. Формирование социально активной личности учителя // Советская педагогика. – 1981. – №4.

## **РОЛЬ ЗАНЯТИЯ СПОРТОМ В ПРОЦЕССЕ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ**

*Кононенко Е.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Литвина Г.А.*

Многолетняя отечественная и зарубежная практика работы с инвалидами, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата, показывает, что физическая культура и спорт для них – наиболее действенные методы реабилитации. Физическая активность, которая начинается уже во время пребывания инвалида в стационаре и продолжается после его выписки, препятствует уходу инвалида в свою болезнь. Физическая культура и спорт противодействуют ненормальному психологическому и асоциальному поведению, которое часто возникает на почве тяжелой инвалидности.

Цель физкультуры и спорта – развитие самодисциплины, самоуважения, духа соревнования и дружбы, т.е. тех характерных качеств, которые имеют существенное значение для интеграции или реинтеграции инвалида в обществе. Таким образом, физкультура и спорт в значительной степени «способствуют освобождению человека с тяжелой инвалидностью из изоляции, в котором он прозябал многие столетия из-за недостаточного понимания и отрицательной реакции окружающих его людей» [3].

В настоящее время 7 миллионов взрослого населения России зарегистрированы как инвалиды I, II, III групп, возраст половины которых – до 45 лет. Ну, а если к тому же учесть общее количество хронических больных, находящихся на диспансерном учете, временно нетрудоспособных людей в результате травм или заболеваний, детей-инвалидов и лиц, не оформивших инвалидность, то в стране будет насчитываться 20-25 миллионов человек, нуждающихся в срочных реабилитационных мероприятиях. Особенно важно использовать средства и методы физической культуры, так как они уникальны и универсальны при реабилитации всех видов: медицинской, физической, психической и социальной [2].

Категории инвалидности и статистика.

Принято условно разделять ограничения функций по следующим категориям:

- нарушения статодинамической функции (двигательной),
  - нарушения функций кровообращения, дыхания, пищеварения, выделения, обмена веществ и энергии, внутренней секреции,
  - сенсорные (зрения, слуха, обоняния, осязания),
  - психические (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи, эмоций, воли) [1].
- Роль физической культуры и спорта в жизни инвалида.

-терапевтическое значение: занятия оздоровительной физкультурой и спортом – естественная форма лечебных упражнений, которую можно использовать в качестве дополнения к обычным методам физической реабилитации. Трудно переоценить их значение для восстановления сил инвалида, способности координировать свои действия, развития скорости и выносливости. Вступая в соревнование с самим собой, стремясь улучшить свою работоспособность, инвалид учится преодолевать усталость- основной симптом в ранних стадиях восстановления;

-психологическое значение спорта как отдыха: инвалид должен рассматривать каждую тренировку не только как победу, мышечную борьбу за восстановление силы, но и как источник радости. У спорта есть значительное преимущество перед формальными физическими упражнениями – это фактор отдыха. Спорт как образец игровой деятельности восполняет потребность выражать жизненную радость и удовлетворение, заложенные в каждом человеке;

-физкультура и спорт – средство социальной реинтеграции инвалидов в общество, мощный стимул восстановления или установления контакта с окружающим миром. Таким образом, физкультура и спорт облегчают и ускоряют возвращение инвалидов в общество, способствуют признанию их как равноправных граждан. Существуют виды спорта и игры, в которых инвалиды могут принимать участие наравне со здоровыми людьми (например, сидя в креслах-колясках стрелять из лука, играть в кегли, настольный теннис и др.) [3].

Тренировка физическими упражнениями совершенствует организм, значительно повышает его возможности. Отличительные особенности тренированного организма в состоянии покоя:

-устойчивость – оптимальный уровень биохимических и физиологических констант и их высокая стабильность. Эти свойства обеспечивают значительную неподатливость организма к возмущающим влияниям физических упражнений;

-сопротивляемость – способность тренированного организма к более полной мобилизации функций, что связано со значительным диапазоном сдвигов во внутренней среде и всей вегетативной сфере. Это позволяет тренированному организму без ущерба выдерживать большие отклонения гомеостатических констант при мышечной деятельности;

-переносимость – выработанное в процессе тренировки свойство организма сохранять определенный уровень работоспособности при крайне неблагоприятных условиях, связанных с выполнением тяжелой и утомительной работы, большим недостатком кислорода, воздействием высокой и низкой температуры и т.д. При этом возникают такие сильные отклонения от гомеостатических констант, которые нетренированный организм вообще не в состоянии перенести, а тренированный к ним адаптирован [3].

Физкультурно-оздоровительная и спортивная работа должна начинаться сразу по завершении этапа медицинской реабилитации в условиях специализированного стационара [3].

Исходные условия для начала занятий:

-наличие медицинских показаний и отсутствие противопоказаний;

-устойчивая мотивация, интерес и функциональные предпосылки;

-стабилизация, достигнутая в результате восстановительного лечения и реабилитационных мероприятий после травмы или заболевания.

Противопоказания в большинстве случаев определяются различными заболеваниями внутренних органов и касаются инвалидов всех категорий, независимо от причины наступления инвалидности.

К регулярным занятиям физкультурой и спортом могут быть допущены инвалиды:

- с поражением спинного мозга на различных уровнях (оперированные или прошедшие курс консервативного лечения). После травм легкой или средней тяжести занятия рекомендуется начинать через 6 месяцев, постепенно увеличивая физическую нагрузку; после тяжелых травм – через 1 год (за исключением повреждений шейного отдела позвоночника);

- после перенесенной нейроинфекции; занятия физкультурой показаны в стадии ремиссии (не ранее, чем через год)[3].

Основные факторы, определяющие возможность занятий физкультурой и спортом инвалидов по зрению:

- состояние здоровья;
- характер глазной патологии;
- общая физическая подготовленность;
- уровень психологической подготовленности.

Эти факторы – основа определения показаний к ограничению и противопоказаний к физическим нагрузкам. Цель любой деятельности (трудовой, бытовой или спортивной) – удовлетворение той или иной потребности. В большинстве случаев потребность инвалида – обретение работы, восстановление здоровья, выступление на соревнованиях и т.д. Мотивация может быть сильной или слабой, в этом случае ее необходимо усилить с помощью внешнего воздействия (например, занятий физкультурой и спортом), т.е. создать мотивационную установку. У нее есть важное свойство, которое имеет значение при работе с людьми с ограниченными возможностями: она долго хранится в памяти и трансформируется в готовность при появлении соответствующих условий. Это, по сути, потенциальный мотив, который сформировался, но не проявляется в данный момент [3].

Следует учитывать депрессивное состояние у инвалидов, обусловленное многими факторами. Депрессивное настроение рано или поздно проявляется депрессивным поведением. Д. Майерс схематично проиллюстрировал порочный круг депрессии. Порочный круг депрессии – это негативные переживания, сосредоточение на себе и самобичевание, депрессивные настроения, депрессивное поведение [3].

Физкультура и спорт должны стать толчком, который может помочь восстановлению или установлению контакта инвалидов с окружающим миром, тем самым, облегчая и ускоряя их возвращение в общество, признание в качестве равноправных граждан. Действительно, существуют такие виды спорта, в которых инвалиды могут принять участие, сидя в креслах-колясках: стрельба из лука, настольный теннис, баскетбол, некоторые виды легкой атлетики (гонки на колясках на определенную дистанцию, толкание ядра, метание диска и др.); вне

коляски – волейбол (сидя), плавание, тяжелая атлетика и др. Для ампутантов, помимо перечисленных видов спорта, – прыжки в высоту и длину (легкая атлетика), волейбол (стоя), лыжные гонки, слалом и слалом-гигант, футбол.

Многие выдающиеся спортсмены-инвалиды успешно преодолели свои физические недостатки (ампутации, параплегии) благодаря интенсивной и регулярной тренировке, достигнув при этом своих прежних спортивных и артистических результатов [3].

Занятия физической культурой и спортом дают не только поддержку в физическом плане, но и в эмоциональном, так как они укрепляют не только тело, но и дух человека, уменьшают риск появления депрессивных состояний.

### ***Литература***

1. Словарь. Инвалидность. Коллекция энциклопедий и словарей. Электронный ресурс: <http://enc-dic.com/>

2. Кебало В.И., Мосунов Д.Ф. Исследование особенностей движения при купании с протезом голени. Отчет по НИР. – Л., 1976.

3. Белая клиника доктора Вдовина. Физкультура и спорт в системе реабилитации инвалидов. Электронный ресурс: [www.eurolab.ua](http://www.eurolab.ua).

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

***Молодых Е., Полоусова А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Тюренкова С.А.***

Проблема преемственности между разными образовательными ступенями, в том числе и между дошкольным и школьным уровнем, находится в центре внимания педагогов – ученых, практиков, методистов – уже не первое десятилетие. Ещё в 70-е годы XX века Д. Б. Эльконин указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства – дошкольного и младшего школьного возрастов и необходимость организации для детей 3-10 лет единого культурно-образовательного пространства. Непрерывность и преемственность в обучении выделяются учеными как одни из факторов, обеспечивающих эффективность образования. В тоже время и сегодня приходится констатировать отсутствие эффективных примеров широкой практической реализации принципа преемственности в работе дошкольных образовательных учреждений и начальной школы. Практически все работники дошкольных учреждений называют проблему преемственности детского сада и начальной школы одной из главных и нерешенных проблем педагогики. В области же системы экологического образования данная проблема еще более актуальна, так как преемственность является ее принципиальной особенностью, и стоит задача организации поступательного развития всех ступеней системы непрерывного экологического образования: детский сад – школа – вуз – повышение квалификации специалистов – население.

Попытка разобраться в данной проблеме требует рассмотрения различных подходов к определению самого термина «преемственность».

Так, в Большой советской энциклопедии, преемственность трактуется как «связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» [1]. Похожее определение находим и в философском словаре: «преемственность – связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» [7]. Представленные определения преемственности в педагогических словарях рассматривают последнюю, на наш взгляд, достаточно ограниченно, исключая уровень дошкольного образования, – только как преемственность в обучении школьным учебным предметам. Так, преемственность в обучении [4] предполагает, с одной стороны, установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения, а с другой стороны, характеризует требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся на каждом этапе обучения, формам, методам и приёмам объяснения нового учебного материала и ко всей последующей работе по его усвоению.

Очевидно, что при реализации в образовательной практике принципа преемственности, нам необходимо, основываясь на первых двух определениях преемственности, четко определить какие именно элементы для нас являются базовыми, какие характеристики и в какой области (в области знаний ли, умений ли, опыта или отношения) мы должны передать на следующий уровень.

Как отмечает К.Е. Сумнительный [8], данные характеристики могут лежать в области знаний и методик: в этом случае в ДООУ в качестве содержания образования образовательного процесса используются части школьных курсов; а могут представлять собой определенные качества, которые необходимы ребенку для продолжения обучения. В последнем случае преемственность превращается во взаимосвязь подходов к обучению, воспитанию и развитию ребенка, которые существуют в дошкольной и школьной среде. В этом смысле представляется важным уточнение, которое делает Л.М. Денякина. По ее мнению, «в педагогическом плане преемственность связана с целостным процессом формирования и развития детской личности» [2, с. 24].

Цели экологического образования (единые на всех уровнях), заключающиеся в формировании экологической культуры личности, несомненно, требуют принятия второго подхода к определению преемственности. Учитывая, что преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте [6, с. 12], мы должны выделить значимые для дальнейшего становления экологической культуры характеристики общего развития ребенка. Отметим, что ведущие ученые-методисты в области дошкольного экологического образования, в качестве конечных результатов последнего выделяют именно такие характеристики.

С.Н. Николаева [3, с. 108] в качестве результата экологического образования в ДООУ называет формирование положительного отношения дошкольников к при-

роде, которое она характеризует как осознанно-правильное, то есть сложившееся на знании конкретных экологических зависимостей между любым живым организмом и средой его обитания.

Н.А. Рыжова [5, с. 27] в базисные характеристики личности ребенка-дошкольника включает экологический компонент как отражение ожидаемых результатов. Содержание экологического компонента следующее: ребенок имеет представление о взаимосвязи людей не только друг с другом, но и с природой, окружающей средой; способен в конкретной ситуации выбирать линию поведения с учетом некоторых последствий своего влияния на окружающую среду; умеет оказывать помощь живым объектам, обращать внимание взрослых на необходимость такой помощи; умеет сдерживать свои желания, если они могут нанести вред объектам природы (осторожно общается с обитателями живого уголка, не уносит животных из леса, не собирает букеты во время прогулок и т.п.); замечает экологически неграмотное поведение сверстников.

Формирование у дошкольников обозначенных выше требований, с использованием адекватных им методик, в полной мере позволит эффективно решать задачи экологического образования в начальной школе. Однако, к сожалению, в большинстве дошкольных образовательных учреждениях, программы указанных авторов не реализуются, ДОУ ориентированы на использование традиционных (центрированных на педагоге) программ (например, «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой), ценность экологического образования среди руководителей и воспитателей ДОУ невелика. Кроме того, достаточную трудность представляет диагностика новых результатов, к проведению которой педагоги не готовы.

Одним из способов решения проблемы преемственности экологического дошкольного и начального образования может выступить целенаправленная подготовка студентов – будущих воспитателей детей дошкольного возраста – в ходе которой студентами будут осуществляться анализ различных программ, выбор наиболее предпочтительных из них, анализ содержания школьных программ в целях исключения дублирования материала, отрабатываться навыки планирования педагогической деятельности в условиях совместного использования комплексных и парциальных программ, изучаться методы психолого-педагогической диагностики формируемого у детей отношения к природе.

### **Литература**

1. Большая советская энциклопедия. - М. 1969-1978. Электронный ресурс: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/123467>
2. Денякина Л.М. О разработке единых требований к содержанию дошкольного образования // Методист. – 2007. – № 6.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 2002.
4. Педагогический словарь – <http://enc-dic.com/pedagogics/Preemstvennost-V-Obuchenii-1356.html>
5. Рыжова Н.А. Программа «Наш дом - природа» // Дошкольное воспитание. - 1998. - №4.

6. Слободчиков В. И., Короткова Н.А., Нежнов П.Г., Кириллов И.Л. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: Научная концепция. – М., 2005.

7. Советский философский словарь. – 1974 // <http://terme.ru/dictionary/804/word/premstvenost>

8. Сумнительный К.Е. Преемственность дошкольного и начального образования в рамках ФГТ и ФГОС в условиях вариативности образования // Материалы 3 Всероссийской конференции “Преемственность в системе непрерывного образования” (26 ноября 2011 г.) // <http://preemst.e-2a.ru/>

## **ФИЗКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ**

*Педус А.А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Кульчицкий В.Е.*

С переходом России на новый путь развития рыночной экономики и проходящими социально-экономическими преобразованиями в стране остро стоит вопрос о реформировании системы физического воспитания, переживающей серьезный кризис. Уровень здоровья молодежи очень низок и с каждым годом все больше падает. Такое положение представляет собой большую угрозу безопасности государства, усугубляясь низкой рождаемостью и постепенным сокращением населения РФ. Период затянувшегося кризиса во всех сферах жизни общества современной России характеризуется резким снижением физического и психического здоровья населения. Это связано, в первую очередь, с минимальным финансированием социальных программ, науки, культуры, образования и медицины. В большинстве случаев из-за высокой стоимости услуг воспользоваться квалифицированной медицинской помощью не представляется возможным. Порой люди, страдающие хроническими заболеваниями (сахарный диабет, острая сердечная недостаточность и т.д.) из-за отсутствия средств и дороговизны лекарственных препаратов вынуждены подвергать свою жизнь опасности, т.к. зачастую лишь своевременное оказание неотложной медицинской помощи и прием высокоэффективных и дорогостоящих медицинских препаратов способны помочь человеку. Профилактика заболеваний, являющихся прерогативой медицины, требует огромных денежных вложений, а денег на эти нужды, как известно, выделяется в недостаточном количестве. Многие важные медицинские программы или свертываются или их финансирование осуществляется различными структурами других высокоразвитых стран, заинтересовавшихся ими.

Огромные успехи современной медицины в геномной инженерии и лечении самых серьезных заболеваний способствуют увеличению продолжительности жизни людей и уменьшению степени риска заболевания различными наследственными болезнями. Лечение этих болезней современными медицинскими препаратами дорогостоящее, но высокоэффективное. Именно поэтому на первый план выходит программа всеобщего оздоровления населения средствами и

методами физической культуры, которая должна неукоснительно и методично осуществляться всеми доступными для государства способами. Это, в первую очередь, всеобъемлющая и эффективная реклама здорового образа жизни и отказа от вредных привычек, а также система оздоровительных и спортивных программ для различных возрастных групп населения. Строительство новых спортивных сооружений – стадионов, спортивных комплексов, плавательных бассейнов, игровых площадок и т.д. является на данном этапе очень важным для государственной политики здоровосбережения населения страны. Для настоящего времени характерно низкое качество преподавания физической культуры в школе; слабая материально-техническая база; отток и нехватка квалифицированных педагогов, способных вести творческую работу; сокращение объема бесплатно предоставляемых услуг и т.п.

Все вышеперечисленное явно не способствует стремлению подрастающей молодежи к освоению ценностей физической культуры, к занятиям в спортивных секциях и не прививает любовь к самостоятельным занятиям физическими упражнениями. Безусловно, приоритетным направлением проводимой в стране модернизации структуры образования является коренное изменение программы физического воспитания, предусматривающее увеличение количества часов для занятий физическими упражнениями, которые обязательно должны проводиться ежедневно, после окончания теоретических занятий в школе.

Повышение эффективности и качества проведения занятий физическими упражнениями обеспечит укрепление и сохранение здоровья школьников. Основные задачи, способствующие полномасштабной модернизации школьного физкультурного образования следующие:

- 1) заменить физически и морально устаревшую спортивно-оздоровительную инфраструктуру, не обеспечивающую условий для проведения массовых школьных физкультурных мероприятий на уровне современных требований;
- 2) расширить содержание данного учебного предмета в контексте освоения учащимися ценностей физической и спортивной культуры;
- 3) разработать теорию и методику физического воспитания детей и молодежи с отклонениями в физическом развитии и различными заболеваниями;
- 4) создать необходимые условия для интенсивной профилактики отклонений в состоянии здоровья детей и подростков.

По инициативе Отделения образования и культуры РАО в 1996 г. был создан проблемный совет по физической культуре и спорту, разработавший, а в дальнейшем воплотивший в образовательную практику “Концепцию физического воспитания и спортивной подготовки детей, подростков и молодежи России” [2, 5, 6].

Близка к завершению работа по созданию теоретической базы инновационных технологий физического воспитания молодежи, найдены и апробированы новые формы организации учебного процесса [2, 5, 7]. А в многочисленных экспериментах и в педагогической практике подтверждена их эффективность и целесообразность [3, 4, 5]. Результаты экспериментов свидетельствуют о преимуществах формирования здоровьесберегающих технологий спортивно-ориентированного физического воспитания (СОФВ) обучающихся в общеобразователь-



ной школе по сравнению с традиционными методами его организации и педагогической реализации.

Согласно этой технологии в обязательном порядке используется основной метод спортивной подготовки морфофункциональных систем организма человека на основе учета механизмов его адаптации к стресс-факторам (физическим нагрузкам). Физкультурное образование обучающихся согласно этой технологии, осуществляется в форме обязательных учебно-тренировочных занятий, проводимых после теоретических учебных занятий в школе согласно расписанию. Для практических занятий по типологическим признакам формируют группы занимающихся без учета возраста, но с учетом общего интереса к конкретным видам физкультурной и спортивной деятельности. В процессе таких занятий школьники осознают особую роль физических упражнений, приобщаются к регулярным занятиям физической культурой и спортом, приобретают умения и навыки управления своим психофизическим состоянием и овладевают способностью изменять его в заданных пределах. Для молодежи предусматривается свобода выбора вида занятий, планирования их интенсивности и возможность изменения вида физкультурной активности на основе учета способностей каждого учащегося. Использование здоровьесберегающих технологии СОФВ в некоторых учебных заведениях, позволило сделать вывод, что уровень физической подготовленности обучающихся по данным тестирования по системе "EUROFIT", оказался значительно выше, чем у детей и подростков, проходящих обычный курс обучения. Исходя из данных социально-психологического мониторинга, учащиеся школы из России проявили большую устойчивость по отношению к вредным привычкам, включая наркоманию, курение и употребление алкоголя.

Социально-педагогическое и психологическое исследование, проведенное в рамках этого эксперимента, подтвердило высокую эффективность СОФВ для снижения состояния тревожности, характерного для современных детей и подростков и увеличение их психической устойчивости к воздействиям целого ряда негативных факторов. В связи с увеличением объема систематической физической нагрузки повысился уровень сопротивляемости организма молодежи в период вспышек простудных заболеваний. С повышением физической и умственной работоспособности улучшилась успеваемость, возросла их мотивация к участию в трудовой деятельности и снизилось количество пропусков по болезни. Регулярные занятия физическими упражнениями способствовали снижению бытового травматизма. Приобщение к ценностям физической культуры и спорта положительно сказалось на их поведении и стало мощным противовесом негативным способам самоутверждения подростков.

Анализируя результаты эксперимента, можно сделать основной вывод: интерес к предмету «Физическая культура» и учебно-тренировочным занятиям резко возрос, повысился уровень физической подготовленности учащихся, снизилась их заболеваемость, а так же появилось устойчивое стремление к ведению здорового образа жизни.

Для внедрения СОФВ в систему физического воспитания, наряду с увеличением объема обязательных занятий физическими упражнениями, необходима за-

мена спортивных сооружений на более современные, с целью создания межшкольных многоцелевых комплексов для нескольких образовательных учреждений. Необходимо создание принципиально новых проектов учебно-спортивных сооружений, оснащенных тренажерными комплексами, диагностическим оборудованием и системами оперативного контроля за состоянием занимающихся.

Необходима апробация различных типовых вариантов учебно-спортивных сооружений и их возможностей эксплуатации в разных регионах страны, решая задачу, в первую очередь, общей физической подготовки с целью организации оптимальной двигательной активности школьников. В этих учебно-спортивных сооружениях должны использоваться тренажеры, контрольно-диагностическое оборудование, видеотехника, компьютерные средства слежения за учебно-тренировочным процессом, предусмотрены возможности трансформации оборудования, конфигураций мест занятий и т.п. В дальнейшем целесообразно создание многоцелевого спортивного сооружения, предназначенного для проведения занятий по 10-15 видам спортивной подготовки или других форм занятий, в том числе и в игровых формах. Такие занятия могут проводиться с обучающимися их разных школ, а также из ДЮСШ, и высших учебных заведений с применением современных технических средств, обеспечивающих эффективность учебно-тренировочного процесса, создающих возможности массового физического воспитания и спортивной подготовки школьников. Подобная форма проведения занятий является одной из наиболее эффективных форм модернизации и перспективного совершенствования методики преподавания физической культуры в учебном заведении.

В действующем законе “О физической культуре в РФ” физическое воспитание рассматривается как педагогический процесс, направленный “на формирование здорового, физически и духовно совершенного, морально стойкого подрастающего поколения; на укрепление здоровья; повышение работоспособности, творческого долголетия; на продление жизни человека”. Непосредственно, в статье 14 настоящего закона дано право образовательным учреждениям самостоятельно с учетом своих уставов, местных условий и интересов студентов определять формы занятия физической культурой, средства физического воспитания, виды спорта и двигательной активности, методы и продолжительность учебных занятий на основе федеральных государственных образовательных стандартов и нормативов физической подготовленности.

### **Литература**

1. Бальсевич В.К. Физическая культура в школе: пути модернизации преподавания. // Педагогика. – 2004. – №1.
2. Бальсевич В.К. Основные положения Концепции интенсивного инновационного преобразования национальной системы физкультурно-спортивного воспитания детей, подростков и молодежи России. // Теория и практика физической культуры. – 2002. – №3.
3. Вишневский В.А. и др. Проблемы формирования навыков здорового стиля жизни в условиях школы. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Сургут. 2002.

4. Губа В.П. Морфобиомеханический подход на основе возрастного физического воспитания и спорта, физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 1999. – № 3-4.

5. Инновационные образовательные технологии спортизированного физического воспитания в образовательной школе. – Сургут. 2001

6. Кузин В.В., «Научные приоритеты в физическом воспитании и спортивной подготовки детей и юношества. Физическая культура: воспитание, образование, тренировка». – 1998. – №2.

7. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. Теория и практика физической культуры. – 1997. – №6.

## **ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Молодых Е., Полоусова А., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Тюренкова С.А.*

Проблема преемственности между разными образовательными ступенями, в том числе и между дошкольным и школьным уровнем, находится в центре внимания педагогов – ученых, практиков, методистов – уже не первое десятилетие. Ещё в 70-е годы XX века Д. Б. Эльконин указывал на внутреннюю общность двух «формаций» эпохи детства – дошкольного и младшего школьного возрастов и необходимость организации для детей 3-10 лет единого культурно-образовательного пространства. Непрерывность и преемственность в обучении выделяются учеными как одни из факторов, обеспечивающих эффективность образования. В тоже время и сегодня приходится констатировать отсутствие эффективных примеров широкой практической реализации принципа преемственности в работе дошкольных образовательных учреждений и начальной школы. Практически все работники дошкольных учреждений называют проблему преемственности детского сада и начальной школы одной из главных и нерешенных проблем педагогики. В области же системы экологического образования данная проблема еще более актуальна, так как преемственность является ее принципиальной особенностью, и стоит задача организации поступательного развития всех ступеней системы непрерывного экологического образования: детский сад – школа – вуз – повышение квалификации специалистов – население.

Попытка разобраться в данной проблеме требует рассмотрения различных подходов к определению самого термина «преемственность».

Так, в Большой советской энциклопедии, преемственность трактуется как «связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» [1]. Похожее определение находим и в философском словаре: «преемственность – связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов це-

лого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» [7]. Представленные определения преемственности в педагогических словарях рассматривают последнюю, на наш взгляд, достаточно ограниченно, исключая уровень дошкольного образования, — только как преемственность в обучении школьным учебным предметам. Так, преемственность в обучении [4] предполагает, с одной стороны, установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения, а с другой стороны, характеризует требования, предъявляемые к знаниям и умениям учащихся на каждом этапе обучения, формам, методам и приёмам объяснения нового учебного материала и ко всей последующей работе по его усвоению.

Очевидно, что при реализации в образовательной практике принципа преемственности, нам необходимо, основываясь на первых двух определениях преемственности, четко определить какие именно элементы для нас являются базовыми, какие характеристики и в какой области (в области знаний ли, умений ли, опыта или отношения) мы должны передать на следующий уровень.

Как отмечает К.Е. Сумнительный [8], данные характеристики могут лежать в области знаний и методик: в этом случае в ДОУ в качестве содержания образовательного процесса используются части школьных курсов; а могут представлять собой определенные качества, которые необходимы ребенку для продолжения обучения. В последнем случае преемственность превращается во взаимосвязь подходов к обучению, воспитанию и развитию ребенка, которые существуют в дошкольной и школьной среде. В этом смысле представляется важным уточнение, которое делает Л.М. Денякина. По ее мнению, «в педагогическом плане преемственность связана с целостным процессом формирования и развития детской личности» [2, с. 24].

Цели экологического образования (единые на всех уровнях), заключающиеся в формировании экологической культуры личности, несомненно, требуют принятия второго подхода к определению преемственности. Учитывая, что преемственность дошкольного и школьного этапов образования не должна пониматься как преемственность учебных предметов и формирование специфических школьных умений и навыков уже в дошкольном возрасте [6, с. 12], мы должны выделить значимые для дальнейшего становления экологической культуры характеристики общего развития ребенка. Отметим, что ведущие ученые-методисты в области дошкольного экологического образования, в качестве конечных результатов последнего выделяют именно такие характеристики.

С.Н. Николаева [3, с. 108] в качестве результата экологического образования в ДОУ называет формирование положительного отношения дошкольников к природе, которое она характеризует как осознанно-правильное, то есть сложившееся на знании конкретных экологических зависимостей между любым живым организмом и средой его обитания.

Н.А. Рыжова [5, с. 27] в базисные характеристики личности ребенка-дошкольника включает экологический компонент как отражение ожидаемых результатов. Содержание экологического компонента следующее: ребенок имеет представление о взаимосвязи людей не только друг с другом, но и с природой, окру-

жающей средой; способен в конкретной ситуации выбирать линию поведения с учетом некоторых последствий своего влияния на окружающую среду; умеет оказывать помощь живым объектам, обращать внимание взрослых на необходимость такой помощи; умеет сдерживать свои желания, если они могут нанести вред объектам природы (осторожно общается с обитателями живого уголка, не уносит животных из леса, не собирает букеты во время прогулок и т.п.); замечает экологически неграмотное поведение сверстников.

Формирование у дошкольников обозначенных выше требований, с использованием адекватных им методик, в полной мере позволит эффективно решать задачи экологического образования в начальной школе. Однако, к сожалению, в большинстве дошкольных образовательных учреждениях, программы указанных авторов не реализуются, ДОУ ориентированы на использование традиционных (центрированных на педагоге) программ (например, «Программа воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой), ценность экологического образования среди руководителей и воспитателей ДОУ невелика. Кроме того, достаточную трудность представляет диагностика новых результатов, к проведению которой педагоги не готовы.

Одним из способов решения проблемы преемственности экологического дошкольного и начального образования может выступить целенаправленная подготовка студентов – будущих воспитателей детей дошкольного возраста – в ходе которой студентами будут осуществляться анализ различных программ, выбор наиболее предпочтительных из них, анализ содержания школьных программ в целях исключения дублирования материала, отрабатываться навыки планирования педагогической деятельности в условиях совместного использования комплексных и парциальных программ, изучаться методы психолого-педагогической диагностики формируемого у детей отношения к природе.

### **Литература**

1. Большая советская энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия. 1969-1978. // <http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/123467>
2. Денякина Л.М. О разработке единых требований к содержанию дошкольного образования // Методист. – 2007. – № 6.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Педагогический словарь – <http://enc-dic.com/pedagogics/Preemstvennost-V-Obuchenii-1356.html>
5. Рыжова Н.А. Программа «Наш дом - природа» // Дошкольное воспитание. - 1998. - №4.
6. Слободчиков В. И., Короткова Н.А., Нежнов П.Г., Кириллов И.Л. Дошкольное образование как ступень системы общего образования: Научная концепция. – М., 2005.
7. Советский философский словарь. – 1974 // <http://terme.ru/dictionary/804/word/premstvenost>

8. Сумнительный К.Е. Преемственность дошкольного и начального образования в рамках ФГТ и ФГОС в условиях вариативности образования // Материалы III Всероссийской конференции «Преемственность в системе непрерывного образования» (26 ноября 2011 г.) // <http://preemst.e-2a.ru/>

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЗДОРОВОГО И БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ**

*Ульянов А.В., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. воен. наук Истомин В.Н.*

Обеспечение безопасной жизнедеятельности в условиях всевозрастающих угроз чрезвычайных ситуаций в настоящее время является сложной задачей, решение которой осуществляется на основе новых технологий и достижений науки и техники, при этом роль человеческого фактора, возможностей человека, его сознания стоит на втором плане.

Поэтому одним из приоритетных направлений педагогической деятельности сегодня является «поиск новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов», то есть антропологические знания [2, с. 3].

Личность, которая достигла предела и более не совершенствуется, жизнь, которая не требует преодоления трудностей на пути к цели, не могут быть правильными [7, с. 19]. В информационном обществе, где «информации становится все больше, а смыслы все меньше», необходимо создать условия для стремления человека к смыслу, его выявлению и постижению. «Смыслы человеком не создаются, не производятся, а обнаруживаются и реализуются» [3, с. 45]. И в этом состоит одна из задач профессионального образования [4, с. 12; 5, с. 23; 6, с. 5]. Смыслы человек «проживает» в своих мыслях, переживаниях, намерениях, поступках, отношениях и других «смысловых единицах жизни», которые и должны быть включены в содержание ценностно-смыслового образования [1, с. 83].

Мир человека оказался перед лицом проблем, связанных с собственной деятельностью и научно-техническим прогрессом. Передовая часть общества и ученые давно провозглашают, что наш мир должен функционировать и развиваться на основе закона опережающего развития.

Деятельность студентов связана не только с учебными занятиями, но и бытом, досугом вне образовательного учреждения. При этом требуется наличие не только специальных знаний и умений, но и осознание необходимости обеспечения безопасности, чтобы продукты достижения зрелости и самостоятельности не стали источником опасности для жизни и здоровья человека. Анализ статистических данных показывает, что в ходе занятий физической культурой и спортом существует повышенный риск несчастных случаев, травм, приобретения различных заболеваний, а незнание способов обеспечения личной безопасности в условиях чрезвычайной ситуации может негативно отразиться на со-

стоянии здоровья. С другой стороны, здоровье, работоспособность влияют и на профессиональное продвижение специалиста, а также на устойчивость его положения в коллективе.

Решение проблемы сохранения здоровья и обеспечения безопасности в повседневной деятельности невозможно без выдвижения новых социальных установок, интериоризация которых происходит в период получения профессионального образования.

Таким образом, выделяя себя из окружающего мира, структурируя свои отношения с миром и подчиняя свою деятельность устойчивой структуре этих отношений в отличие от сиюминутных импульсов, формируется и проявляется ценностно-смысловое отношение личности к определенным предметам, объектам, процессам, явлениям окружающей действительности, а значит и к обеспечению безопасности.

«Ценностно-смысловое отношение» рассматривается как интегративное качество личности, включающее в себя результаты познания человеком какого-либо объекта действительности, все эмоциональные реакции на этот объект и формы поведенческих ответов при контакте с этим объектом.

В этом контексте личность студента представляется как система ценностных ориентаций, личностных смыслов и отношений человека с окружающей его действительностью, которая состоит из обучения – приобретения знаний, умений и навыков не только по будущей специальности, но и по ведению здорового и безопасного образа жизни. Поведение человека представляет собой не только сложный комплекс различных социальных деятельностей, но и взаимодействие с людьми своего социума. Как члены педагогического коллектива, студенты объективно включены в систему корпоративных отношений. Поэтому, поведение будущих специалистов при работе с детьми – это, во-первых, выполнение профессиональных обязанностей на основе приобретенных знаний и умений, а также на основе сформированных ценностно-смысловых отношений. Во-вторых, это отношения будущих специалистов к результатам своего труда, к личной безопасности, к природе, к товарищам.

Ценностно-смысловой уровень регуляции дает не готовые «рецепты» поведения, а вырабатывает алгоритм, который проявляется различными действиями. Например, взаимопомощь – это не правило, не мотив, а общий принцип соотнесения мотива, цели и средств достижения цели, реализуемый в конкретных ситуациях. Действия по оказанию первой помощи при возникновении чрезвычайной ситуации различны, но при этом реализуется одна и та же ценностная ориентация на взаимопомощь. И, наоборот, через отношение студента к деятельности можно определить, имеет ли смысл данная деятельность для него. Другими словами, ценностно-смысловое отношение студентов к здоровому и безопасному образу жизни означает высокий уровень «присвоенности» смысловых образований.

Ценностно-смысловые отношения даны не от рождения, а формируются в процессе деятельности. Ценностно-смысловое отношение к обеспечению безопасности в процессе деятельности в полной мере проявляется лишь в зрелом возрасте, но формируется в период получения профессионального образования. В нашем случае – в процессе осмысленного освоения курса по «Безопас-

ности жизнедеятельности», а также в процессе воспитания и самовоспитания студентов на занятиях по физической культуре.

В норме для зрелого специалиста базисной системой ценностных ориентаций является его устойчивая направленность на сочетание личных, корпоративных и государственных интересов, на выполнение своего долга.

Исходя из вышеизложенного, необходимость данного исследования определяется противоречиями между:

- значимостью формирования ценностно-смысловой сферы личности будущих специалистов и недостаточной теоретико-методологической разработанностью положений обозначенной проблемы при изучении общепрофессиональных дисциплин;

Методологической основой исследования является антропологистический подход, рассматривающий человека как высшую ценность и целостное явление в единстве его природной, общественной, духовной и практической составляющих, во взаимосвязях с окружающим миром культуры и природы, как субъекта своего собственного развития и становления.

### ***Литература***

1. Братусь Б.С. Антропология. Психология. Нравственность. Культура. – М., 1994.
2. Повзун В.Д. Антропология и ценностное самоопределение личности в университетском образовании: дис. ... д - ра пед. наук. – Сургут, 2005.
3. Советов Б.Я. Моделирование систем. – М., 1985.
4. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. - Волгоград, 2007.
5. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 2008.
6. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. – 1998. – № 1.
7. Шадрина И.Н. Формирование ценностных ориентаций студентов учреждений высшего и среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2005.

## **ФЕНОМЕН ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ: СОВРЕМЕННОЕ ПРОЧТЕНИЕ**

***Черноляс М.Ю., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Литвина Г.А.***

Создание условий для формирования человека, гармонически сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство, является одной из актуальных проблем.

Физическая культура представляет собой общественное явление, тесно связанное с экономикой, культурой, общественно-политическим строем, состоянием здравоохранения, воспитанием людей.



Наш век – век значительных социальных, технических и биологических преобразований. Научно-техническая революция внесла в образ жизни человека наряду с прогрессивными явлениями и ряд неблагоприятных факторов, в первую очередь гиподинамию и гипокинезию, нервные и физические перегрузки, стрессы профессионального и бытового характера. Все это приводит к нарушению обмена веществ в организме, предрасположению к сердечно-сосудистым заболеваниям, избыточной массе тела и т.п. Влияние неблагоприятных факторов на состояние здоровья молодого организма настолько велико и объемно, что внутренние защитные функции организма не в состоянии с ними справиться. Опыт десятков тысяч людей, испытавших на себе воздействие такого рода неблагоприятных факторов, показывает, что лучшим противодействием им являются регулярные занятия физическими упражнениями, которые помогают восстановлению и укреплению здоровья, адаптации организма к условиям внешней среды.

Занятия физическими упражнениями имеют огромное воспитательное значение – способствуют укреплению дисциплины, повышению чувства ответственности, развитию настойчивости в достижении поставленной цели. Физическая культура представляет собой сложное общественное явление, которое не ограничено решением задач физического развития, а выполняет и другие социальные функции общества в области морали, воспитания, этики. Она не имеет социальных, профессиональных, биологических, возрастных, географических границ.

Если общая культура личности отражает широту овладения ценностным содержанием духовной и материальной культуры, степень приобщения личности к созданию их ценностей, готовность и способность к их продуцированию, то профессиональная культура личности по существу отражает проявление общей культуры в специфических условиях профессиональной деятельности.

Физическая культура выступает как составная часть общей и профессиональной культуры человека, как важнейшая качественная динамичная характеристика его личностного развития, как фундаментальная ценность, определяющая начало его социокультурного бытия, способ и меру реализации сущностных сил и способностей.

Индивидуальная физическая культура является результатом личностного осмысления, выработки представлений, отношений, убеждений, «программ поведения». В ней интегрируются структура самосознания, аспекты саморегуляции, самопознания, самоотношения. На этой основе формируется Я-концепция личности, обеспечивается ее устойчивое адаптивное культурное поведение в разнообразных условиях жизнедеятельности.

Физическая культура прямо и опосредованно охватывает такие свойства, качества, ориентации личности, которые позволяют ей развиваться в гармонии с культурой общества, достигать гармонии знаний и творческого действия, чувств и общения, физического и духовного, разрешать противоречия между природой и производством, трудом и отдыхом, физическим и духовным. Достижение личностью такой гармонии обеспечивает ей социальную устойчивость, продуктивную включенность в жизнь и труд, создает ей психический комфорт.

Физическая культура – это вид культуры, содержанием которой является оптимальная двигательная деятельность, построенная на основе материальных и

духовных ценностей, специально созданных в обществе для физического совершенствования человека.

Физическая культура личности – это социально-детерминированная область общей культуры человека, представляющая собой качественное, системное, динамичное состояние, характеризующееся определенным уровнем специальной образованности, физического совершенства, мотивационно-ценностных ориентаций и социально-духовных ценностей, приобретенных в результате воспитания и интегрированных в физкультурно-спортивной деятельности, культуре образа жизни, духовности и психофизическом здоровье [1].

Главной специфической особенностью профессиональной физической культуры является прикладность, основанная на естественно-биологических предпосылках «переноса тренированности» и заключающаяся в формировании тех потребностей и способностей, освоении того общественного опыта и социальных ценностей, которые обладают наибольшей практической значимостью для личности, подготовки к труду.

Деятельная часть физической культуры представлена процессом физического воспитания. Физическое воспитание – это педагогический процесс, направленный на формирование здорового, физически и духовно совершенного, морально стойкого подрастающего поколения, укрепление здоровья, повышение работоспособности, творческого долголетия и продолжение жизни человека.

Ю.И. Евсеев определяет физическое воспитание как вид воспитательного процесса, специфика которого заключается в обучении двигательным актам и управлении развитием и совершенствованием физических качеств человека [2]. Однако, на наш взгляд, это определение не отражает полностью всего процесса физического воспитания и рассматривает только его деятельностный компонент, в то время как в нем существенными являются когнитивный и эмоционально-ценностный компоненты.

Холодов Ж.К., рассматривая понятие «физическое воспитание», отмечает, что это процесс, направленный не только на обучение движениям, воспитание физических качеств, но и на овладение занимающимися специальными знаниями и формирование у них осознанной потребности в занятиях физическими упражнениями [3].

Наиболее точное и всеобъемлющее определение физическому воспитанию дано Л.П. Матвеевым [4]. Он отмечает, что физическое воспитание – это педагогически упорядоченный процесс направленного использования факторов физической культуры, включающий обучение двигательным действиям (в результате которых формируются двигательные умения, навыки и связанные с ними знания), воспитание индивидуальных физических качеств и сопряженных с ними двигательных способностей, содействие на этой основе становлению и развитию свойств личности.

Таким образом, современные представления о физическом воспитании отражают не только его прикладной характер, но и вопросы социализации личности, ее интеллектуальное, психологическое, духовное и творческое развитие и долголетие. Именно такое понимание физического воспитания дает возможность

ставить в этом процессе ведущей и целеполагающей установкой формирование физической культуры личности.

Таким образом, феномен физической культуры личности студента позволяет представить ее как интегральное качество личности, как условие и предпосылку эффективной учебно-профессиональной деятельности, как обобщенный показатель профессиональной культуры будущего специалиста и как цель личностного саморазвития и самосовершенствования.

### ***Литература***

1. Бальсевич В.К., Лубышева Л.И. Физическая культура: молодежь и современность. – М., 2003.
2. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – М., 2005.
3. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью. – М., 2004.
4. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – СПб., 2004.

## **ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ: СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ**

***Шаталова А.А., г. Ставрополь***

***Научный руководитель: канд. пед. наук Литвина Г.А.***

Актуальность проблемы здорового образа жизни очевидна, т.к. большинство людей нашей планеты сами того не подозревая, «прожигают» своё драгоценное здоровье, нарушают те «заповеди» книги жизни, которые помогают нам радоваться новым дням нашей долгой и счастливой жизни. Очевидно, что здоровье – это «база» благополучия отдельного человека, его семьи, социума в целом. Известно, что двигательная активность, в том числе занятия физической культурой и спортом, формируют определенный запас прочности организма, предохраняют от травматизма, преждевременного старения, позволяют быть эффективным в труде и преодолении экстремальных ситуаций [1, с. 13].

Воспитание физических качеств основывается на постоянном стремлении сделать сверхвозможное для себя, удивить окружающих своими возможностями. Но для этого со времени рождения нужно постоянно и регулярно выполнять правила правильного физического воспитания. Основным этапом в воспитании этих качеств является образовательный период в жизни человека (7-25 лет), в течение которого происходит закрепление нужного учебного материала для его дальнейшего применения в жизни.

Целью физического воспитания в вузах является содействие подготовке гармонично развитых, высококвалифицированных специалистов.

Процесс обучения организуется в зависимости от состояния здоровья, уровня физического развития и подготовленности студентов, их спортивной квалификации, а также с учётом условий и характера труда их предстоящей профессиональной деятельности.

В высшем учебном заведении общее руководство физическим воспитанием и спортивно-массовой работой среди студентов, а также организация наблюдений за состоянием их здоровья возложены на ректора, а конкретное их проведение осуществляется административными подразделениями и общественными организациями вуза.

Непосредственная ответственность за постановку и проведение учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию студентов в соответствии с учебным планом и государственной программы возложена на кафедру физического воспитания вуза. Массовая оздоровительная, физкультурная и спортивная работа проводится спортивным клубом совместно с кафедрой и общественными организациями [2, с. 67].

Медицинское обследование и наблюдение за состоянием здоровья студентов в течение учебного года осуществляется поликлиникой или здравпунктом вуза.

Физическое воспитание в вузе проводится на протяжении всего периода обучения студентов и осуществляется в многообразных формах, которые взаимосвязаны, дополняют друг друга и представляют собой единый процесс физического воспитания студентов.

Учебные занятия являются основной формой физического воспитания в высших учебных заведениях.

Самостоятельные занятия способствуют лучшему усвоению учебного материала, позволяют увеличить общее время занятий физическими упражнениями, ускоряют процесс физического совершенствования, являются одним из путей внедрения физической культуры и спорта в быт и отдых студентов.

Массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия направлены на широкое привлечение студенческой молодежи к регулярным занятиям физической культурой и спортом, на укрепление здоровья, совершенствование физической и спортивной подготовленности студентов. Они организуются в свободное от учебных занятий время, в выходные и праздничные дни, в оздоровительно-спортивных лагерях, во время учебных практик, лагерных сборов, в студенческих строительных отрядах. Эти мероприятия проводятся спортивным клубом вуза на основе широкой инициативы и самостоятельности студентов, при методическом руководстве кафедры физического воспитания и активном участии профсоюзной организации вуза.

Содержание курса физического воспитания регламентируется государственной учебной программой для вузов «Физическое воспитание».

Учебный материал программы предусматривает решение задач физического воспитания студентов и состоит из теоретического и практического разделов.

Содержание теоретического раздела программы предполагает овладение студентами знаний по основам теории и методики физического воспитания. Теоретические знания сообщаются в форме лекций, систематических бесед, на практических занятиях, а также путём самостоятельного изучения студентами учебной и специальной литературы.

Теоретические занятия направлены на приобретения студентами знаний по основам теории, методики и организации физического воспитания, на форми-

рование у студентов сознания и убеждённости в необходимости регулярно заниматься физической культурой и спортом.

Практический раздел программы содержит учебный материал для всех учебных отделений, который направлен на решение конкретных задач физической подготовки студентов.

Основным принципом при определении содержания работы в разных учебных отделениях является дифференцированный подход к учебно-воспитательному процессу. Занятия организуются по циклам, каждый из которых по своему содержанию должен быть подготовительным к следующему циклу.

Программой предусмотрена сдача студентами зачётов по физическому воспитанию. Зачёт проводится в виде собеседования преподавателя с каждым студентом. В ходе собеседования определяется степень овладения студентом теоретического программного материала. К зачёту допускаются студенты, полностью выполнившие практический раздел учебной программы, т.е. выполнившие все запланированные практические контрольные упражнения и нормативы. Контрольные упражнения и нормативы по оценке физической подготовленности студентов выполняются только в условиях спортивных соревнований.

Сроки и порядок выполнения контрольных требований, упражнений и нормативов определяются учебной частью вуза совместно с кафедрой физического воспитания на весь учебный год и доводятся до сведения студентов. Отметка о выполнении зачёта по физическому воспитанию вносится в зачётную книжку студентов в конце каждого семестра.

Помимо оздоровительной тренировки, занятия физической культурой должны включать обучение основам психологической регуляции, закаливания и массажа, а также грамотный самоконтроль и регулярный врачебный контроль. Только комплексный подход к проблемам массовой физкультуры может обеспечить эффективность занятий для коренного улучшения здоровья населения, а значит и физических качеств [3, с. 137].

Каждый человек имеет большие возможности для укрепления и поддержания своего здоровья, для сохранения трудоспособности, физической активности и бодрости до глубокой старости. 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 беспокожны, нервны, 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.

### ***Литература***

1. Коробков А.В., Головин В.А., Масляков В.А. Физическое воспитание. – М., 1983.
2. Орешкин Ю.А. К здоровью через физкультуру. – М., 1990.
3. Шаталова Г.С. Философия здоровья. – М., 1997.

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЁЖИ

*Япринцева А.Ю., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. вет. наук, доцент Е.Л. Тинькова*

Как известно аддиктивное поведение – одна из форм деструктивного (разрушительного) поведения, стремление уйти от реальности путем изменения своего психического состояния приемом некоторых веществ или постоянной фиксацией внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), сопровождающихся развитием интенсивных эмоций [11].

Разрушительный характер аддикции проявляется в том, что в этом процессе устанавливаются эмоциональные отношения, связи не с другими людьми, а с неодушевленными предметами или явлениями (особенно при химических зависимостях, азартных играх, бродяжничестве и т.п.). Эмоциональные отношения с людьми теряют свою значимость, становятся поверхностными. Способы аддиктивной реализации из средства постепенно превращаются в цель.

По мнению Ц.П. Короленко, отвлечение от сомнений и переживаний в трудных ситуациях периодически необходимо всем, но в случае аддиктивного поведения оно становится стилем жизни, когда человек оказывается в ловушке из-за постоянного ухода от реальной действительности.

В большей степени аддиктивному поведению подвергнуты подростки и молодёжь. К психологическим особенностям подросткового возраста относят перепады настроения, категоричность высказываний и суждений, желание подростка быть признанным и оцененным другими, сочетающееся с показной независимостью и бравадой, борьбу с авторитетами и обожествление кумиров. Эгоистичность подростка проявляется наряду с преданностью и самопожертвованием. Проявление грубости и бесцеремонности к другим людям сочетается с невероятной собственной ранимостью, колебаниями ожиданий от сияющего оптимизма к самому мрачному пессимизму [6].

Обостряется чувствительность подростка к оценке другими его внешности, способностей, силы, умений в сочетании с излишней самоуверенностью, чрезмерным критиканством, пренебрежением к суждениям взрослых [7]. Для подростка характерно сочетание чувственности с поразительной черствостью, а болезненной застенчивости – с наглостью. Жажда признания проявляется наряду с бравированием независимостью, а отказ от общепринятых правил – с обожествлением случайных кумиров. Чувственное фантазирование подростка сочетается с сухим мудрствованием [8]. Подросток стремится к философским обобщениям, для него характерна внутренняя противоречивость психики, неопределенность уровня притязаний, склонность к крайним позициям; эгоцентризм мышления и склонность к теоретизированию [4]. Акцентируется конфликт идентичности против ролевой путаницы, неопределенность, расстройство временной перспективы [9]. Подросток характеризуется оппозиционной готовностью, максимализмом в оценках, непереносимостью опеки, многообразием пе-

реживаний, связанных с пробуждающейся сексуальностью, немотивированными колебаниями настроений [10].

Если аддитивное поведение начинается в подростковом возрасте, то у таких лиц высок риск формирования наркоманий и токсикоманий. У подростков быстрее, чем у взрослых, формируется как психическая, так и физическая зависимость от приёма наркотиков и токсических веществ. Это значительно задерживает гармоническое, психическое и физическое развитие, а также половое созревание.

На фоне нарушений взаимоотношений в семье или школе, акцентуации характера, развитие психопатий формируются и усиливаются следующие различные виды аддитивного поведения:

- реакции эмансипации (уход из-под контроля, опеки, покровительства, руководства родителей, родных, учителей, старших лиц);
- реакции консолидации, группирования со сверстниками, поведение которых нередко может быть антисоциальным и даже бунтарным;
- реакции увлечения (хобби) литературой, поэзией, рисованием, философией, религией;
- половая расторможенность, стремление не только к гетеро-, но и гомосексуальной жизни;
- мотивации использования различных допингов;
- увеличение курения, приёма алкоголя, наркотиков и др.;
- стремление принадлежать (в зависимости от своих потребностей или условий жизни) определённым группам молодых людей.

Психофизиологическая суть аддиктивного поведения заключается в неумении управлять своим психоэмоциональным тоном. Человек хочет взбодриться, поработать или порадоваться, а его организм не испытывает склонности к такого рода реагированию на невпечатляющие обстоятельства жизни или склоняющиеся к пессимизму условия труда. Человек желает быть свежим и подтянутым, а груз депрессивных переживаний ослабляет и апатизирует его. Индивидуум жаждет ярких настроений и защиты от тревог и страхов, как от внешних угроз, так и от глубинной неудовлетворенности собой, а поводов для особых радований все нет и нет. Вот тут-то «на помощь» и приходит подходящий аддиктивный агент, будь то алкоголь, марихуана или сигарета. Они помогают изменять тонус без особых усилий - только за счет поглощения внешнего психоактивного средства. Точнее, помогают лишь поначалу, тем самым, приучая человека к привычному поведению, которое оказывает далее уже невыносимым без регулярного обращения к помощи аддиктивного агента.

Принимая во внимание всё вышеизложенное, целью нашего исследования стало изучение психофизиологического статуса студентов первого курса и выявление лиц группы риска, т.е. тех, кто может быть склонен к аддиктивному поведению.

С помощью аппарата «Психофизиолог» нами проведено диагностическое тестирование студентов с помощью «МЛО» (Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»), который позволяет оценить ряд психофизиологических и социально-психологических характеристик личности, отражающих интегративные особенности психического и социального развития (165 вопросов), и опросника

«ДАН», который определяет уровень выраженности дезадаптивных нарушений, преимущественно астенических и психотических реакций и состояний (77 вопросов). В эксперименте участвовали студенты первых курсов психолого-педагогического факультета и факультета специальной педагогики, всего 30 человек.

Полученные результаты показали, что 13% опрошенных (4 ч.) могут быть отнесены к группе риска. Для них в дальнейшем будет предложен корректирующий БОС-тренинг.

Результаты проведённых исследований показали, что факторами риска в возникновении предрасположенности к аддиктивному поведению у студентов являются акцентуации характера (конформность, гипертимность), низкие уровни самооценки, выносливости, настойчивости, сенсорной чувствительности, креативности, а также незначимость здоровья как терминальной ценности.

Таким образом, психофизиологическая диагностика является эффективным способом выявления лиц склонных к аддикциям, которые могут быть ещё не выведены на уровень сознания человека. Основное значение психофизиологических исследований состоит в том, что они определяют те условия и последовательности формирования процессов деятельности, которые требуют для своего осуществления перестройки или образования новых ансамблей психофизиологических функций, новых функциональных мозговых систем. Это открывает серьёзные перспективы для психофизиологического сопровождения личности.

### ***Литература***

1. Акинщикова Г.И. Семантическая и психофизиологическая организация человека. – СПб., 2007.
2. Данилова Н.Н. Психофизиологическая диагностика функциональных состояний. – М., 2002.
3. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М., 2004.
4. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. – М., 2006. Вып. I, II.
5. Проблемы дифференциальной психофизиологии. – М., 2004.
6. Короленко Ц. П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозр. психиат. и мед. психол. – 1991. – № 1.



## РАЗДЕЛ 10. ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

### РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Бережной С.Ю., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук, доцент М.А. Налбандьян*

Российское общество на современном этапе своего развития особо нуждается в активных творческих личностях, в людях высокого интеллекта и духовной культуры. Воспитание развивающейся личности невозможно без приобщения к общечеловеческим культурным ценностям, без глубокого овладения всем опытом мирового культурного наследия прошлого.

Музыка, являясь формой духовного освоения действительности, через отражение многообразия жизненных явлений в звуковых образах, выполняет особую задачу художественного познания мира, поэтому она занимает значительное место в системе общего образования, единой целью которого является воспитание разносторонней личности, обладающей не только разнообразными знаниями, умениями и навыками, но и богатым внутренним миром.

В процессе исторического развития общества музыкальные способности, являющиеся одним из компонентов музыкальной культуры, не могли оставаться неизменными. Очевидно, что в прошлом люди слушали и слышали музыку иначе, чем сейчас. На протяжении всей своей многовековой истории человечество стремилось проникнуть в тайны звуков окружающего мира и использовать их в собственных интересах.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развивать музыкальные способности необходимо, начиная с первых дней пребывания ребёнка в школе. Отсутствие полноценных музыкальных впечатлений в детстве с трудом восполнимо впоследствии. И если ребёнок хочет и любит петь, важно, чтобы рядом с ним оказался взрослый, который помог бы раскрыть перед ним красоту музыки, дал возможность её прочувствовать, развил у него певческие навыки и музыкальные способности [2].

Музыкальное воспитание в школе не ограничивается рамками урока музыки. Хорошим дополнением является внеклассная музыкальная работа. Участие во внеклассной работе открывает перед школьниками возможности приобщения к музыке, развития музыкальных способностей, формирования самостоятельности, творческой активности. Виды внеклассных музыкальных занятий способствуют нравственно-эстетическому воспитанию школьников, формированию их музыкальных вкусов, интересов и способностей.

Традиционно способности рассматриваются психологической наукой как индивидуальные особенности, свойства-качества личности, отличающие одного

человека от другого и определяющие легкость, успешность выполнения им какой-либо деятельности. При этом базисом способностей являются анатомо-физиологические задатки человека [4].

Автор современной концепции способностей человека В.Д. Шадриков определяет способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Показателями проявления способностей являются производительность, качество и надежность выполняемой человеком деятельности.

Ученому удалось выделить общие познавательные и психомоторные способности личности и критерии продуктивности психических процессов, определяющие их.

На этих способностях базируются все виды деятельности, так как человек наделен ими от природы. У конкретного человека, отмечает В.Д. Шадриков, каждая из способностей имеет свою меру выраженности в соответствии с критериями, по которым можно определить особенности развития той или иной способности. Поэтому человека, способности которого ярко выражены и позволяют ему продуктивно, качественно и надежно трудиться, т. е. решать задачи конкретной деятельности, можно назвать способным [3].

Структура способностей включает в себя функциональный и операционный компоненты, формирующиеся в течение жизни человека в процессе общения и деятельности.

Функциональный компонент способностей более стабилен, он в определенной мере наследуется. В отличие от него операционный компонент способностей изменчив и вариативен, так как зависит от вида и характера деятельности человека и является индивидуальным приобретением личности. Таким образом, специальные способности – это варианты проявления общих способностей, их оперативная форма, образующаяся под влиянием требований деятельности.

Музыкальность и музыкальные способности развиваются в процессе музыкальной деятельности. Поэтому от того, какие виды этой деятельности осваиваются учащимися на занятиях, как они организованы, в значительной мере будет зависеть и развитие музыкальных способностей каждого из них [6].

К общим музыкальным способностям современные исследователи относят: эмоциональную отзывчивость на музыку; познавательные музыкальные способности – сенсорные (мелодический, тембровый, динамический и гармонический компоненты музыкального слуха, чувство ритма), интеллектуальные (музыкальное мышление в единстве его репродуктивного и продуктивного компонентов, музыкальное воображение, музыкальная память).

На развитие музыкальных способностей может оказать влияние любая художественная деятельность. Наряду с обязательными уроками музыки система общего музыкального образования включает в себя разнообразные формы внеклассной и внешкольной работы с учащимися, задача которой заключается в том, чтобы школа предоставила каждому ребенку максимальную возможность реализовать свои музыкальные способности, интересы, потребности, влечения в той или иной области музыкального искусства [1].

Внеклассная и внешкольная музыкальная работа призвана осуществлять преемственность с уроками музыки, объединяясь с ними, прежде всего, целью, ведущими задачами и принципами музыкального образования. Эта работа представляет собой открытую систему, четко реагирующую на музыкальную жизнь страны и мира в целом, на внутришкольные события, на конкретно выраженные музыкальные интересы и потребности детей разного школьного возраста.

Во внеурочной музыкальной деятельности существуют такие стабильные формы, как хоровые, оркестровые коллективы, ансамбли, музыкальные классы, музыкальные театры, разнообразные музыкальные праздники, лекции-концерты, музыкальные игротеки, создаваемые в соответствии с музыкальными интересами и ориентированные на всех без исключения детей. Цель таких занятий – пробудить у учащихся интерес к музыке и музыкальным занятиям, способствовать расширению их музыкального кругозора, развитию музыкальных способностей.

Музыка – искусство, отражающее действительность в звуковых художественных образах. Однако до настоящего времени музыка, как правило, использовалась несколько однопланово. Она трактовалась лишь как вспомогательное средство педагогического воздействия и была связана в основном с «эмоциональным сопровождением» процесса работы, двигательнотанцевальными упражнениями. Задачи же «чистых» музыкальных занятий (где музыка – основное средство) обычно не выходили за рамки элементарного музицирования или зарисовки на бумаге звуковых образов в целях стимуляции творческой активности учащихся.

Сегодня начали появляться формы работы, позволяющие использовать музыку как самостоятельное средство при решении проблем самосознания, личностного роста, общения, внутри- и межличностных конфликтов.

Ориентированная на личностную и межличностную сферы жизнедеятельности человека система включения музыки в общий педагогический процесс общеобразовательной школы помогает педагогам в решении учебных и психологических задач, встречающихся как у взрослых, так и у детей, способствует развитию музыкальных способностей учащихся [5].

Педагогу важно понять, что музыкальные способности ребенка – это, прежде всего, способность переживать музыку, способность создавать образы музыкальных произведений и выражать их как средствами музыкальной деятельности, так и средствами любой другой художественной деятельности (изобразительной, игровой, литературной). На развитие музыкальных способностей может оказать влияние любая художественная деятельность.

Разнообразные формы внеклассной и внешкольной работы с учащимися, наряду с обязательными уроками музыки, направлены на максимальную возможность реализации их музыкальных способностей, интересов, потребностей в той или иной области музыкального искусства.

При подборе музыкального материала следует учитывать психологические, физиологические и возрастные особенности учеников; в процессе слушания необходимо использовать методы развития музыкального восприятия, как обязательное вспомогательное средство для формирования общей культуры учащихся.

Таким образом, внеклассная и внешкольная музыкальная работа, в силу своей специфики, осуществляется особенно эффективно в тех случаях, когда она направлена на поддержание интереса детей к музыке, на достижение и демонстрацию музыкально-творческих результатов в самых разных формах: от выступления детей перед родителями или совместно с ними – до участия в разного рода музыкальных фестивалях и конкурсах.

### **Литература**

1. Апраксина О.А. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе. – М., 1987.
2. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М. 2002.
3. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе. – М., 1989.
4. Зиминая А.Н. Основы музыкального воспитания и развития детей младшего возраста. – М., 2000.
5. Метлов Н.А. Музыка детям. – М. 1985.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М., 1997.

## **КОЛЛЕКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА КАК СРЕДСТВО ЭСТЭТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

*Козловская Я.В., г. Ставрополь.*

*Научный руководитель: Заслуженный учитель РФ Шнюкова Р.П.*

В наш век – век колоссального прогресса науки и техники – искусство отнюдь не утратило своего значения, как в области морального воспитания подрастающего поколения, так и для развития ее художественного вкуса, восприимчивости к прекрасному в окружающей жизни. Искусство – явление социальное, его специфика неповторима в других областях человеческой деятельности, поэтому приоритетные цели художественного образования, лежат в области воспитания духовного мира школьников, развития их эмоционально-чувственной сферы, образного мышления и способности оценивать окружающий мир по законам красоты. Целью преподавания изобразительного искусства в общеобразовательной школе является формирование художественной культуры учащихся как неотъемлемой части культуры духовной [5, с. 33]. На основании требований Государственного образовательного стандарта в содержании планирования предполагается реализовать актуальные в настоящее время компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный подходы, которые определяют задачи обучения.

Коллективная деятельность на уроках изобразительного искусства перестала быть редкостью в школьной практике, она пользуется популярностью среди учителей и вызывает большой интерес к художественному творчеству у самих

учеников. Ребёнок в состоянии, с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше, и притом сделать с пониманием, чем самостоятельно.

Общезвестно, что традиционное обучение опирается на учебную активность воспроизводящего типа. Используя формы коллективного обучения, необходимо организовать деятельность детей, направленную на поиск способа решения возникающей перед ними задачи, то есть задачи поискового, творческого типа.

Общение в процессе коллективной деятельности – это средство передачи полезной информации и практического опыта, средство формирования культуры самого общения.

В настоящее время формирование культуры общения – одна из актуальных проблем воспитания подрастающего поколения [3, с. 12]. Рассматривая коллективную деятельность как продуктивное общение, педагоги высоко оценивают ее роль в развитии социальной активности. В коллективной деятельности социальная активность проявляется в двух формах: общение и общественно значимый результат.

Именно коллективная деятельность рассматривается как актуальный метод художественного воспитания и приобщения детей к изобразительному творчеству. Коллективные занятия создают благоприятные условия для общения детей друг с другом, в процессе работы каждый становится источником знаний для других участников. Результат коллективной деятельности всегда имеет практическое значение, позволяет связать обучение детей изобразительному искусству с жизнью. В процессе художественной совместной деятельности на уроках изобразительного искусства ученики приобретают и совершенствуют опыт эстетического общения, опыт коллективного творчества, опыт понимания места и роли искусства в жизни.

Таким образом, коллективная деятельность имеет огромное значение в художественном воспитании школьников как средство, активизирующее развитие их творческого потенциала, формирующее и совершенствующее навыки совместной работы, развивающее потребность в эстетическом общении и интерес к изобразительной деятельности [3, с. 121].

Коллективная деятельность как игровой прием способствует активному вовлечению детей в учебно-воспитательный процесс урока и как метод обобщения знаний и умений учащихся позволяет активизировать процесс их систематизации и закрепления. Результат коллективной деятельности имеет огромное значение в воспитании социально активной позиции учащихся.

Выделяют 3 формы коллективной деятельности:

1. Совместно-индивидуальная форма характеризуется тем, что участники вначале работают индивидуально с учётом единого замысла и лишь на завершающем этапе деятельность каждого становится частью общей композиции.

2. Совместно-последовательная форма предполагает работу по принципу конвейера, когда результат действий одного участника находится в тесной зависимости от результатов предыдущего и последующего участников.

3. Совместно-взаимодействующая форма представляет возможности вести совместную работу одновременно всем участникам, согласовывая их действия на каждом из этапов коллективной деятельности.

Именно коллективная деятельность, как комплексная педагогическая технология, интегрирует в себе формы образования, воспитания и эстетического общения. Цель такой деятельности – учиться видеть себя и других в процессе совместного творчества, вместе, помогая друг другу, открывать красоту окружающего мира.

Успех любой деятельности зависит от её организации, а коллективная работа вообще невозможна без тщательно продуманной методики ведения, без чёткого представления о композиции будущего коллективного произведения [2, с. 54].

Современное обучение реализует в своей основе общие тенденции развития образования, и отражает такие явления, как увеличение интегративных процессов, углубление дифференциации обучения, фундаментальности содержания предмета. В значительной степени этому способствует технологизация обучения в условиях широкого внедрения новых информационных технологий в практику преподавания всего комплекса наук.

Нетрадиционные педагогические технологии повышают мотивацию обучения и интерес детей к школе, формируют обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, актуализируют личность ребёнка, воспитывают в детях чувство собственного достоинства и уважение к различиям, дают им ощущение творческой свободы и, самое главное, приносят радость.

Развитие художественных способностей учащихся невозможно отделить от процесса становления их как личностей. Если художественная деятельность становится для учащихся областью, которая позволяет им выражать свое отношение к миру в единстве чувства и мысли, то такое развитие, несомненно, будет сказываться на развитии их личностных характеристик.

Организация коллективной деятельности на уроке изобразительного искусства требует от педагога больших усилий, чем индивидуальная. Особенно сложно организовать коллективную работу совместно-взаимодействующей формы, в которой нужно учитывать взаимодействие как внутри групп, так и между группами. Но иногда труд учителя осложняет вовсе не форма коллективной деятельности, а другие причины [5, с. 17].

Основные трудности в совместной изобразительной деятельности, которые в первую очередь отражаются на качестве результата:

- трудоёмкость задания, для выполнения которого требуется более одного урока, так как младшие школьники могут не вернуться через неделю к данной деятельности;

- сложность и недоступность изобразительной техники для совместной деятельности;

- отсутствие соразмерности и цветового единства в коллективной композиции.

В современной практике школы довольно редко используются индивидуально-коллективные формы работы учащихся. Коллективная работа, возникающая на базе дифференцированной работы учащихся, должна иметь следующие признаки:

- класс воспринимает данное учителем задание, как задание, за которое класс несет ответственность как коллектив и получает соответствующую социальную оценку;

- организация выполнения задания ложится на плечи самого класса и отдельных учащихся под руководством учителя;
- действует такое разделение труда, которое учитывает интересы и способности каждого ученика и позволяет каждому лучше проявить себя в общей деятельности;
- есть взаимный контроль и ответственность перед классом и группой (Х.И. Лийметс).

Главной целью педагога является обучение учащегося деятельности. Педагог организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, сознательно создавая при этом такую социальную инфраструктуру, которая вызывает у них необходимость действовать по нормам общественных отношений:

- каждый имеет право высказывать любую точку зрения;
- отстоять ее убедительной аргументацией;
- обязан выслушать и понять другого;
- терпимо относиться к чужому мнению, извлекать из него рациональное;
- нести личную ответственность за доверенную ему часть общего дела.

При этом выполненные учащимися работы отличаются художественным вкусом, а в процессе выполнения работы обязательно применяют творческий подход.

Групповая работа учащихся может применяться для решения почти всех основных дидактических проблем: решения задач и упражнений, закрепления и повторения, изучения нового материала. Как и при индивидуальном обучении, в группах организуется самостоятельная работа учащихся, но выполнение дифференцированных групповых заданий приучает школьников к коллективным методам работы, а общение, как утверждают психологи, является неперенным условием формирования правильных понятий, так как позволяет освободиться от субъективности.

Фронтальная, групповая и индивидуальная работа учащихся по-разному способствуют реализации образовательных и воспитательных задач. Поэтому необходимо рациональное их сочетание, обоснованный и продуманный выбор той или иной формы учителем с учетом особенностей учебного предмета, содержания изучаемого материала, методов обучения, особенностей класса и отдельных учащихся.

Проблема повышения эффективности урока, т. е. достижений поставленных целей, — одна из важнейших в советской дидактике и практической работе школ. Современный этап совершенствования урока характеризуется изучением особенностей основной формы организации обучения в новых условиях, когда показатели эффективности уроков не ограничиваются исключительно уровнем полученных учащимися знаний, а включают степень овладения ими познавательными умениями и навыками, формирования и развития их познавательных интересов.

Особую значимость в целях повышения эффективности урока приобретает изучение индивидуальных особенностей учащихся на основе единой системы оценки возможностей каждого ученика коллективом учителей, «педагогическим консилиумом» (Ю.К. Бабанский). Такое изучение школьников позволяет учителю правильно определять содержание учебно-воспитательного процесса на каждом этапе урока, обеспечивать индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся.

В этих и некоторых других направлениях совершенствования урока находит свое выражение научная организация педагогического труда на уроке, в соответствии с которой происходит упорная борьба за максимальное использование каждой из минут урока.

### **Литература**

1. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М., 1981.
2. Колякина В.И. Методика организации уроков. – М., 2002.
3. Комарова Т. С. Савенков А.И. Коллективное творчество детей. – М., 1998
4. Млик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М., 1981.
5. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – М., 2000.

## **СЕМАНТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ЯЗЫКА В.-А. МОЦАРТА В РЕТРОСПЕКТИВЕ**

*Шестопалова О.С., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Ситникова О.В.*

Проблема семантики музыкального языка – одна из наиболее сложных и в то же время актуальных в музыкознании.

В XX в. повышается внимание к проблеме теоретического осмысления семантики музыки. В отечественной науке пионером в этой области был Б. Асафьев. В своих работах он использует понятия интонационного словаря эпохи (устного словаря интонаций), словарного фонда, интонационного типажа. Именно Асафьев первым ввел в музыковедение философский и лингвистический термин «семантика» – термин, которым он обозначает все случаи «тесной связи музыки через определенно образные интонации с окружающей действительностью» [2].

Термин «семантика», введенный Борисом Асафьевым первоначально для обозначения прямых связей отдельных музыкальных приемов с жизненными прообразами, прочно вошел в обиход музыкальной науки, постепенно обретая оттенки, отличные от его значения в лингвистике. Он стал широко применяться для выявления содержательного плана, как в музыкальном языке, так и в музыкальном произведении. Именно такое значение придавал понятию «музыкальная семантика» Б. Асафьев. Используя лингвистический термин, он наполняет его музыкальным смыслом, не игнорируя при этом родства вербального и невербального искусств на основе их общей интонационной природы. По его мнению, в интонации как в речевой, так и в музыкальной различимы некоторые относительные постоянные и характерные звукосопряжения. Повторяясь в музыкальных произведениях той или иной эпохи, они образуют своего рода *музыкально-семантические* (обладающие определенным смыслом, значением) ряды или комплексы «музыкальных речений», раскрывающие содержание музыки как одной из форм общественного сознания [2].

Во второй половине XX века исследование музыкальной семантики вступило в новую фазу. Она стала рассматриваться в рамках семиотики, при этом на музы-



ку и музыкальный язык распространились методы лингвистики, лингвистический теоретический аппарат и терминология. Особенно эти поиски активизировались в 60-70-е гг. (так называемые «новые методы», использующие достижения структурной лингвистики, семиотики, а также нейро- и биосемиотики, математики, математической логики, кибернетики, теории информации, социологии, статистики, теории вероятностей, системного подхода, психологии, физиологии, акустики и т.д.) Однако вопрос этот по отношению к искусству не был бесспорным и в лингвистике, и в литературоведении. Показательна, например, разнородность мнений по кардинальным вопросам музыкальной семиотики: что такое знак, значение, какой может быть типология знаков и т.д. Нет единого мнения по поводу понятия «музыкальный язык», кроме того, часто в работах данного профиля встает вопрос: язык ли музыка [3]? Ведь в отличие от вербального языка музыкальный язык существует не как естественный язык общения, а как результат некоторого абстрагирования на основе комплекса индивидуальных творческих стилей эпохи.

В связи с этим, в данной статье, мы руководствуемся часто употребляемым определением *музыкальной семантики* как содержательного плана в музыкальном искусстве, который опирается на расшифровываемые в культурно-историческом и музыкальном контексте устойчивые значения музыкально-языковых формул, жанров, темпов и типов движения, вокальных и инструментальных тембров, тональных соотношений и т.д. [5].

Особенно ответственно обращение к наследию композитора далекого прошлого, попытка представить себе, воссоздать его художественный мир. При этом неизбежно встает вопрос о восприятии произведения искусства. По мнению В.В. Медушевского, адекватное восприятие – исторически развивающееся явление, и в современных условиях оно характеризуется новыми свойствами: усилившейся диалогичностью, полифоничностью, стереоскопическим видением произведения в свете целого (культуры) и части (сфер культуры); это прочтение текста в свете музыкально-языковых, жанровых, стилистических и духовно-ценностных принципов культуры [3]. Эти диалогичность и полифоничность требуют дистанции между воспринимающим сознанием человека нашего времени и произведением искусства прошлого. Растет потребность более объективного, соответствующего специфике того времени осознания смысла классического творения: попытаться увидеть творчество В.-А. Моцарта как факт культуры XVIII в. А это в свою очередь должно послужить основой для создания представлений о семантике музыки В.-А. Моцарта [4].

Проблема семантики музыки В.-А. Моцарта давно привлекала внимание моцартоведов, в первую очередь зарубежных. Но если сначала это были отдельные наблюдения на основе, как правило, конкретных произведений, то в последнее время усилился интерес к проблеме в целом. Исследователи все чаще обращаются к семантической организации сочинений В.-А. Моцарта и его творчества, ведут поиски ключа для объяснения тайн, которые скрывает в себе искусство Моцарта, пытаются «расшифровать» его музыкальный язык [4].

Что касается отечественного моцартоведения, то эта проблема рассматривается фрагментарно. Можно лишь отметить в некоторых случаях обращение к

семантике, возникающее в связи с рассмотрением конкретных произведений В.-А. Моцарта, особенно опер (например, работы Е.С. Черной, Л.В. Кириллиной), либо работы, имеющие общеметодологическое значение, попутно затрагивающие творчество В.-А. Моцарта (М.Г. Арановского И.А. Барсовой, В.Д. Конен, В.В. Медушевского, А.В. Михайлова и т.д.).

Актуальность давно назревшей проблемы семантики музыки В.-А. Моцарта в контексте культуры его эпохи не подлежит сомнению. Не стремясь решить весь сложный комплекс вопросов, связанных с этой темой, мы в своей работе предприняли попытку сквозь хронологическую призму проблемы дать ретроспективный анализ музыкальной семантики эпохи и композиторского творчества В.-А. Моцарта.

Так, на протяжении только XIX в. В.-А. Моцарт предстает то как «предромантик», то как классик; его музыку относят то к «галантному», то к «чувствительному» стилю. Но мы в своём исследовании, прежде всего, учитываем представления о нем своего времени, основываясь на адекватном восприятии музыки классика, объективно воспроизводя взгляд на композитора наших современников. Да и не может быть иначе: невозможно полностью перенестись в другую эпоху, отрешившись от своего времени. Так вступает в действие еще один пласт нашего исследования: рецепция Моцарта в XX в. Но и этот пласт не однороден: сменился ряд эстетических и стилевых установок в наш век, и в каждом случае – с иных позиций – возникает своя оценка классического наследия, свои поиски диалога с ним. Единственное, что можно сказать с полной определенностью, – то, что это эпоха синтеза, соединения, казалось бы, несоединимого – классики, романтики, авангарда, поставангарда. В этом богатом контрастами контексте проблема адекватного восприятия классического наследия получает новые акценты [4].

Традиционно, контекстуальное рассмотрение художественного произведения должно быть системным [1]. Это может быть постепенно сужающийся, «конкретизирующийся» контекст – по временной или пространственной координате: например, рассмотрение семантики в контексте музыкального искусства в целом (семантические фигуры, характерные для самых различных эпох, среди них, например, мотивы-символы, в значительной мере риторические фигуры и т.д.), музыкального искусства определенной эпохи – исторического стиля (например, венский классицизм и характерные для него языковые формулы с их устойчивой семантикой), далее – авторского стиля (семантические фигуры, особенно характерные для данного композитора) и стиля произведения. Причем на уровне конкретного произведения все эти различные контексты как бы «оседают», и при анализе происходит «снятие» этих слоев, в результате чего должен раскрыться его многозначный смысл [4].

Контекстуальное рассмотрение семантики может происходить по нескольким позициям: контекст может быть историческим, культурным, художественным (искусство в целом), данного вида искусства, национальный (по отношению к В.А. Моцарту – австрийский) и общенациональный (европейский) [4].

И все-таки чисто музыкальный контекст не может дать исчерпывающего представления о семантике музыкального языка. Идеи эпохи, нашедшие отражение в литературных и философских сочинениях, в театральной и художественной

жизни, прямо или опосредованно воздействуют на творчество композитора. Однако, еще важнее не эти прямые или косвенные связи с идеями времени (например, преломление идеологии Просвещения в операх), а тот имманентно-музыкальный слой, та сторона музыкального мышления, те специфические особенности музыкального языка, которые могут быть с той или иной степенью адекватности поняты и расшифрованы только внутри художественной культуры эпохи (культурный контекст, запечатленный, отпечатавшийся непосредственно в музыкальном сознании со всей его спецификой).

Далее логичным встает вопрос, который в музыковедении остаётся дискуссионным, о принципах сегментации музыкального текста, о выделении в нем семантических единиц. Поскольку музыкальный язык и его семантика могут существовать только в контексте, *семантические единицы* (уровень и тип их может быть самым различным) становятся таковыми благодаря той роли, которую они играют в произведении (*семантическая функция*) [5].

Те семантические единицы, которые имеют более широкий радиус действия, не ограничивающийся рамками одного сочинения, т.е. действуют в контексте классического стиля и в частности стиля В.-А. Моцарта, мы называем *семантическими фигурами*. По аналогии с барочными риторическими фигурами (к которым, кстати, восходят некоторые из них), в известной генетической связи с теорией аффектов, в эпоху В.-А. Моцарта, во многом исчерпавшей себя и претерпевшей существенную трансформацию, эти фигуры представляют собой «лексемы», определенные значащие единицы – своего рода «риторика без слов».

Наконец, наиболее важные семантические фигуры, которые проходят через все творчество В.-А. Моцарта, образуя линию сквозного развития, и которые определяют сущностные стороны его музыкального мышления, в музыковедческой литературе определяются константными семантическими фигурами, или семантическими константами. Рассеянные в самых различных произведениях конкретного композитора, они концентрируются в сочинениях, которые выполняют роль своего рода «сверхтем», «тем высшего порядка» по отношению ко всему творчеству композитора, являясь, таким образом, ключом для осмысления многого в его музыкальном языке [4]. И, что самое главное, анализ семантических фигур должен осуществляться с учетом контекста, историко-культурного и музыкального.

Таким образом, овладение основами семантики музыкального языка В.-А. Моцарта путём выявления устойчивых языковых формул, характерных для композитора; последовательного «снятия» слоев контекста (художественного, культурного, музыкального), двигаясь от более конкретного воплощения музыкальных семантических фигур в опере к более опосредованному – в инструментальных сочинениях, от условно определенных словом семантических фигур – к «невербальной семантике», приближает нас, насколько это возможно, к пониманию скрытого смысла творений В.-А. Моцарта. Именно такой подход (движение от *контекста к тексту, от общего к индивидуальному, от значения к смыслу*) нам представляется особенно продуктивным для достижения поставленной цели.

### **Литература**

1. Арановский, М.Г. Мышление, язык, семантика. – М., 1974.

2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. – Л., 1971.
3. Медушевский В. Интонационная форма музыки. – М., 1993.
4. Чигарева Е.И. Оперы В.-А. Моцарта в контексте культуры его времени. Художественная индивидуальность. Семантика. – М., 2000.

## **АРТ-ТЕРАПИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ: ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ И ПОДХОДЫ К ИХ РЕШЕНИЮ**

*Олейник М.В., г. Ессентуки*

*Научный руководитель: канд. пед. наук Иохвидов В.В.*

Арт-терапия – метод лечения посредством художественного творчества – 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». Весьма показательно то, что появление первых форм арт-терапии сопутствовало глубоким изменениям в культурном «климате» развитых стран Запада, а ее развитие в дальнейшем было тесно связано с движением за реализацию прогрессивного общественного предназначения искусства, которое могло бы являться не столько объектом эстетической фетишизации, сколько фактором оздоровления общества во всем мире.

Техника арт-терапии предлагает следующие действия:

1. Прежде всего, нужно определить проблему, с которой вы будете работать, и сформулировать ее как можно точнее. Ответьте на вопрос: «Что я чувствую по поводу своей проблемы?». Например: «У меня лишний вес. Из-за этого я чувствую стыд, ненависть к себе». Каждое ощущение, которое вы испытываете из-за своей проблемы, прорабатывается отдельно, по одному за сеанс арт-терапии.

2. Сядьте в удобную позу, разложите необходимые материалы и закройте глаза. Чувствуйте свое тело, начните вспоминать ситуации, связанные с вашей проблемой. Припомните все детали, которые заставляли вас испытывать страх, ненависть или стыд (из вашего списка). Ваша задача – войти в свою душевную боль, оживить чувства и переживания. Не сопротивляйтесь, позвольте себе прижить свое негативное чувство.

3. Когда вы войдете в свою боль, обведите круг на листе бумаги и начните заполнять его теми цветами и формами, которыми хочется. При этом нельзя думать, выбирать, чем рисовать и оценивать то, что у вас получается. Действуйте спонтанно, пусть рука сама выбирает, чем, что и как рисовать.

4. По мере закрашивания круга отмечайте изменения в своем состоянии – этот этап техники арт-терапии позволяет дать выход подавленным чувствам, ощущениям, от которых вы когда-то отстранились, но которые все еще живут в вас и вызывают различные заболевания и проблемы. Задача арт-терапии – дожить то, что не дожито и таким образом дать ему выход из сознания и тела.

5. Круг нужно закрасить полностью, чтобы в нем не осталось белых пятен. Если хочется, затем можно закрасить и некоторое пространство вокруг него.

6. Результат вашей работы, получившийся рисунок, называется «мандала». Когда вы закончили его, закройте глаза и почувствуйте изменения состояния, что нового появилось в вас? Например, состояние спокойствия, облегчение. Как можно усилить, закрепить это состояние? Обведите еще один круг и начинайте рисовать, мысленно задавая себе вопрос «Как это (мое состояние) может быть усилено, улучшено?».

7. Теперь поставьте мандалы перед собой и выберите ту из них, которая больше вас «цепляет», вызывает наиболее бурный отклик. Неважно, будет это позитивная или негативная мандала, продолжать работу нужно именно с ней. Отделите ее от листа и созерцайте 10-15 минут, позволяя происходить всему, что происходит внутри вас. Просто замечайте возникающие мысли и чувства, например, «есть гнев». Теперь ответьте, что в мандале вызывает гнев? Какой цвет отвечает за гнев или, может быть, форма?

8. Каждое переживание содержит в себе желание. Спросите себя, что вам сейчас хочется сделать по поводу этого гнева, к чему влечет ваше чувство? Как тело хочет подвигаться сейчас? Позвольте телу выразить ваше желание, не контролируйте его. Как бы звучала ваша мандала? Озвучьте ее. Пропойте и протанцуйте свою мандалу приблизительно в течение 10-15 минут. Если хочется сократить или продлить время – пожалуйста.

9. Посмотрите на мандалу: что бы она сказала вам, если бы умела говорить? Произнесите это вслух. А если бы она могла слышать, что бы вы ей ответили? В заключение дайте своей мандале имя или название. Подумайте, про что она, что это для вас значит.

10. Теперь запишите в блокнот или на листе бумаги свои озарения, осознания, чувства, вопросы, возникшие по ходу работы. Часто при применении этой техники арт-терапии приходят неожиданные решения проблем, которые вы не могли найти, как озарение понимаются причины страхов и проблем [1, с. 38].

Арт-терапия является междисциплинарным подходом, соединяющим в себе различные области знания – психологию, педагогику, медицину и т.д. Есть преимущества, которые делают ее высококонкурентоспособной:

- Во-первых, это то, что арт-терапевтическая среда психологически безопасна, безоценочна, свободна.

- Во-вторых, продукт творчества ребенка – дает возможность дать ретроспективную оценку, проследить динамику развития.

- В-третьих, арт-терапия создает возможности осознания собственной ценности. Немаловажным является и то, что арт-терапия является средством невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, кому сложно выразить свои мысли в словах;

Практически каждый ребенок может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков. Кроме того, продукты изобразительного творчества являются объективным свидетельством настроений и мыслей дошкольника и школьника, что позволяет использовать их как диагностику [5, с. 14]. Арт-терапия позволяет познавать себя и окружающий мир. В большинстве

случаев арт-терапевтическая работа вызывает у детей положительные эмоции, помогает преодолеть пассивность и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию [7, с. 32].

Техники арт-терапии применяются при достаточно широком спектре проблем. Значение арт-терапии возрастает, когда речь заходит о детях с ограниченными возможностями здоровья. Основными **задачами**, которые ставятся перед собой, работая с детьми, являются:

- Развивать познавательно-речевую активность, через использование средств арт-терапии.
- Использовать ресурсы сказкотерапии для развития для решения целого ряда задач: обучение, воспитание, развития личности, коррекции речи, поведения.
- Расширить кругозор детей, прививать любовь к культурному наследию через музыку, живопись, поэзию.
- Стимулировать креативность, оригинальность мышления.
- Развивать уверенность в себе.
- Гармонизировать эмоциональное состояние.
- Способствовать развитию детского коллектива.

Новизна и актуальность работы коллектива в данном направлении заключается в синтезировании наиболее эффективных арт-терапевтических техник в рамках деятельности по познавательно-речевому развитию детей дошкольного и школьного возраста. Использование средств арт-терапевтических в работе с детьми в доступной привлекательной форме.

**Виды арт-терапии для дошкольников и школьников младшего возраста:**

- Изотерапия
- Цветотерапия
- Песочная терапия
- Фототерапия
- Игротерапия
- Музыкотерапия
- Вокалотерапия
- Сказкотерапия
- Танцевально-двигательная терапия

Важно, что для занятий арт-терапией не требуется специальной подготовки. Взаимодействие с детьми при помощи арт-терапии проходит очень плодотворно и интересно. Они строятся на игровом сюжете, где дети выполняют определенные задания педагога. Эта замечательная форма позволяет включить в него ряд речевых игр, упражнений, заданий на коррекцию речи. Кроме того позволяет привлечь и заинтересовать малоактивных детей, повысить индекс позитивного самочувствия и психологического комфорта. Используя арт-терапию в ходе непосредственно образовательной деятельности, педагоги стремятся, чтобы ребенок был активным участником педагогического процесса, а не пассивным слушателем.

Педагоги, работающие в области арт-терапии, активно используют в своей практике такие приемы, как *сказкотерапия*. Сказки в педагогической работе использовались издавна. Использование сказки в дошкольном и младшем школь-

ном возрасте способствует целенаправленному развитию речевой сферы. В увлекательной форме и доступными для понимания словами сказка показывает ребёнку окружающую жизнь, людей, их поступки и судьбы, показывает, к чему приводит тот или иной поступок героя. Эта уникальная возможность пережить, «проиграть» жизненные ситуации без ущерба для собственной жизни и судьбы ставит сказку в ряд с самыми эффективными способами воспитательно-образовательной работы с детьми [5, с. 11].

*Песочная терапия.* Песок – прекрасный материал для работы с детьми любого возраста. Использование его в коррекционных целях далеко не ново. С огромным интересом дети участвуют в выполнении заданий педагога в «Юнгианской песочнице» с различными наполнителями (песком, манкой, гречкой, рисом, мелкими игрушками). Ее использование развивает мелкую моторику, позволяет закрепить речевые умения детей. Дети с большим удовольствием рисуют, строят, изображают в песочнице следы зверей, сюжеты рассказов, предметы на заданные звуки и при этом сопровождают свои действия с речью [2, с. 14].

*Игротерапия* – воздействие на детей с использованием игр. Игра имеет сильное влияние на развитие личности ребенка, способствует развитию общения, коммуникации, созданию близких отношений, повышает самооценку. В игре формируется произвольное поведение ребенка, его социализация.

В заключении хочется сказать, что мы находимся еще в начале пути по освоению и использованию арт-терапии. С моей точки зрения – это очень эффективная технология развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста. Главная проблема, с которой сталкиваются педагоги – отсутствие методического обеспечения.

### **Литература**

1. Диагностика в Арт-терапии. Метод «Мандала» /Под ред. А.И. Копытина. – СПб., 2002.
2. Зинкевич-Евстигнеева Д., Грабенко Т.М. Практикум по песочной терапии. – СПб., 2002.
3. Копытин А.И. Системная Арт-терапия. – СПб., 2001.
4. Кузьмина Е. Нарисуй мне о себе. – М., 2001.
5. Ломакина Г.Р. Сказкотерапия. Воспитываем, развиваем, освобождаем ребенка от психологических проблем. – М., 2002.
6. Новиковская О.А. Конспекты комплексных занятий по сказкам с детьми 4-5 лет – М., 2001.
7. Практикум по Арт-терапии. /Под ред. Копытина А.И. – СПб., 2000.
8. Смирнова М.Г. Изобразительная деятельность старших дошкольников, рекомендации, занятия, дидактические игры – М., 2003.
9. Шорохова О.А. Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. – М., 2000.
10. Штейнхард Л. Юнгианская песочная психотерапия. – СПб., 2001.

## МУЗЕЙНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ

*Фрейдис Ю., г. Ставрополь*

*Научный руководитель: канд. психол. наук Прилепко Ю.В.*

На современном этапе развития нашей страны, в условиях построения правового государства и становления гражданского общества возрастает актуальность осуществления гражданского воспитания подрастающего поколения. Демократическому государству необходимы разносторонне образованные, нравственно и социально ответственные граждане, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, готовые к сотрудничеству и межкультурному взаимодействию, обладающие гражданскими качествами, чувством ответственности за судьбу страны, способные участвовать в развитии её экономической, политической и культурно-духовной сфер.

Сложность современного периода в развитии нашего общества, масштабность и острота его социальных, культурных и экономических проблем обуславливают актуальность поиска оптимальных путей подготовки подрастающего поколения к самостоятельной жизни. Педагогический процесс в этом аспекте призван обеспечить формирование истинного гражданина и патриота, личности социально активной и ответственной.

Данная проблема приобретает особую значимость, когда речь идет о социализации детей-сирот, имеющих негативный социальный опыт, обладающих специфическим медико-психологическим статусом, существенно отличающимся от сверстников. Характерным результатом негативных влияний является высокий уровень социальной дезадаптации таких детей, низкий потенциал их жизненной самореализации, потребительское отношение к жизни.

Трудности гражданской идентификации детей-сирот обусловлены следующими факторами:

- формированием иждивенческой позиции, непониманием материальной стороны жизни, необходимостью в удовлетворении только самых насущных потребностей (еда, одежда, сиюминутные удовольствия);
- проблемами в развитии волевой сферы, которые проявляются в отсутствии умения делать самостоятельный выбор, преодолевать трудности, нести ответственность за собственные поступки, противостоять негативным явлениям действительности;
- этической, нравственной неразборчивостью в достижении поставленных целей, недостаточным пониманием или непринятием моральных норм, правил и ограничений;
- трудностями в общении особенно там, где предполагается свободное, нерегламентированное, произвольное поведение;
- перегруженностью отрицательным опытом, негативными ценностями и образцами поведения без достаточного противовеса положительных ценностей, социально приемлемых возможностей и образцов успеха, которые в полном объеме не формируются в детском доме;



– снижением пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия;

– дезадаптивным поведением, которое выражается, прежде всего, в синдроме тревожного ожидания, страхах, неуверенности, систематических неудачах в обучении, что приводит к конфликтности, преобладанию защитных средств поведения в конфликтных ситуациях;

– склонностью к аддиктивному (саморазрушающему) поведению (злоупотребление одним или несколькими психоактивными веществами, обычно без признаков зависимости (курение, употребление алкоголя, легких наркотиков, токсичных и лекарственных веществ);

– низкими показателями здоровья.

Основная цель гражданского воспитания – воспитание человека, с ответственностью выполняющего свой гражданский долг и понимающего, что от его действий зависит не только собственная жизнь, но и судьба близких людей, народа и государства, определяет его социальное поведение и является существенным условием развития демократического общества.

В структуре гражданского воспитания выделяют нравственный, правовой, политический аспекты. Нравственный аспект представлен нравственной культурой, которая в структуре гражданской культуры является основополагающей, выступает тем моральным стержнем, который находит выражение в гражданственности – интегративном качестве личности, позволяющем ей социально, юридически и политически ощущать себя дееспособным гражданином своей страны, ответственным за то, что в ней происходит. Правовой аспект гражданского воспитания представлен правовой культурой, содержание которой составляют правовые знания, понимание и принятие права, действия в соответствии с ним. Политическая культура как выражение политического аспекта гражданского воспитания отражает взаимосвязь политической культуры и политической системы: чем выше уровень политической культуры граждан страны, тем максимально эффективнее приближение к гражданскому обществу [1, с. 9].

Процесс гражданского воспитания включает в себя: формирование системы определенных представлений и понятий; формирование позитивного эмоционального отношения; формирование гражданского поведения.

Главным результатом гражданского воспитания является развитие нравственной и гражданской ответственности личности, готовности к саморазвитию и нравственному самосовершенствованию, формирование гражданственности.

Гражданственность понимается как политическое, социально-психологическое, нравственное качество субъекта, характеризующееся зрелым политическим сознанием, развитым чувством патриотизма, сопричастности к субъектам своей Родины и ее народа, осознанием себя, полноправным гражданином своей страны [3, с. 87]. Гражданственность можно охарактеризовать как нравственное качество личности, определяющее сознательное и активное выполнение гражданских обязанностей и долга перед государством, обществом, народом; разумное использование своих гражданских прав, точное соблюдение и уважение законов страны [2, с. 11].

Анализируя понятие гражданственности, следует выделить ряд аспектов: мировоззренческий (знания, убеждения, ценностные ориентации и др.); поведенческий (нормы, направленность, установки, поступки и др.); оценочный (качественное состояние нравственного, политического, правового самосознания; стиля мышления; познавательные оценки и их характер, содержание, степень истины, логика доказательства и др.); культурный (культура чувств, отношений, поведения, формы, содержание и характер самостоятельного творчества и др.) [4, с. 4].

Гражданственность имеет многосложную форму существования и может предполагать: осознание ценности гражданских прав и обязанностей как отражающих интересы личности и гражданского общества; наличие сформированных гражданских отношений личности; направленность на реализацию гражданских прав и выполнение обязанностей гражданина; рефлекссию, самосознание личностью своей гражданской позиции [1, с. 102].

Междисциплинарный, теоретический анализ подходов к содержанию и толкованию понятия гражданственности и его сущности показывает, что гражданственность субъекта соотносится с его правовым положением и характеризуются широким спектром личностных характеристик, что позволяет рассматривать гражданственность как совокупность качеств личности, синтезирующих: моральную и правовую составляющие; явления культуры и духовного мира личности; особое свойство социально-активной, самодостаточной личности, предопределяющееся характером, содержанием исторического, цивилизационного, социокультурного развития.

Воспитание гражданственности личности определяется не только субъективными усилиями воспитателей, но, прежде всего, объективным состоянием общества, уровнем развития демократии, гуманности. Основные черты гражданского облика личности закладываются в детском, подростковом, юношеском возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, школе, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека. Значительный вклад в формирование гражданственности могут внести музеи как социально-культурные учреждения, сохраняющие и транслирующие социальные, политические, исторические и другие ценности национальной культуры.

Музеи являются уникальными образовательными учреждениями, социально-педагогическая функция которых, как одна из основных стала складываться практически вместе с появлением музеев. Идейной основой развития музейного дела стало французское и немецкое просвещение, в контексте философских концепций которого возникла и развивалась социокультурная направленность музея, являвшегося центром популяризации культуры и возможным средством решения задач эстетического воспитания и образования.

В комплексе взаимосвязанных и взаимообусловленных функций музея, направленных на воздействие на человека, первоначальной и базовой для других является образовательно-воспитательная функция, которая в отличие от условий образовательного учреждения заключается в нетрадиционности решения дидактических задач, обладает значительными возможностями наглядности. Следует отметить, что музейное образование в сравнении со школьным, в мень-

шей степени систематично и обширно, не является всеохватывающим. Однако музей может способствовать расширению кругозора, служить основой для формирования, корректировки мировоззренческой позиции.

К числу основных и определяющих относятся культуросохраняющая и культуросозидающая функции музеев. Сохранение и развитие культуры является неременным условием развития общества, и музеи, в силу своей специфики, призваны сберечь и пропагандировать природное, культурное, историческое наследие и тем самым способствовать культурному многообразию общества.

Ценностное восприятие природы и общества происходит на основе аксиологической функции музея. Памятники культуры, представленные в музее, способствуют формированию ценностных ориентаций, осознанию поликультурности окружающего мира и умению ориентироваться в культурном пространстве. Значимость реализации данной функции особенно возрастает в периоды переоценки прошлого опыта и смены культурных и нравственных ориентиров в обществе.

Функция социализации реализуется в нескольких аспектах. Обладая огромным социальным (историческим) капиталом, музей содействует социальному самоопределению, социальной адаптации, формированию социальной активности личности.

Таким образом, музей содействует поддержанию связи поколений, которая необходима как для сохранения исторической памяти народа, так и для воспитания высоких нравственных качеств человека, чувства любви к родному краю, к Отечеству, формирования гражданского самосознания детей-сирот. В сложившейся социально-экономической, политической, социокультурной ситуации на первый план выдвигается консолидирующая роль музеев. Музей обладает огромным образовательно-воспитательным потенциалом, так как он сохраняет и экспонирует подлинные исторические документы. Эффективное использование этого потенциала для воспитания детей-сирот в духе патриотизма, гражданского самосознания, высокой нравственности является одной из важнейших задач музея детского дома.

### **Литература**

1. Анисимов О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования. – М., 1991.
2. Доржиева Л.А. Разработка проблемы гражданского воспитания учащихся в педагогике России и Российского Зарубежья в первой половине XX века: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Чита, 2007.
3. Политологический словарь/ Под ред. В.Ф. Халипова. – М., 1995.
4. Соколова М. В. Музейная педагогика как фактор формирования социального опыта учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 2000.

## Содержание

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

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Антипова О.А.</i> Конфликты в педагогической деятельности и пути их преодоления .....                                                   | 3  |
| <i>Бычкова Е.А., Пакулова А.А.</i> Опора на этнопедагогику в системе школьного воспитания как условие формирования гражданственности ..... | 6  |
| <i>Исхакова С.Х.</i> Некоторые характеристики профессионального языка психолога-консультанта в ходе консультативной беседы .....           | 10 |
| <i>Леканова К.А.</i> Ценности педагогической деятельности как система целей, средств, отношений и знаний .....                             | 13 |
| <i>Мишукова Е.Н.</i> Категориальная сущность понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической практике .....          | 15 |
| <i>Ревингина И.</i> Межкультурная коммуникация как компетенция в современной педагогической науке .....                                    | 18 |
| <i>Рыковская Т.Л.</i> Развитие социокультурной компетенции студентов вуза .....                                                            | 22 |
| <i>Шалимова О.А.</i> Формирование толерантности у школьников в системе культуры межнационального общения .....                             | 24 |

### РАЗДЕЛ 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОЗРАСТНОЙ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

|                                                                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Бекетова О.А.</i> Исследование психологических особенностей гендерной идентичности в юношеском возрасте .....                                            | 28 |
| <i>Лукасова Г.С.</i> Девиации родительского поведения в подростково-молодежной среде как педагогическая проблема .....                                      | 32 |
| <i>Иванова К.А.</i> Психологические смыслы женских образов в сказках .....                                                                                  | 34 |
| <i>Лебедева Е.А.</i> Национальные традиции как детерминанты семейных отношений .....                                                                        | 37 |
| <i>Макарова А.С.</i> Психологическое консультирование по проблемам, связанным с суицидальным поведением .....                                               | 41 |
| <i>Морушко Ю.С., Милованова К.В.</i> Современные технологии обеспечения психологической поддержки дезадаптированных детей младшего школьного возраста ..... | 45 |
| <i>Орехова А.А.</i> Особенности коррекции внимания у детей младшего школьного возраста .....                                                                | 48 |

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Тюрденева И.Ю.</b> Современные теоретические подходы к решению проблемы профилактики насилия над детьми в семье ..... | 52 |
| <b>Хомяк Т.Н.</b> Особенности сказкотерапии как метода психологической работы ..                                         | 56 |

### РАЗДЕЛ 3. ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

|                                                                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бакланова С.А.</b> Формирование речи у младших школьников при обучении математике .....                         | 60  |
| <b>Газарян Т.И.</b> Современные образовательные технологии в преподавании математики .....                         | 64  |
| <b>Литвиненко Л.</b> Формирование геометрических понятий на уроках математики в начальной школе .....              | 67  |
| <b>Пасечная С.А.</b> Применение мультимедиа-технологий на уроках математики ...                                    | 69  |
| <b>Казанина Д.</b> Современные средства обучения математике в начальных классах .....                              | 72  |
| <b>Кудряшова Н.А.</b> Особенности математического познания .....                                                   | 78  |
| <b>Минько Е.</b> Формирование способностей принятия самостоятельного решения при обучении математике в школе ..... | 82  |
| <b>Перов А.А., Смирнов А.А.</b> Использование мнемо-упражнений для анализа и запоминания информации .....          | 84  |
| <b>Растворова А.Ю.</b> Система дистанционного обучения математике в школе                                          | 87  |
| <b>Рыбалко И.Н.</b> Рейтинговый метод в повышении качества учебного процесса в высшей школе .....                  | 90  |
| <b>Трафимова Е.В.</b> Применение эвристических алгоритмов в обучении .....                                         | 93  |
| <b>Чернышева Е.В.</b> Информационно-коммуникационные технологии в преподавании математики .....                    | 96  |
| <b>Шрамко О.А.</b> Применение современных инновационных технологий на уроках изобразительного искусства .....      | 98  |
| <b>Шитова А.А.</b> Образовательная модель В.Ф. Шаталова как технология интенсивного обучения .....                 | 102 |

### РАЗДЕЛ 4. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

|                                                                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Воротынцева И.А., Гостищев А.В., Л.В Лавренова, Шевченко Е.В.</b><br>Модель интерактивного репозитория «антропология детства»<br>ставропольского государственного педагогического института ..... | 107 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Лавренова Л.В.</b> Инфокоммуникационные технологии как основа формирования информационного общества ..... | 111 |
| <b>Нижгальцева А.</b> Оптимизация работы виртуального операционного зала инвестиционной компании .....       | 114 |
| <b>Педус А.А.</b> Внедрение информационных технологий в образовательный процесс .....                        | 117 |
| <b>Кудряшова Н.А.</b> Новые информационные технологии как факторы модернизации системы образования .....     | 121 |
| <b>Рыбалко И.Н.</b> Виртуальная информационная система организации на базе облачных технологий .....         | 124 |
| <b>Магомедова А.Х.</b> Информационные технологии и информационные системы в экономике и управлении .....     | 126 |

## РАЗДЕЛ 5. ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Алиева О.В.</b> Особенности двигательных навыков у детей с нарушением зрения .....                                             | 130 |
| <b>Гайдаржи К.Н.</b> Специфика коррекционно-педагогического процесса у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения .....      | 134 |
| <b>Емельянова О.С.</b> Песочная терапия как метод работы с детьми с отклонениями в развитии .....                                 | 137 |
| <b>Колоколова Е.</b> Развивающая роль музыки в работе с глухими детьми .....                                                      | 141 |
| <b>Коришкова Ю.С.</b> Применение арт-терапии в коррекционно-педагогической работе с ребенком .....                                | 143 |
| <b>Литвинова И.Н.</b> Арт-терапия в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии .....                                         | 146 |
| <b>Мальгина О.А.</b> Формы работы учителя-логопеда с семьей в процессе предшкольной подготовки детей с речевыми нарушениями ..... | 150 |
| <b>Макарова А.С.</b> Билингвистический подход в обучении глухих .....                                                             | 153 |
| <b>Омелянчук О.В.</b> Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями слуха .....           | 157 |
| <b>Орехова А.А.</b> Особенности коррекции внимания у детей младшего школьного возраста .....                                      | 160 |
| <b>Сапрыгина Е.С.</b> Особенности взаимодействия психолога с родителями в условиях специального образования .....                 | 164 |
| <b>Тюрденева И.Ю.</b> Психолого-педагогическая работа с подростками, имеющими девиантное поведение .....                          | 166 |

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Федоровская С.Г.</b> Особенности осязательного восприятия у детей дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией .....         | 169 |
| <b>Федорова Е.А.</b> Проблема детско-родительских отношений в работах по современной педагогической и специальной психологии ..... | 173 |

## РАЗДЕЛ 6. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, КУЛЬТУРОЛОГИИ И ИСТОРИИ

|                                                                                                                                                                   |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бережнова Д.Ю.</b> Развитие современной молодежной политики в Ставропольском крае .....                                                                        | 176 |
| <b>Бондаревой О.</b> Отражение политики дома токугава в религиозно-духовной сфере японии в период 1603 – 1868 гг. ....                                            | 179 |
| <b>Конаева В.А.</b> Региональные особенности развития системы образования в ставропольской губернии во второй половине XIX века .....                             | 183 |
| <b>Краснобородко А.А.</b> Панк как молодежная субкультура .....                                                                                                   | 187 |
| <b>Линник Н.</b> Празднование юбилея отечественной войны 1812 г. как ресурс формирования национальной идентичности .....                                          | 191 |
| <b>Литвинова Е.Ю.</b> Оформление национально-культурных общественных организаций в начале 90-х годов XX века как отражение роста национального самосознания ..... | 196 |
| <b>Симонкина Ю.С.</b> Вклад С.Т. Шацкого в развитие теории и практики образования в первые годы советской власти .....                                            | 198 |
| <b>Репко О.А.</b> Проявление личностного начала в городском западноевропейском обществе в период классического средневековья .....                                | 203 |
| <b>Саид С.-Т.Ш.</b> Казачество юга россии в отечественной войне 1812 года .....                                                                                   | 207 |
| <b>Таашев В.А.</b> Ценности как каркас нравственного сознания и смысловые ориентиры образовательного процесса .....                                               | 210 |

## РАЗДЕЛ 7. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФИЛОЛОГИИ, ЛИНГВИСТИКИ И ЖУРНАЛИСТИКИ

|                                                                                                                                                 |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Акименко Ю.А.</b> Аутентичные сетевые образовательные ресурсы как средство интенсификации обучения иностранному языку в начальной школе .... | 214 |
| <b>Белецкая А.С.</b> Нравственная философия в «сказках...»<br>М.Е. Салтыкова-Щедрина .....                                                      | 216 |
| <b>Белецкая А.С.</b> Лагерь как модель советского государства в повести<br>С.Д. Довлатова «Зона» .....                                          | 219 |

|                                                                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бородина Л.</b> Особенности организации профессионального языка психолога-консультанта при необходимости стимулирования или структурирования рассказа клиента ..... | 224 |
| <b>Воля А.С.</b> Использование интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в средней школе .....                                                                 | 225 |
| <b>Лукасян Н.Г.</b> Специфика персонажей в произведениях у.С. Моэма на примере главного героя филипа Кэрри «Бремени страстей человеческих» .....                       | 229 |
| <b>Еременко М.А.</b> Факторы эффективности межкультурной коммуникации на уроках английского языка .....                                                                | 234 |
| <b>Киселева Е.И.</b> Формирование коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку .....                                                                      | 236 |
| <b>Киселева Е.И.</b> Использование электронных учебных пособий в обучении иностранному языку .....                                                                     | 239 |
| <b>Кудзиева И.</b> Тема «отцов» и «детей» в повести В.Г. Распутина «Последний срок» .....                                                                              | 241 |
| <b>Петрова А.А.</b> Влияние обучающих тестов на овладение иноязычными навыками и умениями учащихся средней общеобразовательной школы .....                             | 245 |
| <b>Пугачева А.Г.</b> Компоненты культуры речевого общения изучающих иностранный язык .....                                                                             | 249 |
| <b>Солодовникова Л.Ю.</b> Роль творчества Евгения Гришковца в развитии русской литературы 2000-х годов .....                                                           | 251 |
| <b>Тавадян А.М., Казарян Ш.А.</b> Влияние британской культуры на читательскую активность студентов первого курса языковых специальностей .....                         | 255 |
| <b>Шахова З.И.</b> Роман-лексикон «хазарский словарь» М. Павича как постмодернистская модификация романной формы .....                                                 | 257 |
| <b>Щербинина А.</b> Библиейские мотивы в произведениях Ф.М. Достоевского ....                                                                                          | 264 |

## РАЗДЕЛ 8. ЭКОНОМИКА, МЕНЕДЖМЕНТ И РЕКЛАМА В УСЛОВИЯХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Зыгалова Е.А.</b> Новейшие подходы менеджмента в управлении .....                                                | 267 |
| <b>Иванов А.Н.</b> Современное состояние рынка труда Ставропольского края ..                                        | 269 |
| <b>Кабардокова З.А., Савченко Л.А.</b> Социально-экономическое развитие Ставропольского края в 2001-2012 годы ..... | 273 |
| <b>Корниенко А.А., Попова К.А.</b> Первые итоги вступления России в ВТО: социально-экономический анализ .....       | 276 |
| <b>Кулишова Л.О.</b> Рынок подготовки туристских кадров: реалии и перспективы развития .....                        | 281 |



|                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Перехода М.В.</b> Проблемы профессиональной подготовки специалистов в сфере сервиса и пути их решения .....                            | 284 |
| <b>Рябцева М.</b> Оптимизация процесса взаимодействия экономического отдела со структурными подразделениями инвестиционной компании ..... | 288 |
| <b>Черникова А.А.</b> Гендерные аспекты в современном менеджменте .....                                                                   | 290 |
| <b>Сопронова В.О.</b> Моббинг в организации – вариант «дома с тараканами» ..                                                              | 293 |
| <b>Фролов Д.В.</b> Развитие трудового потенциала ставропольского края на современном этапе .....                                          | 297 |

## РАЗДЕЛ 9. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

|                                                                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бойченко К.В.</b> Проблема здоровьесбережения школьника в условиях обучения с использованием компьютерных средств .....                                            | 301 |
| <b>Булатова Е.И.</b> Здоровьесберегающие технологии в учреждениях дополнительного образования .....                                                                   | 303 |
| <b>Добрынина В.А.</b> Психолого-педагогические аспекты здоровьесберегающей деятельности субъектов образовательного процесса в ДОУ .....                               | 307 |
| <b>Дровозова Я.А.</b> Активные средства физического развития школьников ...                                                                                           | 310 |
| <b>Капустина К.В.</b> Анализ возрастных психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста .....                                                     | 314 |
| <b>Колесникова К.В.</b> Личностно-ориентированный подход в обучении физической культуре младших школьников .....                                                      | 317 |
| <b>Кононенко Е.А.</b> Коррекция аффективных состояний с помощью психофизиологического сопровождения .....                                                             | 323 |
| <b>Кулинцова А.А.</b> О роли физической культуры в развитии общества: современные аспекты .....                                                                       | 326 |
| <b>Кононенко Е.А.</b> Роль занятия спортом в процессе реабилитации инвалидов                                                                                          | 329 |
| <b>Молодых Е., Полоусова А.</b> Преемственность дошкольного и начального экологического образования как педагогическая проблема .....                                 | 332 |
| <b>Педус А.А.</b> Физкультурное образование в России на современном этапе развития .....                                                                              | 335 |
| <b>Молодых Е., Полоусова А.</b> Преемственность дошкольного и начального экологического образования как педагогическая проблема .....                                 | 339 |
| <b>Ульянов А.В.</b> Формирование ценностно-смыслового отношения студентов к обеспечению здорового и безопасного образа жизни на основе антропологических знаний ..... | 342 |

|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Черноляс М.Ю.</b> Феномен физической культуры личности: современное прочтение .....           | 344 |
| <b>Шаталова А.А.</b> Физическое воспитание современных студентов: содержание и организация ..... | 347 |
| <b>Япринцева А.Ю.</b> Психофизиологическая диагностика аддиктивного поведения молодежи .....     | 350 |

## РАЗДЕЛ 10. ИСКУССТВО И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

|                                                                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Бережной С.Ю.</b> Развитие музыкальных способностей учащихся во внеурочной деятельности .....                                                                        | 353 |
| <b>Козловская Я.В.</b> Коллективная деятельность на уроках изобразительного искусства как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников ..... | 356 |
| <b>Шестопалова О.С.</b> Семантика музыкального языка В.-А. Моцарта в ретроспективе .....                                                                                | 360 |
| <b>Олейник М.В.</b> Арт-терапия в педагогической практике: проблемы применения и подходы к их решению .....                                                             | 364 |
| <b>Фрейдис Ю.</b> Музейная педагогика как средство формирования гражданской ответственности детей-сирот .....                                                           | 368 |

Редактор Т.Б. Кузнецова,  
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

---

|                                           |                             |
|-------------------------------------------|-----------------------------|
|                                           | Подписано в печать 12.12.12 |
| Формат 60х84 <sup>1</sup> / <sub>16</sub> | Усл.печ.л. 21,97            |
| Бумага офсетная                           | Тираж 100 экз.              |
|                                           | Уч.-изд.л. 19,66            |
|                                           | Заказ 68                    |

---

Отпечатано в ООО «Бюро новостей».