

МОЛОДОЙ

PENSEES

ISSN 2072-0297

DE

УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

ET SUR QUELQUES
AUTRES SUJETS, 1
*Qui ont esté trouvés après sa mort
Parmy ses papiers* 3 1

PARIS,
AUME DESPREZ,
Rue de la Harpe à Saint-Prospere

M. DC. LXX.

ADVIS NECESSAIRE
à ceux qui auront curiosité de voir la
Machine Arithmetique,
& de s'en servir.

My Lecteur, cet avertissement servira
pour te faire sçavoir que j'expose au public
une petite Machine de mon invention, par
le moyen de laquelle seule tu pourras, sans
peine quelconque, faire toutes les opera-
tions de l'Arithmetique, & te soulager
de sonner son fatiguer l'esprit lorsqu'il
qu'il a souventes fois fatiguer l'esprit lorsqu'il
te jetton, ou par la plume; le plus
qu'elle ne te déplaira pas
M. DE LA HARPE
qui sont les

7
2012
Том II

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (42) / 2012

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

Ответственный редактор: Шульга Олеся Анатольевна

Художник: Евгений Шишков

Верстка: Павел Бурьянов

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6

СОДЕРЖАНИЕ

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Дуглас Н.О.
Профессиональная правовая культура –
состояние правовой жизни общества..... 193

Наруцкая Н.В.
Формы устройства детей, оставшихся без
попечения родителей: понятие
и классификация 196

ПОЛИТОЛОГИЯ

Umarov S.S.
Henry Kissinger and Soviet-American Relations
in 1970th 200

ИСТОРИЯ

Акбулатов Р.С.
Пенсионное обеспечение в СССР в 80-е гг.
XX века. Основные причины
реформирования 203

Акбулатов Р.С.
Социально-экономическое положение
Красноярского края в период проведения
«шоковой терапии» 208

Аникин С.А.
Ярмарки в России в конце XIX в. 212

Сугак О.А.
Процесс принятия внешнеполитических
решений США 214

Ходжакулиева Б.А.
Особенности изображения греческих божеств
на парфянских ритонах..... 217

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

Семендяев Ф.И.
О роли Ефрема в процессе утверждения
Студийского устава на Руси 220

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Егоров М.И., Андронов И.С.
Культура эпохи развитого информационного
общества: проблемы, противоречия и конфликты.
Подходы к формированию толерантного
и неэкстремального сознания в условиях
культуры информационного общества 224

Елькова Л.С.
Современное состояние рекламы
в социокультурной сфере города-курорта
Анапа 227

Погорелова В.А.
Психологическое сопровождение личности
в полиэтническом образовательном
пространстве 230

Скрипка Е.Ю.
Качественное исследование самостигматизации
больных с психическими расстройствами 232

Скрипка Е.Ю.
Сравнительный анализ самостигматизации
больных с психическими расстройствами
психотического и невротического спектра..... 237

**Токарев А.А., Намаканов Б.А.,
Добровольский Ю.А.**
Исследование формирования сознания
в дошкольном возрасте 240

ПЕДАГОГИКА

Барангулова С.М.

Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза через научно-исследовательскую деятельность 247

Баскакова Н.В.

Последовательность развития творческого мышления в географо-краеведческом курсе .. 249

Бурыкина В.Г.

Концептуальные подходы и принципы формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству..... 252

Бушковская Е.А.

Генезис исследовательской деятельности в междисциплинарном пространстве (школа-вуз)..... 255

Горбачева С.Н.

Функции музыкального фольклора в духовно-нравственном воспитании молодежи 257

Гордеева Т.Г.

Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в детском доме 260

Готман А.А.

Определение резервов адаптации обучающихся 10-х профильных классов МБНОУ «Лицей №4» в условиях профильного обучения методом кардиоритмографической программы «ORTO EXPERT» 262

Грибова Ю.Ю.

Установление целесообразных взаимоотношений с учащимися на уроках производственного обучения 265

Дамирчари Н.Н.

Историко-педагогический анализ становления и развития конфликт-ориентированного подхода в образовании Германии..... 267

Жалолов Ф.Ф.

Проблема полного усвоения учебного материала в средних школах..... 269

Журахова М.Н., Муляр Н.В., Хаустова В.Г.

Взаимодействие семьи и детского сада в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников 271

Исаева Л.Н., Колесов А.Д., Морозов С.Н., Табакова Е.А.

Совершенствование педагогического контроля в учебном процессе по дисциплине «плавание (физическая культура)» у студентов РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК)..... 273

Каримова М.Н.

О современных методах оценки знаний и умений учащихся колледжей в личностно-ориентированной технологии обучения 277

Колесник Н.Е.

Проектирование содержания общеобразовательных предметов для формирования профессионально важных качеств обучающихся СПО 281

Кушхова М.М.

Преемственность использования технологий обучения при переходе из начальной в среднюю школу 284

Марчукова О.Ю.

Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках химии с помощью игровых технологий 290

Мендубаева З.А.

Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги 291

Наумов П.Ю., Матвеев Д.Е.

Система ценностей будущего офицера: от понятия к методам формирования 301

Панфилова Е.В.

«Трудные» дети в школьной среде: или почему они такими становятся..... 303

Половинкина Е.А.

Развитие познавательной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-развивающем процессе..... 306

Пугачев А.С.

Влияние семьи на личность 310

Расулхожаева М.А.

Роль воспитателей в формировании нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством знакомства с животным миром 314

Родкина А.А.

Формирование профессионально значимых качеств художников-стилистов по костюму в условиях ХГФ 316

Сизова О.А.

Из европейского опыта формирования полилингвистической личности бакалавров по направлению «Туризм»..... 318

Токарева Г.В., Сабурова Т.В., Токарев А.А.

Совместная работа заведующей, старшего воспитателя и педагога-психолога с молодыми специалистами..... 321

Тухватуллин Б.Т.

Инновационное направление в обучении курсантов вузов внутренних войск МВД России 324

Хакимов Д., Дмитриенко Н.А.

A Principle of Thinking in Teaching as a Factor of Effective Foreign Communication 327

Шебаниц В.Г.

Определение организационно-педагогических условий повышения эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в школьном образовательном пространстве 329

МЕДИЦИНА

Баянова Н.А.

Методика ранжирования с использованием картографирования уровня первичной инвалидности вследствие болезней костно-мышечной системы и соединительной ткани взрослого населения Оренбургской области .. 332

Беловешкин А.Г.

Роль телец Гассалья тимуса человека в позитивной и негативной селекции тимоцитов 334

Беловешкин А.Г.

Ультраструктурная характеристика процессов аутофагии в эпителиальных клетках мозгового вещества и телец Гассалья тимуса человека 338

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

До Ань Туан

Образ женщины в современной вьетнамской скульптуре 341

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Кузьмина М.С.

Симметричные преобразования как формообразующий фактор, выполняющий гармонизирующую функцию в композиционной структуре графического объекта – товарного знака 345

Umarov S.

Some Events about Koran of Usman 349

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Титова С.С.

Фортепианный цикл Ф. Листа «Рождественская ёлка» 351

Титова С.С.

Фортепианный цикл для детей второй половины XX века (на примере художественного языка и композиции «Музыкальных игрушек» С.А. Губайдулиной) 353

ГОСУДАРСТВО И ПРАВО

Профессиональная правовая культура – состояние правовой жизни общества

Дуглас Николай Олегович, аспирант

Санкт-Петербургский университет аэрокосмического приборостроения

В статье автор раскрывает профессионально-правовую культуру и ее значение в современном обществе.

Ключевые слова: правовая культура, профессионально-правовая культура, общество, личность, группа.

In the article, the author reveals the vocational and legal culture and its significance in today's society.

Keywords: legal culture, legal culture, society, identity, group.

Правовую, в том числе профессионально-правовую, культуру юристов можно рассматривать в двух аспектах: как оценочную (аксиологическую) категорию и как содержательную. В первом случае она понимается как качественное состояние правовой жизни общества на каждом данном этапе его развития. Это позволяет охватить и оценить правовую жизнь в целом и основные сферы ее деятельности.

Правовая культура основана на свойстве человека «нормировать» свои отношения с окружающим миром и людьми. **В узком смысле** — это система нормативных отношений между людьми или их организациями, сформированная в процессе социального взаимодействия, регулируемая фиксированными нормами, обязательными для исполнения и охраняемыми государством. **В широком смысле** — это совокупность правовых знаний, убеждений и установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношение к материальным и духовным ценностям общества.

Специализированный уровень правовой культуры представлен правом, юриспруденцией, системой охраны общественного порядка и регуляции правовых отношений, **обыденный** — моралью, нравственностью, общественным мнением. Право и мораль необходимы для существования человека в обществе. Они, как и политика, регулируют отношения между государством, социальными группами и отдельными людьми, поэтому их действие распространяется на все важнейшие сферы общественной жизни.

Правовая культура включает в себя такие **элементы**, как право, правосознание, правовые отношения, законность и порядок, законотворческую, правоприменительную и другие виды деятельности в сфере функционирования права в обществе, и имеет разветвленную систему социальных институтов — законодательные ор-

ганы, суд, прокуратуру, полицию, пенитенциарные учреждения.

Право вырастает из обычая, тесно взаимодействуя с моралью и религией. В разные эпохи существовали различные формы правовой культуры. **Современная правовая культура** основывается на принципах равенства, свободы и справедливости. Так возникают требования измерять всех людей одной социальной меркой, сбалансированно сочетать их права и обязанности. При этом исключаются самоуправство и своеволие, хотя каждый человек имеет право свободно выражать свою волю и проводить свою линию поведения. Это возможно только при соотношении своей свободы с признанием свободы других людей.

Специфика правовой культуры

Любая культура — прежде всего, цивилизованный образ жизнедеятельности, система интеллектуальных, духовных, психологических и поведенческих ценностей индивида, социальных групп и общества в целом. **Специфика правовой культуры** как особой сферы общей культуры заключается в особой форме жизнедеятельности государства и всех государственных служащих, а также всех субъектов права. Другими словами, это та часть общей культуры общества, которая имеет отношение к правовой системе и направляет правовой процесс. Правовая система без правовой культуры не действует. Знания и глубокое понимание роли государства и права в жизни общества, готовность следовать этим знаниям, сообразование своего повседневного поведения с действующим правом, уважение к накопленным правовым ценностям — все это **характеристики** именно правовой культуры.

Любое общество, любое государство, любая общность людей имеют свою правовую культуру. Правовая культура,

с одной стороны отражает существовавшие ранее и существующие в данный период реалии государственно-правовой действительности страны, с другой — оказывает на эту действительность влияние. Если она является истинной культурой, то воплощает все прогрессивное, ценное, социально оправданное в политико-правовой сфере, содействует совершенствованию организации и деятельности государства, повышению качества и эффективности действующего права, укреплению дисциплины, правопорядка и законности, усилению защиты прав, свобод и юридически охраняемых интересов каждой личности.

Типичным и наиболее полным, применительно к этому подходу, принято считать определение понятия **правовой культуры общества как качественного состояния правовой жизни общества, выражающегося в достигнутом уровне совершенства правовых актов, правовой и правоприменительной деятельности, правосознания и правового развития личности, а также в степени свободы ее поведения и взаимной ответственности государства и личности, положительно влияющих на общественное развитие и поддержание самих условий существования общества.**

Применительно к личности каждого гражданина в рассматриваемом аспекте правовая культура — это знание и понимание права, осознанное исполнение его предписаний.

Профессионально-правовая культура — это глубокие, объемные и формализованные знания законов и подзаконных актов, а также источников права, правильное понимание принципов права и задач правового регулирования, профессиональное отношение к праву и практике его применения в строгом и точном соответствии с правовыми предписаниями или принципами законности, т.е. высокая степень владения правом в предметно-практической деятельности. Соответственно, для каждого юриста это степень овладения профессией, уровень специальной подготовки.

Содержательный анализ правовой культуры предполагает понимание ее как системы овеществленных и идеальных элементов, относящихся к сфере действия права и их отражению в сознании и поведении людей.

Структура правовой культуры в конкретно-социологическом аспекте соответственно включает следующие наиболее крупные элементы, которые у юристов-профессионалов имеют свое определенное содержание и качественный уровень:

- право как систему норм, выражающих возведенную в закон государственную волю;
- правосознание как систему духовного отражения всей правовой действительности;
- правовые учреждения как систему государственных органов и общественных организаций, обеспечивающих правовой контроль, реализацию права;
- правовое поведение, деятельность [2, с. 42–43].

Правовая культура функционирует во взаимодействии с другими областями или сферами культуры: поли-

тической, нравственной (этической), эстетической, религиозной и т.д. При этом в специфическом содержании правовой культуры обязательно проявляются черты и особенности, свойственные как господствующей культуре данного общества, так и отдельным ее областям. Обеспечение максимального взаимного соответствия между всеми элементами правовой культуры — магистральная линия укрепления в обществе законности и правопорядка.

В этой связи особо значимым является взаимодействие, взаимное обслуживание элементов правовой и нравственной культуры и областей культуры в целом. Обеспечить социально адекватное, законопослушное поведение личности в условиях демократического государства можно лишь через нравственное и правовое сознание одновременно. Именно нравственное сознание как элемент нравственной культуры служит непосредственным внутренним (личностным) механизмом определения правовой позиции (выбора правомерного или противоправного варианта поведения). Поэтому основными составляющими профессионально-юридической культуры следует считать профессионально-правовую и профессионально-нравственную сферы или области культуры. Быть мастером своего дела в сфере правопорядка — значит обладать высоким уровнем профессиональной культуры.

Применительно к личности каждого гражданина в рассматриваемом аспекте правовая культура — это знание и понимание права, осознанное исполнение его предписаний.

В современной рыночной экономике особенно актуален вопрос об укреплении высокой культуры каждого гражданина. Именно высокая культура действий и поступков, чувств и побуждений должна являться главным результатом развития личности гражданина нашего общества. Человек с недостаточно развитой правовой культурой, как правило, обращает внимание только на самые вопиющие случаи нарушения закона, например преступления, а другие многочисленные случаи игнорирования права остаются им незамеченными. В таком восприятии право предстаёт в виде айсберга, меньшая часть которого видима, а большая скрыта под толщей воды. Преодоление недостатков в процессе формирования правовой культуры приобретает особое значение в настоящий период развития общества, когда происходит переориентация ценностей и изменение сознания граждан. Чтобы эта работа происходила успешно и дала желаемые результаты, важно иметь представления об этих недостатках и том вреде для общества и отдельных людей, который такими недостатками вызывается.

Виды правовой культуры

В зависимости от носителя правовой культуры различают три ее вида:

- правовая культура общества;
- правовая культура личности;

— правовая культура группы.

Правовая культура общества — это разновидность общей культуры, представляющая собой систему ценностей, достигнутых человечеством в области права и относящихся к правовой реальности данного общества: уровню правосознания, режиму законности и правопорядка, состоянию законодательства, состоянию юридической практики и др. Высокий уровень правовой культуры является показателем правового прогресса. Культура общества является результатом социально-правовой активности отдельных личностей, коллективов и других субъектов права; она выступает отправным моментом, базой для такого рода активности и в целом для правовой культуры личности.

Функции:

1. Познавательная-преобразовательная функция связана с теоретической и организаторской деятельностью по формированию правового государства и гражданского общества. Она призвана содействовать согласованию общественных, групповых и личных интересов, поставить человека в центр общественного развития, создать ему достойные условия жизни и труда, обеспечить социальную справедливость, политическую свободу, возможность всестороннего развития.

2. Право регулятивная функция направлена на обеспечение устойчивого, слаженного, динамичного и эффективного функционирования всех элементов правовой системы, а стало быть, и общества в целом.

3. Ценностно-нормативная функция. Она проявляется в разнообразных фактах, которые приобретают ценностное значение, отражаясь в сознании действующих индивидов и человеческих поступках, социальных институтах. Здесь идет речь о ценностях в праве и самом праве как ценности.

4. Право социализаторская функция может быть изучена через призму формирования правовых качеств личности. Правовая культура выполняет и **коммуникативную функцию**. Обеспечивая общение граждан в юридической сфере, она существует через это общение и влияет на него.

5. Прогностическая функция охватывает правотворчество и реализацию права, обеспечение правомерного поведения граждан, их социальной активности, включает анализ тенденций, характерных для всей правовой системы.

Правовая культура личности — это обусловленные правовой культурой общества степень и характер прогрессивно-правового развития личности, обеспечивающие ее правомерную деятельность.

Правовая культура личности предполагает:

1) наличие правовых знаний, правовой информации. Информированность была и остаётся важным каналом формирования юридически зрелой личности (интеллектуальный срез);

2) превращение накопленной информации и правовых знаний в правовые убеждения, привычки правомерного поведения (эмоционально-психологический срез);

3) готовность действовать, руководствуясь этими правовыми знаниями и правовыми убеждениями, т.е. поступать правомерно — в соответствии с законом: использовать свои права, исполнять обязанности, соблюдать запреты, а также уметь отстаивать свои права в случае их нарушения (поведенческий срез).

Правовая культура личности характеризует уровень правовой социализации члена общества, степень усвоения и использования им правовых начал государственной и социальной жизни, Конституции и иных законов. Правовая культура личности означает не только знание и понимание права, но и правовые суждения о нем как о социальной ценности, и главное — активную работу по его осуществлению, по укреплению законности и правопорядка. Другими словами, правовая культура личности — это ее позитивное правовое сознание в действии. Она включает преобразование личностью своих способностей и социальных качеств на основе правового опыта.

Правовая культура группы. В научной литературе нередко встречается указание ещё и на третий вид правовой культуры — правовую культуру социальной группы, характеризующуюся уровнем правосознания данной социальной группы, а также уровнем реального осуществления ею требований действующего права. Однако, учитывая, что характеристика правовой культуры общества в целом совпадает с характеристикой правовой культуры социальной группы, выделять правовую культуру социальной группы из правовой культуры общества целесообразно непосредственно при изучении конкретной социальной группы, а не правовой культуры как таковой.

Перечисленные проблемы являются актуальными, так как их теоретическое, правовое и практическое разрешение позволит поднять престиж права и воспитать уважение к закону; создать условия для развития гражданской и правовой активности в обществе; организовать изучение права на всех уровнях воспитательно-образовательных учреждений; расширить информирование населения о действующем законодательстве и обеспечить доступ всех слоев населения к юридической информации. В этих условиях необходимы глубокие исследования, способные содействовать решению назревших задач совершенствования и повышения правовой культуры.

Значительное место занимает эта проблематика в трудах русских ученых: Н.А. Бердяева, В.И. Вернадского, Л.Н. Гумилева, Н.М. Карамзина, В.О. Ключевского, П.А. Кропоткина, Д.С. Лихачева, С.М. Соловьева, Г.В. Плеханова, Н.Ф. Федорова, К.Э. Циолковского, А.Л. Чижевского и др.

Если проанализировать сложившуюся в настоящее время ситуацию в стране, то скорее можно говорить о достаточно низком уровне правовой культуры, чем о высоком (к сожалению) при чём как на бытовом, так и (а это неутешительный факт) на профессиональном. Что касается научного (теоретического) уровня, то он более высок, но основная проблема заключается в том, что теоретические знания далеко не всегда бывают доведены до

населения в силу различных обстоятельств (например: достаточно высоких цен на юридическую литературу, совершенно не обоснованных); трансляции телепередач, содер-

жащих информацию данного рода в очень позднее время; а также, зачастую, и в силу нежелания, самих граждан усваивать эти знания и многих других причин.

Литература:

1. Айзин С., М., Тихомиров М.Ю. Юридическая служба на предприятии: настольная книга юрисконсульта. — М.: 2003.
2. Каминская В.И., Ратинов А.Р. Правосознание как элемент правовой культуры// Правовая культура и вопросы правового воспитания: сб. М., 1974.
3. Карабельников Б.Р. Трудовые отношения в акционерных обществах. — М., 2001.
4. Коршунов Ю.Н. Комментарий законодательства об охране труда. — М., 2000.
5. Савченко В.Е. Современное предпринимательство. Экономические и организационные основы. М. 1997.

Формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей: понятие и классификация

Наруцкая Наталья Владимировна, аспирант
Московская академия экономики и права

Актуальность теоретико-правового анализа форм устройства детей, оставшихся без попечения родителей, не вызывает сомнения, в связи с тем, что количество таких детей остаётся в России XXI века неизменно высоким: сегодня более 120000 детей воспитываются в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, около 500000 детей находятся под опекой (попечительством) или в приемных семьях [9].

Современное правовое регулирование отдельных форм устройства детей, оставшихся без родительского попечения, находит отражение в нормах Семейного кодекса Российской Федерации (далее — СК РФ). В ст. 123 СК РФ устройство детей, оставшихся без попечения родителей, определяется как их передача в семью на воспитание, а при отсутствии такой возможности в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов. В то же время, в статье 155.1 СК РФ устройство детей определяется как передача не на воспитание, а под надзор определенной организации.

Использование в тексте ст. 155.1 и 155.2 СК РФ слов «под надзор» противоречит названию статьи 155.2 СК РФ, исходя из которой следует, что деятельность организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осуществляется в области воспитания, образования детей, защиты и представительства их прав и законных интересов. Сущность надзора заключается в несколько ином содержании.

Под «надзором», «надзираем» следует понимать наблюдение «с целью присмотра, проверки» [8, с. 322], то есть это деятельность более ограниченная по своему содержанию, чем предусмотрено в заглавии ст. 155.2 СК РФ. Процесс надзора является лишь одним из элементов

деятельности организаций для детей, оставшихся без родительского попечения.

Некорректность использования слова «надзор» в СК РФ косвенно подтверждается и Министерством образования и науки РФ, которое «пытается» устранить стилистический недостаток законодателя путем разъяснений. Так, в Письме Министерства образования и науки РФ от 31 августа 2010 г. № 06–364 «О применении законодательства по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних» указывается буквально следующее: «следует отметить, что термин «помещение под надзор» в Федеральном законе № 48-ФЗ и СК РФ используется исключительно для целей законодательства об опеке и попечительстве и означает возложение на вышеперечисленные организации функций по представительству и защите прав подопечных на содержание, воспитание, образование, всестороннее развитие, а также возложение на эти организации ответственности за вред, причиненный подопечным, в порядке, предусмотренном ГК РФ» [1].

Употребление слова «надзор» в тексте СК РФ, на наш взгляд, является не только стилистическим недостатком, но, кроме этого, несет в себе «отрицательную нагрузку». Слово надзор в обществе воспринимается негативно, ввиду его использования в области деятельности правоохранительных органов: прокурорский надзор, административный надзор, устанавливаемый на основании Федерального закона от 6 апреля 2011 г. № 64-ФЗ «Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы».

Исходя из психологически отрицательно-направленного восприятия слова «надзор», его использование в СК

РФ приводит к тому, что у отдельных членов нашего общества формируется негативное отношение к организациям для детей, оставшимся без родительского попечения, и к самим детям. Этого не должно происходить в современном, толерантном обществе. Нахождение ребенка в детском доме, школе-интернате или в иной подобной организации не является наказанием, это вынужденная форма устройства ребенка, который до настоящего момента не смог обрести семью.

В рамках совершенствования действующего законодательства и исключения различных дополнительных разъяснений смысла использования слова «надзор» в СК РФ, представляется целесообразным исключить это слово из ч. 1 ст. 155.1 и ч. 2 ст. 155.2 СК РФ.

Понятие устройства ребенка в ч. 1 ст. 155.1 СК РФ будет тогда сформулировано следующим образом: «Под устройством детей, оставшихся без попечения родителей, в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, понимается помещение таких детей в образовательные организации, медицинские организации, организации, оказывающие социальные услуги, или в иные некоммерческие организации, если указанная деятельность не противоречит целям, ради которых они созданы».

Устранение слова надзор выдвигает на первый план целевую направленность устройства ребенка, заключающуюся в обеспечении надлежащего воспитания и образовании ребенка, его всестороннем развитии при уважении человеческого достоинства ребенка и при учете его мнения.

Конечно, никакой детский дом не сможет заменить ребенку семью, но следует понимать, что устройство всех без исключения детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи практически недостижимо по ряду причин объективного и субъективного характера. Во-первых, не каждый ребенок, оставшийся без родителей, сразу может быть устроен в семью. Подбор «новых» родителей процесс достаточно долгий и ответственный, в течение которого ребенок находится, в зависимости от своего возраста, в медицинской или образовательной организации, созданной специально для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Во-вторых, ряд детей, особенно до первого года жизни, имеют заболевания не совместимые с жизнью и их устройство в семьи, как правило, затруднено. Можно перечислять множество причин, не позволяющих каждого ребенка устроить на воспитание в семью, но даже наличие одного фактора, одного ребенка, оставшегося без попечения родителей, предопределяет необходимость обеспечивать на государственном уровне деятельность организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Социальная направленность современного российского государства указывает на обязанность последнего обеспечить внимание к каждому ребенку, оставшегося без попечения родителей. При этом, под «вниманием», в данном контексте, следует понимать весь комплекс мате-

риального обеспечения, психолого-педагогического сопровождения, которые реализуются через организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Наличие данных организаций в России необходимо и их нужно поддерживать с тем, чтобы дети, находящиеся в них, чувствовали себя «как дома», «в семье» и получали квалифицированную медицинскую и психолого-педагогическую помощь.

Кардинальный прогрессивный шаг сделан со стороны законодателя в 2008 году, когда Федеральным законом от 24 апреля 2008 г. № 49-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона «Об опеке и попечительстве» раздел VI СК РФ был дополнен главой 22 «Устройство детей, оставшихся без попечения родителей, в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

В настоящее время, главами 19–21 СК РФ регулируются такие формы, как усыновление, опека, попечительство, приемная семья, а главой 22 СК РФ – устройство в организации для детей-сирот и ли детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов (воспитательные, лечебные, социальной защиты населения и другие аналогичные организации).

Классифицируя формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, следует обратить внимание на определение таких понятий, как «форма» и «устройство».

Форма, как философская категория, охватывает «систему устойчивых связей предмета» [4, с. 963], а устроить, т.е. «поместить, определить куда-нибудь» [8, с. 731]. Именно «устойчивая связь» образуется между ребенком, оставшемся без попечения родителей, и определенной семьей, или конкретной организацией (например, детским домом, интернатом и т.д.), то есть между ребенком и тем институтом, в который данный ребенок определен, «устроен».

Л.Ю. Михеева предлагает формы устройства граждан подразделять на формы индивидуального устройства и неиндивидуального, справедливо делая оговорку, что «слово «неиндивидуальное» применимо с тем, чтобы подчеркнуть разницу между закреплением за гражданином физического лица и закреплением за ним юридического лица. Безусловно, конкретные действия в пользу гражданина совершают физические лица, однако они выступают в качестве работников организации, и их личность для самой формы устройства юридического значения не имеет» [6, с. 68].

По нашему мнению, исходя из сущности понятий «форма» и «устройство», целесообразно выделять следующие исторически сложившиеся формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей:

- семейная форма (регулируется главами 19–21 СК РФ);

- несемейная форма (глава 22 СК РФ).

Естественно, приоритетным следует считать семейные формы устройства детей, что закреплено в ст. 123 СК РФ

и поддерживается общественностью и научным миром (см. работы И.А. Банникова, О.Ю. Ильиной, Л.Ю. Михеевой, А.М. Нечаевой, Л.М. Пчелинцевой и т.д.). И.А. Банников вообще определяет устройство детей в воспитательные организации различных типов, как дополнительный, страховочный механизм, «который реализуется при отсутствии возможности в передаче ребенка на воспитание в семью, что само по себе говорит о вторичности данной методы и нежелательности ее применения» [2, с. 32–33]. «Вторичность» несемейных форм устройства детей не предполагает отказ от них, так как, несмотря на наше желание устроить каждого ребенка в семью, всегда будут дети, в отношении которых такое устройство, по тем или иным причинам, невозможно, а значит всегда будет необходимость в существовании детских домов и интернатных учреждений.

Употребляемое нами обозначение форм устройства детей, оставшихся без родительского попечения, как «семейные» и «несемейные» несколько отличается от тех, которые имеют в трудах современных исследователей. Р.Л. Мурзин предлагает деление форм на приоритетные и альтернативные, относя к приоритетной — усыновление, а «к альтернативным преимущественным — опеку (попечительство), приемную семью, семейные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, предусмотренные законодательством субъектов РФ; к альтернативным иным — устройство в учреждения для детей, оставшихся без попечения родителей (воспитательные учреждения, лечебные учреждения, учреждения социальной защиты населения и другие аналогичные учреждения» [7, с. 9]. Цитируемая точка зрения неоспорима в части признания усыновления приоритетной формой, но устройство детей в приемные семьи, под опеку или попечительство, также отвечает основным принципам семейного права — приоритету семейного воспитания, что ставит под сомнение отнесение таких форм к «альтернативным».

Упрощенную классификацию форм устройства детей предлагают Ю.Ф. Беспалов, А.М. Грибков.

Так, А.М. Грибков выделяет три формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей: усынов-

ление, установление опеки (попечительства) и помещение ребенка на воспитание в приемную семью» [5, с. 51, 58]. По нашему убеждению, данный перечень необоснованно сокращен, так как в нем отсутствует ещё одна форма — устройство детей в организации.

По мнению Ю.Ф. Беспалова «ныне действующее семейное законодательство предусматривает три формы устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: 1) усыновление; 2) опека и попечительство; 3) приемная семья» [3, с. 266].

В то же время, до приведенного нами в качестве цитаты перечисления, Ю.Ф. Беспалов в понятие «форма устройства ребенка, оставшегося без попечения родителей» включает «как передачу ребенка в семью, так и в детское учреждение» [3, с. 265]. Такая позиция автора уже бесспорна и мы с ней полностью согласны.

Не упоминание (или забывание) отдельными учеными такой формы, как устройство детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в организации, объясняется во многом тем, что в современной науке мало исследований именно несемейных форм устройства детей, что приводит исследователей к смешению понятий и выделению не форм такого устройства, а отдельных видов семейных форм устройства детей.

Исходя из проведенного анализа, предлагаем классифицировать существующие в России формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей на семейные (усыновление, опека, попечительство, приемная семья), и несемейные — устройство в организации для детей-сирот или детей, оставшихся без попечения родителей, всех типов (воспитательные, лечебные, социальной защиты населения и другие аналогичные организации), а общее понятие устройства, определить, как процесс передачи ребенка, оставшегося без попечения родителей, в семью на воспитание, а при отсутствии такой возможности в организации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в целях обеспечения надлежащего воспитания и образования ребенка, его всестороннего развития, при неуклонном уважении его человеческого достоинства, а также для обеспечения имущественных и иных прав ребенка.

Литература:

1. О применении законодательства по опеке и попечительству в отношении несовершеннолетних: Письмо Министерства образования и науки РФ от 31 августа 2010 г. № 06–364 // Бюллетень «Официальные документы в образовании». 2010. № 32.
2. Банников И.А. Договор о передаче ребенка на воспитание в приемную семью в Российской Федерации: Диссертация ... канд. юрид. наук. М., 2007. — 213 с.
3. Беспалов Ю.Ф. Теоретические и практические проблемы реализации семейных прав ребенка в Российской Федерации: диссертация ... доктора юридических наук: 12.00.03. М., 2002. — 348 с.
4. Всемирная энциклопедия: Философия / Сост. А.А. Грицанов. М.: АСТ, 2001.
5. Грибков А.М. Договорное регулирование отношений по устройству детей, оставшихся без попечения родителей: диссертация... канд. юридич. наук: 12.00.03. М., 2010. — 207 с.
6. Михеева Л.Ю. Проблемы правового регулирования отношений в сфере опеки и попечительства: диссертация ... докт. юрид. наук: 12.00.03. Барнаул, 2003. — 405 с.

7. Мурзин Р.Л. Формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей: семейно-правовой аспект: диссертация... к.ю.н.: 12.00.03. М., 2006. – 203 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
9. Российский статистический ежегодник, 2011 // Федеральная служба государственной статистики [сайт]. URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b11_13/IssWWW.exe/Stg/d2/07-09.htm (дата обращения 09.05.2012).

ПОЛИТОЛОГИЯ

Henry Kissinger and Soviet-American Relations in 1970th

Umarov Sardor Samarkand state university, student
(Uzbekistan.Samarkand)

As state secretary of the USA Henry Kissinger, indisputably, is one of the most noticeable figures in world diplomacy of the second half of XX age. Being one of architects of discharging policy, he played a considerable role in development of the Soviet-American relations in 1970th.

Kissinger came in the White house from an academic environment, possessing solid intellectual luggage and deserved glory of one of leading specialists in area of international relations and foreign policy of the United States. Having complex conception of peace and own vision of the American foreign policy, Kissinger got unique possibility to realize them in practice, especially as president Nixon during election-eering developed similar ideas in a great deal. It appears that a study of conceptual grounds of policy of Kissinger in regard to Soviet Union is one of most interesting that in the analysis of origin of the «large discharging».

Traditionally at research of changes in the American foreign policy, happenings in the period of presidency of Nixon and Ford, select such factors, as war in Vietnam and growth of protest moods is in American society, achievement of approximate priority Soviet Union in area of strategic armaments, and also course of Sh. de Golly and Willy Brandt on development of friendly relationships with the USSR [1]. Here it is quite just it will be to add influence of human factor, in particular, perception of Kissinger of structure of peace on the that stage. At the end of 1960th he came to the conclusion about completion of era of super countries. Exactly bipolarity in the conditions of presence at the super countries of enormous arsenals of nuclear weapon was perceived Kissinger as a root of all of those dangers and failures which were the attribute of international life after completion of Second World War. Exactly it became the «source of inflexibility in a foreign policy». «Bipolar world, — Kissinger wrote, — loses a prospect for a nuance; acquisition of one side appears an absolute loss for other. Every problem, seems, affects the question of survival». In addition, rivalry of super countries and sharp crises as his display was outshone by itself row, possibly, less bright, but so important tendencies of international life, for example, influence of technological revolution on international relations and output on the world arena of

new active players from a number the countries of the third world [2].

In works of Kissinger 1950th — 1960th Soviet Union was characterized as revolutionary power. He presents a basic threat peace, both directly because of possessing enormous military potential and policy of export of communist ideology and through the actions of the satellites (especially in «hot points» and on world periphery). However by the end of 1960 the Kissinger comes to the conclusion, that Soviet Union lost many of signs, inherent revolutionary powers actually. Principal reason of change in the looks of Kissinger is the thesis pulled out by him about priority of considering of safety and necessity of peacekeeping in a nuclear era before the ideological options of opposing sides. On the idea of Kissinger, inhibition and destructive character of modern weapon gave Soviet Union the that feeling to which revolutionary power aspires and which it can not attain without smashing of all of the opponents — sense of own safety [3].

Walking of Soviet Union away from revolutionary traditions in a foreign policy from considering of safety, which dictate the necessity of joint efforts on the construction of «stable structure of order», on the idea of Kissinger, fully able to fill in absence of single for leading powers of conception legitimacy of the existent international system and general values in ideology. Moreover, the ideological considering must were step back on the second plan, as they darken by itself many of vital problems of contemporary. In this sense right P. Hoffmann, which considered the idea of «stable structure of the world» the modernized version of «legitimate order» in a that kind in which it was developed Kissinger in works of end 1950th [4] Both in that and in other case it must line up an international order with bringing in of resources of all of basic actors and taking into account their historical aspirations and national experience. Thus, each of them would bring in the contribution to viability of all of the system on the whole and would accept its existence.

From here fully clear, why Kissinger and Nixon positioned the policy — at least such was is their rhetoric, especially on the nosedive of discharging — as directed on overcoming of inflexibility of conception of inhibition [5]. «Large strategy» on weakening of international tension which it was endeavoring

oured to formulate Nixon and Kissinger and the major element of which was a thesis about the origin of the multipolar world, promised nothing more dynamic, than indolence of inhibition.

By a key moment for providing of leadership of the United States and providing of space for a diplomatic maneuver in relationships with the USSR of Nixon and Kissinger counted rapprochement with Chinese Folk Republic [6]. The «diplomatic triangle» of USA-USSR-China. Republic of China needed administration of Nixon for the decision of two most general tasks: completions of war in Vietnam in the earliest possible date and successful for America end of negotiations on limitation of strategic armaments. Proceeding in the American-Chinese dialog, from point of Kissinger, served a powerful irritant, stimulating large pliability of the USSR on different questions of bilateral relations [7].

The political tying up is much more thorny problem. Many suggestions, pulled out Moscow already in a cut-in administration of Nixon, are convocation of conference on European safety, the beginning of negotiations on OSV – followed with the decision of sharp problems, standings before the United States. So, coming from in the everyday use for the epoch of cold war of position that the actions of communists all over the world are controlled Moscow, president already in February, 1969 during one of conversations with A.F. Dobrynin tied up the beginning of negotiations on OSV with rolling up of help North Vietnam Moscow [8]. Therefore, Blyumink writes, «typical local conflicts were not settled, because every problem followed with a global rivalry between two super countries. All-embracing strategy of tying up did not simply work. Advices were less guided, what Nixon and Kissinger» [9] thought. In addition, as specified Hoffmann, «most agreements (both in trade and in the sphere of control above armaments) were inalienably based on general or similar interests. At least, a consensus which a policy» [10] must be based on weakens or destroys the punitive use of tying up.

Finally, the third aspect of tying up was geopolitical. Being of the Cuban troops in Angola in 1975–1976 was examined Kissinger as an expansionist policy of Moscow, continental power, aspiring to spread the influence in a global scale. Therefore exactly with Kremlin, but not with Havana negotiated about their conclusion. Progress in preparation agreement of OSV-2 in 1976 also closely followed with the requirements of conclusion of the Cuban troops from Angola [11]. From this geopolitical making tying up, Blyumink marks, and aspiration of Kissinger to restrain the USSR on all of earth followed, although exactly in the years of discharging inhibition was weaker, than some time [12].

In memoirs Kissinger undertook an attempt to estimate the value of tying up for American foreign-policy tradition on the whole and discharging politicians – in particular. He described it as aspiration to «release our foreign policy from vibrations between super involved and isolation and to base it on hard conception of national interests». To do it, he noticed, it was necessary to set priorities. A «conceptual structure which «links» events is a major instrument. Absence of tying up is opposition to freedom of action; political figures

are forced to follow particularistic interests, pushed slightly pressure without the set compass». A just the same policy resulted in considerable to the splash of soviet expansion in the years of presidency of Carter [13].

R. Hoffmann pulled out yet more frank argument. He supposed that tying up – not simply «fact of life» or even conceptual instrument. Rather it is the active instrument of policy. In this quality, tying up with most readiness is acknowledged as tactic, called to expose facilities for achievement aims, can to become a bargain item. But it is beyond an instrument for the conduct of negotiations. «At Nixon and Kissinger tying up became a basic mean for application and adjusting of stimuli and fines, which they placed in a center their conception of diplomatic strategy. In final analysis, a question about the role of tying up depends not on that, whether there is it by the possible instrument of policy, and from that, whether own this instrument reasonably or not, from that, whether balanced, finish say or imposed private tying up, and from that, whether they succeed in advancement of aims of policy or only detain them» [14].

In our view, in spite of row of failures, strategy of tying up was conducted Kissinger with the known flexibility and instrumental in the decision of vital tasks, standings before the American foreign policy. Its role is obvious in durance vile the Parisian peaceful agreements on Vietnam.

We will appeal to the question about what discharging was for Kissinger. It is necessary at once to mark that its conception, developed them and Nixon in 1969–1972, did not have character of the expressly marked doctrine which would be inculcated in practice. A self word «detent» was not utilized in the official lexicon of Nixon and Kissinger approximate 1973 to We will accede to Hoffmann, which considered that this conception had arisen up gradually as part of process of improvement of American-soviet relations, «mostly as foundation of political strategy, than what it made a source or basis of this strategy» [15].

Nixon and Kissinger examined discharging as strategy, but not as purpose; it was a mean, but not result. In the same time, in order that to justify strategy and get political support, in public discharging was clear formulated in terms of high purpose – world «structure». In the message to General Assembly of United Nations in 1970, in which Nixon first utilized a term «discharging», he matched against it the «policy of force», saying that «we must overcome the old standards of policy of force, by which country aimed to exploit every changing situation to the own benefit or press out a maximal benefit on your own from every negotiations» [16]. Such statement least corresponded intentions of administration to utilize force for achievement of the put aims (for example, completion of war in Vietnam).

Perhaps, most capacious determination what a discharging policy is for administration, Kissinger gave in 1974 g.: «Discharging is not engrained in agreements in relation to values: it becomes necessary foremost because every side acknowledges other a potential opponent in nuclear war. For us discharging is a process of management relationships with a potentially hostile country in an order to keep

the peace, supporting our vital interests. ... Discharging is based on frank confession of base distinctions and dangers. Exactly because we were conscious existence of these distinctions, we aimed to place our relationships with the USSR in more steady structure — structure of associate and interdependent agreements. Forward movement in our relations must go at the wide front — affecting the wide range of mutually strengthening actions — so that groups and individuals in both countries had general interest in maintenance of the world and strengthening of steady international order» [17].

Nevertheless, adherence not at all means this point of view, what only Moscow is accountable for the new coil of tension in the world, happening at the end of 1970th — to the first half 1980th It is necessary to acknowledge, what the United States were not able to realize present for them potential for overcoming of legacy of cold war. In historiography there are a few estimations of reasons that, why Kissinger in the period of his work in administrations of Nixon and Ford, in spite of all of his talents of diplomat, it was not succeeded to convert discharging into the long-term factor of interna-

tional life, in the mean of stabilizing of world order, constructions of new and protracted «structure of the world».

Thus, Kissinger in the period of his work in administrations of Nixon and Ford, in spite of all of his talents of diplomat, it was not succeeded to convert discharging into the long-term factor of international life, in the mean of stabilizing of world order, constructions of new and protracted «structure of the world».

Sure, Henry Kissinger played a considerable role in the Soviet-American relations 1970th It is necessary to estimate his deposit as positive: were decided many of important political problems of those years, important precedents as between the USSR and USA, instrumental in completion of cold war at the end of 1980th are set Today Kissinger also plays a certain role in the Russian-American relations. His meetings with V. Putin, on which he comes forward as the personal envoy G. Bush-little, in opinion of observers, is instrumental in the best understanding of both countries of policy of other side and making of the concerted line leaders to on to many to the problems of contemporary.

References:

1. Garthoff R. *Détente and Confrontation: American-Soviet Relations from Nixon to Reagan*. Wash., 1985, Американская историография внешней политики США. 1945—1970. М., 1972; Ди Нольфо Э. От истоков холодной войны до энергетического кризиса 1973 г. Ч. II. Пер. с ит. М., 2001; Фурсенко А.А. Миссия Киссинджера в Париж и Бонн в 1966 г. // Новая и новейшая история. 1983. № 2; Филитов А.М. СССР и «новая восточная политика ФРГ» // Холодная война и политика разрядки: дискуссионные проблемы. / Отв. ред. Н.И. Егорова, А.О. Чубарьян. М., 2003. Вып. 1. С 163—186; и др.
2. Kissinger H.A. *American Foreign Policy*. Exp. ed. N.Y., 1974. P. 56.
3. Kissinger H.A. *American Foreign Policy*. P. 61—62; See also: Idem. *Reflections on Containment* // *Foreign Affairs*. 1994. Vol. 73, № 3. May / June. P. 113—130.
4. Hoffmann S. *Primacy or World Order: American Foreign Policy since the Cold War*. N.Y., 1980. P. 43. The analysis of Kissindzherom of tipologii of world order is most essential in this sense, contained in his book on realities of Post-Napoleon's Evropy: Kissinger H. *A World Restored: Metternich, Castlereagh and the Problems of Peace, 1812—1822*. Boston, 1957.
5. Kissinger H. *White House Years*. Boston-Toronto. 1979. P. 221.
6. Nixon R. *Asia after Viet Nam*; U.S. Government. Department of State. *Foreign Relations of the United States. 1969—1972 (далее — FRUS)* // <http://www.state.gov/r/pa/ho/frus/Nixon/i/20700.htm>
7. Киссинджер Г. *Дипломатия*. М., 1997. С. 664; See also: Zubok, V. *The Brezhnev Factor in Détente* // *Холодная война и политика разрядки: дискуссионные проблемы*. Вып. 1. P. 298.
8. Burr W. *Henry Kissinger and American Power in a Multipolar World* // *The Kissinger Transcripts. The Top-Secret Talks With Beijing and Moscow* / Ed. by W. Burr. N.Y., 1998. P.10 See also: Корниенко Г.М. «Холодная война»: Свидетельство ее участника. М., 1994. С. 138;
9. Brown S. *The Crises of Power: An Interpretation of United States Foreign Policy during the Kissinger Era*. N.Y., 1979. P. 127; Hanhimaki J. *The Flawed Architect: Henry Kissinger and American Foreign Policy*. L. 2004.
10. Hoffmann S. *Primacy or World Order: American Foreign Policy since the Cold War*. N.Y., 1980. P. 43
11. *The Kissinger Transcripts*. P. 438—439, 454—455.
12. Bluemink G. *Op. cit.* P. 209.
13. Kissinger H. *The Future of American Foreign Policy* // *Kissinger H. For the Record*. P. 290—291.
14. Garthoff R. *Op. cit.* P. 32—33.
15. *Ibid.* P. 69.
16. Litwak R. *Détente and the Nixon Doctrine. American Foreign Policy and the Pursuit of Stability, 1969—1976*. Cambridge, 1984. P. 111.
17. Eldridge A. *Pondering Intangibles: A Value Analysis of Henry Kissinger* // *Henry Kissinger, His Personality and Policies* / Ed. by D. Caldwell. Durham, 1983. P. 64—85.

ИСТОРИЯ

Пенсионное обеспечение в СССР в 80-е гг. XX века. Основные причины реформирования

Акбулатов Рустам Саатович, аспирант
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

Известно, что в СССР пенсионное обеспечение населения гарантировалось стратегией КПСС и Советского государства, высшей целью которого был неуклонный подъем материального и культурного уровня жизни народа, создание лучших условий для всестороннего развития личности на основе дальнейшего повышения эффективности всего общественного производства, увеличения производительности труда, роста социальной и трудовой активности советских людей [1, с. 50]. Поэтому в СССР действовала и развивалась государственная система социального обеспечения. На материальное обеспечение пожилых и нетрудоспособных граждан, помощь семьям, где есть дети, расходовалось около 40% общественных фондов потребления. Государство принимало на себя основные расходы по содержанию и обслуживанию престарелых и нетрудоспособных через систему социального обеспечения влияло на общий уровень жизни народа, выравнивая доходы семей, в состав которых входили престарелые и нетрудоспособные граждане [2, с. 10].

Действовавшая в СССР система пенсионного обеспечения функционировала в рамках общей системы социального обеспечения и социального страхования, которая охватывала не только выплаты пенсий и пособий различных видов, но и различные формы социального, медицинского санаторно-курортного обслуживания трудящихся, содержание и обслуживание престарелых и нетрудоспособных. Данная система обеспечивала абсолютно всем категориям граждан минимально необходимый прожиточный уровень потребления [3, с. 308]. Средства на государственное пенсионное обеспечение, как и другие средства на государственное социальное страхование, аккумулировались в бюджете государственного социального страхования, который входил составной частью в государственный бюджет страны, и был основан на консолидированной программе финансирования выплаты пенсий и полностью зависел от сбалансированности государственного бюджета страны [4, с. 105], в соответствии с установленными видами обеспечения и обслуживания по социальному страхованию. В общем бюджете государ-

ственного социального страхования четко определялись источники доходов и направление средств.

Благоприятный показатель соотношения числа работающих и пенсионеров, а также динамичный послевоенный экономический рост СССР способствовали развитию пенсионной системы и совершенствованию законодательства о пенсионном обеспечении. По мнению Е.И. Астрахана, к характерным чертам социального законодательства (включая пенсионное) в СССР можно отнести: расширение субъектов права; расширение видов обеспечения; гуманизация условий, определяющих право на пенсию.

Вместе с этим, система государственного пенсионного обеспечения не содержала комплекса необходимых экономических признаков, присущих традиционным формам пенсионного страхования. В то же время данная система наряду с многочисленными экономическими особенностями содержала одно важное преимущество — обеспечивала абсолютно всем категориям граждан минимально необходимый прожиточный уровень.

Поэтому советская пенсионная система, начиная с середины 60-х гг. и до 1990 года, получила определение системы государственного пенсионного обеспечения (рис. 1).

На этапе своей экономической и социальной «зрелости» советская система государственной пенсионной политики отличалась от пенсионной политики стран с рыночной экономикой своей многоукладностью, то есть в ней отсутствовали взаимодополняющие пенсионные институты и механизмы обязательного (и добровольного) социального и личного пенсионного страхования. Теоретической платформой, на базе которой развивалось отечественное пенсионное законодательство, служил идеологизированный подход, в соответствии с которым пенсии рассматривались как форма содержания нетрудоспособных граждан обществом и за счет общества — так называемая алиментарная (безвозмездная) сущность пенсии, а финансовым источником выступали общественные фонды потребления [6, с. 37]. Понимание трудовой сущности пенсий, как отло-

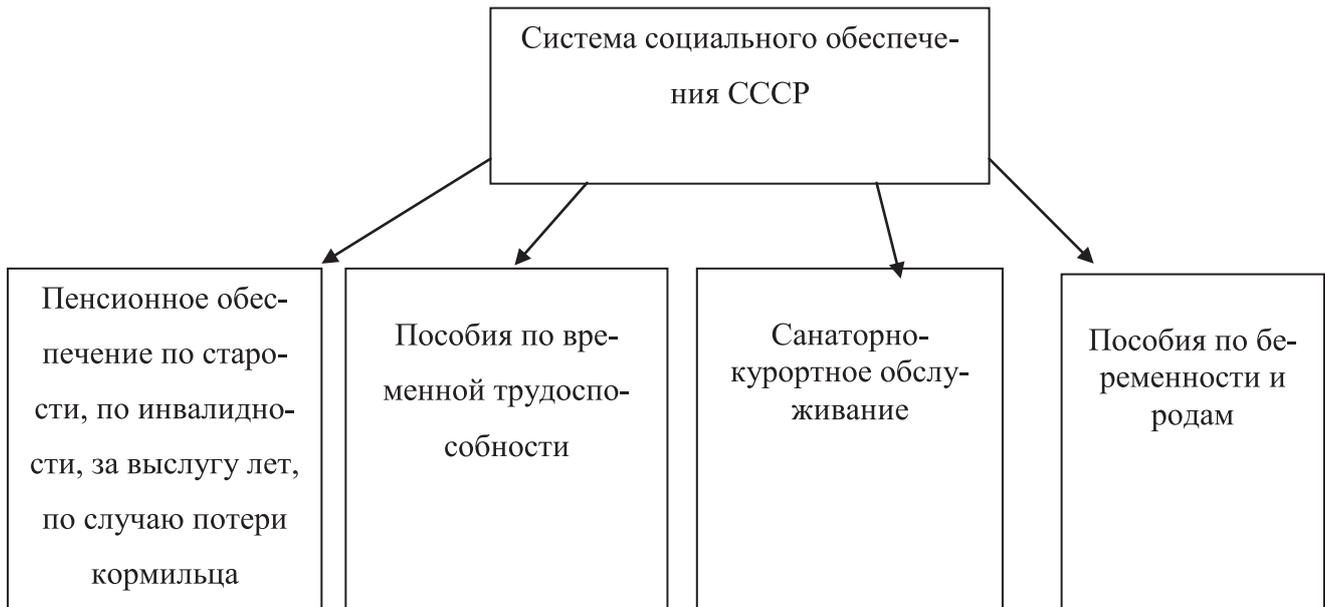


Рис. 1. Система пенсионного обеспечения в системе социального обеспечения СССР [5, с. 123]

женной формы оплаты труда, имело ограниченный характер и трактовалось весьма упрощенно, прежде всего, с позиции фактора, дополняющего алиментарную сущность пенсии. Например, В.А. Ачаркан в 1970-е годы отмечал, что хотя право на пенсию и ее размер зависят от прошлого труда, тем не менее «она не является и сбереженной частью заработной платы, так как трудящиеся освобождены от взносов на пенсионное обеспечение» [7, с. 58]. В качестве других обоснований алиментарной сущности пенсий выдвигался следующий аргумент: пенсионное обеспечение предоставляется «не в качестве прямого, непосредственного вознаграждения за выполненный труд», ибо этот труд «уже был полностью оплачен в свое время по мере выполнения работы» Автор подчеркивал принципиальную установку на данную трактовку сущности пенсий: «пенсии при всех условиях должны оставаться материальным обеспечением, носящим алиментарный характер, гарантирующим на определенном уровне средства к существованию. Такое обеспечение необходимых средств к существованию — это не «один из принципов» пенсионного обеспечения, а самая суть, цель и смысл пенсионного обеспечения престарелых и трудоспособных» [8, с. 52]. На наш взгляд, данное высказывание, совершенно неправомерно, а уж тем более в связи с последующим переходом на рыночную экономику. Кроме того, необходимо отметить то, что, по сути, данные слова отождествлялись с общим иждивенческим подходом в государственной пенсионной политике в описываемый период.

Пенсионное обеспечение как по численности обеспечиваемых, так и по объему средств занимало доминирующее положение в системе социального обеспечения. В этом можно убедиться, обратившись к данным таблицы 1. Рост расходов на пенсионное обеспечение увеличивался

в среднем на 2 млрд. в год (1980 г. — 19,9, 1985 г. — 26,7, 1986 г. — 29,1, 1987 г. — 30,6, 1988—32,4, 1989 г. — 33,8). Общий прост за 19 лет составил порядка 13,9 млрд. рублей, или практически в 2 раза. Доля выплат на пенсии в общем распределении в системе общественных фондов потребления по годам составил: 1980 г. — 29,3%, 1985 г. — 31,3%, 1986 г. — 32,4%, 1987 г. — 32,6%, 1988 г. — 31,8%, 1989 г. — 30,2%. Таким образом, необходимо сделать вывод, что доля пенсионных выплат в общей системе фондов потребления занимала крайне высокий процент и являлась большой обузой, имеющей к тому же крайне высокую динамику роста.

Так же, в таблице 1 представлены данные в системе общественных фондов потребления, более четко отражают доминирующее положение пенсий. Приведенные в таблице 2 данные показывают, что из всех видов пенсионного обеспечения наибольший удельный вес по численности пенсионеров имело пенсионное обеспечение по старости. Основанием для назначения этого вида пенсии являлось достижение пенсионного возраста, который в России определен для мужчин — 60 лет; для женщин — 55 лет. Однако существует целый ряд категорий работников, для которых этот «барьер» был снижен до определенных пределов.

По данным М.С. Ланцева, возраст 70 лет можно рассматривать как предельный, при котором мужчины теряют трудоспособность вследствие старости. Период от 60 до 70 лет является переходным, а в возрастной группе 60—64 года сосредоточено наибольшее число лиц, сохранивших полную или частичную трудоспособность. На возможность и необходимость перемещения границ трудоспособного возраста указывал еще в начале 70-х годов советский экономист и демограф М.Я. Сонин. Он писал:

Таблица 1. Распределение средств в системе общественных фондов потребления [9, с. 67]

	1980 г.	1985 г.	1986 г.	1987 г.	1988 г.	1989 г.
Выплаты и льготы всего, (млрд. руб.)	67,8	85,2	89,7	93,6	101,7	111,9
Из них: на просвещение	16,5	19,9	20,8	21,1	23,2	25,8
в том числе стипендии	1,4	1,4	1,4	1,5	1,5	1,6
на здравоохранение	10,0	11,7	12,0	12,8	14,9	17,1
на социальное обеспечение и социальное страхование	26,8	35,8	38,4	40,4	43,0	47,8
в том числе: пенсии	19,9	26,7	29,1	30,6	32,4	33,8
пособия	6,1	8,1	8,2	8,4	9,3	11,4
Расходы государства на содержание жилищного фонда	4,7	6,3	6,7	7,2	8,0	8,1

Таблица 2. Структура получателей пенсий по основаниям для назначения [10, с. 15]

	1971 г.	1976 г.	1981 г.	1986 г.	1991 г.	1992 г.
Все пенсионеры, в том числе получают пенсии:	22,5	24,7	27,4	30,3	32,8	34,0
по старости	14,2	16,8	19,5	22,5	25,7	27,1
по инвалидности	3,9	3,5	3,5	3,5	3,5	3,4
по случаю потери кормильца	4,0	3,9	3,9	3,7	2,8	2,6
за выслугу лет	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1

«Мы отклоняем установки некоторых ученых о том, что увеличение продолжительности жизни должно быть использовано, в основном, для увеличения периода отдыха, и исходим из того, что продолжительность активной жизни должна увеличиваться, также как и продолжительность фактической жизни. Это положение дает основания полагать, что в течение ближайших трех-четырёх десятилетий верхняя граница трудоспособности поднимется в СССР на 5 лет (для мужчин и женщин)» [11, с. 25].

Льготное пенсионное обеспечение занимало в системе пенсионного обеспечения значительное место. Система льготных пенсий впервые была введена в 1932 году для отдельных категорий трудящихся. Тогда был утвержден «Временный список вредных профессий, дающих право на понижение стажа и повышение пенсий». Пенсия по старости назначалась на 10 лет раньше как мужчинам, так и женщинам. Дифференциация пенсионного обеспечения производилась по усредненным, характерным для определенной отрасли условиям труда. По мере развития законодательной базы к 1956 году список вредных профессий пополнился и был значительно расширен круг лиц, имеющих право на льготные пенсии.

Наряду с условиями труда стали учитываться опять-таки усредненные, но нефактические отраслевые, медико-биологические и региональные факторы. Эта система пенсионного обеспечения распространялась главным образом на важнейшие ведущие отрасли народного хозяйства. Однако круг отраслей, на которые распространялись

эти льготы, не всегда определялся только их значением. Учитывались потребности данного момента — обеспечение квалифицированными кадрами тех производств, в которых наиболее остро ощущался дефицит рабочей силы. Таким образом, проблемы рынка трудовых ресурсов решались за счет льгот и компенсаций в области пенсионного обеспечения, тем самым увеличивая нагрузку на пенсионную систему, при этом не обеспечивая компенсаций из какого-либо бюджета кроме государственного. Закон о государственных пенсиях, принятый в июле 1956 года, ликвидировал множественность списков на льготное пенсионное обеспечение и утвердил два, известных как Списки №1 и №2, составленные в зависимости условий труда и медико-биологических факторов.

По масштабам охвата работников, занятых в производстве, наша система льготного пенсионного обеспечения по сравнению с мировой практикой — уникальное явление, порождающее острые социально-экономические и демографические проблемы, которые нарушали естественный ход жизни общества, крайне негативно влияли на процесс воспроизводства населения, вызывают социальную напряженность в трудовых активах. Отметим также, что с применением льготных пенсий уменьшался трудовой потенциал общества и продолжительность активной трудовой жизни работников, усиливалось отрицательное воздействие на их трудовую мотивацию в зрелые годы, когда достигался пик профессиональной квалификации. Перечисленные факторы являются одним из се-

рьезнейших социальных факторов, повлиявших впоследствии на изменение нормативно-правовой базы. Отметим так же, что на финансирование льготного пенсионного обеспечения вместе с другими пенсионными выплатами в 1991 г. пришлось до 17 % национального дохода страны.

С точки зрения социальной функции система льготных пенсий обеспечивала защиту трудящихся, занятых на рабочих местах с вредными условиями труда. Подразумевается, что при отработке определенного времени (10–20 лет) в неблагоприятной производственной среде и достижении возраста 50–55 лет (для мужчин) и 45–50 лет (для женщин), занятые в этих условиях утрачивают трудоспособность. Таким образом, вместо того, чтобы обеспечить защиту человека в процессе труда, акцент защиты переносился на этап, когда человек утратил свое здоровье, тем самым, льготная пенсия лишается профилактической направленности.

Итак, постараемся указать основные причины, объясняющие необходимость изменения законодательства в сторону снижения числа льготных пенсий.

Во-первых, идеологический аспект недавнего прошлого о преимуществах социалистической системы в области условий, охраны и гигиены труда в условиях рыночной экономики где «каждый за себя» становится неактуальным.

Во-вторых, фактическая подмена индивидуального метода определения утраты трудоспособности массовыми списками льготных пенсий позволяла упрощать сложную медико-организационную и правовую процедуру. Это приводило к тому, что предварительные, а также периодические медицинские осмотры осуществлялись в большинстве случаев формально. О неудовлетворительной диагностике профессиональных заболеваний свидетельствует тот факт, что в целом по России в 1991 году третья часть всех профзаболеваний была диагностирована при обращении самих больных в лечебные учреждения, а не при периодических медицинских осмотрах [12, с. 106].

В-третьих, существующая система льготных пенсий оказалась «выгодной» и для предприятий, так как не затрачивались средства на финансирование для проведения дорогостоящих мероприятий, связанных с улучшением условий и охраны труда, на создание сложной системы профилактики профзаболеваний, на организацию медицинской, профессиональной и социальной реабилитации пострадавших на производстве.

В-четвертых, система льготных пенсий стала непомерной ношей для бюджета страны.

В отличие от большинства развитых стран система социального страхования в СССР строилась не на принципах самофинансирования страхователями (работодателями и наемными работниками), ее финансирование в значительной степени (свыше 60–70 %) покрывалось за счет государственного бюджета. Поскольку предприятия практически не несли никакой экономической нагрузки, связанной с предоставлением льготных пенсий, в их интересах было добиваться от государства права на них для

максимально большего числа своих работников [13, с. 25]. Также, государственная политика в области льготного пенсионного обеспечения, привела к тому, что все основные субъекты правоотношений (предприятия – государство – работники) были ориентированы не на улучшение условий труда, а на развитие системы льгот и компенсаций; не на совершенствование механизма социальной защиты трудящихся (в том числе с помощью института определения индивидуальной утраты трудоспособности), а на массовое предоставление льготных пенсий. Очевидные недостатки действующей системы льготного пенсионного обеспечения свидетельствуют о необходимости проведения реформы государственного льготного пенсионного обеспечения с учетом экономической и социальной ситуации в нашей стране, которая неизбежно затронет интересы миллионов работников.

Переход России в новую экономическую систему сопровождался кризисными явлениями в области и политических, и экономических, и социальных отношений. Либерализация цен, проведенная в 1992 году дала спад производства практически во всех отраслях экономики, сокращение бюджетных поступлений на нужды социального комплекса на всех уровнях, падение реальных доходов населения сказались на всех показателях, характеризующих пенсионное обеспечение. За 1992 год (к декабрю 1991 года) потребительские цены на товары народного потребления и услуги выросли в 26 раз, оптовые цены на промышленную продукцию – в 34 раза [14, с. 28]. Положение усугублялось тем, что высокая инфляция обесценила сбережения населения, значительная часть которых предназначалась для поддержания материального положения после ухода на пенсию. Компенсационные меры, призванные смягчить последствия роста цен, ликвидировали всякую дифференциацию в пенсионном обеспечении. Большинство пенсионеров стали получать минимальную пенсию. При этом повышение пенсий постоянно отставало от роста цен. Уровень же минимальной пенсии не превышал официально рассчитанного физиологического прожиточного минимума. Относительное улучшение положения пенсионеров произошло после принятия 3 апреля 1992 г. Закона РФ «О досрочном введении в действие Закона РСФСР «О государственных пенсиях в РСФСР», в котором предусматривался механизм осовременивания зарплаток, из которых исчислялась пенсия.

Реальное содержание средней пенсии по старости (вместе с компенсацией) в сопоставимых ценах в декабре на конец месяца 1994 г. было почти в два раза ниже, чем до либерализации цен в декабре 1991 г. В 1992 году средний размер пенсии составил 25 % средней заработной платы, в 1993 году – 34 % и в 1994 – около 35 %. При исчислении пенсий заработная плата почти не играла роли, так как действовал ограничитель в три минимальные пенсии при установлении максимальной. Доходы пенсионеров существенно отставали от роста цен. Если в 1992 году минимальный уровень пенсионного обеспечения в среднем составил почти 85 % прожиточного минимума

пенсионера, то в марте 1995 года упал до 45–47% [15, с. 28]. Традиционной формой, позволяющей пенсионерам улучшить свое материальное положение, являлась занятость в первые годы после достижений пенсионного возраста. Однако в условиях перехода к рыночным отношениям реализовать право пожилых граждан на труд становилось все труднее. Лишь 12,5% пенсионеров из числа обратившихся по вопросу трудоустройства получили положительное решение.

Идеологизированная трактовка в советский период финансового обеспечения пенсионной системы — якобы за счет государства, вступала в противоречие с трудовой сущностью этого института и блокировала развитие пенсионного страхования. Это во многом было связано с проводимой государством политикой оплаты труда. Ограничивая и минимизируя оплату труда, перераспределяя большую часть финансовых ресурсов, созданных трудом, государство при этом декларировало как высшее достижение и преимущество социалистического общественного устройства практически полное освобождение трудящихся от уплаты страховых взносов на их пенсионное обеспечение.

Действительно, расходы на выплату пенсий ввиду низких страховых взносов финансировались в основном за счет дотаций из государственного бюджета. Все это приводило к искажению реальной стоимости расходов на воспроизводство рабочей силы, создавало иллюзию, что пенсионеров содержит государство, а не сами работники (потенциальные пенсионеры). Как отмечают М.Л. Захаров и Э.Г. Тучкова, на протяжении многих десятилетий советское государство фактически «экономил» на старшем поколении, финансируя расходы на пенсионное обеспечение по принципу «разумной достаточности», что позволяло сознательно замораживать уровень пенсион-

ного обеспечения на длительные периоды, не гарантируя пенсионерам непрерывного улучшения жизни по мере роста оплаты труда в стране, повышения уровня жизни, появления у государства дополнительных экономических возможностей [16, с. 9].

Таким образом, исходя из вышеперечисленных недостатков действовавшей системы пенсионного обеспечения, необходимость ее реформирования диктовалась следующим:

1. Финансирование пенсионного обеспечения осуществлялось из государственного бюджета, через общественные фонды потребления. Бюджетное финансирование государственных пенсий противоречило соблюдению требований, провозглашенных в конвенциях Международной организации труда, в соответствии с которыми управление финансами государственных фондов пенсионного обеспечения осуществляется отдельно от управления государственными средствами.

2. Отсутствовала заинтересованность работников в формировании фондов пенсионного обеспечения, в связи с тем, что сбор средств на нужды пенсионеров осуществлялся за счет взносов только работодателей.

3. Ранний возраст выхода на пенсию привел к увеличению иждивенцев, порождал антиобщественные явления. Трудовой потенциал большинства пенсионеров остается невостребованным.

4. Необоснованное количество льготных пенсий являлось слишком расточительным для действовавшей государственной пенсионной системы.

5. Отсутствовала тесная связь размеров пенсий с оплатой труда и продолжительностью трудового стажа.

6. Существовавшая пенсионная система имела ущербное и дискриминационное разделение пенсий на «основную» и «для колхозников».

Литература:

1. Вайсфельд Л.Д. Пенсионное обеспечение в СССР. Сборник официальных материалов. М.: Государственное издательство юридической литературы, 1957. С. 50.
2. Захаров М.Л. Социальное обеспечение в СССР: Сборник нормативных актов. М.: Юрид. лит. 1986. С. 10.
3. Под общ. ред. Н.А. Волгина — 2-е издание Социальная политика: Учебник. М.: Экзамен, 2004. С. 308.
4. Пономарева Ю.Е. Социологический анализ отражения модернизационных социальных изменений в региональных СМИ в начале XXI века (на материалах Красноярского края). Красноярск. 2008. С. 105.
5. Бродский Г.М. Право и экономика пенсионного обеспечения. СПб, 1998. С. 123.
6. Астрахан Е.И. Принципы пенсионного обеспечения рабочих и служащих в СССР. М.: Изд-во «Юридическая литература», 1967, С. 37, 40.
7. Ачаркан В.А. Государственные пенсии. НИИ Труда Госкомтруда СССР. М.: Изд-во «Юридическая литература», 1967. С. 58.
8. Астрахан Е.И. Принципы пенсионного обеспечения рабочих и служащих в СССР. Госюриздат. М., 1961, С. 52–53.
9. Там же.
10. Бабич А.М., Егорова Е.Н., Жильцов Е.Н. Экономика социального страхования. М.: Тезис, 1998, С. 67.
11. Груа Ж. О государственных пенсионных системах в странах СНГ. К реформе социального обеспечения: принципы и прагматизм. М.: Издание бюро МОТ в Москве. 1999. С. 15.
12. Ланцев М.С. Основы страховой деятельности. М.: Изд-во БЭК, 2001, С. 25.
13. Сонин М.Я. Актуарные расчеты. М.: Финансинформ, 1996. С. 106.

14. Чернышов С.Д. История и проблемы пенсионного обеспечения в связи с особыми условиями труда. Охрана труда и социальное страхование. М.: Изд-во Арго, 2000. С 25.
15. Четыркин Е., Кабалкин С. Мировой опыт реформирования пенсионных систем: уроки для России. М.: Изд-во Дело, 2000. С. 28.
16. Там же.

Социально-экономическое положение Красноярского края в период проведения «шоковой терапии»

Акбулатов Рустам Саетович, аспирант
Сибирский федеральный университет (г. Красноярск)

С начала 1990-х гг. в СССР произошли кардинальные революционные изменения во всех областях жизнедеятельности общества. В 1992 г. не стало Союза Советских Социалистических Республик. На его территории образовалось 15 независимых государств, в том числе Российская Федерация, в состав которой входит Красноярский край. В начале 90-х гг. XX века из состава края вышли Таймырский и Эвенкийский ТАО и Хакассия. Были разрушены основные институты политической власти советского периода, такие как «КПСС», «СССР», «государство», «общественная собственность» [1, с. 12]. Уже в начале 1992 г. в стране начала проводиться радикальная экономическая реформа, в частности, 02.01.1992 г. вступил в силу Указ Президента РСФСР «О мерах по либерализации цен» [2].

Уже в первые месяцы года рынок стал наполняться потребительскими товарами [3, с. 78], но монетарная политика эмиссии денег привела к гиперинфляции: резкому снижению реальных заработных плат и пенсий, обесцениванию банковских накоплений, резкому падению уровня жизни [4, с. 89]. Либерализация цен привела к галопирующей инфляции, росту неплатежей, обесценению заработной платы, обесценению доходов и сбережений населения, росту безработицы, а также к усилению проблемы нерегулярности выплаты заработков. Вследствие либерализации цен к середине 1992 года российские предприятия остались практически без оборотных средств [5, с. 90].

Положение в экономике Красноярского края в 90-е годы XX века складывалось как результат реформ по созданию институциональных основ и механизма функционирования многоукладной рыночной экономики во всех ее сферах — производстве, системе распределения и финансов, социальной политике, внешнеэкономических связях. Перестройка хозяйственной деятельности предприятий осуществлялась под влиянием условий рынка и связанных с ним ограничений со стороны спроса и бюджетного финансирования, демонополизации производства, передачи ряда функций управления от федеральных органов субъектам Федерации, органам власти на местах [6, с. 15].

Вместе с тем положение в экономике края оставалось сложным, многие предприятия работали нестабильно, свертывали производство и поставки своей продукции на рынок. В первую очередь это относилось к предприятиям легкой и пищевой промышленности, выпуску товаров длительного пользования. Острое положение сохранялось в социальной сфере и, в частности, в области занятости, доходов и обеспечения социальных гарантий населению. 03.07.1991 г. Верховный Совет РСФСР принял закон «О приватизации государственных и муниципальных предприятий в РСФСР», в статье 17 которого было написано: «определение начальной цены для продажи предприятия по конкурсу (на аукционе) или величины уставного капитала акционерного общества» должно производиться «на основании оценки предприятия по его предполагаемой доходности (в случае его сохранения)» [7, с. 5], а так же Закон РСФСР от 24.12.1991 «О собственности в РСФСР». В соответствии с постановлением администрации Красноярского края от 28.02.1992 г. «О порядке регулирования цен на продукцию предприятий-монополистов» [8, с. 27] и постановления главы администрации Красноярского края от 19.02.1992 г. «О свободе торговли» была реализована массированная продажа имущества государственных и муниципальных предприятий торговли, общественного питания и так называемых предприятий-монополистов. Госкомимущество с января 1992 г. стало разрабатывать методику оценки приватизируемых предприятий по остаточной стоимости их имущества без учёта инфляции. На их основе 6 августа 1992 года Малый совет крайсовета утвердил краевую программу приватизации государственных муниципальных предприятий на 1992 год. В частности, Постановлением администрации Красноярского края от 17.01.1992 г. обязательной приватизации подлежали мясные комбинаты: комбинат «Ачинский», комбинат «Енисейский», комбинат «Канский», комбинат «Ужурский», комбинат «Уярский», комбинат «Красноярский», мясомолочные комбинаты: завод «Богучанский», завод «Кежемский», молочные заводы: завод «Ачинский», завод «Боготольский», завод «Иланский», завод «Канский», завод «Красноярский-1», завод «Красноярский-2», завод «Ле-

Таблица 1. Распределение объема промышленной продукции по формам собственности [10, л. 17]

	1991 г.	1992 г.	1993 г.	1994 г.	1995 г.	1996 г.	1997 г.
Всего	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
в том числе по формам собственности							
государственная	98,5	93,9	95,4	44,9	7,7	8,1	8,1
Муниципальная	-	0,1	0,7	0,8	0,4	0,4	0,4
собственность общественных организаций	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
частная	1,5	6,0	1,2	7,8	21,9	24,8	28,3
смешанная Российская собственность	-	-	1,8	46,1	69,6	66,5	62,8
смешанная Российская собственность с иностранным участием	-	-	0,8	0,3	0,4	0,2	0,4

сосибирский», завод «Минусинский», завод «Заозерновский», завод «Уярский», завод «Шарыповский», масло-сырбаза «Красноярская», Красноярский маргариновый завод, завод «Бирилюсский», завод «Большемуртинский», завод «Емельяновский», завод «Ирбейский», завод «Караузский», завод «Казачинский», завод «Манский», завод «Нижеингашский», завод «Пировский», завод «Миндерлинский», завод «Тасеевский», завод «Тюхтетский», сыродельный завод «Балахтинский», маслодельные заводы: завод «Идринский», завод «Краснотуранский», завод «Новоанашский», завод «Партизанский», завод «Агинский», завод «Курагинский», молочно-консервные комбинаты: комбинат «Канский», комбинат «Назаровский», комбинат «Шушенский» [9, л. 119].

Вместе с этим, в связи с разрывом долгосрочных хозяйственных связей, особенно с предприятиями бывших республик Союза, и как следствие, необеспеченность сырьем, материалами, комплектующими материалами, изделиями: монопольное взаимное взвинчивание цен, что привело к неплатежеспособности и предприятий, и населения; крайне медленный ход разгосударствления и приватизации без чего было невозможно развитие рыночной экономики.

За годы реформ в промышленности края осуществлялись институциональные преобразования. Доля предприятий государственной и муниципальной собственности в общем объеме промышленной продукции уменьшилась с 98,5% в 1991 г. до 8,1% в 1997 г. Распределение объема промышленной продукции по формам собственности, представленной в таблице 1 (в % к общему объему промышленной продукции).

В данной таблице можно увидеть резкое снижение процента государственной собственности. Если еще в 1993 г. доля государства составляла порядка 95,4%, то уже буквально в 1995 г. составила лишь 7,7%. При этом, очень важно отметить рост частной собственности в общем распределении промышленной продукции: 1991 г. — 1,5%, 1992 г. — 6,0%, 1993 г. — 1,2%, 1994 г. — 7,8%, 1995 г. — 21,9%, 1996 г. — 24,8%, 1997 г. — 28,3%.

Структурные преобразования в экономике в 1991–1998 гг. проходили в условиях низкой инвестиционной

активности, тяжелого финансового положения в большинстве отраслей экономики. В 1998 г. на развитие экономики и социальной сферы края по полному кругу предприятий использовано инвестиций в действовавших ценах 7760, 9 млн. рублей, что в сопоставимой оценке в 4,9 раза меньше уровня 1991 г. Так же продолжалась децентрализация инвестиционного процесса, сократилась доля бюджетных источников финансирования. В 1998 г. она составила 13,3% всех инвестиций против 23,1% в 1993 г., в том числе федерального бюджета — соответственно 4,3% и 9,7%. Основным источником финансирования по полному кругу предприятий в 1998 г. являлись собственные средства, их доля составляла 74,8% [11, с. 40].

Практически была разрушена материально-техническая база агропромышленного комплекса, резко сократилось число объектов сельскохозяйственного производства. За период реформ сельское хозяйство потерпело огромные финансовые потери. Доля сельского хозяйства в расходах Федерального бюджета упала с 19,8% в 1991 г. до 1,6% в 1999 г. Снизилась техническая вооруженность сельскохозяйственного труда, были свернуты государственные программы жилищного и культурно-бытового строительства, закрывались сельские библиотеки и клубы, сократились сельских предприятий бытового обслуживания [12, л. 96]. Сеть участковых больниц сократилась на 1533 (32%), фельдшерско-акушерских пунктов — на 1901 (4%). Если на 10 тыс. человек в сельской местности приходилось 60,1 врачебной больницы койки, то в городе 134,5. Обеспеченность амбулаторно-поликлиническими учреждениями в расчете на 10 тыс. человек на селе была 2,2 раза меньше, чем в городе; врачами — меньше в 4,4 раза; средним медицинским персоналом — в 1,9 раза. Сеть физкультурно-оздоровительных и спортивных сооружений к 2002 году сократилась на 66%, осталось менее половины предприятий общественного питания [13, л. 98].

Структурные изменения в промышленности в 90-х годах характеризовались увеличением удельного веса добывающих отраслей в общем объеме промышленной продукции, становлением негосударственного сектора промышленности, развитием малого предпринимательства.

Таблица 2. Производство продукции пищевой промышленности в период с 1991–1998 гг.

	1991 г.	1992 г.	1993 г.	1994 г.	1995 г.	1996 г.	1997 г.	1998 г.
Мясо,	93,9	78,3	70,5	65,4	53,3	48,7	42,9	30,7
Колбасные изделия, тыс. тонн	40,0	35,0	31,2	30,2	25,8	23,6	20,5	17,5
Цельномолочная продукция в пересчете на молоко, тыс. тонн	405,1	202,4	183,0	167,8	143,1	114,8	106,6	93,3
Масло животное, тыс. тонн	18,3	18,4	16,6	11,6	10,8	9,5	9,0	8,1
Сыры и брынза жирные, тонн	5280	3200	3576	4221	3143	3513	2530	2557
Хлеб и хлебобулочные изделия, тыс. тонн	376,3	304,5	281,2	227,0	197,2	170,8	142,1	124,3
Кондитерские изделия, тыс. тонн	41,9	29,0	25,4	25,1	22,0	15,6	15,4	13,7

Наиболее значительное увеличение доли добывающих отраслей в общем объеме промышленной продукции имело место в 1997 г. и продолжало расти. Вместе с этим, выработка электроэнергии сократилась с 53 млрд. кВт. час в 1992 г. до 47,4 млрд. кВт. час в 1998 г. или на 10,6%. Потребление электроэнергии предприятиями промышленности уменьшилось на 7,1%, транспорта — на 37,5%, строительства — на 27,3%, сельского хозяйства на 24,0%. В нефтеперерабатывающей промышленности первичная переработка нефти уменьшилась с 6 467 тыс. тонн в 1992 г. до 5 000,9 тыс. тонн в 1998 г. (на 22,7%). Добыча угля уменьшилась с 51 млн. тонн в 1992 г. до 34,5 млн. тонн в 1998 г., или на 32,4% [14, с. 327].

В черной металлургии снижение общего объема производства продукции в 1998 г. по сравнению с 1992 г. составило 2,5 раза, в том числе стали — в 5,5; готового проката — в 4,3 раза. Особенно большой спад производства произошел на таких предприятиях как металлургический завод «Сибэлектросталь» — на 63,2%, АО «Ионесси» — на 67,1%, завод крупнопанельного домостроения — а 64,6%, АО «Волна» — на 55,2%, АО «Красфарма» — на 38,6%, АО «Красноярский завод комбайнов» — на 33,7%, АО «Красноярский целлюлозно-бумажный комбинат» — на 41%. К 2002 г. в регионе перестали работать завод телевизоров, комбайновый, КРАМЗ, шинный, синтетического каучука, ХМЗ [15, с. 45].

В химической и нефтехимической промышленности в 1998 г. по сравнению с 1992 г. падение производства продукции составило 1,9 раза, в том числе производство химических волокон и нитей сократилось в 4 раза, синтетических смол и пластических масс — в 15,9, синтетических каучуков — в 5,5, шин автомобильных, для сельхозмашин, мотоциклов и мотороллеров — в 3 раза. Причем наиболее интенсивный спад в производстве синтетических каучуков пришелся на 1994 г., к уровню 1992 г. его производство сократилось в 6,1 раза, в производстве синтетических смол и пластических масс — на 1997 г. к уровню 1992 г. производство сократилось в 20 раз, продолжало сокращаться производство волокон и нитей химических. В лесной, деревообрабатывающей и целлюлозно-бумажной промышленности объем производства

снижился в 1998 г. по сравнению с 1992 г. в 2,6 раза, в том числе вывозка древесины — в 3,5, производство пиломатериалов — в 3,1, бумаги — в 3,0, целлюлозы — в 5,4, картона — в 6,0 раза. В промышленности строительных материалов в 1998 г. по сравнению с 1992 г. падение производства продукции составило 64,2%, в том числе в производстве цемента — 70,2%; сборных железобетонных конструкций и изделий — 82,7%; кирпича строительного — 48,5%; шифера — 58,5%; линолеума — 82,1% [16, л. 96].

Среди товаров длительного пользования в 1998 г., к уровню 1991 г. производство телевизоров снизилось в 15,2 раза и составило 20,1 тыс. штук, против 305,5 тыс. штук в 1991 г. Производство холодильников сократилось на 583,4 тыс. штук к уровню 1991 г., или в 8 раз, бытовых морозильников — на 70,0 тыс. штук (в 3,8 раза), машин стиральных — на 66,3 тыс. штук (в 4,9 раза). Приостановлено производство магнитол и магнито радиол, телевизоров черно-белого изображения, посуды алюминиевой штампованной, электрочайников. Объем производства пищевой продукции в 1998 г. к уровню 1991 г. сократился в 2 раза, к уровню 1992 — в 1,6; к уровню 1995 г. — в 1,3 раза. Производство продукции пищевой промышленности характеризовалось данными, отраженными в таблице 2 [17, с. 15].

Производство мяса за годы реформа уменьшилось более чем в 3 раза: с 93,9 тыс. тонн в 1991 г. до 30,7 в 1998 г., производство цельномолочной продукции в пересчете на молоко уменьшилось практически в 4 раза: 405,1 — в 1991 г., 93,3 — в 1998 г. Изготовление хлеба и хлебобулочных изделий сократилось в 3 раза: с 376,3 тыс. тонн в 1991 г., до 124,3 в 1998 г.

В 1991–1998 гг. наблюдались разнонаправленные тенденции в производстве продукции сельскохозяйственными предприятиями и индивидуальными хозяйствами. При сокращении производства в сельскохозяйственных предприятиях, объем продукции в хозяйствах населения, по расчетам, вырос за рассматриваемый период в 2,4 раза. Доля населения в производстве продукции сельского хозяйства увеличилась при этом с 29,2% в 1991 г. до 59,3% в 1998 г. [18, с. 20]. Сформировался новый уклад в экономике сельского хозяйства, крестьянские (фермерские)

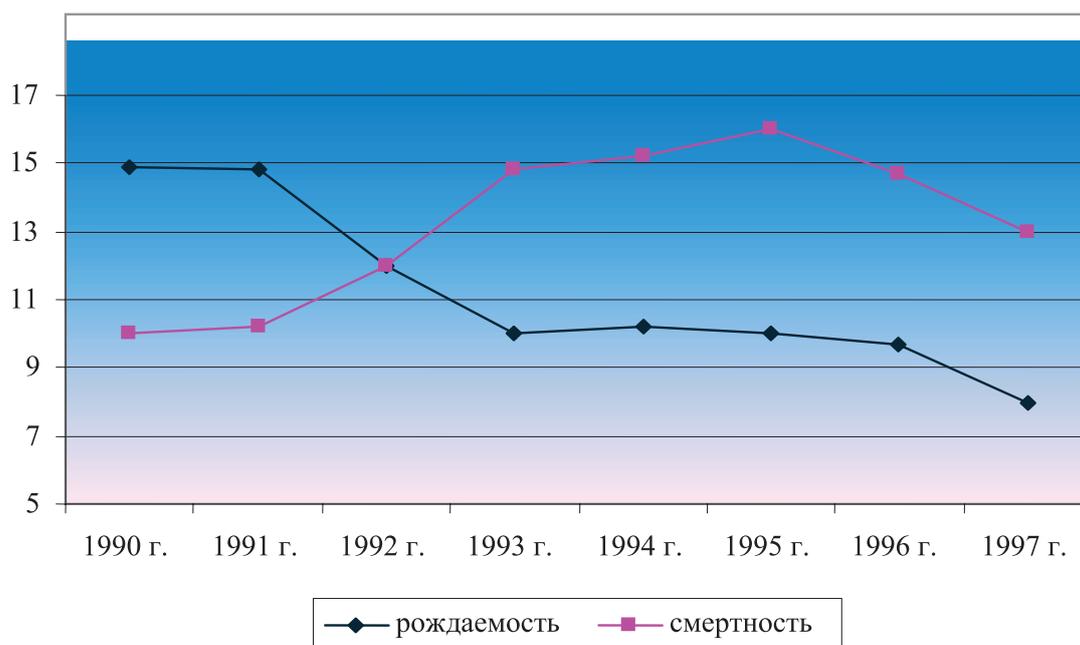


Рис. 1. Коэффициенты рождаемости и смертности в период с 1990 по 1997 г. (на 1000 населения) [19, с. 108].

хозяйства, которые производили лишь 1,3% продукции в крае.

Безусловно, такое резкое снижение в производстве жизненно важных товаров, вкупе с резким снижением эффективности рабочей силы и в целом деятельности предприятий привело к крайне негативным последствиям, а именно – к резкому снижению рождаемости и крайне стремительному росту смертности. В 1993 г. край вступил в период устойчивой депопуляции. Графически данная проблема изображена на рис. 1.

«Либеральные» реформы, как отмечают исследователи, вызвали значительный рост преступности в России. Факторами роста преступности являлись, в частности, обнищание населения, ослабление милиции и судебной системы в результате недофинансирования, ослабление моральных норм. Данный факт относился и к Красноярскому краю: число преступлений на 100 тыс. населения в 1998 г. составило 2 233 (в 1997 г. – 2305,4). Тяжких и особо тяжких преступлений зарегистрировано в 1998 г. 44,5 тыс., что на 3,6% больше, чем за 1997 г. Их доля в общем числе зарегистрированных преступлений увеличилась с 60,4% в 1997 г. до 64,6% в 1998 г. Среди преступлений, расследование по которым было закончено, тяжкие и особо тяжкие занимали ужасающие 49,2%,

почти половину. Процент раскрываемости преступлений за 1998 г. составил 64,8% (в 1997 г. – 63,3%). Из числа преступлений, расследование по которым закончено, 29,8% – совершено в состоянии алкогольного опьянения (в 1997 г. – 32,8%), 10,4% – несовершеннолетними (10,5%), 36,6% – ранее совершавшими преступления (39,4%) [20, с. 272].

Таким образом, необходимо отметить, что проведение «шоковой терапии» крайне негативно сказалось на социально-экономическом положении Красноярского края, были разрушены целые отрасли народного хозяйства, что привело к резкому увеличению безработицы, маргинализации большого числа граждан. Изменилась структура экономики в сторону увеличения общего объема добывающей промышленности и массовой приватизации государственной собственности, на фоне галопирующей инфляции. Описываемый период так же характеризовался снижением производства товаров общего пользования. Безусловно, данные тенденции отразились на жизнедеятельности, что привело к резкому увеличению смертности и снижению рождаемости. Однако, наличие большого объема полезных ископаемых на территории Красноярского края, в последующие годы позволило стабилизировать экономику края и общий уровень жизни населения.

Литература:

- Северьянов М.Д. Размышление о революции: Учебное пособие. Красноярск: КрасГАСА. 1998. С. 12.
- Указ Президента РСФСР от 03.12.1991 №297 «О мерах по либерализации цен». <http://graph.document.kremlin.ru/page.aspx?8411;1218248>; Постановление Правительства РСФСР от РСФСР от 19.12.1991 №55 «О мерах по либерализации цен». <http://government.consultant.ru/page.aspx?8411;1216981>.
- Лопатников Л.И. «О шоковой терапии», инфляции и точности прогнозов // Перевал. М.: Норма, 2006. С. 78.
- Герасимов Г.И. История современной России: поиск и обретение свободы (1985–2008), 2008. С. 89.

5. Мороз О.П. Герашенко торпедирует реформу // Так кто же расстрелял парламент? М.: Русь-Олимп, 2007. С. 90.
6. Кувалдин Д.Б. Экономическая политика и поведение предприятий: механизмы взаимного влияния. М.: МАКС Пресс, 2009. С. 15.
7. Вишневский А. Российское село в демографическом измерении. А. Вишневский. 2007. С. 5.
8. Волконский В.А. Драма духовной истории: внеэкономические основания экономического кризиса. М.: Наука, 2002. с. 27.
9. ГАКК. Ф.Р. 2430. Оп. 1. Д. 13. Л. 119.
10. ГАКК. Ф.Р. 2430. Оп. 1. Д. 12. Л. 15.
11. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ (Аналитическая записка). Красноярск. 1999. С. 40.
12. ГАКК. Ф.Р. 2430. Оп. 1. Д. 123. л. 96.
13. ГАКК. Ф.Р. 2430. Оп. 1. Д. 123. л. 98.
14. Социальное положение и уровень жизни населения России. М.: 2004. С. 327.
15. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ (Аналитическая записка). Красноярск. 1999. С. 45.
16. ГАКК. Ф.Р. 2430. Оп. 1. Д. 123. л. 96.
17. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ (Аналитическая записка). Красноярск. 1999. С. 15.
18. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ (Аналитическая записка). Красноярск. 1999. С. 20.
19. Оценка социально-экономического состояния Красноярского края за годы реформ (Аналитическая записка). Красноярск. 1999. С. 108.
20. Андриенко Ю.В., Арэнд Р. Преступность — проклятие свободы? (Как развивалась преступность в России в переходный период). <http://corruption.rsuh.ru/magazine/3/n4-06.html> // Экономическая теория преступлений и наказаний, №4, 2006; Коленикова О.А. Рыночные реформы и ослабление безопасности населения. <http://demoscope.ru/weekly/2002/077/analit01.php> (полностью опубликовано в книге Россия: 10 лет реформ. Социально-демографическая ситуация). М.: РИЦ ИСЭПН, 2002. С. 272.

Ярмарки в России в конце XIX в.

Аникин Сергей Александрович, аспирант
Ульяновский государственный педагогический университет

Ярмарки имеют давние традиции, восходящие еще к средневековью. «Где двое, там рынок, трое — базар, а семеро — ярмарка». Это изречение, дошедшее до нас из глубины истории, может даже привести на мысль, что само слово «ярмарка» русского происхождения. Наиболее крупные размеры в силу исторически сложившихся обстоятельств приняли в России две ярмарки — Макарьевская, переименованная позднее в Нижегородскую и Ирбитская. Первая из них, благодаря счастливому географическому положению, вскоре приобрела всероссийскую известность и стала производить громадные обороты, особенно после перенесения ее в Нижний Новгород. Таким образом, данная тема является достаточно актуальной.

Россия с её огромными пространствами, на которых производилось и добывалось сырьё, насыщавшее не только внутренний, но и мировой рынок, с её слабо развитой, особенно на окраинах — главных сырьедобывающих районах — сетью железных дорог, долго

сохраняла традиционный уклад своей торговой и промышленной жизни. И главной её чертой были ярмарки. Только ярмарки могли дать необходимый импульс экономике России, где большинство населения составляли крестьяне, производство оставалось, в основном, мелкокустарным, а торговля была специализирована слабо. Именно ярмарки давали мелкому производителю — будь то кустарь или сельский хозяин — право и возможность заключения самостоятельных сделок, свободного выбора партнёра, избавляя его от экономически разорительной зависимости от скупщика и торговца, являющихся чаще всего одним и тем же лицом.

Ярмарки — апофеоз коммерции! Ведь не случайно же на западе необходимейшим элементом всего строя коммерческой жизни были именно они, ярмарки: в Англии — Бристольская, Инзетерская, Инсвичская, Ноттингемская, Лондонская; во Франции — Сен-Жерменская, Лионская, Реймская, Бокерская; в Германии — Франкфуртская-на-Майне, Франкфуртская-на-Одере, Лейпцигская; в Вен-

грии — Пегитская и Дебречинская; в Италии — Синигалийская. Но все они постепенно, вместе с ростом уровня жизни населения этих стран, приведшим к замене натурального хозяйства денежным, к развитию капиталистических отношений, к совершенствованию транспорта и резкому скачку технологического прогресса, обрели новую форму: они преобразовались в коммерческие структуры в виде аукционов и расчётных палат.

В России происходили аналогичные процессы, но, тем не менее, в национальном общественно-бытовом сознании ярмарки не утратили своего значения, оставаясь даже в конце 19 века важной составляющей российского торгово-промышленного комплекса [1, С. 86].

Преобладающее значение во внутренней и внешней торговле России имели продукты земледелия (в том числе некоторые специальные сельскохозяйственные культуры — лён, хмель, виноград), скотоводства, лесоводства, т.е. сырьё для перерабатывающей, как бы теперь сказали, лёгкой промышленности. За этой, самой обширной группой товаров, следовали товары добывающей промышленности (металлы, каменный уголь, нефть, соль и т.д.). Характерной чертой русской внутренней торговли было обилие посредников при движении товаров от производителя к потребителю. Сбыт товаров в России выливался в разнообразные и неодинаковые по качеству формы. У экспортных фирм и у крупных, дороживших своей репутацией купеческих предприятий он носил характер цивилизованной торговли. Но по мере уменьшения оборотов торговых предприятий и удаления их в глубинку — в уездные города, сёла, станицы и далее — способы сбыта товаров становились всё менее удовлетворительными.

Великие реформы 60-х годов 19 века и сооружение железных дорог, внеся значительные перемены в экономический строй России, не могли не отразиться и на организации внутренней торговли. В частности, упало значение крупных оптовых ярмарок, и, наоборот, всё больше становилось мелких ярмарок и торжков, куда стал доставляться тот товар, который прежде можно было приобрести в крупных центрах. Естественно возросло значение фондовых бирж. Передвижение товаров внутри страны совершалось 3 видами транспорта: железнодорожным, водным и гужевым. Последний способ перевозки, не смотря на быстрое развитие железнодорожной сети, ещё не утратил значения для торговли из-за своей сравнительной дешевизны. Совершалось гужевое движение по шоссейным, грунтовым, просёлочным и караванным дорогам [2, С. 89].

К 1 января 1898 года протяжённость шоссейных дорог составляла 27 тыс. км, грунтовых — около 216 тыс. (без Финляндии и Царства Польского), просёлочных — свыше 1 миллиона км. Караванные дороги проходили в Сибири и среднеазиатских владениях России. Они имели протяжённость в несколько тысяч километров и представляли собой в то время единственный путь для перемещения скота и продуктов скотоводства, а так же хлопка и других азиат-

ских товаров. Важнейшими внутренними рынками Российской Империи для главнейших товаров (кроме хлеба) являлись следующие города: для льна (волокна) — Санкт-Петербург, Кострома, Псков, Ростов, Кашин, Бежецк, Остров, Опочка, Новоржев, Гжацк, Вязьма, Двинск, Витебск и другие; для пеньки — Моршанск, Новозыбков, Курск, Рославль, Ливны, Орёл; для хлопка — Москва, Тифлис, Баку, Маргилан, Астрахань, Санкт-Петербург; для хмеля — Варшава, Дубно, Кострома, Рига; для табака — Моршанск, Майкоп, Екатеринодар, Одесса; для чая — Тюмень, Ирбит, Н. Новгород, Москва, Санкт-Петербург, Рига, Одесса; для вина — Таганрог, Баку, Кисинёв, Тифлис. Перечислять можно много.

Добавлю вкратце ещё некоторые, выборочные сведения. Так сахар «популярен» был, в частности, в Варшаве, Киеве, Одессе; а лес пользовался повышенным спросом в Астрахани, Камышине, Царицыне, Архангельске; скот, мясо, сало активно продавались в Самаре, Саратове, Ельце, Иркутске, Козлове. Обмен товарами и торговля ими по главным губерниям, имеющим обороты свыше 100 млн. руб., распределялись таким образом: на Московскую губернию приходилось 689 млн. руб., на Херсонскую — 507, на Санкт-Петербургскую — 477, на Варшавскую — 186, на Бакинскую — 116, на Донскую область — 112, на Лифляндию — 107, и наконец, все прочие губернии и области давали в совокупности — 2248 миллионов рублей, а всего по Империи эта цифра равнялась 4442 млн. руб. [3, С. 88].

В преимущественно аграрной России внутренняя торговля, даже до отмены крепостного права, всё чаще оказывалась в руках крестьян. Они не ограничивались сбытом только собственных продуктов, а, разъезжая по разным местам, скупали лён, пеньку, холст, сукна, овчины, скот, вплоть до таких товаров, как шёлк или бумага, и затем перепродавали их по торжкам и ярмаркам, и даже в городах, притом не только оптом, но и в розницу. Отправляясь в другие местности и переезжая из села в село на еженедельные торги, они скупали у своих собратьев сельхозпродукты и затем сбывали купцам. Например, в Нижегородской губернии, где находились уже такие известные в те времена своими промыслами сёла, как Лысково, Павлово, Ворсма, Мурашкино, крестьяне на многочисленных торгах и ярмарках продавали кузнечные и слесарные изделия, платье, шапки и рукавицы, всякого рода обувь и конскую сбрую, кожи, деревянную посуду, торговали хлебом, солью и другими съестными товарами. Вступали крестьяне и в крупные торги.

Скупая и реализуя товары вышеозначенным способом, они накапливали значительные суммы, сравнимые с доходами настоящих купцов. И без всякого опасения отправлялись на Макарьевскую и Ирбитскую ярмарки, привозили товары в дальние сибирские города, как сухим путём, так и на судах — от Тобольска через Томск до Иркутска и за Байкал, до Селенгинска и Якутска. Там продавали и меняли товар на товар в городах и на заводах, по сёлам и деревням, оптом и в розницу. А на вырученные деньги

закупали меха — соболей, песцов, бобров, лисиц камчатских, белку, горностаю. Возвратившись с этим богатством в родные края, продавали и меняли его в таком большом количестве, что порой превосходили по оборотам профессиональных потомственных купцов [4, С. 47].

Следовательно, они вели торговлю не одними сельскохозяйственными продуктами, но и привозимыми из дальних местностей, из Сибири, пушным товаром. Это была торговля в крупных размерах, и она охватывала большие расстояния. В восточных губерниях многие крестьяне (а порой и татары из местных жителей), разъезжая по уездам и городам и даже посылая от себя приказчиков, закупали не только кожи и овчины, сало, воск и мёд, но также иностранные товары — как например голландские сукна (кармазинные и полукармазинные), а также шёлковые ткани, краски — и всё это везли на Оренбургскую, Троицкую и другие ярмарки. Ввиду значительности их капиталов, в гостиных и меновых дворах этим новоявленным коммерсантам предоставляли лучшие торговые места — «со въезда азиатских народов у ворот первые лавки», и, как свидетельствовал современник, «тех азиатов они удерживают при своих лавках и не допускают к другим внутрь». С большим размахом — и не только сельскохозяйственными продуктами — торговали они и в других местностях [5, С. 23].

Так, например, в Балахнинском уезде Нижегородской губернии в селе Городец, где каждую субботу проходили «знатные» торги, крестьяне, не имея пахотной земли, вели купеческий промысел: продавали и покупали как русские, так и иностранные товары, в основном — персидские и иные шёлковые ткани. Также успешно торговали они по

Волге хлебом и рыбой, строили лодки и даже большие суда, отправляя на них товары в самые разные места — от Астрахани до Санкт-Петербурга. Более того, крестьяне вывозили хлеб, пеньку, лён, холсты и сукна, мёд и воск, а также масло, сало, мясо, кожи за пределы России. Часто от имени купцов и по их письмам они не только сбывали русские товары в различных зарубежных портах, но и продавали иностранные товары по всей России. При этом, хотя закон и запрещал вольным людям давать кредит крепостным более чем на 5 рублей, сделки с иными из них заключались под честное слово на тысячи рублей, с льготными сроками погашения кредитов, и не бывало случаев, чтобы хоть один купец, доверившийся честному слову крестьянина, был обманут. Таким образом, крестьяне, вовсе не ограничиваясь сбытом отечественных сельхозпродуктов или изделий кустарных промыслов, оптом и в розницу, на ярмарках и в городах, порой производили такие операции, на которые не имели разрешения: сбыт иностранных изделий внутри страны, торговлю с восточными странами, доставку русских товаров к портам и даже экспорт их за границу [6, С. 91].

Таким образом, подводя итог, отметим, что ярмарки, помимо своей главной функции (места торговли), играли важную роль в обмене информацией, знаниями и опытом людей, приехавших из различных регионов страны, — и эта функция доминировала как раз на крупнейших ярмарках. Очень часто выставки, особенно крупные, являлись одновременно ярмарками, и наоборот. Поэтому и оставили такой след в истории страны наиболее богатые ярмарки.

Литература:

1. Калугин В.К. «Вселенский базар: Книга о рынках, базарах и ярмарках, их истории и многообразии». Спб.: Культ Информ Пресс, 1998 г.С. 86.
2. Белоусов Р.А. «Экономическая история России: 20 век». Кн. 1, М.: ИздАТ, 1999 г.С. 89.
3. Калугин В.К. «Вселенский базар: Книга о рынках, базарах и ярмарках, их истории и многообразии». Спб.: Культ Информ Пресс, 1998 г.С. 88.
4. «Предпринимательство в России, вторая половина 19 — начало 20 в.». Мин-во Культуры РФ, Рос. акад. наук, Гос. публ. Ист. Б-ка; М.: Отдел массовой работы ГПИБ, 1992 г.
5. Струмилин С.Г. «Очерки экономической истории России» М., 1960. С. 23.
6. Калугин В.К. «Вселенский базар: Книга о рынках, базарах и ярмарках, их истории и многообразии». Спб.: Культ Информ Пресс, 1998 г.С. 91.

Процесс принятия внешнеполитических решений США

Сугак Олег Андреевич, аспирант
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

От принятого решения зависит успех или провал внешнеполитической стратегии, количество затраченных ресурсов и многое другое. Каждое внешнеполитическое ре-

шение обладает своей спецификой в зависимости от сферы и области, но есть и общая схема, алгоритм, который является универсальным с изменяющимися звеньями.

Изучение механизма и процесса принятия внешнеполитических решений является необходимой частью исторической науки. Посредством этого изучения можно усвоить особенности основных категорий источников и базовых методологических принципов, полезных при исследовании систем принятия политических решений в различных государствах, а также познакомиться с историографией вопроса.

Необходимо иметь в виду, что в политических решениях происходит преломление **объективных** исторических условий **сквозь опыт, знания**, идеологические и ценностные ориентации конкретных личностей. Поэтому **анализ** принятия **решений**, во-первых, позволяет понять, как и кем формируется политика конкретного государства. Во-вторых, выявляя общие и особенные черты систем принятия решений в различных ситуациях, он дает основу для их сравнения по выполняемым функциям, по эффективности, по влиятельности.

При изучении механизма принятия решений следует иметь в виду его многомерность и сложность, которые не позволяют свести все дело к рациональной, предсказуемой модели. Это соображение, конечно же, не отменяет важности различных прикладных методов, позволяющих формализовать объект исследования. Важно помнить, что политическое решение на уровне государства принимается через взаимодействие множества субъективных и объективных факторов. Теоретически лица, принимающие решения должны действовать в интересах большинства граждан и в соответствии с объективными тенденциями международного развития, а с другой стороны — с учетом действительных возможностей государства. Но на практике этого не только не происходит по идеальной схеме, но порой случается ровно наоборот: решения противоречат, казалось бы, самой разумной логике. В итоге могут наступать катастрофические политические последствия для государства в масштабах региона или даже всей международной системы. Так что отлаженный механизм принятия решений — это необходимое, но не достаточное условие эффективной внешней политики государства.

Сложность процесса принятия решений диктуется еще двумя обстоятельствами. Во-первых, в нем прямо и косвенно принимают участие большое количество ведомств и организации. Во-вторых, на него влияет множество факторов самой разной природы. Например, история развития государства и его внешней политики, место государства на международной арене в контексте тенденций развития, расстановка политических сил внутри государства и на международной арене, личный стиль руководителя, политическое устройство, культурные и политические традиции. Исследователю необходимо учитывать как специфическое сочетание и влияние этих факторов в конкретные периоды истории, так и общие стереотипы в работе механизма принятия решений, которые проявляются в различных условиях.

Самым популярным среди исследователей процесса

принятия внешнеполитических решений является децизионный метод (англ. decision — решение), ориентированный на изучение процесса принятия решений, его стадий, а также выработку его оптимальной структуры [5].

В свою очередь сторонники этого метода распадаются на множество школ и направлений, считая более важным тот или иной конкретный элемент процесса принятия решений.

В соответствии с подобными акцентами на исследуемый объект французский ученый О. Катюдал выделил следующие направления [4]:

- бюрократия, как главная движущая сила в разработке конкретных решений;
- высшее политическое руководство. В данном случае бюрократия выступает на второстепенных ролях, способствуя или препятствуя продвижению инициатив лидеров;
- хаотичный процесс принятия внешнеполитических решений, диктуемый конкретными обстоятельствами, а не механизмом и алгоритмами выработки решений.

Но все эти точки зрения «страдают крайностями и максимализмом, ибо в действительности каждая из них может иметь место или сочетаться в зависимости от обстоятельств. Единого же рецепта относительно того, какой из указанных центров силы важнее, дать на все времена невозможно» [1].

Сторонники децизионного метода явно концентрируют свое внимание на роли исполнительных органов власти, при этом девальвируя степень влияния законодательной ветви, политических партий, средств массовой информации, групп давления и т.п.

Учитывая недостатки децизионного метода, научное сообщество занялось поиском и выработкой новых теорий, которые принимали к сведению возможную роль остальных участников процессе формирования решений. К их числу относится, институциональная модель Дж. Розенау, которая нацелена на описание не только стадий принятия решений, но и механизма взаимодействия различных государственных и социальных институтов друг с другом [7, 8].

Среди других теорий, стоит упомянуть точку зрения о том, что процесс формирования и принятия внешнеполитических решений всегда находится в определенном контексте: экономическом, культурном, политическом, социальном и т.д., формирующем определенную «окружающую среду» [6].

Определив «скелет» процесса принятия внешнеполитических решений США, необходимо уделить отдельное внимание тому, как осуществляется стратегическое планирование, обеспечивающее основу для всех управленческих решений. Построение стратегии предшествует принятию решения.

В самом общем виде процесс принятия решений в США происходит в рамках сложного взаимодействия исполнительной и законодательной власти [3].

США уделяют значительное внимание выработке эффективного механизма принятия и реализации решений по

внешнеполитическим вопросам. Как правило, такого рода механизмы имеют коллегиальный характер, характерной чертой которых является вовлеченность всех субъектов внешней политики и использование тщательных исследовательских работ, аналитических разработок, включая экспертизу правительственных и неправительственных научно-исследовательских центров.

Например, разработкой и проведением американской внешней политики, согласованием позиций различных ведомств и координацией их международной деятельности занимается Совет национальной безопасности (СНБ). Это ведомство занимает главенствующее положение среди внешнеполитических ведомств. Оно ориентировано на оперативную помощь президенту и осуществление контроля за внешней политикой и спецслужбами. Приоритетные цели и задачи СНБ: подготовка рекомендаций президенту по вопросам внутренней, внешней и военной политики, связанным с национальной безопасностью; перспективное планирование внешней политики; координирование деятельности внешнеполитических ведомств; контроль за спецслужбами [2].

В составе СНБ следует отличать непосредственно членов Совета и вспомогательный аппарат, называемый штатом СНБ. Членами СНБ являются президент, вице-президент, госсекретарь, министр обороны. Директор ЦРУ и председатель Комитета начальников штабов входят туда в ранге советников. На заседания приглашаются и другие чиновники. Помощник (советник) президента по национальной безопасности, хотя и тесно связан с работой СНБ, в то же время не является его членом. Основные функции помощника президента по национальной безопасности состоят в осуществлении связи между президентом и другими членами СНБ, ведении заседаний Совета, официальном представлении точки зрения президента, выполнении особых миссий в кризисных ситуациях.

Госсекретарь использует свой аппарат для осуществления руководства над повседневной международной деятельностью, решая широкий спектр вопросов, касающихся внешней политики США. Что же касается стратегически важных вопросов внешней политики, непосредственно затрагивающих интересы национальной безопасности США, то их проработка возложена на СНБ. Аппарат СНБ возглавляет советник президента по национальной безопасности. С одобрения президента он осуществляет формирование различных межведомственных групп (комиссий), действующих на постоянной или временной основе, в целях выработки согласованных ре-

шений по ключевым вопросам внешней политики и национальной безопасности страны, а также подготовки директив делегациям США на многосторонних и двусторонних переговорах и конференциях.

Советник президента по национальной безопасности является ключевой фигурой всего процесса выработки, принятия и реализации ключевых внешнеполитических решений, включая решения по вопросам обеспечения внешней безопасности. Советник назначается президентом из числа наиболее авторитетных специалистов в этой области. Он обладает прямым доступом к президенту для доклада по любому из вышеуказанных вопросов и представления своей собственной точки зрения относительно наиболее целесообразного решения. Члены СНБ не должны руководствоваться личными эмоциями при решении проблем, затрагивающих интересы страны с учетом сохранения конфиденциальности обсуждающихся тем.

Представители конгресса не входят в СНБ. Вообще законодательная ветвь власти в США принимает косвенное участие в процессе разработки, принятия и реализации внешнеполитических решений. Основным рычагом воздействия конгресса. Однако конгресс серьезно влияет на этот процесс косвенным образом путем распределения бюджетных средств; организации различных надзорных слушаний; ратификацию международных соглашений и договоров; утверждение назначений на должности послов и других высокопоставленных должностных лиц внешнеполитического ведомства и т.д.

В процессе формирования внешней политики, в особенности, в ситуациях, когда жизненно важным интересам США может что-либо угрожать, по мнению американцев, следует добиваться согласия между обеими политическими партиями страны. Во всяком случае, все споры и разногласия между ними, как они убеждены, должны прекращаться на американской границе. Это приводит к тому, что американский президент должен принять во внимание всестороннее мнение внутри его страны для принятия взвешенного решения. После принятия им окончательного решения применительно к конкретному вопросу, его обсуждение может не должно выноситься за границу.

Указанные в статье особенности указывают на необходимость и актуальность комплексного подхода в изучении процесса принятия решений США, который позволяет составить целостное представление об этом многоаспектном явлении, выделив уровни его анализа, прямых и косвенных участников, их функции и взаимодействие между собой.

Литература:

1. Колобов О.А., Сергунин А.А., Корнилов А.А., Макарычев А.С. Процесс принятия внешнеполитических решений: исторический опыт США, Государства Израиль и стран Западной Европы». Н. Новгород, 1992. С. 7.
2. Коньшев В.Н. *Принятие внешнеполитических решений* в США. — СПб, 2007.
3. Кортунов С.В. Принятие внешнеполитических решений в России и США. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.intertrends.ru/five/005.htm> (дата обращения: 29.06.2012).
4. Catudal H. *Kennedy and the Berlin Wall Crisis. A Case Study in U.S. Decision-Making*. Berlin: Berlin-Verlag, 1980.

P. 16–18.

5. Furness E., Snyder R. American Foreign Policy and Decision-Making. N.Y., 1954
6. Roobeek A. The Forgotten Dimension in the Technological Race // After the Crisis. Current Research on Capital and Strategy. Amsterdam, 1988. P. 5–6.
7. Rosenau J. The Scientific Study of Foreign Policy. N.Y., 1971.
8. Snyder R., Bruck H., Sapin B. Foreign Policy Decision Making: An Approach to the Study of International Politics. N.Y., 1962.

Особенности изображения греческих божеств на парфянских ритонах

Ходжакулиева Бахар Атабаевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель
Филиал Российского государственного университета нефти и газа имени И.М. Губкина в г. Ашхабаде (Туркменистан)

Одной из самых ярких страниц истории туркменского народа является период существования Парфянского царства. Выгодное географическое расположение, а также благоприятные климатические условия способствовали возникновению на территории южного Туркменистана древних государств, одним из которых являлась Парфия. С распадом в 323 г. до н.э. империи А. Македонского территория юга Туркменистана вошла в состав государства Селевкидов. В середине III в. до н.э. Селевкиды ослабели в результате внутри династической борьбы. Данная территория была завоевана кочевыми племенами парнами, во главе которых стояли два брата Арсак (Аршак) и Тиридат. В 247 г. до н.э. Арсак был провозглашен царем нового государства. Эта дата и является временем основания Парфянского царства [1, с.237].

Со временем Парфия становится одной из могущественных мировых держав. Парфянские правители вели активную внешнюю политику, что способствовало превращению государства в империю. На западе владения Парфянской империи включали в себя и Месопотамию, в документах Вавилона парфянский царь Митридат I (171–138 гг. до н.э.) упоминается не просто как царь, а «царь царей» [2, с.97]. Выдающиеся военные успехи во многом обеспечивались тем, что у парфянских царей был прочный тыл, в виде процветающей экономики. Экономика Парфии носила многоотраслевой характер, но основу его составляло земледелие. Наряду с зерновыми культурами было развито виноградарство, огородничество. Климатические условия южного Туркменистана особенно благоприятно сказывались на развитии виноградарства. Парфяне изготавливали замечательное вино, которое хранили в больших кувшинах – хумах [3, с.20]. В результате археологических раскопок на развалинах Нисы – одной из столиц древней Парфии (18 км.от Ашхабада) – были найдены многочисленные хумы, где хранилось вино, зерно и т.д. [1, с.237]. Необходимо отметить, что территория южного Туркменистана, в том числе и Ниса, ещё в 40-е года XX века привлекала внимание ученых, археологов. Принимая во внимание тот факт, что данная территория по количеству и научной значимости исторических памятников

материальной культуры занимала ведущее место в Советской Средней Азии, в Москве в 1945 г. было принято решение об учреждении Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедицией (ЮТАКЭ), которую возглавил профессор М.Е.Массон. В Ленинградском отделении Института истории материальной культуры Академии наук СССР был создан постоянный ученый Совет ЮТАКЭ. Согласно положению ЮТАКЭ для проведения полевых археологических работ, экспедиция приглашала специалистов из союзных республик, а также из головных институтов Москвы и Ленинграда. Благодаря работам ЮТАКЭ весь мир узнал о величии и могуществе Парфянского царства.

Большой интерес в изучении истории Парфии представляет культура данного государства. Слияние эллинистической и местной культур способствовало возникновению благоприятных условий для создания уникальных произведений искусств, среди которых знаменитые ритоны Нисы занимают особое место. Они изготавливались из многочисленных, насаженных на каркас пластин слоновой кости. Основной ствол ритона вертикален, конус же, плавно сужаясь книзу, довольно круто направляется в горизонтальное положение и завершается чаще всего фигурой фантастического существа: кентавра, крылатого человекобыка, грифона и т.д. Горловину ритона венчает карниз, под которым помещается широкая полоса фриза, украшенная барельефными композициями [4, с. 5]. Фризы ритонов представляют огромный интерес для исторической науки, так как они являются уникальным источником в области изучения парфянской эпохи. На фризах нашли свое воплощение ритуальные обряды и жанровые сцены [7, с.112]. Ритоны Нисы изготавливались, в основном, по заказу парфянских правителей для царской семьи и приближенных царя, и использовались как пиршественные, ритуальные сосуды.

Впервые ритоны были обнаружены в 1948 г. Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедицией, которая в течение нескольких лет проводила раскопки на развалинах Нисы. 25 сентября археологами были найдены фрагментированные части изделий из сло-



Ритоны Нисы уникальные произведения искусства, свидетельствующие о высоком развитии культуры Парфянского государства

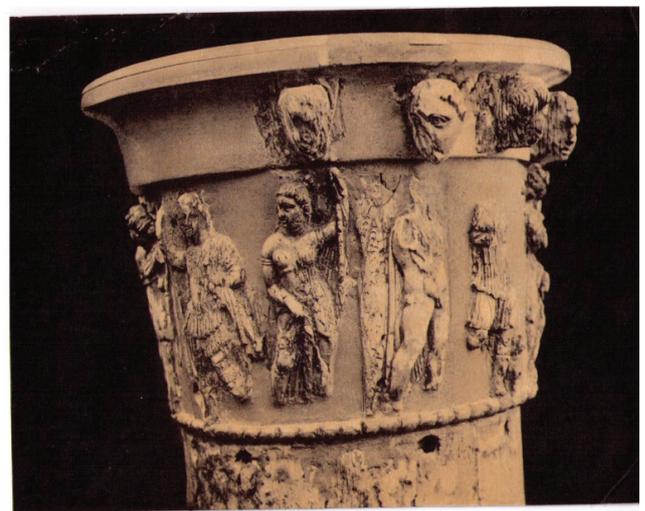
новой кости с изображениями [5, с. 28]. Попытка осуществить хотя бы поверхностную расчистку обнаруженных предметов с помощью ланцета и кисточки оказалась затруднительной. Фрагменты крошились, кость расслаивалась и в ряде случаев превращалась в пыль. Благодаря реставрационным работам парфянские ритоны получили всемирную известность.

На трети всех найденных ритонов фриз посвящен изображениям 12 богов греческого Олимпа. Олимпийские боги расположены в обычном порядке: Зевс, Гера, Гефест, Афина, Арес, Афродита, Аполлон, Артемида, Деметра, Гермес, Гестия, Посейдон [5, с. 156]. Их образы отвечают основному значению данного божества: Арес — воин, Гера — матрона, Афродита — нагая красавица. На изображениях по облику и специфическим атрибутам не трудно узнать отдельных богов. Зевс изображен со связкой молний, Посейдон изображен с трезубцем, Гефест с кочергой, Гестия с факелом и т.д. [5, с. 157].

Первое впечатление — несомненность греческого сюжета. Однако при пристальном рассмотрении становится очевидным абсолютно негреческая природа самих изображений. Элементы местных традиций наглядно вырисовываются даже в таких сугубо эллинских сюжетах, как изображение олимпийских божеств. Многие изображения на ритонах Нисы, при всей их несомненной принадлежности к греческому сюжету несут на себе самобытный отпечаток местной, парфянской культуры. Это касается некоторых деталей одежды, стиля, причесок. Например, напоминающие парфянские и бактрийские шлемы Афродиты и Ареса, высокие прически у богинь с «парфянским валиком» надо лбом. Присутствие восточных браслетов, обхватывающих предплечья у Афродиты и Афины, характерно для изображений греческих богинь на фризах ритонов Нисы. Эта деталь украшения чужда греческим традициям. Между тем такие браслеты достаточно типичны для образов парфянских богинь [5, с. 159]. Греческие боги, введенные парфянскими царями и принятые в среде правящей верхушки, были отождествлены на местной почве с локальными божествами. Смешанность греко-азиатских божеств было довольно характерно для эпохи эллинизма. Такое слияние образов могло обеспечить утверждение олимпийских божеств в Парфии, если не в широких народных массах, то, по крайней мере, в аристократической среде.

При создании образов олимпийских богов резчики ритонов видимо пользовались определенными традиционными образцами. Например, изображение Геры на ритонах очень далеко от традиционного облика супруги Зевса, созданного греческим искусством, где она представлена обычно в диадеме или накинутом на голову покрывале. Гера ритонов круглолица, с мелкими чертами лица, с большими глазами. На голове своеобразный головной убор в виде распахнутых крыльев. Этот головной убор совершенно не греческий по типу. Возможно, он состоит в определенной связи с птицами парфянской богини. Данный головной убор сохранился в восточной традиции в течение столетий [5, с. 161].

Интерес представляет тот факт, что покровительница садов и дичи, жизни и воды Артемида, изображенная на ритонах, обута не в греческие сандалии, а в сапожки. [5, с. 161]. Элементы местных традиций нашли свое отражение во внешнем облике мужских образов олимпийских богов. Художественная концепция главы Олимпа передана резчиками с чрезвычайной выразительностью: величие позы, красота развитого мужского тела, горде-



Фриз ритона с изображением греческих божеств

Интерес представляет тот факт, что покровительница садов и дичи, жизни и воды Артемида, изображенная на ритонах, обута не в греческие сандалии, а в сапожки. [5, с. 161]. Элементы местных традиций нашли свое отражение во внешнем облике мужских образов олимпийских богов. Художественная концепция главы Олимпа передана резчиками с чрезвычайной выразительностью: величие позы, красота развитого мужского тела, горде-

ливый взгляд, связка молний, как атрибут Громовержца. Изображение Зевса на ритонах не имеет прямых параллелей с античными скульптурами. Для него характерны некоторые своеобразные детали: например, вместо обычных для олимпийца ниспадающих до плеч царственных локонов мы видим сравнительно короткие, разделанные крупными прядями волосы. Борода и усы, как у Зевса, так и у Посейдона пострижены так, что губы открыты. Подобный стиль стрижки и в наши дни распространен среди туркменских старейшин [5, с. 158]. Для женских образов характерна не греческая строгость, а восточная «луноликость». Лица женщин обычно круглы и полны. Полнота подчеркивается двумя условными жировыми складками на шее. Брови дугообразны, взгляд округленных с сильно

выраженными веками глаз устремлен вперед. Возраст никак не подчеркнут; лица девы-воительницы — Афины и матери — Деметры почти однотипны. Стиль их напоминает ту группу терракот парфянской эпохи из Южного Туркменистана с неподвижным выражением лиц, которая была связана с местными народными культами [5, с. 158].

Таким образом, античное искусство Туркменистана, развивая древние местные традиции, испытывало заметное влияние эллинизма, соединило в себе лучшие черты восточных и западных культур. В этом отношении ритоны Нисы с изображением греческих божеств являются ярким свидетельством взаимопроникновения и взаимодействия высоких художественных культур Запада и Востока.

Литература:

1. Историко-культурное наследие Туркменистана. — Стамбул, 2000. — 381 с.
2. История Туркменской ССР. — А., 1959. — Т. 1. — 545 с.
3. Массон В.М. Туркменистан в зеркале мировой истории. — А., 2001. — 31 с.
4. Массон М.Е. Пугаченкова Г.А. Парфянские ритоны Нисы. — А., 1956. — 328 с.
5. Труды Южно-Туркменистанской археологической комплексной экспедиции. — А., 1959. — Т.4. — 270 с.
6. Гундогдыев О. Прошлое туркмен. — М., 1998. — 625 с.
7. Юсупов Х. Страницы истории Туркменистана. — М., 1997. — 182 с.

РЕЛИГИОВЕДЕНИЕ

О роли Ефрема в процессе утверждения Студийского устава на Руси

Семендяев Филипп Иванович, доктор богословия, преподаватель
Армавирский православно-социальный институт

Историю средневековой Руси невозможно понять во всей ее полноте в отрыве от истории Русской Православной Церкви и, в частности, истории монашества: в этот период можно видеть вполне определенную зависимость между политическим устройством исследуемых территорий и монастырским строительством. Как известно, яркий след во всей русской истории оставила Киево-Печерская обитель, с которой связано возникновение «истинного монашества» на Руси [1, с. 3]; в то же время обращает на себя внимание слабая изученность ранней истории монастырей, объясняемая незначительным количеством сохранившихся источников. Летописи остаются основными источниками, содержащими сведения по истории монастырской жизни в Киевской Руси, однако круг затрагиваемых в них проблем ограничен [2, с. 26].

Источником литургической традиции Русской Церкви явилась Константинопольская Церковь, богослужение которой было перенесено на русскую почву в X–XI вв. [3, с. 485]. Происхождение монастырских уставов (типиконов) и их распространение на территории Древней Руси — это тема, которая давно вошла в круг исследований как церковных, так и светских историков. Вопрос о возникновении монастырских типиконов в Византии важен потому, что является своеобразным «ключом» для дальнейшего рассмотрения уставов, принятых в Древней Руси.

Начиная с сер. XI в. Студийский устав на Руси употреблялся в редакции, записанной в 1034 г. Константинопольским Патриархом Алексием для основанного им близ Константинополя монастыря Успения Пресвятой Богородицы. Патриарх Алексий, бывший некогда иноком и игуменом Студийской обители, прекрасно знал студийские обычаи. Составленный на основании текстов студийского происхождения устав является не только уникальным источником для изучения богослужения и студийской традиции в целом, но и наиболее ранним полным византийским ктиторским типиконом, содержащим богослужebную и ктиторскую части. Однако греческий текст этого типикона не сохранился, и единственным источником его

изучения является перевод, выполненный в Киево-Печерском монастыре в конце 60-х — начале 70-х годов XI века [4, с. 8].

Хотя до настоящего времени в исторической литературе нет единого мнения по вопросу о монастырском уставе, принятом Феодосием в своей обители, в большинстве своем мнения сходятся на том, что широкое распространение на Руси Студийско-Алексиевского устава связано с введением в Киево-Печерском монастыре. Причиной предпочтения Алексиевской редакции устава явилось то обстоятельство, что это была единственная запись с дисциплинарной частью, сделавшейся необходимой из-за значительного увеличения числа насельников обители.

Итак, Печерский монастырь в Киеве стал центром первой литургической реформы в истории Русской Православной Церкви. Реформа в Киево-Печерском монастыре, одним из результатов которой стало появление и распространение перевода Типикона патриарха Алексия Студита, стала общецерковным мероприятием, направленным на устройство монашеской жизни и богослужения во всей Русской Церкви, осуществлявшееся при участии церковных и светских властей. Однако обстоятельства перенесения устава на Русь не столь однозначны. Вместе с введением на Руси христианства, пришедшего из Византии, вместе с появлением первых русских монастырей был введен и устав, регламентирующий жизнь в них. Но... Единственное известие об этом содержится в Киево-Печерском патерике [5, с. 440–441], а также в Житии преподобного Феодосия. Причем эти источники содержат различные сведения об этом событии:

— Согласно летописной записи под 1051 г., Устав был найден у пришедшего в Киев студийского монаха Михаила [6, стб. 160].

— Согласно «Житию прп. Феодосия», за Уставом ездил в Константинополь к некоему Ефрему один из братьев — возможно, найденный у Михаила текст оказался неполным.

А.В. Пентковский в своей статье [7, с. 331] таким образом описывает ситуацию:

По указанию преподобного Феодосия насельник одного из константинопольских монастырей, Ефрем Скопец, принявший иноческий постриг в Киево-Печерском монастыре, подготовил комплект греческих богослужебных книг, необходимый для перевода и последующей организации богослужения и устройства монашеской жизни в киевской обители. Комплект этот происходил из константинопольского монастыря Успения Пресвятой Богородицы, основанного патриархом Алексием Студитом. При участии игумена Варлаама из киевского монастыря великомученика Димитрия греческие богослужебные книги были доставлены из Константинополя в Киево-Печерский монастырь (вероятно, до 1067 года), где еще при жизни преподобного Феодосия († 1074) был осуществлен их перевод.

В этой связи хотелось бы подробнее остановиться на ряде моментов, проясняющих столь двойственные (даже взаимоисключающие) трактовки событий.

Итак, древнерусский перевод Типикона является одним из результатов деятельности Феодосия Печерского по устройению монастырской жизни в Киево-Печерском монастыре. На тот момент, когда преподобный Феодосий был избран игуменом, братия жила еще в пещере. С самого начала своего игуменства Феодосий принялся за устройство монастыря. Число братии возросло до 100, и он позаботился о введении между ними общежития. На месте, указанном святым Феодосием, началось строительство монастырского храма, келий и монастырской ограды. Внешнее устройство монастыря сопровождалось устройением его внутренней жизни и богослужения, для чего был необходим полный и подробный Типикон. ПВЛ говорит о том, что «нашелся тогда Михаил, монах Студийского монастыря, пришедший из греческой земли с митрополитом Григорием, — и стал у него Феодосий спрашивать устав студийских монахов. И нашел у него, и списал, и ввел устав в своем монастыре» [8, с. 68–87]. Это замечание содержится под 1051 годом, но там же говорится, что это было после избрания игуменом преподобного Феодосия.

В житии преподобного Феодосия приводится несколько иное повествование: «По сих же посла единого от братии в Константин град ко Ефрему скопцу, да весь устав Студийского монастыря, исписав, прислет ему. Он же преподобного отца нашего повеленная ту абие и сотвори, и весь устав монастырский исписав, и посла к блаженному отцу нашему Феодосию» [9, с. 378].

А. Поппэ заметил: обильное результатами студийское влияние на монастырскую жизнь, по крайней мере Киева, Новгорода, Переяславля и Чернигова, на протяжении второй половины XI в. становится понятным, если учесть, что на Руси студиты появляются во второй четверти XI в. Нам известны единичные факты пребывания русских монахов, таких, как Антоний Печерский, на Афоне. Ефрем, будущий титулярный митрополит Переяславля, проведший в Студийском монастыре в Константинополе не менее 15 лет, был одним из печерян-студитов, а в ЖФП

попал благодаря своему повышению и роли в пересылке переведенного студийского устава [10, с. 24].

Т.е., не ранее 1062 года преподобный Феодосий послал одного из братии монастыря в Константинополь к Ефрему Скопцу, который, по свидетельству Киево-Печерского патерика, был иноком этого монастыря, но потом удалился в Константинополь. Ефрем, переписав устав, отослал его Феодосию.

Протоиерей Михаил Лисицын объясняет вышеобозначенное разногласие в источниках следующим образом: «Могло дело обстоять так, что у инока Михаила преподобный Феодосий видел устав, но не полный, на что указывает и выражение Нестора биографа, что преподобный Феодосий просил Ефрема «скопца» списать весь устав Студийского монастыря. Но, желая иметь полный монастырский устав с синаксарной и общежительной частью, преподобный Феодосий через несколько лет после этого, как только окончилась постройка монастырских зданий, послал в Константинополь к Ефрему, прося прислать ему весь устав студийского монастыря» [11, с. 165].

Как отмечает в своей статье М.А. Момина [12, с. 207], в Печерском патерике правдоподобно согласованы оба рассказа: сначала Феодосий познакомился с уставом благодаря иноку Михаилу, потом послал в Константинополь за подробным списком устава, а затем уже ввел этот устав в печерском монастыре, откуда он распространился на Руси. Для нас важно то, что появление Алексеевского ктисторского типикона никак не связано с Болгарией: русские получили его непосредственно из Царьграда. А.И. Соболевский [13, с. 2–4] не сомневался, что этот устав был переведен на Руси. С ним соглашался Н.Н. Дурново [14, с. 105], который писал, что все списки устава содержат много русизмов не только в словоупотреблении, но и в фонетике, морфологии, синтаксисе. Д.С. Ищенко [15, с. 140–142], изучая текст устава по списку ГИМ, Син. 330 (XII), подтверждает это мнение о русском переводе на основании изучения лексики.

В этой связи уместно привести мнение И. Даренкова (прозвучавшее в рамках его доклада на Второй Межвузовской конференции «Актуальные проблемы современной богословской науки» в МДА) [16, с. 7]: комплекс «Студийских миней», находящиеся в синодальном собрании, традиционно связывают с введением во второй половине XI века на Руси Студийско-Алексиевской редакцией устава. Но дело обстоит куда сложнее: существовавшие устойчивые экономические, политические и культурные связи Киевской Руси с Болгарией [17, с. 516–535] с большей вероятностью указывают на заимствование славянских оригиналов миней из славянских центров в охридско-преспанском регионе, где они были в употреблении.

Действительно, архаичные версии богослужебных книг монастырского обряда, перенесенных от южных славян еще в конце X века, на Руси продолжали переписывать и после перевода Студийско-Алексиевского Устава. Например, в XI веке была переписана Путятина

Минея, в XII веке — Праздничная Минея, на рубеже XII—XIII веков — Триодь Моисея Киянина, в первой половине XIII века — Праздничная Минея. Копирование архаичных богослужебных текстов свидетельствует о параллельном существовании в конце XI — начале XIII веков как богослужения, определявшегося Студийско-Алексиевским Уставом, так и архаичного богослужения, с которым были связаны древнерусские списки архаичных богослужебных книг.

Таким образом, перенесение Студийского устава на Русь является одним из ключевых моментов в сложном процессе формирования комплекса нормативных дисциплинарных и богослужебных текстов. Перевод Типикона патриарха Алексия Студита ознаменовал начало нового периода в истории богослужебной традиции Русской Церкви, отличительной чертой которого было регламентированное богослужение монастырского типа. Новый устав был сразу же введен в Киево-Печерском монастыре, в котором он стал регулятором и богослужения, и монашеской жизни, что подтверждается свидетельствами Жития прп. Феодосия Печерского и Начальной летописи. Затем САУ заимствовали другие русские монастыри, причем главными распространителями нового устава были выходившие из этого монастыря епископы и игумены. Именно Ефрему прп. Феодосий был обязан списком Студийского устава, когда вознамерился, после того как ок. 1062 г. стал игуменом, ввести строгое общежитие по правилам константинопольского Студий-

ского монастыря (на этом основании Е.Е. Голубинский предполагал, что Ефрем обосновался в Студийском монастыре). Но текстологические соображения, связанные с редакцией устава, закрепившейся на Руси, привели А.М. Пентковского к заключению, что этим монастырем был скорее столичный Алексиевский (греч. τοῦ κυρίου Ἀλεξίου).

Монастырское богослужение на Руси, регламентировавшееся Студийско-Алексиевским Уставом, оказывало постоянное сильное влияние на соборно-приходское богослужение, которое здесь, в отличие от Византии, не имело устойчивых традиций и многовековой истории. Но как прочно были введены положения монастырского устава на Руси? Этот вопрос возникает резонно, так как известно, что Феодосий с трудом вводил в своей обители новые общежительные порядки — и уже после смерти преподобного (в начале XII в.) устав видоизменяется и принимает ту форму, которая более подходила для условий монашеской жизни на Руси.

К тому же сравнение некоторых статей Студийского устава (выбор игуменов, возможность захоронений в стенах обители и др.) с действительной жизнью Печерского монастыря дает основание считать, что Студийский устав в своем наиболее полном виде фактически не был принят на Руси. Доказательством этого служит и тот факт, что до настоящего времени известен только один список этого устава в славянском переводе, который хранится в Рукописном отделе ГИМа (г. Москва).

Литература:

1. Васиховская Н.С. Киево-Печерский монастырь во второй половине XI — первой половине XIII века: Дисс... канд. ист. наук (07.00.02). — Тюмень: Тюмен. гос. ун-т, 2009. — 221 с.
2. Быхова М.И. О монастырском уставе в Древней Руси (середина XI — середина XIV века). В кн.: Монашество и монастыри в России. XI—XX века: исторические очерки. — М.: Наука, 2002. — 346 с. — С. 25—56.
3. Желтов М.С., Правдолюбов Сергей, прот. Богослужение Русской Церкви X—XX вв. // Православная Энциклопедия: в 25 т. — Русская Православная Церковь. Специальный том. — М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2000—2007. — 656 с. — С. 485—517.
4. Пентковский А.М. Типикон патриарха Алексия Студита в Византии и на Руси. — М.: Изд-во Московской Патриархии, 2001. — 429 с.
5. Киево-Печерский патерик // Памятники литературы Древней Руси. В двенадцати книгах. — XII-й век. — М.: Художественная литература, 1980. — 736 с.
6. Полное собрание русских летописей (ПСРЛ). — Изд-е 1-е. — Том I. Лаврентьевская и Троицкая летописи. — СПб.: Тип. Э. Праца, 1846. — 392 с.
7. Пентковский А.М. Об особенностях некоторых подходов к реформированию богослужения // Православное богословие на пороге третьего тысячелетия: материалы Богословской конференции Русской Православной Церкви (г. Москва, 7—9 февраля 2000 г.). — М., 2000. — С. 331—332.
8. Кравецкий А.Г. Проблема богослужебного языка на Соборе 1917—1918 годов и в последующие десятилетия // Журнал Московской Патриархии. — 1994. — № 2. — С. 68—87.
9. Библиотека литературы Древней Руси / под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексеева, Н.В. Понырко. — СПб.: Наука, 1997. — Т.1: XI—XII века. — 542 с.
10. Поппэ А. Студиты на Руси. Истоки и начальная история Киево-Печерского монастыря. — К.: Інститут історії України, 2011. — 150 с.
11. Лисицын М., прот. Первоначальный славяно-русский Типикон. — СПб.: Тип. В.Д. Смирнова, 1911. — 386 с.
12. Момина М.А. Проблема правки славянских богослужебных гимнографических книг на Руси в XI в. // Труды Отдела древнерусской литературы. — СПб.: Наука, 1992. — Т. XLV. — С. 200—219.

13. Соболевский О.И. О древних русских переводах в домонгольский период. — М.: Тип. Е.И. Фесенко, 1876 . — 13 с.
14. Дурново Н.Н. Введение в историю русского языка. — 2-е изд. — М.: Наука, 1969. — 295 с.
15. Ищенко Д.С. Старейший русский список студийского устава // Исследование источников по истории русского языка и письменности. — М.: Наука, 1966. — С. 140–161.
16. Даренков И. Студийские минеи в Древней Руси // Доклад на Второй Межвузовской конференции «Актуальные проблемы современной богословской науки» МДА (1–2 мая 2012 г., г. Москва). — М.: б/и, 2012. — 9 с.
17. Сперанский М.Н. Откуда идут старейшие памятники русской письменности и литературы? // Slavia. — 1928/29. — Т. 7. — С. 516–535.

ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИОЛОГИЯ

Культура эпохи развитого информационного общества: проблемы, противоречия и конфликты. Подходы к формированию толерантного и неэкстремального сознания в условиях культуры информационного общества

Егоров Михаил Игоревич, аспирант; Андронов Илья Сергеевич, аспирант
Санкт-Петербургский университет управления и экономики

И для кого не является секретом тот факт, что процессы формирования единого глобального социокультурного пространства стали результатом скачка в области развития информационных технологий в 50–60 гг. XX в., который был закреплен технологическим прорывом 80–90-х гг. Создание и внедрение в быт хотя бы только устройств, способных принимать и передавать аудиовизуальные сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, перевернули сознание людей и дали возможность — с одной стороны, раздвинув, а с другой, сжав пространственно-временные границы, — не выходя за пределы жилого помещения, заглянуть в различные уголки вселенной, побывать в прошлом и устремить взгляд в будущее. С увеличивающейся скоростью воедино сливаются разнообразные национальные культуры и эпохи, отдельные этносы и социальные группы объединяются под влиянием наднациональных идей/идеологий, сформулированных новым веянием постиндустриального общества, т.н. массовой культурой.

Говоря сейчас о культуре как о понятии, мы подразумеваем некий исторический анахронизм, которого придерживаются отдельные социальные группы. Культура сегодня — это почти забытое представление о том, каким является или должен быть внутренний мир человека. Действительно, зачем обладать собственным душевным космосом, полным чувств, эмоций и переживаний, когда имеется возможность удовлетворения почти всех потребностей (как духовных, так и материальных) без каких бы то ни было особо ощутимых усилий — посредством мышления и осуществления поступков по упрощенной и ставшей уже унифицированной схеме, пропагандируемой большинством средств массовой информации.

Человек нашего времени по большей части не старается задумываться над понятиями добра и зла, периодически осознавая лишь правовую ответственность за свои действия и зачастую не испытывая никакой моральной нагрузки при их совершении, он не стремится к пости-

жению истины, поскольку «истина» преподносится СМИ в полуприготовленном состоянии, примитивизированно, в форме некоего яркого зрелища; таким образом, можно обозначить, человек лишен возможности самореализации в индивидуальном и социальном плане, его энергия направлена не на осмысление своих места и роли в обществе, но на экстенсивную консумацию благ, которые производит само общество, во многом создавая тем самым мировоззренческие позиции, с коих данный человек взирает на окружающую действительность. (Кстати, немало сказано и написано слов об образовании культуры потребления: с восходящей скоростью труд перемещается все ниже и ниже по шкале ценностей современной молодежи, он как важная составляющая социализации и формирования личности теряет значение смыслообразующего звена в жизни человека).

Культура сегодня обратилась, прежде всего, в бизнес, где по умолчанию подразумевается недостаток эмоций, отсутствие которых постепенно превращает человека в машину, что ведет к экзогенности и автоматизации процесса формирования собственного мнения (существует своего рода клиповость сознания, основанная на выхватывании отдельных элементов без особого углубления в понимание сути вещей). Несвобода человека постиндустриального общества заключается в том, что он менее ответственен, привык в выборе полагаться на представляемое/предоставляемое массовой культурой, часто не желая давать критические оценки явлениям.

Считается, в XXI в. общество базируется на индивидуализме, являющемся основой капитализма, который, в свою очередь, есть фундамент демократии, а демократия же — благоприятная среда для развития индивидуализма. Если исходить из данной замкнутой на самой себе логической цепочки, назревают два вопроса: возможно ли существование демократии в обществе, где каждый человек — индивидуал, пекущийся о насущном; осуществимо ли развитие капитализма в обществе, где каждый самостоя-

тельно принимает решение, какие у него первоочередные потребности и каким образом он будет их удовлетворять? Концепция «золотого миллиарда», или «сытого миллиарда», еще раз говорит о том, что на современном этапе развития всемирного общества людей делят на первый и второй сорт.

Всем прекрасно известна общепринятая иерархическая модель Маслоу, на которой четко отображены основные группы человеческих потребностей, начиная с самых низменных — физиологических и заканчивая потребностями наивысшего порядка — в самовыражении. По мнению автора данной пирамиды страстей, человеку необходимо полностью пресыщать потребности более низкого уровня для возможности перехода на следующую ступень. Дабы выстроить обозначенную иерархию, требуется обладать представлением о том, что надо сделать для подъема по вертикали, но сегодня, в принципе, почти отсутствует нужда задумываться над тем, что несет в себе «движение» в рамках сей модели: попытка самореализации в той или иной мере обречена на успех, поскольку для этого практически не требуется затрачивать усилий. В этом и кроется основная проблема человека эпохи постмодернити — очень многое легкодоступно, не требуется прикладывать никаких стараний для получения необходимых впечатлений и эмоций, не надо задумываться над тем, как удовлетворить в течение даже одних суток все группы потребностей, которые представлены в выше обозначенной геометрической фигуре. Культура же, в свою очередь, изначально подразумевает постоянное стремление к самосовершенствованию, попыткам осознать и обрести свое место в мире, найти смысл существования, несмотря на все трудности двигаться к намеченной цели.

Говоря о приобщении современного человека хотя бы на краткое время к культуре, подразумеваем, прежде всего, его ознакомление с традициями прошлого, с великими достижениями в областях точных, естественных и гуманитарных наук. Современные искусство и творчество позиционируются в двух направлениях: «массовое» и «маргинальное». Массовая культура подразумевает приобщение современного человека в зависимости от его возраста, социального статуса и уровня достатка к тем потребительским ценностям, которые доступны для его социальной группы; маргинальная — специфические отклонения в мировосприятии членов тех социальных групп, которые выражают крайнюю степень восприятия ими существующей действительности (здесь можно отдельно углубиться в тему экстремальности и экстремизма).

Рассуждая о причастии человека к культуре, для начала необходимо все же сформулировать хотя бы те ценности, которые несет в себе данная культура. Для общества потребления основная ценность — возможность в сжатые сроки удовлетворить все возникающие потребности доступными и (конечно, желательно) незапрещенными способами, а в условиях развитых информационных технологий это еще и желание получения как можно большего объема информации без прикладывания особых усилий.

Собственно возможность и желание — именно в такой последовательности — диктуют сейчас те требования, которые предъявляет современный человек окружающему миру вообще и себе в частности, в то время как попытка обретения культурных ценностей безоговорочно подразумевает, во-первых, наличие желания познания окружающего мира и себя самого, а во-вторых, постоянный поиск возможности для удовлетворения этого желания.

С развитием высоких технологий зачастую нет необходимости даже выходить за пределы своего дома для — правда, все равно фрагментарного — приобщения к культуре, достаточно лишь нажатием нескольких клавиш открыть виртуальное пространство и погрузиться в него, чтобы стать участником действия, которое преподносится как окультуривание, но, по сути своей, является лишь частью потребления тех ценностей, что сформированы обществом, не прибегшим при этом к попытке осознания действительности, для удовлетворения им собственных исходящих из сиюминутных веяний моды потребностей. В этом заключается сложная социально-философская проблема современного мира: насколько общество оказалось готовым к техническим инновациям (ко всем без исключения или некоторой их части)? Например, помимо тех удобств, которые подарил нам Интернет, он принес и ряд проблем, начиная от распространения экстремистских/террористических идей и заканчивая максимальным ограничением непосредственного общения людей, которое ныне локализуется в социальных сетях, замыкаясь на виртуальных объединениях (сообществах) по интересам.

Безусловно, стремление к инновациям — т.е. качественно новым методам, средствам, технологиям, — характерное для всего мира, приносит пользу. Любой человек, имеющий доступ к сети Интернет, может в любой момент получить необходимую информацию в требуемом объеме, установить личное/деловое взаимодействие, поддерживать коммуникацию с людьми по всему миру. Но не стоит забывать, любой технической инновации, а особенно такой глобальной как мировая паутина, должна соответствовать и социальная технология.

Сейчас перед человечеством стоит серьезный вопрос: насколько изменили жизнь новые средства коммуникации, получения и хранения информации? Никто не будет возражать, что у этого явления есть свои «плюсы» и «минусы». Появление Интернета и компьютеризация способствуют быстрому принятию решений, в т.ч. и в сфере социального управления, уменьшает документооборот организаций на бумажных носителях и т.д., но имеются и свои побочные эффекты, которые на сегодняшний день проявляются все более отчетливо.

Впервые интернет-зависимость как расстройство было описано доктором Иваном Голдбергом. Несмотря на то, что в цели Голдберга не входило включение этого расстройства в официальные психиатрические стандарты, предложенное им базируется на исследовании расстройств, связанных со злоупотреблением психоактивными веществами. Голдберг выделил следующие сим-

птомы этого расстройства: 1) использование Интернета вызывает болезненное негативное стрессовое состояние, или дистресс; 2) использование Интернета причиняет ущерб физическому, психологическому, межличностному, экономическому, социальному статусу. Официальная медицина пока не признала Интернет-зависимость психическим расстройством, и многие эксперты в области психиатрии вообще сомневаются в ее существовании или отрицают вред от этого явления [1].

Однако психиатр Кимберли Янг в ходе своего исследования смогла даже выделить пять типов Интернет-зависимости:

- киберсексуальная зависимость — непреодолимое влечение к посещению сайтов, контент которых обладает эротическим или порнографическим характером, и занятию киберсексом;
- пристрастие к виртуальным знакомствам — избыточность знакомых и (мнимых) друзей в сети;
- навязчивая потребность в сети — тяга к онлайн-играм (азартным) играм, постоянные покупки или участие в различного рода акциях;
- информационная перегрузка (навязчивый вэб-серфинг) — бесконечные путешествия по сети, поиск информации посредством баз данных и поисковых систем;
- компьютерная зависимость — навязчивое желание играть в компьютерные игры или проводить время за компьютером [2].

Не обошла Интернет и проблема толерантности (от лат. *tolerantia*), что в переводе с латыни — терпение. Данное понятие пришло в общественные и гуманитарные науки из медицины, где оно обозначало или неспособность синтезировать антитела в ответ на введение определенного антигена (иммунологическая толерантность) или снижение реакции на повторяющееся введение вещества, привыкание организма и, в итоге, способность организма без потерь переносить негативные влияния внешней среды (например, толерантность к психоактивным веществам) и т.п. [3]. Но чаще всего в современном мире под лексическим значением толерантности понимается терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и способность относиться к ним без раздражения.

Проблема заключается не только в том, что в Интернете нашли свое «пристанище» экстремистские группировки, лица, заинтересованные в распространении преступных идей и взглядов. Современная массовая культура вообще и ее подклассы в частности, с одной стороны, позиционируют себя как открытые, в тоже время, создают определенные ограничения для (взаимо) проникновения. В качестве примера можно привести некоторые молодежные субкультуры, предъявляющие определенные требования к участникам, не отвечая которым вы не можете быть включены в них.

Сама окружающая человека социальная среда искусственна, поскольку конструируется историческими, политическими и иными обстоятельствами. Тайна куль-

туры — это тайна порядка, который, возникнув однажды, вовлекает в себя человека, формирует его и включает в практику воспроизводства культуры. Вне культуры нет человека. Только в ней он обретает свой специфический способ существования: навыки общения, деятельной активности, знания и умения, определяющие родовую сущность человека. Тайна культуры — это тайна, поскольку момент ее возникновения отделен от нас тысячелетиями, не зафиксированными ни в письменных источниках, ни в памяти рода человеческого. Не имеющее же начала всегда таинственно, притягивает испытующий взор и рождает самые фантастические предположения. Мифические сказания, повествующие о культуре как о даре богов, и фантастические картины «происхождения человека из обезьяны посредством труда» в равной степени скрывают подлинные события, предопределившие человеческую самобытность [4, с. 97–98].

На сегодняшний момент очевидно одно: классифицируя и подразделяя культуру по национальным и этническим (русская, славянская, германская, китайская и др.), социально-стратификационным признакам (буржуазная культура, культура «социального дна» и пр.), признакам разделения в рамках исторического процесса (культура Древнего Мира, Нового Времени и т.д.), не стоит забывать важный аспект — часть не может быть больше целого. Культура этнической общности, нации, государства, социальной, профессиональной группы, организации не существует сама по себе — она является долей всеобщей культуры человечества. Поэтому нельзя говорить о превосходстве одной культуры над другой — ничто не является большей величиной по отношению к другому, для всего определены свои роль и место в постоянном процессе развития. Обладание целым вполне закономерно делает человека богаче, нежели обладание частью. По этой причине знакомство с культурами других народов и взаимопроникновение культур благоприятно сказываются на обществе, духовно обогащают человека.

«Жизнь в Интернете» не способствует интеллектуальному и духовному развитию в полной мере. Привычная система социальных отношений претерпевает серьезные изменения, и на сегодняшний день сложно дать оценку этому процессу или прогнозировать его дальнейшее развитие, но очевидно одно — в сложившейся ситуации отсутствуют четкие ориентиры, которые помогут человеку воспринимать культурное разнообразие, формировать социально одобряемые этические и эстетические взгляды.

Анализируя вышесказанное, становится понятно, информационное общество, влияя на культуру, привносят противоречия в культурную сферу жизни. Вполне закономерно возникает вопрос: как регулировать новые культурные отношения, сохраняя толерантность, плюрализм, предотвращая разрушительные конфликты?

Эта задача не является простой, т.к. для ее решения недостаточно принять очередной законопроект, разработать методические рекомендации для образовательных учреждений, подростково-молодежных клубов и т.п. При-

менительно к толерантности часто употребляется термин воспитание — «воспитание толерантности». Процесс воспитания, особенно в данном контексте, очень сложный и принимать в нем участие должны разные субъекты, включая государство и общество.

Проиллюстрировать существующую тенденцию можно на примере наркомании и наркобизнеса. Человек, покупающий наркотические средства, покупает их сам, ему никто их не навязывает и не заставляет приобретать. Это его выбор, его ответственность. Как и в любых экономических отношениях (а их можно рассматривать в таком ключе) спрос определяет предложение; если в среде российской молодежи не будет спроса на наркотические средства, то это и будет самый мощный удар по наркобизнесу. Проблема состоит в том, что на сегодняшний день нет эффективных технологий, методик, способов профилактики, т.к. профилактика в данном случае является широкой общественной деятельностью, затрагивающей все сферы жизни общества.

Проблема ответственности, на взгляд авторов, одна из самых актуальных в современном российском обществе. Существует явное стремление перенести ответственность на кого-то другого: «государство во всем виновато, оно должно нам...», «мигранты мешают — понаехали...» и т.д. В тоже время, налицо отсутствие гражданской позиции и ответственности перед другими людьми, низкая социальная активность, необдуманность собственных поступков.

Возможно, это является причиной достаточно долго существовавшей в нашей стране самодержавной, абсолютной власти, которая способствовала формированию

патерналистского, иждивенческого мировоззрения, но очевидно одно — сегодня перед российским обществом стоит задача преодоления сложившихся стереотипов поведения. Эти изменения должны быть постепенными, эволюционными, с соблюдением интересов личности, общества и государства, с сохранением при этом традиций, культур и истории народов нашей страны.

Складывается достаточно сложная ситуация, обусловленная несколькими аспектами: во-первых, это явное разнообразие, существующее в религиях, культурах и как следствие в искусстве, образовании и т.д.; во-вторых, это возможность чрезмерно быстрого доступа к информации, объемы которой зачастую не поддаются даже измерению; в-третьих, невозможность контролирования данных процессов.

Какой же есть выход? Трудно дать какие-либо конкретные рекомендации, но основные направления наметить можно уже сейчас. Главное, на что стоит обратить внимание — это содействие воспитанию общей культуры человека, правилам поведения, традиционным ценностям, изложенным во всех монотеистических мировых религиях. Это объясняется тем, что данные ценности остаются неизменными, т.к. были нравственными ориентирами в течение двух тысячелетий. Основными проводниками культурно-этических норм являются семья и образование. Представляется просто необходимым сохранить воспитательную функцию и за первым, и за вторым из названных социальных институтов. Помимо этого, само общество — через все его проявления и каналы: общественные организации, СМИ и пр. — должно поддерживать и культивировать идею нравственного здоровья.

Литература:

1. Интернет-зависимость (или Интернет-аддикция). // Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Интернет-зависимость>.
2. Кимберли, С. Янг. Диагноз — интернет-зависимость. // NarCom.ru [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.narcom.ru/ideas/common/15.html.
3. Что такое толерантность // Что такое? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.chtotakoe.info/articles/tolerantnost_49.html.
4. Щербаков, В.П. Социокультурные механизмы становления человека: антропотехники и антропотехнологии. [Текст] / В.П. Щербаков. — СПб: Издательство СПбГУ, 2007. — 227 с.

Современное состояние рекламы в социокультурной сфере города-курорта Анапа

Елькова Любовь Степановна, кандидат педагогических наук, доцент
Филиал Российского государственного социального университета в г. Анапе

Жизнь современного человека год от года усложняется и причин, способствующих этому, в современном мире более чем достаточно: нарастающий экономический кризис, а вместе с ним и угроза остаться без работы, плохая экология, рост социальных проблем, ин-

формационное перенасыщение не способствуют хорошему самочувствию и радости жизни. Это происходит повсеместно. Не является исключением и город-курорт Анапа. Здесь, наряду с общеизвестными проблемами, является ряд других, более специфических, связанных с

курортной направленностью: сезонность занятости для многих жителей региона, существенная перенаселенность в летние месяцы, превышающая численность населения в десятки раз, высокий уровень цен на товары и услуги, при низких материальных доходах, не могут не влиять на психологическое и физическое состояние горожан. Состояние праздничности, яркости жизни, формируемое отдыхающими, оказывает отрицательное влияние на неокрепшее сознание подростков и молодежи.

Рекламная продукция, заполонившая город, отнюдь не способствует росту самосознания, повышению культуры, ориентировке на нравственные ценности. Преобладает коммерческая реклама, информирующая о товарах, услугах и развлечениях. На первый план жизни, благодаря рекламе, выходят не моральные, а коммерческие ценности. Сегодня в моде эгоисты-одиночки, для которых весь мир производит блага, а не счастливая семья. С фразой «берегите любовь», у нас ассоциируются презервативы, в рекламе детского шоколада мультипликационные герои учат наших детей путём обмана и воровства получать лакомство. Социальная реклама, задача которой — привлечение внимания к проблемам, выполняя заказ, лишь ещё больше усугубляет ситуацию, выбивает человека из колеи, так как на нас, плюс ко всем бедам, смотрят печальные, а точнее, ужасные проекции смерти: от наркотиков, алкоголизма, картинки суицида, не родившиеся дети и тому подобное. Вдобавок, порой, и коммерческая реклама добивает нас нелепой информацией, преподнесённой в стиле морально разложившегося креатива. Но, в то же время, теоретические исследования подтверждают что, несмотря на то, что большинство рекламистов относится к рекламе лишь как к коммерческой деятельности, сама реклама играет в нашей жизни важную роль, и её место в социально-культурной сфере общества весьма велико. Ведь именно реклама, с её возможностями, является одним из важнейших факторов, влияющих на наше нравственное здоровье, на всеобщую культуру потребления. Так почему же на улицах любимого города мы видим совсем не то, что хотим, почему нам так не хватает позитивной рекламы, рекламы с «человеческим лицом». Почему рекламисты не занимаются этой проблемой. Ведь рассмотрев историю развития рекламы, от наскальных рисунков до того вида, в котором мы её знаем и наблюдаем сегодня, перед нами сложилось чёткое представление того, что эта деятельность всегда занимала важнейшее место в социально-культурной сфере общества. Почему же тогда в большинстве учебных материалах по рекламе этому разделу обычно отводится совсем незначительное место.

На примере города-курорта Анапа мы рассмотрим деятельность рекламных агентств курорта, состояние рекламы и попытаемся определить её место и роль в социокультурном пространстве, а также предложим свои варианты решения этой проблемы, по настоящему актуальной и влияющей на формирование позитивной оценки жизни.

На территории города-курорта проживает 137658 человек, непосредственно в городе Анапе — 62 тысячи, из них 35% — люди пожилого возраста, 28% — подростки и молодежь и 37% — лица экономически активного возраста. Основная направленность Анапы — курортная сфера, то есть — сфера услуг. Крупных промышленных предприятий в городе и районе нет, есть лишь небольшие перерабатывающие предприятия, в основном негосударственной формы собственности. Более 75 здравниц: санаториев, пансионатов и домов отдыха реализуют основную функцию — оздоровление и отдых иногородних граждан. За последние годы в городе резко возросло число частных гостиниц, гостевых домов, что способствовало увеличению притока отдыхающих и легло тяжким бременем на плечи местного населения. Индустрия отдыха требует повышенной информационной обеспеченности. Для рекламирования возможностей Анапы как курорта, располагающего широким спектром оздоровительных и развлекательных учреждений, необходима мощная информационная деятельность. На учете в ИФНС РФ по городу Анапа состоит 45 рекламных агентств, занимающихся разработкой рекламного продукта по всем направлениям жизнедеятельности курорта. Помимо этого, для организации сезонных рекламных акций, администрацией муниципального образования привлекаются крупнейшие рекламные агентства Краснодарского края и России, используются возможности федерального телевидения и прессы. Каково же состояние рекламы, в том числе и социальной, в городе-курорте Анапа? С целью изучения этого вопроса, мы разработали опросный лист, два вида анкет и провели мониторинг общественного мнения горожан и гостей курорта в части оценки состояния рекламы их глазами. Кроме этого, визуально ознакомились с рекламной продукцией различных агентств курорта: фирменными вывесками, панно, афишами, рекламными щитами, транспарантами-растяжками, витринной рекламой. Человеку хочется быть уверенным в том, что он не один в океане проблем, что его судьба не безразлична его городу, государству, окружающим. Мы часто пеняем на морально разлагающую рекламу, но она лишь отражение нашей реальности.

Изучив мнение жителей и гостей города по поводу той рекламы, которая их окружает, мы узнали, чего им не хватает в ней. Для корректировки пожеланий и предложений респондентов мы провели опрос 25-ти рекламных агентств (т.е. более половины зарегистрированных в г-к Анапа), что дало возможность оценить общее состояние рекламы в городе и социальной рекламы в частности (охват 103 человека). Результаты этого опроса представляют немаловажный интерес, так как отражают взгляд на рекламу «изнутри». Свободными графами анкеты воспользовались 15% респондентов. В целом ситуация неоднозначна. Анализ обработанных анкет свидетельствует о том, что рынок рекламы в городе стабильный, более половины фирм не боятся иногородней конкуренции и обеспечены собственной производственной базой, что говорит

о технической зрелости. Велик спектр предлагаемых услуг, с хорошим качеством рекламного продукта. 7 рекламных агентств принимали участие в краевых и всероссийских фестивалях рекламы и получили высокую оценку своей продукции, что не может не радовать нас, как потребителей. В то же, только 15% респондентов довольны качеством предоставляемых ими рекламных услуг. «Частично» удовлетворены изготавливаемой продукцией 80%, 5% качество своих работ оценивают отрицательно. Практически все участники анкетирования единогласны в мнении о положительном воздействии новых рекламных технологий на создание более привлекательного облика родного города.

На вопрос нужна ли единая программа развития рекламы в городе, большинство выделило сразу два ответа — «Должна быть», и «Да, если она будет содействовать росту профессионализма и поможет убрать недостойную рекламу».

Конечно, мы понимаем, что охватить все возможные варианты ответов практически невозможно, но, тем не менее, это не помешало респондентам, как из числа потребителей, так и из числа изготовителей рекламного продукта, выразить своё мнение достаточно полно. По результатам исследования, у нас сформировалось стойкое убеждение, что равнодушных к жизни города людей очень мало и степень озабоченности жителей о том, что им приходится созерцать, достаточно высока.

В ответах рекламоизготовителей встречаются противоречия: только 5% неудовлетворенны моральной стороной современной рекламы. Обращалось внимание и на тот факт, что зачастую сами заказчики рекламы не заботятся о культурном и моральном содержании: «Лишь бы работало», поэтому вся ответственность лежит на самих клиентах. Принять во внимание мнение специалистов категорически отказываются, что свидетельствует о социальной незрелости, коммерциализации нравов и принципов.

Имея эти данные и правильно их, применив, можно существенно изменить ситуацию на рынке рекламы, придав ей нужное направление и тем самым, повысив роль и значение в формировании позитивной оценки жизни.

Вторая анкета носила общий характер и предусматривала сбор информации о возрастном и социальном статусе опрашиваемых, а также их отношении к видам наружной рекламы и ее востребованности. В опросе приняло участие 163 человека, в возрасте до 65 лет, наиболее активными оказались молодые люди и представительницы женского пола, девушки. Обработав результаты опроса, мы получили следующие данные:

- не интересуются рекламой всего 8% респондентов;
- замечают только самую яркую рекламу — 59%;
- не нравится реклама города 51% респондентов;
- удовлетворены состоянием рекламы 20%, участвовавших в опросе;
- идею регулирования рекламным процессом в городе поддержало 98%;

— лишь 2% участников ответили, что в этот процесс лучше не вмешиваться.

Аналогичными были и результаты исследования, которое проводилось:

а) в МУЗ «Детская поликлиника» (среди персонала и пациентов, охват — 73 человека);

б) в филиале РГСУ в г. Анапе среди студентов 5-го курса факультета социальной работы, управления и рекламы (охват — 35 человек);

в) на улицах города (охват 119 человек, из них: 43 респондента — жители города, 76 — гости курорта).

Радует тот факт, что большинство считает, что реклама нужна, она может и должна украсить город, и поддерживают внедрение новых технологий в рекламе. Большая часть респондентов считает необходимым разработку единой программы развития рекламной деятельности для того, чтобы весь город гармонично смотрелся, и чтобы город избавился от недостойной рекламы. Особое внимание заслуживают ответы в графе иное, так как это проявление общественной инициативы. Люди в этих строках поднимали вопросы нравственности рекламы, вульгарности и безответственности лиц, которые этим занимаются.

Студенты филиала РГСУ в г. Анапе акцентировали внимание на практически отсутствующую социальную рекламу.

Эта тема, как оказалась, волновала не только будущих специалистов социальной сферы, но и горожан. Респонденты предлагали увеличить рекламную нагрузку именно на социальную направленность; продукция этого вида должна радовать глаз, помогать расслабиться; в рекламе должна преобладать детская направленность, так как Анапа — детский курорт.

Гости города заострили внимание на том, что в Анапе недостаточно информации о зрелищных и развлекательных возможностях курорта.

В то же время, все участники анкетирования отметили значимость рекламы в жизни общества, несмотря на то, что не всегда вид рекламного продукта способствует формированию вкуса и может доставить эстетическое удовольствие.

Таким образом, проведенный опрос помог нам определиться в вопросах, которые легли в основу исследования.

Люди хотят видеть рекламу, но не в таком виде, хочется более человечной, если так можно сказать, рекламы. Жителям города нравится видеть не просто информацию, которая стремится пробиться в сознание, а наблюдать эстетическое творение. Желание увидеть больше рекламных материалов с социальным подтекстом, один из участников опроса объяснил доходчиво и просто: «Ведь для себя же делают, для своих соседей, друзей, родственников...»

Анализируя результаты анкетирования, мы убедились, что обществу не хватает эмоционально-тёплой рекламы, рекламы с социальным подтекстом.

Конечно, проведенные исследования общественного мнения полностью не отвечают на все вопросы о месте рекламы в социально-культурной сфере общества, но ан-

кета ясно выделяет ряд проблем между человеком и его творением — рекламой. И эта проблема требует изучения не только на местном, но и на более высоком уровне. Проблема рекламы и общества требует детальной проработки,

так как от позиции этой профессии: просто продавать или ещё и воспитывать культуру потребления в человеке, формировать его жизненные ценности, напрямую зависит будущее благополучие страны.

Психологическое сопровождение личности в полиэтническом образовательном пространстве

Погорелова Виктория Александровна, ассистент
Ставропольский государственный университет

В статье рассматривается проблема психологического сопровождения личности в условиях полиэтнической образовательной среды, реализация которого основана на принципах этнотолерантности, межкультурного диалога, учета национальных особенностей субъектов полиэтнической образовательной среды.

Ключевые слова: поликультурная личность, психологическое сопровождение, полиэтническая образовательная среда.

В современной России проживают представители 147 национальностей, которые относятся к разным этнолингвистическим семьям и группам, имеют разное вероисповедание, собственную культуру, сложную и особую историю. Особый интерес представляет Северо-Кавказский регион, в котором проживают более 50 автономных народов, многочисленные группы некоренного населения, множество транзитивных этнокультурных объединений, попавших сюда в результате миграционных процессов последних десятилетий. Сегодня Кавказ — это сложная система множества мощных культур, каждая из которых характеризуется собственной национальной идеей, своеобразной иерархией этнокультурных ценностей, сложной знаково-символической когнитивно-культурной системой. Поэтому необходимо рассмотреть процесс формирования межэтнического взаимодействия как весьма сложную совокупность разнообразных, конструктивных и деструктивных форм отношений между этническими группами и их представителями.

Многочисленными научными исследованиями установлено, что вхождение в новую культуру и адаптация к ней могут сопровождаться рядом негативных явлений: ностальгией и депрессией, повышенной тревожностью, раздражительностью, недостатком уверенности в себе, психологическим дискомфортом и стрессами, путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личностной идентичности, потерей друзей и прежнего социального статуса, отверженностью и т.д. [4].

Эффективность межнациональных отношений зависит от частоты и глубины контактов, относительного равенства прав, численного соотношения наций и этнических групп, явных различительных характеристик, к которым относятся язык, психология, религия.

Межнациональные контакты могут осложняться и в силу имеющихся различий культурного характера. Раз-

ница как в вербальных, так и в невербальных формах общения людей, принадлежащих к разной культуре, ведет к неверному истолкованию чувств, намерений, мотивов партнеров по общению. Культурно обусловленные различия не ограничиваются только областью взаимодействия, но распространяются на традиционные интересы, ценности, нормы, правила, стандарты отношений, свойственные представителям конкретных народов.

Межнациональные отношения могут реализовываться в форме контактов между конкретными представителями разных этнических общностей, т.е. на межличностном уровне. Эти контакты способны оказывать положительное влияние, когда понижается враждебность, уменьшается выраженность негативных восприятий представителей других этнических общностей, уменьшается внутренняя напряженность человека. Но эти контакты могут оказывать и отрицательное воздействие, когда усиливаются предубеждения и неприятие «чужих» людей, появляются невротические и психосоматические расстройства.

Межнациональные отношения могут осуществляться на межгрупповом уровне, т.е. между этническими общностями в целом, что может приводить к четырем видам последствий: геноциду, т.е. уничтожению конкретной нации; ассимиляции, когда одна национальная общность постепенно перенимает (или принуждается к их принятию) обычаи, традиции и т.д. другой доминирующей группы, вплоть до полного растворения в ней; сегрегации, когда группы существуют отдельно; интеграции, когда группы сохраняют свою этническую идентичность, но объединяются в единое целое на другом значимом для них основании [1].

Трудности межнациональных отношений существуют всегда, т.е. внешние и внутренние (психологические) препятствия и противоречия, возникающие в процессе формирования и развития этнических связей, контактов и

общения между людьми. Внутренние барьеры на пути межнационального общения и взаимодействия — это препятствия психологического характера, проявляющиеся в форме неуверенности, страха, враждебности, подозрительности и т.д., которые часто возникают в ходе делового, семейно-бытового и межличностного взаимодействия людей. Так как трудности межнациональных отношений по своему характеру имеют как экономическую, политическую, культурную, так и психологическую природу, то в зависимости от этого их устранение или локализация требуют различного подхода.

Таким образом, поликультурность сообщества юга России определила основной образовательный сценарий вузовской системы. Он базируется на принципах вариативности, толерантности, свободы принятия решений, на уважении личности, диалогизме и открытости, реалистичности, на культивировании условий для самореализации личности. Во взаимодействии концептосфер субъектов полиязыкового образовательного процесса и происходит культурная самоидентификация, самоопределение и становление личности, показателем чего является эффективная языковая самореализация личности в университетской культурной среде. Трансязыковые аккультурации образования сегодня можно определить как освоение интегрированных образовательных ситуаций совместного осмысления культурных/языковых концептов (реалий и фактов) и духовно-нравственного сопереживания участников образовательного процесса.

Образовательная среда должна содействовать тому, чтобы, с одной стороны, учащийся осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой — прививать ему понимание и уважение к другим культурам. То есть речь идет о необходимости создания и развития полиэтнической образовательной среды, под которой мы будем рассматривать часть образовательной среды какого-либо учебного учреждения, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей [3].

Приезжающие на учебу в другую страну (регион) молодые люди, вчерашние школьники, зачастую попадают в «новый», неизвестный для себя мир. Это порождает массу социально-психологических проблем, связанных с адаптацией к чужой культуре. И прежде чем эта культура будет принята, освоена, человек совершит огромный путь от привычного ему стиля поведения, до совершенно иного, обогащенного новыми знаниями образа жизни. Возможно, ему придется отказаться от некоторых привычек, неприемлемых в данном обществе и пережить так называемый «культурный шок». Минимизировать его негативные последствия может психологическое сопровождение процесса развития поликультурной личности. Под

поликультурной личностью понимается творческий, гуманистический, билингвальный, этнотолерантный субъект со сформированными культурообразовательными ценностями, обладающий культурной компетенцией, самоидентификацией, навыками интеркультурной коммуникации в ситуации культурной плюралистической среды, адаптации к иным культурным ценностям, способный создавать материальные и духовные богатства. Понятие поликультурной личности сложно и многоаспектно, оно включает в себя множество компонентов, критериев, параметров, целую систему личностных качеств: позитивную Я-концепцию, чувство внутреннего равновесия, положительное отношение к себе и другим людям, тактичность, отзывчивость, терпимость, открытость, доброжелательность, толерантность. Такой человек осознает себя представителем одновременно нескольких культурных групп (этнической, социальной, территориальной, религиозной, гендерной и др.), легко вступает в межкультурный диалог, с пониманием относится к культурным особенностям и воспринимает культурное разнообразие как норму их существования.

Основной целью психологического сопровождения процесса развития поликультурной личности является полноценная реализация психологического потенциала личности, регулирование адекватных взаимоотношений субъектов деятельности, развитие навыков рефлексии, изменение отношения к себе и другим, формирование этнотолерантного сознания, развитие эмоциональной гибкости, улучшение социальной адаптации.

Основа для определенного дискомфорта во взаимоотношениях между представителями разных наций появляется тогда, когда они не понимают или сознательно не хотят учитывать национальную специфику поведения, восприятия человека человеком, национальное своеобразие отношения людей к деятельности, т.е. национальную психологию.

У каждого субъекта межнациональных отношений должно стать правилом поведение, состоящее в уважении к тем чертам психологии народов, которые проявляются в контактах между представителями различных этнических общностей, хотя бы на первый взгляд они и казались отжившими, даже смешными [1].

Исходя из вышеобозначенных проблем, хотелось бы отметить, что организация психологического сопровождения студентов в настоящее время является актуальной задачей современного высшего образования как в его мультикультурном, так и в формирующем (профессионально-личностном) аспектах. В формировании этнических установок поликультурной личности важно, чтобы люди понимали необходимость как сохранения этнической и культурной идентичности, без которой невозможно нормальное психологическое самочувствие человека, так и развитие поликультурализма. Эти тенденции должны разумно сочетаться друг с другом. Только обладающий позитивной этнокультурной идентичностью человек способен к этнической и культурной толерантности.

Литература:

1. Ахвердова О.А. Конституциональная психотипологическая и поведенческая изменчивость личности подростка в полиэтнической среде. — М., 2007.
2. Батарчук Д.С. Психолого-педагогическое сопровождение развития поликультурной личности в условиях полиэтнической образовательной среды // Вестник. Том. гос. пед. ун-та, 2010. Вып. 12. С. 149–153.
3. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие / В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. — М., 2004.
4. Мантлер В. Этническая система идентификации: миф или реальность. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии, 2000. № 1. С. 58–59.
5. Платонов Ю.П. Этнический фактор. Геополитика и психология. — СПб., 2002.
6. Тишков В.А. Толерантность и согласие в трансформирующихся обществах / Очерки теории и политики этничности в России. — М., 1997. С. 261.
7. Шаповалов В.А. Высшее образование в поликультурном обществе. — Ставрополь, 2006.

Качественное исследование самостигматизации больных с психическими расстройствами

Скрипка Елена Юрьевна, магистр
Белорусский государственный университет (г. Минск)

В настоящее время проблема самостигматизации больных с психическими расстройствами стоит крайне остро. Отсутствие дестигматизационной работы, относительно низкая информированность населения по вопросам психического здоровья и болезни в Беларуси приводит к формированию предвзятого отношения со стороны окружающих по факту наличия психиатрического диагноза. Самостигматизация психически больных является дополнительной причиной их страданий, затрудняя процесс реинтеграции в общество, снижая качество жизни.

Стремление скрыть диагноз, уклониться от посещения лечащего врача, избежать госпитализации приводит к снижению качества лечения людей с психическими расстройствами, следствием чего нередко является потеря работы и проблемы с трудоустройством, сложности с получением образования, социальной и медицинской помощи, распад семьи, сокращение круга общения [5].

В проведённых исследованиях в рамках клинической психологии, социальной психологии, психиатрии авторы делали акцент на описании самостигматизации через понятие стигмы, изучая влияние стигмы на терапевтический процесс, делая попытки создать классификации самостигматизации, выявить основные причины развития самостигматизации, проанализировать её структурно-динамические характеристики.

Однако можно заметить, что как отечественные, так и зарубежные исследователи не приходят к единому мнению по поводу определения понятия самостигматизации, при этом теоретические разработки содержат в себе противоречивую информацию о данном феномене, его структуре и предпосылках формирования. Зачастую представления

о самостигматизации редуцируются до проблем с самооценкой, сводятся к комплексу эмоциональных состояний, возникающих у пациента в связи с наличием психиатрического диагноза, а также проводится ряд других упрощений. На наш взгляд, данная позиция является неприемлемой, поскольку речь идёт скорее о формировании у больного новой идентичности, об изменении представлений о себе, своих личностных качествах и способностях.

Соответственно, ряд проблем, связанных с феноменом самостигматизации, затрагивает психологические, клинические и социальные аспекты.

Всё это обуславливает необходимость проведения качественного исследования феномена самостигматизации больных с психическими расстройствами, обнаружение особенностей которого позволит прогнозировать развитие самостигматизации и предполагать наиболее сильные негативные последствия данного феномена. Такого рода прогнозирование позволит принимать своевременные меры профилактики, интегрированные в лечебный процесс.

Помимо этого, в настоящее время в клинической практике самостигматизации уделяется недостаточное количество внимания, в Беларуси отсутствуют валидизированные и стандартизированные количественные методики для оценки и изучения данного психологического феномена.

В свете перечисленных аспектов, нами было решено проводить качественное исследование самостигматизации людей с психическими расстройствами.

Для этого с пациентами ГУ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья» было проведено полуструктурированное интервью.

Критериями для отбора респондентов служили: 1) наличие установленного психического расстройства с соответствующим диагнозом по МКБ-10; 2) согласие на участие в экспериментальном исследовании; 3) вторичное обращение в учреждение здравоохранения; 4) текущая госпитализация в учреждении здравоохранения; 5) доступность для обследования: отсутствие острого состояния декомпенсации у больных психотическими расстройствами; отсутствие воздействия побочных эффектов медикаментов на состояние сознания в текущий момент.

В исследовании принимали участие пациенты обоих полов (8 мужчин, 10 женщин) с психическими расстройствами психотического и невротического спектра. В группу вошли респонденты со следующими диагнозами по МКБ-10: F 20.0 — параноидная шизофрения (5 пациентов); F 20.1 — гебефреническая шизофрения (1 пациент); F 22.0 — бредовое расстройство (1 человек); F 23.0 — острое полиморфное психотическое расстройство без симптомов шизофрении (1 человек); F 31.5 — биполярное аффективное расстройство, текущий эпизод тяжёлой депрессии с психотическими симптомами (1 человек), F 41.0 — паническое расстройство (1 пациент); F 41.2 — смешанное тревожно-депрессивное расстройство (4 пациента); F 33.1 — рекуррентное депрессивное расстройство, эпизод средней тяжести (1 пациент); F 41.3 — смешанное тревожное расстройство (2 пациента); F 41.1 — генерализованное тревожное расстройство (1 пациент).

После того, как с респондентами заключалось информированное согласие на участие в исследовании, с ними проводилось полуструктурированное интервью.

В качестве метода анализа информации нами был выбран качественный и количественный контент-анализ. Предварительные процедуры контент-анализа состояли из определения материала, формальной характеристики материала, определения направления анализа, а также подбора аналитических техник.

Тематическое кодирование позволило выявить несколько систематически повторяющихся тем: 1) Представления о заболевании; 2) Отношение к пребыванию в стационаре; 3) Критика к состоянию; 4) Отношение к психически больным; 5) Представления, связанные с идентификацией себя как психически больного; 6) Ограничения в связи с заболеванием; 7) Соккрытие фактов, подтверждающих принадлежность к психически больным; 8) Микро- и макросоциальные отношения; 9) Отношение к будущему, связанное с представлениями о болезни. Ниже мы приведём более подробное описание данных тем-категорий.

1) Представления о заболевании. В рамках проведённых клинических интервью испытуемые описывали явления, составляющие интеллектуальный, волевой, эмоциональный уровни внутренней концепции болезни, однако элементами, показательными для описания самостигматизации больных с психическими расстройствами, являются эмоциональный уровень («Отношение к заболеванию»), а также субъективная оценка тяжести заболевания («Оценка тяжести заболевания»).

В категорию вошли описания негативных переживаний по поводу болезни, в которых в том числе фигурируют описания чувства стыда, вины, отношение к заболеванию как к наказанию, а также сравнение психического расстройства с соматическими болезнями: «...я теперь знаю, что такие болезни — это не клеймо, а такая же болезнь, как обычная».

Согласно некоторым данным, комплекс эмоциональных состояний, которые переживает пациент в связи с заболеванием, как правило, коррелирует с показателями самостигматизации. В данном исследовании те испытуемые, которые были подвержены самостигматизации в большей степени, описывали в рамках данной категории переживания стыда [4].

При оценке тяжести заболевания, несмотря на основные симптомы, больные оценивают его и как тяжёлое, и как лёгкое: «Это даже вот сравнивать можно и с жизнью, и со смертью, когда устанешь»; «Если убрать все эти побочные эффекты, то всё нормально».

2) Отношение к пребыванию в стационаре. Пребывание в стационаре является очередным подтверждением для лиц с психическими расстройствами их статуса психически больных людей. Испытуемые отмечают, что их отношение к пребыванию в стационаре нельзя назвать однозначным, поскольку это событие несёт ряд различных смыслов: испытуемые могут положительно относиться к лечению и госпитализации, однако факт пребывания в психиатрической лечебнице актуализирует самостигматизацию. Так, большинство испытуемых (за исключением двух человек с расстройствами психотического спектра) описывают своё позитивное отношение к лечению: «Я рад, что здесь нахожусь потому, что вылечат — и всё будет по-другому, не будет гаюнов и прочей мути». При этом выяснилось, что некоторые испытуемые при положительном отношении к самой госпитализации крайне негативно относятся к учреждению здравоохранения. Испытуемые называют учреждение «Новинки», «дурка», «психушка», «стационар», «диспансер», однако новое название учреждения «РНПЦ психического здоровья» не фигурирует вообще ни в одном интервью.

Некоторые пациенты описывают разрушение собственных стереотипов по поводу учреждения, больные начинают осознавать, что их первоначальное отношение к учреждению было ошибочным и основывалось на различных мифах: ««Я вот тоже не думал что Новинки, это будут просто палата, уколы делают, я думал, что это ходят дураки какие-то. Как в фильмах, решётки. А тут только на первых этажах»».

Вынужденность находиться в пределах учреждения, вокруг образа которого построены стойкие социальные стереотипы, сама по себе подвергает стигме психически больных людей, ставя на них «клеймо». Особенно болезненно переживается пребывание в данном учреждении тогда, когда индивид разделял негативные общественные стереотипы в период до болезни. Так, при обращении вни-

мания на то, что учреждение официально имеет иное название, имеет место следующая реакция: *«Как ты дурку не назови, всё равно она — Новинки!»*.

Некоторые испытуемые отмечают наличие сильных негативных переживаний по поводу необходимости находиться на госпитализации. Госпитализация по причине заболевания также является дополнительным фактором в идентификации себя с образом психически больного человека: *«Если бы не нужно было лечиться в стационаре, я б себя ваще нормальным ощущал, пил бы таблетки, да и всё»*. В других случаях госпитализация может рассматриваться как возможность отдохнуть и придти в себя.

3) Критика к состоянию. Аналогом понятия «критика к болезни» в англоязычной литературе можно считать термин «insight», этот термин впервые был введен Lewis в 1934 году. В современной зарубежной литературе под инсайтом понимается «знание больного об объективной ситуации, осознание личностью наличия психических проблем и необходимости лечения». Обобщив исследования, David (1992) предложил трехструктурную модель инсайта, включающую осознание болезни, согласие на лечение и способность оценить наличие психопатологических расстройств (как продуктивных, так и негативных). В ходе некоторых исследований было показано, что критика к состоянию имеет непосредственное отношение к самостигматизации [2].

Благодаря критике к состоянию пациент способен понять и принять те изменения, которые произошли с ним в результате заболевания, осмыслить их, осознать степень своего изменения. В результате он начинает соотносить себя с группой соответственно «больных» или «здоровых».

Данная подкатегория непосредственно связана с категориями «Представления, связанные с идентификацией себя как психически больного», «Самоограничения в связи с заболеванием» следующим образом: у испытуемых при отсутствии критики к состоянию не происходит идентификации с группой «психически больные», и помимо того, что такие больные отрицают ограничения, связанные с болезнью, они также отрицают наличие произошедших с ними изменений. При сниженной критике обнаруживаются фразы, свидетельствующие о получении вторичной выгоды от болезни. Цепочка развития самостигматизации при этом следующая: отрицание болезни — отсутствие идентификации с группой психически больных — отрицание наличия стигматизации — соответственно, отсутствие феноменологии, свидетельствующей о наличии самостигматизации.

4) Отношение к психически больным. То отношение к пациентам психиатрической клиники, которое наблюдают люди, сами страдающие от психических расстройств, то, как они сами относятся и насколько стигматизируют психически больных, характеризует возможность формирования и развития самостигматизации. Можно предположить, что важную роль играет сочетание различных факторов: пациент отмечает негативное отно-

шение к другим пациентам, вспоминает своё отношение к психически больным до попадания в стационар, начиная осознавать стойкость и ошибочность предубеждений, однако признавая своё бессилие разрушить их. Так, в некоторых исследованиях социальную стигму рассматривают как самую важную причину, вызывающую самостигматизацию при психических расстройствах.

Пребывание в стационаре, опыт психической болезни может вызывать изменение отношения к психически больным людям в лучшую сторону: *«Раньше относился с сочувствием, потом относился с отвращением, и хотелось их просто бить, потому что они просто пользуются своей болезнью»*, трансформируются представления о психической болезни, происходит переоценка отношения к ним.

Если характеризовать отношения к психически больным у интервьюируемых на данный момент, то встречается различного рода отношение — от недоверия и безразличия до сочувствия, однако ни в одном интервью не прозвучало однозначно негативного отношения: *«Не знаю, что доверие, как доверие, если больная» (о соседке), «К дуракам, которые реально дураки, я уже привык, но здесь есть и нормальные абсолютно люди»*.

Практически единодушно испытуемые говорят о плохом отношении со стороны социума, о проявлениях страха, восприятию больных как «буйных», «неадекватных»: *«Они представляют их (больных) более... более страшно, чем есть на самом деле»*. Частыми становятся объяснения такого отношения неграмотностью населения, низкой информированностью по вопросам психических заболеваний.

Характеристика общения с больными в стационаре выявляет не только отношение к другим больным, но и потребность во взаимодействии с ними, иногда — фактически дискриминацию одних больных со стороны других: *«Мне как-то всё равно на других кто здесь лежит...», «Мне не хочется здесь общаться, это не мой круг людей, мне кажется — я надеюсь — я выше немного, чем они»*.

5) Представления, связанные с идентификацией себя как психически больного

Ключевое понятие, на которое мы опирались, гласит, что самостигматизация представляет собой не просто реакцию на болезнь, и не только комплекс негативных эмоций по поводу этого факта, а является формированием новой идентичности. О формировании такой идентичности говорит признание или отрицание изменений, произошедших в результате болезни.

Испытуемые в большинстве описывают изменения, произошедшие в аффективной сфере, жалуются на снижение памяти. Отрицание каких-либо изменений высказывается в следующих формулировках: *«Я не чувствую в себе какие-то черты другие, я не изменился, изменилась ситуация, а я к ней не приспособился»*.

«Принятие роли больного» характеризуется пассивностью, безосновательным признанием собственного

бессилия, признанием себя слабым и уязвимым в виду болезни: *«Я переживаю, конечно, ну а что я могу поделать? Я же больная».*

Испытуемые полагают, что теперь они не в состоянии справиться обычными делами (посидеть с внуком, спокойно выяснить информацию), однако при ближайшем рассмотрении проблемы становится очевидным, что само по себе заболевание не является препятствием для такого рода дел, однако люди склонны заранее настраивать себя на неуспех, предпочитая даже не пробовать что-либо делать. В другом варианте — просто отказываясь что-либо делать, не имея при этом ни опыта неудач, ни какого-либо другого негативного опыта (что согласуется с принципами ««why try» model»)[1].

Возможным становится оправдание проявлений раздражительности при семейных конфликтах своим заболеванием, использование заболевания в качестве «щита» и «угрозы» одновременно.

Непосредственным проявлением самостигматизации является формирование новых правил поведения, когда больной настолько ограничивает себя статусом больного, что создаёт себе особые правила, например — *«Раньше могла пешком из центра домой дойти, сейчас уже не пойду, страшно, а хотелось бы», «...я уже всё больше боюсь не выспаться, хоть буду ночью плохо спать, постараюсь раньше лечь».*

В ряде случаев самостигматизацию снижают вторичные выгоды от заболевания: Болезнь помогает решить проблемы в семье, экономические проблемы, решить проблему социальной изоляции, а также переосмыслить взгляды на жизнь в целом.

Здесь следует заметить, что заболевание сказывается на каждой личности по-разному, действуя не только на организм пациента, но и на его психику. Порой оно помогает что-то понять в себе и своей жизни, обрести качества бойца, сражающегося за своё здоровье. А иногда с болезнью сживаются, холят и лелеют, так как без неё человек не способен решить свои проблемы и получить то, что он хочет в этой жизни — любовь, заботу и внимание.

Получение «бонусов» от заболевания может несколько смягчать самостигматизацию, как в случае, где женщина, больная шизофренией, живёт одна, не имеет близких родственников, и использует болезнь в качестве средства избавления от социальной изоляции, способа почувствовать свою принадлежность к сообществу.

б) Ограничения в связи с заболеванием. В рамках данной категории испытуемые описывают ряд ограничений, которые возникают по причине наличия психического расстройства. При этом такие ограничения могут быть связаны с 1) фактом наличия заболевания, когда неудобства причиняют не симптомы или побочные лекарства, а само знание о болезни, 2) с госпитализацией, 3) с симптомами заболевания (наиболее объективные ограничения).

Как госпитализация, так и симптоматика служат факторами, несомненно утверждающими статус человека

с психическим расстройством, однако следует отличать здесь подкатегорию «Госпитализация» с одной из предыдущих. Если там речь шла об отношении к госпитализации, то здесь речь идёт именно о госпитализации как ограничивающем и неотъемлемом компоненте болезни, очередной раз подтверждающим принадлежность к стигматизируемой группе.

Одним из болезненных вопросов для испытуемых с высоким уровнем критичности является 4) причинение неудобств их родственникам, однако не неудобств, связанных с посещениями, а в связи с явлением, которому Гоффман дал название «стигма по ассоциации», или «ассоциированная стигма» [3].

Для некоторых испытуемых 5) болезнь не является ограничивающим фактором: *«Я всё могу, нет такого, что не может, только иногда начинаешь себя жалеть, я же больна, полежу».* Больные с низким уровнем критичности также отрицали какие-либо ограничения в связи с болезнью: *«Я всё делаю, всё могу, и убираю, и готовлю, никаких вообще ограничений», «Я всё могу делать сейчас, абсолютно всё. Мои дела не изменились».*

7) Соккрытие фактов, подтверждающих принадлежность к психически больным. Стремление скрыть факт госпитализации, само заболевание является своего рода «профилактикой» дискриминации и стигматизации.

При этом больные стремятся скрывать: 1) факт госпитализации в конкретном учреждении здравоохранения, 2) само заболевание, 3) в ряде случаев испытуемые со сниженным уровнем критичности не стремятся скрывать факты о заболевании

Опасения потерять социальный статус, подвергнуться насмешкам, утратить ряд социальных контактов приводят к тому, что больные иногда согласны уезжать на лечение в другой город: *«Я специально поехала в Минск, потому что в нашем городе точно бы узнали».* Примечательно, что при отсутствии явно наблюдаемых симптомов и низкой самостигматизации испытуемый не видит смысла скрывать заболевание.

8) Микро- и макросоциальные отношения. Понимание феномена самостигматизации людей с психическими расстройствами требует анализа отношений между индивидуумом и обществом. Люди с психическими расстройствами находятся в категории наиболее подвергающихся стигматизации, дискриминации, уязвимых для общества. Получается, что пациенты психиатрических отделений попадают в уязвимое положение дважды: болезнь продуцирует одновременно психопатологические проблемы, являющиеся основанием самостигматизации, и болезнь же провоцирует стигматизацию.

Данную категорию составляли следующие подкатегории: «Описания случаев дискриминации и стигматизации», «Опасения дискриминации и стигматизации», «Отношения в семье» (нас интересует, произошли ли изменения), «Отношений с друзьями и знакомыми», «От-

ношения в профессиональной среде», «Реакция на принадлежность к категории душевнобольного», «Самоотношение, оценка макросоциальных взаимодействий», «Характеристика потребности в общении».

Случай дискриминации и стигматизации проявляются в различных сферах жизни: в семейной жизни (узнав от испытуемой о её заболевании, муж подал на развод), в профессиональной (у испытуемой появились галлюцинации в тот момент, когда она находилась на работе, испугавшись, она выбежала из здания, но вернулась через несколько минут. Случайно став свидетелем её необъяснимого поведения, начальник не стал вдаваться в подробности, а уволил девушку, чтобы «не попасть в неприятное положение» потом. (*«Когда мне было плохо, они взяли диктофон и записали, а потом смеялись, стали тиражировать и отнесли декану, а я не знала, я не думала, что это психиатрическое заболевание, и было очень горько»*).

Реакцией на подобные ситуации у больных являются переживания гнева, глубокие чувства стыда, обиды, вины.

В связи с тем, что начальные опасения дискриминации и стигматизации получают своё подкрепление в ряде случаев, испытуемые часто сообщают об ожидаемых реакциях окружающих на их болезнь: *«Откуда я знаю, что они подумают, ничего хорошего, что я там псих, дурак»*. При этом неожиданными становятся прямо противоположные реакции окружения: *«...там у нас доктор (ФИО), психолог, медик по образованию, и он отпечатал мои стихи и он издал их, и это было странно, такое отношение непривычное к больному»*. Предельный страх того, что кто-то узнает о болезни, выражается в следующем суждении: *«Когда я увидел здесь, в отделении, знакомого человека, у меня волосы стали дыбом, потому что через него по сплетням узнают в вузе, и это будет катастрофичным»*.

Только один испытуемый сообщает об относительном безразличии по поводу возможной стигматизации: *«Вы знаете, мне и без заболевания было как-то наплевать на мнения окружающих. Я обращаю внимание только на мнение близких мне людей»*.

Характеристика отношений в семье в целом сводится к двум ракурсам — часть испытуемых сообщает об изменениях в семейных отношениях, как в лучшую, так и в худшую сторону, в то время как другая часть испытуемых утверждает, что болезнь никак не повлияла на отношения в семье.

Важно отметить, что, давая описание семейным отношениям, испытуемые с невротическими расстройствами очень часто отмечали, что в семье недооценивают тяжесть их заболевания, объясняя симптомы заболевания «ленью», «прихотью», «причудами характера» больного.

Изменения отношений с друзьями и знакомыми характеризуются стремлением снизить количество контактов, если не сократить до нуля, нарастанием напряжения, осуждением и чувством страха, связанным с личностью испытуемого. В то же время следует заметить, что данную

подкатегорию следует рассматривать в контексте потребности в общении, поскольку во многих случаях испытуемые сами стремятся свести к минимуму общение либо в связи с негативной симптоматикой заболевания, либо в связи с привычным образом жизни.

Отсутствие изменений в отношениях испытуемые объясняют тем, что друзья и знакомые просто не в курсе заболевания, либо, как указывалось выше, испытуемые сами стремятся свести общение к минимуму.

Поскольку профессиональная среда является важным средством поддержания уровня самооценки и самоуважения, то негативные последствия стигматизации также отражаются через изменение самоэффективности и социального функционирования в контексте данной среды.

Что касается реакции на принадлежность к группе душевнобольных в контексте социального взаимодействия, то пациенты говорят о совокупности отрицательных эмоций, переживаемых ими в результате причисления себя к душевнобольным. Реакция на принадлежность к группе душевнобольных определяется, в том числе и тяжестью заболевания, и госпитализацией в определённом отделении учреждения здравоохранения.

Характеристика ощущения принадлежности к сообществу, включённости в него является немаловажной составляющей самостигматизации. Часть испытуемых описывает социальную изоляцию следующим образом: *«За пределами (общества), я не задумывался об этом, наверное, это плохо»*, *«Я как-то между, на границе между обществом и изоляцией, как разрываюсь»*. Другие говорят о своей включённости в общество: *«Не смотря на отдельных индивидов, конечно, я в обществе, внутри»*.

Некоторые дают амбивалентную или нейтральную оценку, иногда стремятся уйти от ответа или дают непонятный ответ, прояснять который отказываются, что может быть связано с крайней болезненностью данной темы.

Таким образом, говоря просто о социальной изоляции, мы должны выяснить, насколько человека устраивает такая позиция, так как больной может на самом деле в силу личностных особенностей или других причин стремиться к изоляции, и в таком случае положение «за пределами общества» будет для него удовлетворительным. Точно так же больной может и стремиться проводить меньше времени с друзьями, прекратить общаться с дальними родственниками и т.д.

9) Отношение к будущему, связанное с представлениями о болезни. Здесь мы видим проявления стигматизации, которые отражаются на целях и планах. Планы и программы, надежды и мечты о будущем придают смысл настоящему. Сегодняшний день важен и осмыслен как раз потому, что он является шагом на пути достижения поставленной цели. Когда человек теряет перспективу, цели и задачи будущей жизни, то и настоящее начинает казаться ему лишённым смысла. Отсутствие планов на будущее, изменение их в связи с болезнью, отказ от

планов из-за болезни также подчёркивают статус психически больного, что создаёт предпосылки для самостигматизации. При обсуждении данной темы часто звучали высказывания, общий смысл которых сводился к стремлению жить сегодняшним днём, к отсутствию желания что-либо планировать, часть испытуемых планировала продолжать свою деятельность после лечения.

При оценке возможностей в реализации планов испытуемые обдумывают стратегии трудоустройства, а также оценивают возможные сложности.

Первоначально нами также были выделены категории «Описание симптомов заболевания», «Совладание с болезнью», «Следование рекомендациям», «Представления о причинах заболевания», «Представления о психическом здоровье и психической болезни», однако данные категории оказались неинформативными для описания самостигматизации.

Таким образом, на основании проведённого исследования можно сделать несколько важных выводов о самостигматизации людей с психическими расстройствами:

— возникновение самостигматизации базируется на первичных представлениях людей о психических заболеваниях, на изначальных стереотипах о психически больных, отношении к ним. В результате опыта заболевания такого рода отношения и стереотипы могут трансформироваться, подвергаться переоценке;

— в течение заболевания происходит идентификация с группой душевнобольных, в результате чего возникают дополнительные опасения стигматизации и дискри-

минации, которые в итоге приводят к переживанию страха, вины, обиды и стыда, к формированию новых правил поведения, к изменению планов на будущее, к самоограничению в связи с заболеванием, к стремлению скрывать факты, подтверждающие принадлежность к психически больным людям;

— крайне важным фактором, оказывающим влияние на степень самостигматизации, является критика к состоянию осознание болезни, принятие болезни, признание необходимости лечиться и другие аспекты, связанные с критичностью;

— самостигматизацию могут провоцировать также различные факторы — пребывание в конкретном учреждении здравоохранения, сам факт наличия психического расстройства, симптомы болезни и побочные симптомы;

— одной из важнейших тем, фигурировавших во всех интервью, является тема микро- и макросоциальных отношений, в рамках которой испытуемые описывали случаи дискриминации и стигматизации, изменения в семейных отношениях, отношениях с друзьями и знакомыми, в профессиональной среде. Здесь также приводились описания социальной изоляции, характеризующие степень включённости в общество.

В качестве общего вывода можно заключить, что в связи с самостигматизацией люди с психическими расстройствами остро нуждаются в психологической помощи и сопровождении, что позволило бы таким людям получить дополнительный ресурс в борьбе с заболеванием, позволило бы осуществить столь необходимую и в большинстве случаев желанную реинтеграцию в общество.

Литература:

1. Corrigan, P.W. Self-stigma and the «why try» effect: impact on life goals and evidence-based practices / P.W. Corrigan // US National Library of Mental Health [Electronic resource]. — Mode of access: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2694098/> / Date of access: 04.01.2012.
2. David, A. Insight and Psychosis / A. David // Brit. J Psychiatry. — 1990. — 156, 6. — P. 599–602.
3. Goffman, E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity / E. Goffman — Englewood Cliffs, 1963.
4. Markus, H.R. Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation / H.R. Markus, S. Kitayama // Psychological Review. — 1991. — V.98 (2). — P.224–253.
5. Sirey, J.A. Perceived Stigma as a Predictor of Treatment Discontinuation in Young and Older Outpatients With Depression / Sirey J.A [et al.] // Am J Psychiatry. — 2001. — 158. — P. 479–481.

Сравнительный анализ самостигматизации больных с психическими расстройствами психотического и невротического спектра

Скрипка Елена Юрьевна, магистр
Белорусский государственный университет (г. Минск)

На протяжении веков в западном обществе психические заболевания выделялись и стигматизировались особенно именно по той причине, что они обладают

рядом уникальных свойств. В основном эти расстройства выражаются через когнитивные, аффективные и поведенческие симптомы и признаки — а именно такого рода

признаки характеризуют нас, как индивидов, поэтому психическое расстройство отождествляется с личностью больного, а не рассматривается отдельно, как в случае соматического заболевания [3].

Нарушения психической деятельности проявляются в виде отдельных симптомов (признаков) и их сочетаний — синдромов. Отдельные симптомы сами по себе не обладают специфическими особенностями каких-либо болезней. Сочетание отдельных симптомов, т.е. синдромы, уже обладают специфичностью для того или иного заболевания. Симптомы и синдромы психических заболеваний выделяются на основе описания характерной для них психической патологии.

Первую попытку выделения обобщенных патопсихологических синдромов предпринял И.А. Кудрявцев (1982). Согласно его определению, «психопатологические синдромы — это клиническое выражение различных видов психической патологии, которые включают психические заболевания психотического (психозы) и непсихотического (неврозы, пограничные) типов, кратковременные реакции и стойкие психопатологические состояния» [1].

Дифференцируя расстройства по параметру «психотическое-непсихотическое», такой принцип позволяет оценить уровень психических расстройств, своеобразную глубину и выраженность психопатологической картины заболевания [2].

Исходя из определений уровней психических расстройств, к психотическому уровню причисляются такие симптомы и синдромы, как галлюцинации, бредовые идеи, расстройства сознания, ментизм, шперрунг, разорванность и бессвязность мышления, амбивалентность, аутизм и другие. К непсихотическому — астенический, фобический синдромы, расстройства внимания и пр.

Вследствие такой логики, психотический уровень расстройства психической деятельности во всех случаях оценивается как состояние более «тяжелое», чем непсихотический.

Следует заметить, что данное разделение является несколько условным, однако на сегодняшний момент широко применяется в практике, поскольку является универсальным и лаконично описывает некоторые первичные характеристики психических расстройств.

Говоря о самостигматизации людей с психическими заболеваниями, особый интерес представляет сравнительный анализ особенностей данного психологического феномена у больных с расстройствами невротического и психотического спектра в связи с огромной разницей в социальных последствиях заболеваний различных уровней.

Для проведения исследования были сформированы следующие выборки: в первую вошли 9 пациентов обоих полов (5 мужчин, 4 женщины) с психическими расстройствами психотического спектра (по МКБ-10: F20–F29 «Шизофрения, шизотипические и бредовые расстройства»; F30–F39 «Расстройства настроения», с психотическими симптомами). В данную группу вошли респонденты со следующими диагнозами по МКБ-10: F 20.0 — пара-

ноидная шизофрения (5 пациентов); F 20.1 — гебефреническая шизофрения (1 пациент); F 22.0 — бредовое расстройство (1 человек); F 23.0 — острое полиморфное психотическое расстройство без симптомов шизофрении (1 человек); F 31.5 — биполярное аффективное расстройство, текущий эпизод тяжелой депрессии с психотическими симптомами (1 человек).

Во вторую выборку вошли 9 пациентов обоих полов (3 мужчины, 6 женщин) с психическими расстройствами невротического спектра (по МКБ-10: F30–F39 «Расстройства настроения», без психотических симптомов; F40–F48 «Невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства»). В данную группу вошли респонденты со следующими заболеваниями по МКБ-10: F 41.0 — паническое расстройство (1 пациент); F 41.2 — смешанное тревожно-депрессивное расстройство (4 пациента); F 33.1 — рекуррентное депрессивное расстройство, эпизод средней тяжести (1 пациент); F 41.3 — смешанное тревожное расстройство (2 пациента); F 41.1 — генерализованное тревожное расстройство (1 пациент).

Средний возраст испытуемых в первой группе составил $36,67 \pm 13,36$ лет, во второй — $39,55 \pm 9,24$ лет. В группе больных психотическими заболеваниями высшее и неоконченное высшее образование имели 4 человека, среднее и среднее специальное — 5 человек. В группе больных невротическими заболеваниями высшее и неоконченное высшее образование имели 7 человек, среднее специальное — 2 человека. Среднее число госпитализаций в первой группе составило $10,77 \pm 8,24$, во второй — $9,22 \pm 8,37$.

Исследование проводилось на базе ГУ «Республиканский научно-практический центр психического здоровья». Основными критериями для отбора респондентов были наличие соответствующего диагноза по МКБ-10, доступность для беседы, а также согласие на участие в исследовании.

В результате аналитического структурирования текстов интервью нами были выделены категории, которые позволяют выявить особенности самостигматизации больных психическими расстройствами психотического и невротического спектра: 1) Представления о заболевании; 2) Отношение к пребыванию в стационаре; 3) Критика к состоянию; 4) Отношение к психически больным; 5) Представления, связанные с идентификацией себя как психически больного; 6) Ограничения в связи с заболеванием; 7) Соккрытие фактов, подтверждающих принадлежность к психически больным; 8) Микро- и макросоциальные отношения; 9) Отношение к будущему, связанное с представлениями о болезни. Данные были проанализированы при помощи сравнения плотности категорий.

При сравнении плотности категорий клинических интервью испытуемых, было выявлено, что как испытуемые группы №1, так и испытуемые группы №2 в контексте проблемы самостигматизации чаще и больше всего говорят о характеристиках макро- и микроотношений (24,56% и 20,51% соответственно). Следующими

наиболее информативными описаниями в группе №1 являются описания представлений о болезни (15,57%), а также описание отношения к психически больным (15,57%). Информанты второй группы склонны больше внимания уделять описанию представлений, связанных с идентификацией себя как психически больного (15,90%), а также говорить о сокрытии фактов, подтверждающих принадлежность к психически больным (12,31%).

Наименее содержательной категорией у испытуемых группы №1 можно считать описание ограничений в связи с заболеванием (5,39%), а также сокрытие фактов, подтверждающих принадлежность к психически больным (5,39%). У испытуемых группы №2 таковыми являются категории, содержащие описание критики к состоянию (4,61%), а также отношение к будущему, связанное с представлениями о болезни (3,59%).

На основе описания категорий и сравнительного анализа плотности категорий можно прийти к следующим **выводам о различиях самостигматизации больных психическими расстройствами психотического и невротического спектра:**

1. Для обеих групп испытуемых при рассмотрении проблемы самостигматизации наиболее значимым является обсуждение характеристик микро- и макросоциальных отношений, в рамках которых они приводят описание случаев дискриминации и стигматизации, проявившихся в различных сферах жизни; сообщают об ожидаемых реакциях окружающих на их болезнь; описывают изменения, произошедшие в семейной жизни в связи с реакцией родственников на их заболевание, а также изменения в отношениях с друзьями и знакомыми, которые, как правило, характеризуются снижением количества контактов. Кроме того, испытуемые в рамках данной темы описывают стигматизацию в профессиональных отношениях. Сюда же включена совокупность отрицательных эмоций, переживаемых ими в результате причисления себя к душевнобольным.

Всё это говорит о важности анализа микро- и макросоциальных отношений для понимания феномена самостигматизации людей с психическими расстройствами.

2. Испытуемые с психическими расстройствами психотического спектра в большем количестве сообщений говорят о своих представлениях о заболевании, подчёркивая при этом негативные переживания по поводу болезни. В таких описаниях фигурируют чувства стыда, вины, отношение к заболеванию как к наказанию, а также сравнение психического расстройства с соматическими болезнями.

3. Испытуемые с психическими заболеваниями психотического спектра также больше внимания уделяют описанию общего отношения к психически больным, в то время как испытуемые второй группы больше концентрируются на описании представлений связанных с идентификацией себя как психически больного.

Можно сделать предположение о том, что данное явление объясняется связью снижения критики и иденти-

фикацией себя как психически больного: поскольку пациенты с психотическими расстройствами в большем количестве случаев демонстрируют нарушения критики к состоянию, то им в меньшей мере свойственно оценивать себя как психически больного человека, и по этой причине им проще описывать отношения к психически больным в целом, не применительно к собственной личности.

Кроме того, можно предположить, что у пациентов с психотическими расстройствами осознание себя, изменённого болезнью, замещается представлением о психически больных в целом, для которых подобная несостоятельность является нормой. Выявлено, что больные психотическими расстройствами, говоря об идентификации себя как психически больного, практически не упоминают о принятии изменений, произошедших с ними в результате заболевания, а также о формировании особых правил поведения в связи с заболеванием.

Напротив, о формировании таких правил упоминали в ряде случаев пациенты с невротическими расстройствами. Также они признавали наличие изменений, произошедших в результате болезни.

4. Испытуемые с невротическими расстройствами стремятся скрывать факт госпитализации в конкретном учреждении здравоохранения в большей мере, что объясняется опасением потерять социальный статус, подвергнуться насмешкам, утратить ряд социальных контактов. Испытуемые с психотическими расстройствами, вероятно, в результате снижения критики к состоянию, не стремятся скрыть факты о своём заболевании. Соответственно, данная категория является наименее информативной для первой группы испытуемых, наравне с описанием ограничений в связи с заболеванием.

5. Наименее информативные категории в описаниях самостигматизации людей с невротическим спектром — описание критики к состоянию, а также отношение к будущему, связанное с представлениями о болезни. По поводу описания критики следует заметить, что при проведении интервью с испытуемыми с психотическими расстройствами, в ряде случаев были заданы дополнительные вопросы, которые помогали выявить текущее состояние критики к заболеванию, поскольку данная информация была необходима для интерпретации категорий. Испытуемые с невротическими расстройствами демонстрировали высокий уровень критики, поэтому не было необходимости в дополнительных вопросах, а сами испытуемые не затрагивали эту тему.

Таким образом, на основе сравнительного анализа нами был выявлен ряд психологических особенностей самостигматизации людей с психическими расстройствами невротического и психотического спектра: были сделаны выводы о различиях в плотности категорий в интервью людей с психическими расстройствами невротического и психотического спектра, а также были выявлены закономерности обсуждения отдельных психологических феноменов при самостигматизации.

Литература:

1. Кудрявцев, И.А. О диагностическом и прогностическом значении некоторых патопсихологических симптомов комплексов / И.А. Кудрявцев // Сб. науч. тр. / Восстановительная терапия и реабилитация больных нервными и психическими заболеваниями. — Л., 1982.
2. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. — М., 1998.
3. Allison-Bolger, V.Y. The original sin of madness — or how psychiatrists can stigmatize their patients / V.Y. Allison-Bolger // International Journal of Clinical Practice. — 1999. — V. 53 (8). — P. 627—630.

Исследование формирования сознания в дошкольном возрасте

Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
Детский сад №659 (г. Москва)

Намаканов Борис Александрович, доктор биологических наук, профессор;
Добровольский Юрий Андреевич, студент
Университет Св. Иоанна Богослова (г. Москва)

Роль самосознания в раскрытии широкого диапазона индивидуальных характеристик детской личности, определяет важнейший социально-психологический и общественный статус раздела формирования самосознания ребенка, как особой отрасли психологических знаний.

Путь к формированию духовного и нравственного начала в ребенке лежит в оценке уровня развития его самосознания, отражающего особенность индивидуального развития его психики, физиологии и характера. Данное обстоятельство позволяет психологам, с разного рода методик, применять коррекционные психологические меры воздействия на формирование тех или иных черт характера ребенка, способствуя формированию в самосознании ребенка нравственных и духовных убеждений и психических свойств.

Решение проблемы практического использования в сфере образования и воспитания конкретных форм и методов по выявлению нравственного и духовного уровня в развитии детского самосознания, с использованием диагностических и прогностической проективных методик, является не только актуальной задачей, но имеет научную ценность и уникальность по способам их применения в различных областях знаний.

Данная тема в дошкольном периоде недостаточно изучена т.к. считается достаточным для изучения только в подростковом периоде, уже сформированное самосознание.

Цель: Найти пути возможного воздействия окружающей социальной среды на развития адекватного самосознания у детей дошкольного возраста.

Задачи:

Мы используя компоненты самосознания по-Мерлину:

- сознание своей тождественности;
- сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала;
- осознание своих психических свойств и качеств;
- определенная система социально-нравственных самооценок.

— пытались влиять на: систему социально-нравственных самооценок и осознание своих психических свойств и качеств (была взята мотивация), тем самым влияя на самосознание;

— выяснить насколько разнятся показатели компонентов у коррекционных детей, у детей из (тяжелых) семей, у «нормальных» семей;

— выявить какие типы семей положительно влияют, на какие компоненты.

Гипотеза: Окружающая среда помогает формированию самосознания, и только при активном влиянии социальной среды адекватно развивается самосознание.

Объектом исследования является самосознание, предметом его изучение компоненты.

Методики:

Для количественной оценки одного из компонентов были использованы:

Самооценки методики:

Тест для детей (диагностирующий внутреннюю позицию дошкольника по Т.Д. Марцинковской).

Источник: Р.С. Немов Психология — Кн.3: Психодиагностика.

Для оценки компонента мотивации была использована методика диагностика школьной готовности.

Автор: Гудкина. Н.И.

Для выявления группы коррекционных детей была методика диагностика психологического развития, автор Г.П. Логинова, Д.В. Андрищенко.

Было проведено исследование на базе общеобразовательного детского сада №659 с детьми возраста 5—7 лет. Дети были разделены на три группы: контрольная группа,

группа детей из неблагополучных семей, группа с трудностями психологического развития.

Взяв, как постулат компоненты самосознания, данные нам В.С. Мерлином:

- сознание своей тождественности;
- сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала;

- осознание своих психических свойств и качеств;
- определенная система социально-нравственных самооценок.

В данном возрастном промежутке мы работаем: с осознанием своих психических свойств и качеств и с системой социально-нравственных самооценок, с остальными компонентами не работаем, т.к. тождественность уже сформирована в 2 года, а сознание своего собственного «Я», формируется в подростковом возрасте.

Далее сравнив группы по компонентам, мы можем выявить, группу с наиболее развитым самосознанием, так же поймем с какими компонентами стоит работать в той или иной группе.

В исследовании был проведен первоначальный срез методиками:

Для количественной оценки одного из компонентов были использованы

Самооценки методики:

Тест для детей (диагностирующий внутреннюю позицию дошкольника по Т.Д. Марцинковской) и тест «Лесенка». Пояснение: завышенная самооценка в дошкольном возрасте — это норма, т.к. ребенок не хочет быть хуже других.

Источник: Р.С. Немов Психология — Кн.3: Психодиагностика.

Для оценки компонента мотивации была использована методика диагностика школьной готовности.

Автор: Гудкина, Н.И.

Коррекция между срезами.

Методика разработана педагогом-психологом Токаревым Алексеем Алексеевичем и Логиновой Галиной Павловной кандидатом психологических наук, профессором кафедры «Возрастная психология» МГППУ.

Перечень коррекционно-развивающих упражнений

Коррекционно-развивающие упражнения для детей 5–6 лет:

Пирамидка:

Цель: изучить основные цвета и научиться считать до 5.

Оборудование: пирамидка с 4 основными цветами (синий 1, зеленый 2, желтый 3, красный 4).

Чей домик?

Цель: игра поможет детям узнать особенности жизни некоторых животных, научит различать их изображения, укрепит зрительную память, наблюдательность и внимание.

Оборудование: 20 картонных карточек разрубленных на 2 элемента по технологии пазл.

Чтение и рассказ сказки по книги : Теремок сказок С.А.Корчагина

Просто весело.

Цель: 100 скороговорок для развития речи и слуховой памяти.

Оборудование: Книга 100 скороговорок Шанина С.А. и Серова Е.Д.

Картинки-половинки.

Цель: направлена на развитие зрительного восприятия, произвольного внимания, логического мышления и связную речь.

Оборудование: карты — 8 штук.

Аналогии.

Цель: развитие логического мышления, зрительного восприятия и внимания.

Оборудование: 20-разрезанных картинок.

Геометрические фигуры.

Цель: игра поможет познакомиться с основными геометрическими фигурами и телами, запомнить их названия и научить видеть геометрические формы в окружающих предметах.

Оборудование: 20 картонных карточек разрубленных на 2 элемента по технологии пазл.

Большой-маленький.

Цель: научить ребенка объединять предметы в группы и называть их обобщающими словами — животные, машины, цветы, съедобные предметы. Познакомиться с цифрами 1, 2, 3, 4, 5 и счету до пяти.

Оборудование: карточки — 53 штуки и правила — 1 штука.

Мама, папа и я.

Цель: игра-ассоциация развивает у детей мышление, внимание, память, учит ориентироваться в пространстве, совершенствует мелкую моторику рук.

Оборудование: карточки — 36 штук и правила 1 штука.

Картинки на развитие памяти.

Цель: игра направлена на развитие зрительной памяти и изучение окружающего мира.

Оборудование: 24 картинки.

Чей малыш?

Цель: способствует развитию у ребенка представлений об окружающем живом мире, расширяет словарный запас — знакомит с названиями домашних животных и их детенышей, тренирует наблюдательность.

Оборудование: 20 картонных карточек состоящих из двух элементов и их детенышами. Всего 40 элементов.

Крупная мозаика.

Цель: развитие внимания, логического мышления.

Оборудование: доска с изображением лошадки, доска поделена на крупные части.

Занимательная палитра.

Цель: изучение цветов радуги и окружающего мира.

Оборудование: доски из картона, 24 картинки с цветами радуги и разными изображениями: животных, одежды, транспорта.

Сладкое, горькое, кислое, соленое.

Цель: научить и изучить, что относится к сладкому, горькому, кислому и соленому.

Оборудование: картинки с изображением разных продуктов.

Картинки — половинки.

Цель: развитие внимания, логического мышления и речи.

Оборудование: карты 64 штуки, разрезанные на половинки.

Кто чья мама и где чей листочек?

Цель: изучение деревьев и какие листья к ним относятся, животные разных пород и какие к ним детеныши относятся.

Оборудование: коробка с 8 каточками деревьев и 8 карточек с изображением деревьев, все карточки поделены пополам.

Подбери правильно.

Цель: развитие внимания, логического мышления.

Оборудование: доска с вырезанными отверстиями под фигурки, 2 мешочка с разными фигурками.

Упражнения для развития выразительности мимики, жестов и движений.

Цель: формировать у детей воображение, выразительности средства мимики, жестов и движений.

Вторая часть занятия:

Цель: развивать и совершенствовать умение детей находить геометрические фигуры определенного цвета и формы; учить находить свои ошибки (самоконтроль); формировать умения и навыки конструирования.

Оборудование: таблицы, на которых наклеены изображения предметов, составленные из геометрических фигур разного цвета.

Игра на развитие зрительной и слуховой памяти.

Повтор 5 слов: слон, рыба, птица, кубик и круг.

Повтор предложения: Сережа встал, оделся, пошел в школу.

Подбери к слову соответствующую картинку, вспомни по картинке слова.

Разложи картинки 5 штук — слон, рыба, птица, кубик и круг. Собери 1 минута.

Слова — ваза, кошка, медведь, небо, дождь.

Перечень коррекционно-развивающие упражнения для детей 5–6 лет:

1) упражнения на развитие внимания

Методика Когана.

Цель: удержать внимание, возможности распределения внимания по одному, двум или трем признакам.

Оборудование: набор карточек (25 штук) с разноцветными изображениями геометрических фигур.

Аналогии.

Цель: развитие логического мышления.

Оборудование: карты 16 штук и 1 правило.

Рукавичка.

Цель: развитие внимания, тренировка восприятие, сообразительность.

Оборудование: 24 карточки с рукавичками, 24 карточки с носочками, 12 карточек с шапочками, 12 карточек с шарфиками.

Учимся считать.

Цель: научиться считать до 10-ти, различать основные цвета и формы.

Оборудование: фигуры 4-х цветов (круг, квадрат, треугольник, прямоугольник), каждая фигурка разного цвета.

Мое не мое.

Цель: развивать устойчивость внимания и наблюдательность.

Оборудование: карточки 36 штук.

2) упражнения на развитие логического мышления

Последовательность событий.

Цель: развитие мыслительной деятельности ребенка, возможности установления причинно-следственных и пространственно-временных связей.

Оборудование: набор из 4-х оригинальных сюжетов.

Конструктор-лего.

Цель: развитие внимания, логического мышления и моторики рук.

Оборудование: конструктор разноцветный.

Посчитай-ка.

Цель: закрепление математических представлений: количественный и порядочный счет, понятие о величине предметов, о геометрических фигурах, о составе числа.

Оборудование: карты 14 штук, правила 1 штука, упаковка 1 штука.

Никитины кубики.

Цель: развитие устойчивости внимания и логического мышления.

Оборудование: инструкция и 8 деревянных дощечек.

Найти по описанию.

Цель: развитие зрительного восприятия, произвольного мышления, памяти, логического и пространственного мышления, речи.

Оборудование: 10 карточек и набор геометрических фигур.

Исключение лишнего.

Цель: выделить существенные признаки предметов и объяснить, чем предмет отличается от других.

Оборудование: набор изображений, где каждое задание представляют собой 4 изображения различных предметов, объединенных общей рамкой.

3) упражнения на развитие памяти.

Опосредованное запоминание.

Цель: возможность использования внешнего средства для задач запоминания, объема материала, запоминаемого опосредованного.

Оборудование: картинки — полотенце, стул, велосипед, глобус, карандаш, солнце, столовые наборы, тарелка, зеркало, дом-булочная, фабричные трубы, кувшин, забор, собака, шорты, носки, ботинки, лошадь, перочинный нож, гусь, уличный фонарь, петух, школьная доска, расческа, часы, поднос.

Предметная классификация.

Цель: развитие понятийного мышления ребенка.

Оборудование: набор специально подобранных цветных реалистических изображений.

Первая серия — 25 карточек, размером 5 на 5 см.

Вторая серия — 32 карточек размером 7 на 7 см.

Волшебный мешочек.

Цель: развитие осознательной памяти.

Оборудование: один мешочек, предметы разных форм.

4) упражнения на развитие воображения

Система упражнений на развитие воображения:

Цель: развить воображение, мышление.

Оборудование: тетрадь для развития воображения.

Игровые инструменты.

Цель: развить воображение.

Оборудование: музыкальные инструменты.

5) упражнения на развитие моторики.

Пальчиковая гимнастика:

Цель: развитие внимания, мышления, памяти, речи, способствует овладению навыками письма.

Занятие №1

Разминка. Пальчики здороваются.

Занятие №2

Моя семья. Вылепим птичку — лепка птицы из пластилина.

Занятие №3

Наш малыш. Птичка клюет.

Занятие №4

Шалун. Здравствуй.

Занятие №5

Комарик.

Занятие №6

Сжимаем-разжимаем кулачки, напряжение-расслабление пальцев, потягивание, сгибание и разгибание пальцев, сгибание-разгибание всех пальцев вместе и по очереди, упражнение для кончиков пальцев.

Математический планшет.

Цель: развитие логического мышления, внимания, мелкой моторики пальцев рук.

Оборудование: разноцветные резиночки, 8 досок.

Цель: развитие логического мышления, внимания, мелкой моторики пальцев рук.

Оборудование: разноцветные шарики и 8 досок с лабиринтами.

Магнитный лабиринт.

Цель: развитие логического мышления, внимания, мелкой моторики пальцев рук.

Доски для развития моторики:

Цель: развить мелкую моторику, мышление и воображение.

Оборудование: 6 досок для прохождения лабиринта, металлические шарики и 4 карандаша.

Разминка для глаз.

Цель: упражнение для профилактики нарушения зрения.

Для выявления группы коррекционных детей была диагностика психологического развития, автор Г.П. Логина, Д.В. Андрющенко

Контрольная группа (норма)

ФИО;ВОЗРАСТ;ПОЛ	МОТИВАЦИЯ	САМООЦЕНКА
М.И.;6,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
А.Б.; 5,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
В.К.; 5,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	СРЕДНЯЯ
Л.Г. ; 5 ЛЕТ ;МУЖ	ГР.РИСКА	ВЫСОКАЯ
Т.Д. ; 6 ЛЕТ ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	СРЕДНЯЯ
Н.П.; 5,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	СРЕДНЯЯ
З.У.; 6 ЛЕТ ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Н.С.; 6 ЛЕТ ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	СРЕДНЯЯ
Е.З.; 6 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Н.Х.; 6 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Т.Б.; 6 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Д.З.; 6,5 ЛЕТ ;МУЖ	ВЫСОКАЯ	НИЗКАЯ
А.Д.; 6 ЛЕТ ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ

Группа детей из неблагополучные семей

(неполные семьи или семьи, где есть алкоголики или очень много детей)

ФИО;ВОЗРАСТ;ПОЛ	МОТИВАЦИЯ	САМООЦЕНКА
М.Ж.; 5 ЛЕТ ;МУЖ	ГР.РИСКА	НИЗКАЯ
С.Г.;6 (5,5)ЛЕТ ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	СРЕДНЯЯ
С.В; 5 ЛЕТ;МУЖ	ГР.РИСКА	СРЕДНЯЯ
В.В; 6 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Е.А. 6 ЛЕТ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Л.О. 5 ЛЕТ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
Ф.И. 6 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
М.С. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
Е.Ф. 6 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	СРЕДНЯЯ
В.Д. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	НИЗКАЯ

Группа детей с трудностями психологического развития

В ЗБР: планирующее воображение, перцептивное моделирование (собираение по образцу) или мировоззренческие представления или, логическое мышление (что в начале — что в конце).

ФИО;ВОЗРАСТ;ПОЛ	МОТИВАЦИЯ	САМООЦЕНКА
А.К. 6 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
ДН.З. 6,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
М.О. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	СРЕДНЯЯ
А.О. 6 ЛЕТ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Н.Б. 5 ЛЕТ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Н.К. 6 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	СРЕДНЯЯ
В.Ч. 6 ЛЕТ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Л.Б. 6 ЛЕТ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
В.С. 6 ЛЕТ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
Д.Ф. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ

Повторный срез, контрольной группы (норма)

ФИО;ВОЗРАСТ;ПОЛ	МОТИВАЦИЯ	САМООЦЕНКА
М.И.;6,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ВЫСОКАЯ
А.Б.; 5,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
В.К.; 5,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ВЫСОКАЯ

Л.Г.; 5 ЛЕТ ;МУЖ	ГР.РИСКА	ВЫСОКАЯ
Т.Д.; 6 ЛЕТ ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
Н.П.; 5,5 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ВЫСОКАЯ
З.У.; 6 ЛЕТ ;МУЖ	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Н.С.; 6 ЛЕТ ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
Е.З.; 6 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Н.Х.; 6 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Т.Б.; 6 ЛЕТ ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Д.З.; 6,5 ЛЕТ ;МУЖ	ВЫСОКАЯ	СРЕДНЯЯ
А.Д.; 6 ЛЕТ ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ

Повторный срез, группы детей из неблагополучных семей

ФИО;ВОЗРАСТ;ПОЛ	МОТИВАЦИЯ	САМООЦЕНКА
М.Ж.; 5 ЛЕТ ;МУЖ	ГР.РИСКА	СРЕДНЯЯ
С.Г.; 6 (5,5) ЛЕТ ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
С.В.; 5 ЛЕТ;МУЖ	ГР.РИСКА	СРЕДНЯЯ
В.В.; 6 ЛЕТ;МУЖ	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Е.А. 6 ЛЕТ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Л.О. 5 ЛЕТ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
Ф.И. 6 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
М.С. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Е.Ф. 6 ЛЕТ;МУЖ	ВЫСОКАЯ	ВЫСОКАЯ
В.Д. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	СРЕДНЯЯ

Повторный срез, группа детей с трудностями психологического развития

ФИО;ВОЗРАСТ;ПОЛ	МОТИВАЦИЯ	САМООЦЕНКА
А.К. 6 ЛЕТ;МУЖ	ВЫСОКАЯ	ВЫСОКАЯ
ДН.З. 6,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
М.О. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
А.О. 6 ЛЕТ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ВЫСОКАЯ
Н.Б. 5 ЛЕТ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Н.К. 6 ЛЕТ;МУЖ	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
В.Ч. 6 ЛЕТ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ЗАВЫШЕННАЯ
Л.Б. 6 ЛЕТ;ЖЕН	СРЕДНЯЯ	ВЫСОКАЯ
В.С. 6 ЛЕТ;ЖЕН	ВЫСОКАЯ	ВЫСОКАЯ
Д.Ф. 5,5 ЛЕТ;МУЖ	СРЕДНЯЯ	ЗАВЫШЕННАЯ

Обсуждение результатов исследования

Проблемные зоны в первоначальном срезе в контрольной группе:

В контрольной группе в целом все показатели усреднены, есть несколько детей с чуть заниженной мотивацией и самооценкой, например:

Д.З. в семье царит жесткая дисциплина т.к. отец военный, а мы знаем понятия «семья-казарма» — это, конечно, сопровождается низкой. Отец герой для Д. и он во всем готов по-армейски ему подчиняться, отстранив свое «Я».

Группы детей из неблагополучных семей:

М.Ж. — очень большая семья — мало внимания, отец работает в другом городе редко появляется, можно сказать его почти нет.

Засчет коррекционных упражнений и положительных

подкреплений от группы и психолога поднялась самооценка с низкой до средней.

С.Г. — не полная семья — нет отца.

Засчет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась самооценка со средней до высокой

С.В. — Возрастные родители, с диагнозами.

Результат не изменился, но не уменьшился и при обилии дисциплинарных мер со стороны воспитателя и детей.

В.В. — не полная семья — нет отца. За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась мотивация со средней до высокой. У ребенка начали получаться упражнения, и он стал просить больше, и прилагать большее старание, начал получать удовлетворение от работы.

Е.А. — не полная семья — нет отца.

Результаты были отличные, так и остались.

Л.О. — отец вернулся в семью совсем недавно.

Результаты не изменились, ввиду не частого посещения.

Ф.И. — не полная семья — нет матери.

Результаты не изменились, требуется дальнейшая работа с мотивацией.

М.С. — родители есть, но они заняты, чем угодно, кроме ребенка, можно сказать их нет.

Результаты не изменились, требуется дальнейшая работа с мотивацией.

Е.Ф. — пьет отец и мать. За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась мотивация и самооценка со средней до высокой. У ребенка начали получаться упражнения, и он стал получать, то чего не мог получить от пьющих родителей-оценку своих сил, появился повод стараться.

В.Д. — очень большая семья — мало внимания.

За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась самооценка с низкой до средней.

Вывод:

Ключевые затруднения в неблагополучных семьях с компонентом мотивации.

Группа детей с трудностями психологического развития

А.К. — неустойчивое внимание.

За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась мотивация со средней до высокой.

ДН.З. — неустойчивое внимание.

Результаты не изменились, требуется дальнейшая работа с мотивацией.

М.О. — неустойчивое внимание.

За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась самооценка с средней до высокой.

А.О. — неустойчивое внимание

Результаты не изменились, они очень хорошие, самооценка стала более реальной, из завышенной стала высокой.

Н.Б. — неустойчивое внимание.

За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась мотивация со средней до высокой

Н.К. — неустойчивое внимание, наглядно-образное в ЗБР.

За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась мотивация со средней до высокой и самооценка со средней до завышенной.

В.Ч. — логическое мышление.

За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась мотивация со средней до высокой.

Л.Б. — логическое мышление.

Результаты не изменились, они очень хорошие, самооценка стала более реальной, из завышенной стала высокой.

В.С. — логическое мышление.

За счет коррекционных упражнений и положительных подкреплений от группы и психолога поднялась мотивация со средней до высокой.

Д.Ф. — психическое развитие в ЗБР.

Результаты не изменились, самооценка стала из высокой завышенной.

Вывод:

Ключевые затруднения в группе детей с трудностями психологического развития с компонентом мотивации.

Выводы:

В нашей работе мы попытались повлиять на развитие самосознание. Выяснили, что у детей в неблагополучных семьях и у детей с трудностями психологического развития проблемы с мотивационным компонентом. Следовательно, для наиболее адекватного развития самосознание нужно усиленно заниматься им.

Если даже за столь короткий срок работа с компонентами дала положительный результат, то за длительный срок и, работая с каждым компонентом, мы можем достичь хороших результатов. И при условии, если родители и воспитатели вдохновятся нашей работой и поддержат её, мы можем достичь много.

Думаем эта работа должна развиваться. Но необходимо изучить еще и остальные составляющие компонента «психологические свойства и качества», для полноценной работы над развитием самосознания.

Литература:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности. Тексты. М., 1982. — Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. — Москва: Издательский центр «Академия», 1996.
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию, 2002.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Понятие личности в трудах А.Н. Леонтьева и проблема исследования характера // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. №4.
5. Выготский Л.С. Педология подростка. Собр. соч. — Т. 4. — М.: Педагогика 1984. — С. 229—231.
6. Джемс В. Личность // Психология личности. Тексты. М., 1982.
7. Диянова З.В., Щеголева Т.М. Самосознание личности. — Иркутск, 1998.
8. Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. / Под ред. А.В. Запорожца и Я.З. Неверович. М., 1965.
9. Зитенко В.Л., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. — М., 1994.
10. Левин К., Дембо Т., Фестишер Л., Сирс П. Уровень притязаний // Психология личности. Тексты. М., 1982.
11. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. Киев, 1971.
12. Кригер Г.Н. Образ Я в профессиональном сознании // Наука и образование: Материалы Всероссийской научной конференции (12—13 апреля 2002 г.). — Ч. 2. — Белово, 2002. — С. 223.
13. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1972.
14. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
15. Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов. / Под ред. Л.А. Венгера, — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1985.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.
17. Началджян А.А. Социально-психическая адаптация. — Ереван, 1988.
18. Орлов А.Б. Эмпирическая личность и ее структура // Вопросы психологии. — 1995. — №2.
19. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. — М.-Л., 1932.
20. Столин В.В. Самосознание личности. — М., 1983.
21. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. — М., 1977.
22. Мухина В.С. Детская психология. М., Просвещение. 1985.

23. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983.
24. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. проф. Т.Д. Марцинковской. — М.: Гардарики, 2000. — 53 с.
25. Немов Р.С. Психология — Кн.3: Психодиагностика.
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский.
27. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения. — М., 1960.
28. Вирджиния Сатир. Психотерапия семьи. — Речь. СПб., 2000. С. 21.
29. Якобсон С.Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения. — В кн.: Психология формирования и развития личности. / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М., 1981.
30. Токарев А.А. Влияние коррекционно-развивающих занятий на детей с ЗПР, ОНР, дизартрией и билингвизмом // Молодой ученый. — 2012. — № 4. — С. 468—476.

ПЕДАГОГИКА

Педагогические условия формирования профессиональной компетентности студентов технического вуза через научно-исследовательскую деятельность

Барангулова Светлана Маратовна, ст. преподаватель
Кумертауский филиал Оренбургского государственного университета

В настоящее время высшее профессиональное образование ориентировано на социальный заказ. Потребителями результатов образовательных процессов являются работодатели, оценивающие качество образования и подготовленность специалистов по уровню их компетентности. Профессиональное образование должно быть ориентировано на подготовку компетентного специалиста, способного применять полученные знания и умения, быть готовым к осуществлению определенного вида деятельности в конкретных ситуациях [3].

Широкое внедрение в промышленность наукоемких технологий, специфика решаемых в них инженерных задач, находящихся на стыке нескольких технических наук, требующих объединения в процессе их решения усилий специалистов разного профиля, привели к трансформации многих инженерных специальностей. Для успешного выполнения своих функций современный выпускник-бакалавр должен обладать не только суммой общих и специальных знаний, навыков и умений, но и комплексом определенных качеств личности, обеспечивающих плодотворную работу в команде разнопрофильных специалистов [2]. В соответствии с видами профессиональной деятельности перед выпускником стоит ряд задач, успешное решение которых зависит от уровня сформированности у него профессиональной компетентности.

Профессиональная компетентность как качество личности формируется на протяжении всей жизни человека. Начальные профессиональные знания, умения, ценности закладываются еще в школе. Поступая в вуз, обучающиеся имеют различные уровни знаний, жизненный опыт, ценностные ориентации. Задача ВУЗа — подготовить высококвалифицированного специалиста в выбранной области профессиональной деятельности. Сущность профессиональной компетентности заключается в формировании на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности. Выполнение стандартов ВПО третьего поколения предполагает

формирование определенного уровня профессиональной компетентности, позволяющего выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда и активно внедриться в выбранную им профессиональную сферу с целью дальнейшего профессионального самосовершенствования [2].

Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить существующие противоречия в исследуемой области:

- между потребностью в квалифицированных специалистах, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и традиционным содержанием профессиональной подготовки выпускников вуза;

- между потребностью в создании эффективного процесса развития профессиональной компетентности студентов и отсутствием теории и технологии его практической реализации.

Одним из способов формирования профессиональной компетентности выпускников в системе высшего профессионального образования мы видим научно-исследовательскую деятельность, направленную на развитие навыков самостоятельного овладения научными знаниями и их творческого применения.

Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как одно из ключевых направлений совершенствования качества профессиональной подготовки студентов [1]. Вовлечение в научно-исследовательскую деятельность студентов способствует формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных в вузе знаний, умений и навыков, помогает овладеть методологией научного поиска, обрести исследовательский опыт. В процессе научного поиска происходит осознание студентами необходимости непрерывного профессионального самообразования и самосовершенствования. Непосредственное участие студентов в научных исследованиях значимо не только для получения фундаментального образования, но прежде всего для воспитания специалистов, обладающих профессиональной культурой. Научно-исследовательская деятельность определяет возможности профессионального

развития личности студента. Аксиологический аспект данного вопроса позволяет показать вовлечение студентов в научно-исследовательскую деятельность как восхождение личности студента к ценностям познания, истины, самореализации, как раскрытие его субъектности [2].

В качестве условий формирования профессиональной компетентности студентов через научно-исследовательскую деятельность по нашему мнению являются:

1. Обеспечение возможности активного участия студентов в научно-исследовательской деятельности;

2. Осуществление подготовки преподавателей и кураторов к субъект-субъектному взаимодействию со студентами;

3. Внедрение в образовательный процесс методических рекомендаций по ведению научно-исследовательской деятельности, являющейся основой формирования профессиональных компетенций студентов.

Реализация выделенных условий возможна путем решения следующих задач:

1. Определение критериев и уровней сформированности профессиональной компетентности через научно-исследовательскую деятельность.

2. Разработка и внедрение в образовательный процесс модели формирования профессиональной компетентности через научно-исследовательскую деятельность.

3. Разработка программы по работе с преподавательским составом и кураторами академических групп по формированию субъект-субъектных отношений между ними и студентами.

Профессиональная компетентность представляет собой совокупность трех компонентов: гносеологического, праксеологического и аксеологического [1]. Перечисленные выше структурные элементы профессиональной компетентности мы рассматриваем в качестве критериальной оценки сформированности профессиональной компетентности:

— Аксиологический критерий сформированности профессиональной компетентности предполагает сформированность совокупности целей и мотивов, адекватных целям и задачам профессиональной деятельности, устойчивая потребность к постоянному повышению уровня профессиональной компетентности; мотивированное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческое и ответственное отношение к делу; осознанная потребность в постоянном повышении квалификации; приобщение к нормам и ценностям профессиональной среды; осознание социальной значимости профессии; интерес к работе и потребность в выбранной профессиональной деятельности; ценностное, позитивное отношение к профессии; умение критически оценивать свои личностные, профессиональные качества и результаты деятельности; способность к самоанализу, самооценке и самоконтролю с последующей корректировкой своей деятельности; готовность к проявлению инициативы; развитие критического мышления; удовлетворенность выбором сферы деятельности; умение дей-

ствовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной выгодой и т.п.

— гносеологический критерий — наличие системы знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности, объем профессиональных знаний и представлений, профессиональное мышление, понимание системного характера профессиональных проблем, знание требований, предъявляемых к профессии и т.д.

— праксеологический — сформированность системы общих учебных и специальных умений, эффективное использование целостной системы знаний по ряду дисциплин, их аккумулирование и интегрирование; умение мобилизовать свой опыт и способности на поиск, обработку и применение информации для решения профессиональных проблем; способность выбрать наиболее оптимальные формы и методы деятельности, выявить недостатки и разрешить противоречия в процессе работы; умение изучать, анализировать, обобщать и использовать передовой опыт данной сферы деятельности; умение планировать и проектировать различные модели деятельности, предугадывая и учитывая возможные трудности; способность к быстрому обучению, усвоению нового.

Исходя из логики исследования, нами были выделены три уровня сформированности профессиональной компетентности студентов посредством ведения научно-исследовательской деятельности: функциональный, профессиональный, креативный. Уровень сформированности профессиональной компетентности рассматривался нами как степень интегративной сформированности всех компонентов профессиональной компетентности.

Функциональный уровень сформированности профессиональной компетентности студентов через научно-исследовательскую деятельность сформирован в том случае, если у студента отсутствует целостная картина профессиональной деятельности. Уровень профессиональных знаний минимальный. Возникают сложности при применении полученных знаний на практике, возможность выполнения профессиональных задач только по алгоритму. Отсутствует личностная потребность в самосовершенствовании и саморазвитии.

Профессиональный уровень сформированности профессиональной компетентности студентов через научно-исследовательскую деятельность сформирован в том случае, если актуализирована потребность в получении профессиональных знаний, но не выработана установка на профессиональную деятельность, недостаточен уровень применения полученных профессиональных знаний на практике. Владеет традиционными технологиями, умеет применять полученные знания при решении профессиональных задач.

Креативный уровень сформированности профессиональной компетентности студентов через научно-исследовательскую деятельность сформирован в том случае, если актуализирована потребность в получении профессиональных знаний, студент имеет полное представление о будущей профессии, понимает её сущность и социальную

значимость. Актуализирована потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании. Владеет инновационными технологиями, имеет исследовательский опыт, умеет применять полученные знания при решении творческих нестандартных профессиональных задач, коммуникабелен в условиях групповой и коллективной работы, межличностных взаимодействиях. Разнопланово и безошибочно решает профессиональные задачи. Анализирует результаты своей деятельности, оценивает на их основе развитие ситуации, прогнозирует ее дальнейшее развитие.

Процесс формирования профессиональной компетентности студентов через научно-исследовательскую деятельность предполагает качественный переход от функционального уровня к креативному. Разработанные критерии и уровни сформированности профессиональной компетентности студентов являются компонентами мо-

дели формирования профессиональной компетентности через научно-исследовательскую деятельность.

Организованная научно-исследовательская деятельность как целостная система является средством формирования у студентов профессиональной направленности личности, усвоение ими основ будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, процесс формирования профессиональной компетентности студентов в соответствии с выделенными педагогическими условиями позволяет определить его индивидуальность к уровню профессиональной пригодности выпускника вуза. В ходе исследования мы пришли к выводу, что научно-исследовательская деятельность, стимулируя развитие мотивации, знаний и умений студента, способствует формированию его профессиональной компетентности.

Литература:

1. Анищенко, В.А. Проектирование образовательной системы «колледж-вуз» в условиях учебного комплекса. Монография / В.А. Анищенко. — М.: «Дом педагогики», 2006. — 257 с.
2. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. — Оренбург: Изд-во ОГПУ 1996. — 187 с.
3. Кирьякова, А.В. Ориентационно-ценностные основания компетентностных технологий / Компетентность и технологии образования: Материалы научно-практической конференции. — Хорсенс: Университетский колледж Витуса Беринга, Дания, 2008. — 297 с.
4. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета. — Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. — С. 163–164.

Последовательность развития творческого мышления в географо-краеведческом курсе

Баскакова Наталья Владимировна, аспирант

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Для педагогики и современной системы образования принципиальное значение имеет развитие творческого мышления школьника как субъекта культуры социального и духовного общества. Модернизация российского образования предполагает подготовку детей к творческому решению проблем, возникающих в различных сферах жизни. В современной психолого-педагогической науке теоретически доказано и практически подтверждено, что вкус к творчеству лучше всего формируется в активно творческой деятельности, а география позволяет активно развивать творчество, креативное, образное мышление и соответствует эмоциональной творческой природе восприятия школьника.

Особую значимость в обучении географии имеет изучение своего края, как неотъемлемой части социоприродного окружения школьника. С одной стороны краеведение позволяет лучше понять окружающую дей-

ствительность, с другой краеведческий курс позволяет использовать творческие способности школьников для более эффективного получения знаний, развивая и формируя посредством самостоятельной работы над вопросами и заданиями творческое мышление, как процесса образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью, что способствует наиболее продуктивному протеканию образовательного процесса.

Для наиболее эффективного развития творческого мышления при изучении природы своего края был разработан географо-краеведческий курс «Мир вокруг меня» для учащихся 8–9 класса. Отличительная особенность данного курса в том, что последовательность развития творческого мышления (схема 1) включает четыре этапа, связанных с творческой деятельностью школьников и предполагает использование географо-краеведческих

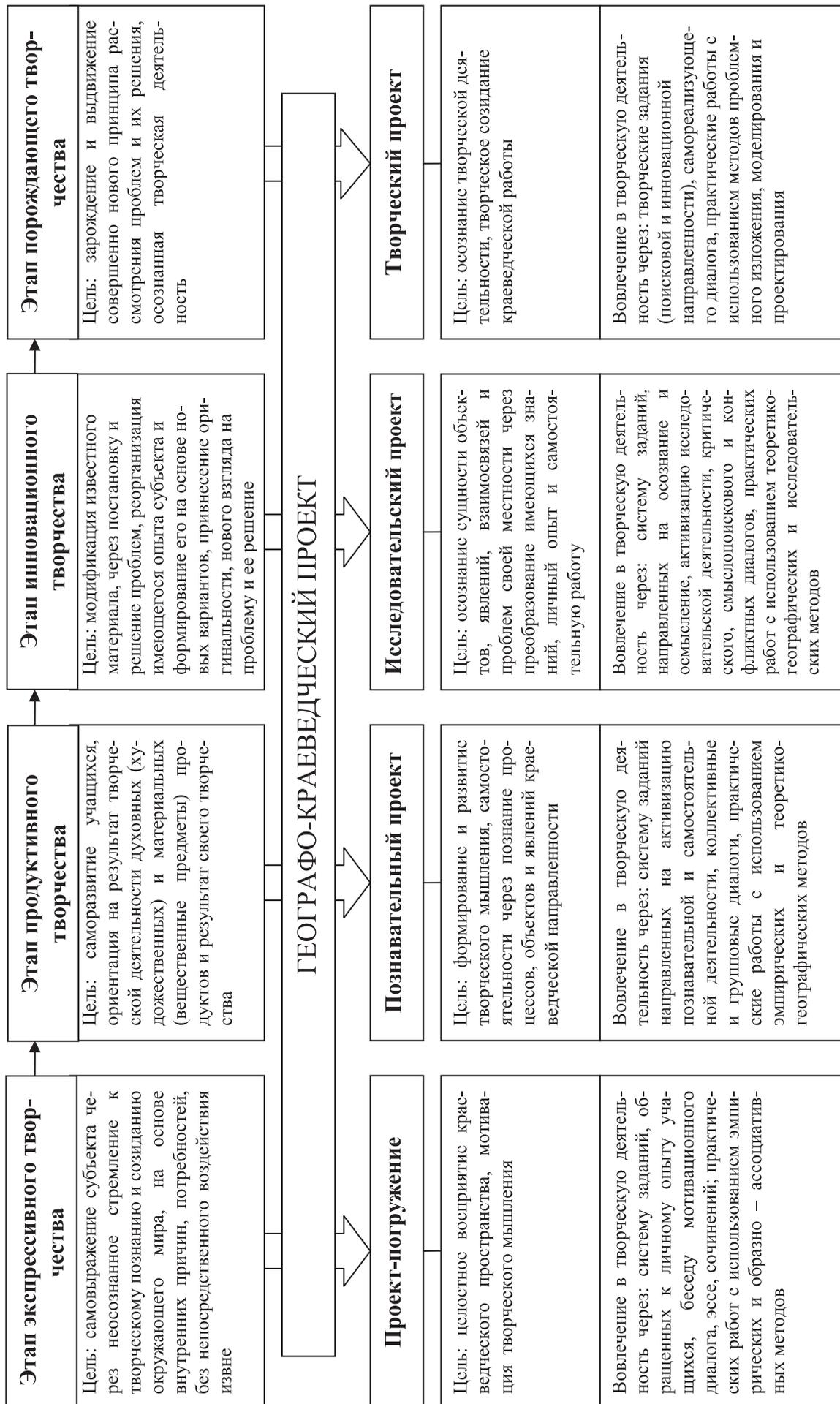


Схема 1. Последовательность развития творческого мышления в курсе «Мир вокруг меня» (составлено автором)

проектов для развития творческого мышления учащихся в школьном курсе географического краеведения. В этом контексте развитие творческого мышления рассматривается через уровни творчества используемые при осуществлении творческой деятельности, развивающихся на разных этапах (по А. Тэйлору, Е.П. Торрансу, Е.Л. Яковлевой): I — экспрессивное творчество, II — продуктивное творчество, III — инновационное творчество, IV — порождающее творчество.

Первый этап — этап экспрессивного творчества — направлен на самовыражение субъекта через неосознанное стремление к творческому познанию и созиданию окружающего мира, на основе внутренних причин, потребностей, без непосредственного воздействия извне. На данном этапе используется проект погружения, который проходит в виде медиа сочинения «Живописный Приокский район» и является завершающим этапом — уроком обобщения по I разделу «Географические особенности Приокского района», в который включены изучение: географического положения, рельефа и геологии района, климата, внутренних вод, почвенного покрова, животного и растительного мира района. Способствует целостному восприятию краеведческого пространства, мотивации творческого мышления школьников, для введения их в творческую, созидательную деятельность. Вовлечение в творческую деятельность на данном этапе осуществляется через систему заданий, обращенных к личному опыту учащихся, беседу мотивационного диалога, эссе, сочинений; экскурсии в природу, практических работ с использованием эмпирических и образно-ассоциативных методов, с целью всестороннего познания и мотивации продуктивного мышления учащихся. Этап экспрессивного творчества реализуется в 8 классе на краеведческих уроках.

Второй этап — этап инновационного творчества — способствует саморазвитию учащихся, ориентации на результат творческой деятельности духовных (художественных) и материальных (вещественные предметы) продуктов и результат своего творчества, через познавательный проект «Демографический портрет Приокского района», развитию творческого мышления, самостоятельности через познание процессов, объектов и явлений краеведческой направленности при изучении курса «Мир вокруг меня». Соответствует разделу «Население и хозяйство Приокского района», реализующегося в 9 классе при изучении населения и этнокультурных особенностей района. А задания, направленные на активизацию познавательной, самостоятельной и творческой деятельности — коллективные и групповые диалоги, экскурсия на производство, практические работы с использованием эмпирических и теоретико-географических методов, позволяют развить не только выше сказанные виды деятельности, но и способствуют развитию коммуника-

тивных навыков и работе в коллективе.

Третий этап — этап инновационного творчества — направлен на модификацию известного материала, через постановку и решение проблем, реорганизация имеющегося опыта субъекта и формирование его на основе новых вариантов при работе над проблемными ситуациями, привнесения оригинальности, нового взгляда на проблему и ее решение, способствует в исследовательском проекте «Я — эколог», реализующемся в разделе «Экологическое состояние Приокского района», осознанию сущности объектов, явлений, взаимосвязей и проблем своей местности через преобразование имеющихся знаний, личный опыт и самостоятельную исследовательскую работу по темам «Экологическое состояние района», «Природное наследие и экологическая политика района». Система заданий, направленных на осознание и осмысление, активизацию исследовательской деятельности, критического, смыслопоискового и конфликтных диалогов, практических работ с использованием теоретико-географических и исследовательских методов вовлекают учащихся в творческий процесс мыслительной деятельности, что способствует его развитию при изучении краеведческого курса.

Четвертый этап — этап порождающего творчества — ориентирован на зарождение и выдвижение совершенно нового принципа рассмотрения проблем и их решения, осознанную творческую деятельность школьников при работе над творческим проектом «Будущее района в наших руках...», реализуя себя проектировщиком будущего своего района, через осознание творческой деятельности, творческое созидание краеведческой работы. Творческий проект реализуется в заключение изучения всех разделов. Творческие задания поисковой и инновационной направленности, самореализующего диалога, практические работы с использованием методов проблемного изложения, моделирования и проектирования способствуют разноплановой деятельности школьников и выхода учащихся на новый продуктивный уровень — уровень творческого мышления.

Программа курса включает четыре содержательные линии, обеспечивающие развитие онтологического, аксиологического, праксиологического и гносеологического аспектов содержания в русле идей современного образования.

Раскрытая выше последовательность реализовывалась на уроках краеведения, что явилось методическим условием развития творческого мышления. Применение данной последовательности способствует не только развитию творческого мышления, но и сопутствующих творческому мышлению процессов, обеспечивает высокое качество обученности, увеличивает познавательную активность обучающихся на уроках.

Концептуальные подходы и принципы формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству

Бурыкина Виктория Геннадиевна, преподаватель
Белгородский государственный институт культуры и искусств

Настоящее время — время нередких этнических конфликтов и проявления ксенофобии в России и за ее пределами. Нетерпимость к инаковости, оскорбление национальных чувств, ущемление национального достоинства личности, непонимание проблем людей, принадлежащих другим конфессиям, незнание культуры других народов и неумение подобрать адекватную и корректную форму поведения и общения по отношению к ее представителям — все это время от времени имеет место в современном обществе в целом и в студенческой среде в частности. В связи с этим, содержание высшего профессионального образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми и народами, вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности.

Вопрос формирования готовности студенческой молодежи к межкультурному сотрудничеству особенно актуален в поликультурном образовательном пространстве вуза, характерной особенностью которого является совместное обучение российских и иностранных студентов. Кроме того, приобретение опыта межкультурного сотрудничества важно для реализации будущими специалистами их профессионального потенциала в условиях диалога культур.

Мы определяем **межкультурное сотрудничество** как особый вид межкультурного взаимодействия, который представляет собой целенаправленную совместную деятельность российских и иностранных студентов по достижению общих для них целей, ориентированных на решение актуальных проблем в сфере образования, культуры, науки, а также социальных и иных отношений в условиях диалога культур на основе этнической толерантности.

Межкультурное сотрудничество как совместная деятельность российских и иностранных студентов обладает пространственным и временным соприсутствием, наличием общей для всех участников цели, разделением функций, доброжелательными межличностными отношениями.

При определении концептуальных оснований формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству мы опирались на приоритетные психолого-педагогические подходы в образовании, а именно: культурологический, деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный. Рассмотрим их подробнее.

1. Культурологический подход дает возможность определить совокупность общечеловеческих идей, ценностных ориентаций современного образования. Поэтому, осно-

вываясь на исследованиях В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина нами были выделены основные условия реализации данного подхода в процессе формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству, а именно:

— создание поликультурного образовательного пространства путем организации совместного обучения российских и иностранных студентов в группах смешанного национального состава;

— отбор культурологического содержания образования, которое обеспечивает возможность личностного и профессионального развития российских и иностранных студентов;

— определение содержания практических умений, необходимых для освоения опыта межкультурного сотрудничества, для построения собственных стратегий сотрудничества в условиях диалога культур.

2. Деятельностный подход, согласно которому психика и сознание формируются в деятельности, в деятельности и проявляются (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). Деятельность и сознание образуют органическое единство, при этом деятельность не является совокупностью рефлекторных реакций на внешний стимул, так как регулируется сознанием. С другой стороны, сознание проявляется только в системе субъективных отношений, в том числе в деятельности субъекта, в процессе которой субъект развивается [2]. В данной статье под деятельностью мы понимаем межкультурное сотрудничество студентов в образовательном пространстве вуза. При этом, мы полагаем, что готовность к межкультурному сотрудничеству у студентов может быть сформирована только в процессе их непосредственной совместной деятельности по решению актуальных проблем в сфере образования, науки и культуры, общественных отношений.

3. Личностно-ориентированный подход, который основывается на теоретических положениях Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, позволяет определить основные направления личностного развития студентов. Основные направления реализации личностно-ориентированного подхода связаны с использованием *личностно-ориентированных педагогических технологий* в образовательном процессе, которые инициируют студентов на самостоятельный поиск культуроведческой информации, к активным дискуссиям, выводам в процессе индивидуальной и совместной (парной, групповой) работы.

4. Компетентностный подход (В.И. Байденко, И.А. Зимняя, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, А.В. Хутор-

ской и др.), который возник в рамках модернизации российского образования, поскольку ускорение темпов развития общества, новые требования к специалистам на рынке труда не позволяют ориентироваться только на сложившуюся образовательную систему. Одним из основных понятий этого подхода является понятие «**компетентность**», которое, согласно разработчикам «Стратегии модернизации содержания общего образования», представляет собой «сложное личностное образование, включающее не только когнитивную и операционно-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [4, с. 35]. Понятие компетентности шире понятия «знание» и «умение», оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой сумме знаний и умений). Обладание компетентностью превращает человека как носителя знаний в человека активного, социально адаптивного, настроенного на социализацию в обществе и влияние на общество в целях его изменения.

Готовность к межкультурному сотрудничеству рассматривается нами как интегрированное качество личности, которое характеризуется наличием систематизированных знаний в сфере межкультурного взаимодействия (когнитивная составляющая), мотивацией к совместной деятельности в условиях диалога культур (мотивационная составляющая), проявлением этнической толерантности по отношению к представителям различных культур (этическая, поведенческая составляющие), владением практическими приемами этой деятельности (операционно-технологическая составляющая). Таким образом, готовность к межкультурному сотрудничеству можно рассматривать в качестве компетентности.

С другой стороны, в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения сформулированы общекультурные и профессиональные **компетенции**, то есть «заранее заданное требование к образовательной подготовке обучающихся» [1, с. 35]. Например, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 060301 Фармация в качестве пятой общекультурной компетенции приведено следующее требование: выпускник должен обладать «способностью и готовностью ... к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности» [7, с. 10]. В ФГОС ВПО по направлению подготовки 072500 Дизайн одной из общекультурных компетенций выступает такое положение: выпускник должен быть готов «к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия (ОК-10)» [5, с. 5]. В качестве еще одного примера следует привести ФГОС ВПО по направлению подготовки 071600 Музыкальное искусство эстрады. В данном документе в качестве общекультурной компетенции (ОК-12) приведено такое требование: выпускник должен обладать «способностью и готовностью использовать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности этические нормы, регулирующие

отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде, использовать нормы социального поведения, права и свободы человека и гражданина» [6, с. 8].

Считаем необходимым сделать пояснение, почему упомянуты именно эти направления подготовки. Этот факт объясняется тем, что исследование, посвященное формированию готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству, проводилось нами на базе ГБОУ ВПО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» и ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» на факультетах, готовящих студентов по вышеуказанным направлениям подготовки.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что формирование готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству в образовательном пространстве вуза является одним из способов реализации компетентностного подхода в образовании и способствует обеспечению всех сфер общественного производства конкурентоспособными специалистами, способными к успешному выполнению профессиональной деятельности в условиях постиндустриального общества, глобализации и интеграции.

С учетом культурологического, деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов нами сформулированы принципы формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству. Учитывая, что **принцип** — «это основное, исходное положение какой-либо теории, учения, мировоззрения» [3, с. 595], рассмотрим каждый из них.

Принцип культуросообразности заключается в том, что содержание и организация образовательного процесса должны иметь выраженную культуроведческую направленность и формировать положительную мотивацию к межкультурному сотрудничеству у российских и иностранных студентов. Образовательная деятельность по формированию готовности к межкультурному сотрудничеству должна организовываться с учетом национальных особенностей студентов, традиций, принятых в их стране, а также интересов представителей различных культур. Важным условием реализации данного принципа является создание благоприятного психологического климата в группах смешанного национального состава, а также формирование ценностного отношения студентов к различным культурам и их представителям.

Принцип диалога культур понимается, прежде всего, как признание и утверждение всеобщности диалога в качестве основы человеческого взаимопонимания (М.М. Бахтин, Б.С. Гершунский). Диалог культур в процессе формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству возможен только тогда, когда каждый из участников процесса межкультурного сотрудничества осознает свою ценность и самодостаточность, видит, понимает и принимает культурные ценности партнера. Таким образом, диалог — это

основа взаимного проникновения, обогащения и саморазвития различных культур. При этом процесс межкультурного сотрудничества является процессом взаимного обмена ценностями каждой из культур на основе взаимопонимания, взаимоуважения и согласия.

В контексте формирования готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству особое значение имеет опора на **принцип этнической толерантности**. При этом следует отметить, что этническая толерантность — это не просто уступка, снисхождение, а, прежде всего, активная позиция человека по отношению к представителям различных культур, к особенностям этих культур, к процессу межкультурного сотрудничества. Такая активная позиция формируется на основе признания универсальных прав и свобод человека. Таким образом, принцип этнической толерантности реализуется в развитии у российских и иностранных студентов стремления достигать взаимного уважения, понимания и согласования различных точек зрения без применения давления и насилия.

Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей российских и иностранных студентов предполагает такое содержание образования и подбор методов, приемов и средств образовательной деятельности, которые являются адекватными уровню развития, склонностям и потребностям студентов, позволяют овладеть знаниями и практическими умениями в области межкультурного сотрудничества и обладают богатым потенциалом для формирования ценностного отношения к особенностям различных культур.

Принцип целенаправленности в процессе формирования готовности студентов к межкультурному со-

трудничеству предполагает осознание российскими и иностранными студентами сущности, цели межкультурного сотрудничества, осмысление содержания совместной деятельности в условиях диалога культур и видение путей осуществления и совершенствования этой деятельности.

Таким образом, нами отражены концептуальные подходы к формированию готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству, а именно: личностно-ориентированный, культурологический, деятельностный, компетентностный подходы. На основе этих подходов сформулированы и обоснованы принципы формирования готовности студентов к межкультурному сотрудничеству: принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов, культуросообразности, диалога культур, этнической толерантности, целенаправленности.

Формирование готовности российских и иностранных студентов к межкультурному сотрудничеству — сложный процесс. Главной особенностью этого процесса является личность самого студента, как российского, так и студента-иностранца. Каждый студент является активным, творческим участником процесса межкультурного сотрудничества, внося свой собственный, индивидуальный вклад в мировой опыт межнационального взаимодействия. Российские и иностранные студенты являются равноправными партнерами в межкультурном диалоге, овладение навыками которого способствует духовному взаимодействию представителей различных этносов, уважению, принятию и пониманию системы ценностей различных культур, что в свою очередь является условием бесконфликтного сосуществования народов.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя// Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — с. 34–42.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. / А.Н. Леонтьев. — М.: Педагогика, 1983. — Т.1. — 392 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
4. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработчиков документов по модернизации общего образования. — М.: ООО «Мир книги», 2001.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн [Электронный ресурс]. — М., 2011. — Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_09/prm780-1.pdf, свободный. — Загл. с экрана.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 071600 Музыкальное искусство эстрады [Электронный ресурс]. — М., 2011. — Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm2288-1.pdf, свободный. — Загл. с экрана.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 060301 Фармация [Электронный ресурс]. — М., 2011. — Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/prm38-1.pdf, свободный. — Загл. с экрана.

Генезис исследовательской деятельности в междисциплинарном пространстве (школа-вуз)

Бушковская Елена Александровна, старший преподаватель
Томский политехнический университет

Актуальность исследования. В законе об образовании Российской Федерации перед педагогическим сообществом поставлены следующие задачи:

- развивать познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности обучающихся;
- формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира; (Статья 49. Обязанности и ответственность педагогических работников) [6].

Задачи исследования:

- рассмотреть различные виды исследований, проводимых на разных ступенях обучения;
- выявить наиболее актуальные и продуктивные виды исследовательской деятельности обучающихся в школе и вузе на основе анализа эмпирического опыта педагогов.

Понятие «исследование» впервые было использовано в 1577 году (XVI век), синонимами слова «исследование» являются такие существительные как изучение, анализ, экспертиза, экспериментирование, углубление, поиск фактов и др. [11, 12].

В широком смысле этого слова, определение исследования включает в себя любой сбор данных, информации и фактов для улучшения знаний.

Буркова С.Е. (г. Киселевск), вовлекая младших школьников в исследовательскую работу, определяет следующие задачи:

- раскрытие интересов и склонностей учащихся в научно-поисковой деятельности;
- создание условий для вовлечения в коллективную поисково-исследовательскую деятельность;
- подготовка к самостоятельной исследовательской работе;
- проведение исследований, имеющих практическое значение;
- разработка и реализация исследовательских проектов;
- содержательная организация свободного времени школьников;
- формирование развивающей образовательной среды для школьников [4].

Вахрушева Л.М. выделила следующие виды проектов:

- по характеру доминирующей деятельности – поисковый, исследовательский, творческий, ролевой, прикладной, ознакомительно-ориентировочный;
- по предметно-содержательной области – монопроект, интегрированный проекты;
- по продолжительности – краткосрочный, длительный;

– по количеству участников – индивидуальный, парный, групповой, коллективный, массовый [5].

Агибалова Л.П. (г. Старый Оскол) в статье «Метод исследования в работе с одаренными детьми» отметила два аспекта творческой деятельности: 1) исследовательская деятельность (как творческий вид познания); 2) творческая деятельность (проектная, конструктивная). При этом она считает, что начинать нужно с творческих работ (творческие сочинения, описания на заданную тему, критические заметки). Вторым шагом, по мнению Агибаловой Л.П., являются рефераты [1].

Бочкова И.М., (МОУ Академический лицей, г. Томск) занимается работой с мультимедийными проектами в рамках спецкурса «Информатика», рассчитанных на младших школьников (2–4 классы). Она предлагает учащимся при изучении программы Paint рисовать иллюстрации к различным пословицам и поговоркам, сказкам. При изучении программы PowerPoint, создаются презентации на темы пословиц, сказок, используются собственные и отсканированные рисунки по заданной тематике. Все элементы слайда (надписи, рисунки) оживают (анимация), появляясь в определенном порядке. При этом презентация может сопровождаться докладом, либо может быть озвученный фильм с музыкой [3].

Москвина И.К., (МОУ Академический лицей, г. Томск), работая в рамках междисциплинарного обучения (построение содержания обучения вокруг глобальной темы), использует данную методику в организации исследовательской деятельности обучающихся по литературе на старшей ступени школьного обучения. Курсовые проекты основаны на междисциплинарных темах философского содержания («Выживание», «Порядок». «Взаимодействие», «Развитие», «Мир и человек», «Форма и содержание») и реализуются на уровне междисциплинарной интеграции (через использование компьютерных технологий и на проблемно – содержательном уровне) [7].

Панферова О.А., (МОУ Академический лицей г. Томска) является руководителем курсовых работ, лучшие из исследований презентуются на лицейских конференциях, а также на конференциях за пределами учебного заведения [9].

Андриякина Н.И., Мещеряков В.Г., (г. Первоуральск) [2] разработали интегрированный курс биологии и информатики. Обучающиеся изучают биологию, выполняя индивидуальные проекты, в результате создавая мультимедийные презентации. Таким образом, достигается усвояемость и долговременное запоминание информации по биологии не только автором презентации, но и всеми учащимися класса.

Нестеренко Н.И. (г. Канск) предлагает активные формы внеклассной работы — выпуск школьной газеты, лиц-газеты, «Поэтические видеозарисовки», телевизионные проекты, социальные проекты, учебные видеофильмы (серия телевыпусков «Литературный календарь», целью которого является знакомство учащихся школы с литературными новостями месяца, именами, событиями прошлого и настоящего, связанными с определенными датами). Социальный проект «Литературная экскурсия» разработан в рамках изучения литературного краеведения [8].

Исследование должно быть систематическим, проходить поэтапно и иметь жесткий стандартный протокол. Эти правила во многом схожи, но могут незначительно отличаться в различных областях науки. Большинство авторов выделяет следующие основные общие этапы исследования: 1) установление объекта изучения; 2) исследование известного об объекте действительности; 3) постановка и формулирование проблемы. Определение объекта; 4) определение цели и задач исследования; выдвижение гипотезы; 5) построение плана исследования; 6) проверка гипотезы; 7) определение сферы применения данного решения; 8) литературное оформление результатов исследования; 9) проверка и уточнение выводов исследования в массовом опыте [10].

Общий план проведения любого исследования складывается следующим образом [15]: 1) определить цель вашего плана работы на определенный период работы; 2) написать введение и актуальность; 3) определить цели и задачи; 4) перечислить источники; 5) определить трудности при достижении задач; 6) определить стратегию.

Пример плана исследования, предлагаемого иностранными специалистами [13]: 1) название исследования; 2) исследователь; 3) цели проекта; 4) описание значимости проекта; 5) определение методов исследования; 6) оценка потенциального риска; 7). оценка потенциальной выгоды; 8) дополнительная документация.

Красновой Т.И. (кафедра иностранных языков Института кибернетики Томского политехнического университета) разработаны инновационные виды самостоятельной работы в рамках исследовательской деятельности, выполняемые студентами 1–2 курсов Института кибер-

нетики ТПУ: 1) проектная работа в сети Интернет (webquest) с последующей презентацией; 2) анализ кейса и написание эссе-рассуждения с собственным решением проблемы. Метод кейсов — метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа, техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы базируются на реальном фактическом материале или приближены к реальной ситуации [14]. Немаловажным фактором служит развитие инициативы, навыков работы в группе, опыта выражения и отстаивания собственного мнения.

Анализ результатов студенческих проектов 2 курса Института кибернетики ТПУ под руководством автора статьи показал, что именно инновационные методики позволяют существенно мотивировать студентов к выполнению исследования.

Российские учащиеся не прошли этапа освоения культуры работы в Интернете: с появлением большого количества рефератов, доступных для скачивания в сети Интернет, такие узкие виды исследовательской деятельности как написание реферата, сочинения, эссе утратили свою творческую направленность. Одним из способов решения данной проблемы является выполнение работы над комплексным многоплановым проектом, включающим не только информативную, но и мультимедийную компоненту.

Важно отметить, что обязательным условием успешности исследования является комплексный характер поставленных задач, не позволяющих копировать материалы из Интернета, книг, учебника, требующих осмысления и систематизации данных, выстраивания логической последовательности.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее актуальными видами исследовательской деятельности для младших школьников являются театрализованные представления, фестивали, создание сборников сказок, стихов, фильмов, проектов и др. Для средней и старшей ступеней школьного обучения, а также для студентов — проекты, научные статьи, инновационные — проектная работа в сети Интернет (webquest), методика «кейсов».

Литература:

1. Агибалова Л.П. Метод исследования в работе с одаренными детьми//Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 2: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. — 25–26 марта 2010 г., г. Томск. — Томский ЦНТИ, 2010. — 283 с. — с. 17–19.
2. Андриякина Н.И., Мещеряков В.Г. Методология формирования субъектного опыта одаренных учащихся на основе межпредметного взаимодействия биологии и информатики//Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 2: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. — 25–26 марта 2010 г., г. Томск. — Томский ЦНТИ, 2010. — 283 с. — с. 21–24.
3. Бочкова И.М. Развитие предметной одаренности в начальной школе через мультимедийные интеграционные проекты в рамках спецкурса «Информатика»// Создание интегрированного образовательного пространства

- для развития детской одаренности: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 2: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. — 25–26 марта 2010 г., г. Томск. — Томский ЦНТИ, 2010. — 283 с. — с. 28–30.
4. Буркова С.Е. Исследовательская деятельность как фактор развития одаренности//Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 2: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. — 25–26 марта 2010 г., г. Томск. — Томский ЦНТИ, 2010. — 283 с. — с. 30–32.
 5. Вахрушева Л.М. Применение проективного метода на уроках русского языка // Русский язык. — 2007. — № 14. — С. 35–36.
 6. Закон об образовании РФ. URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii/>
 7. Москвина И.К. Исследовательская деятельность школьников как средство реализации принципа вариативности в преподавании литературы: возможности, проблемы//Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 1: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. — 25–26 марта 2010 г., г. Томск. — Томский ЦНТИ, 2010. — 267 с. — с. 81–86.
 8. Нестеренко Н.И. Формирование осознанного выбора профессии гуманитарной направленности через внеклассную работу//Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 2: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. — 25–26 марта 2010 г., г. Томск. — Томский ЦНТИ, 2010. — 283 с. — с. 57–60.
 9. Панферова О.А. Формирование надпредметных компетенций школьников на уроках истории с помощью формализации учебного материала//Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад — школа — университет: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Ч. 2: Педагогика одаренности: Осмысление теоретических аспектов. — 25–26 марта 2010 г., г. Томск. — Томский ЦНТИ, 2010. — 283 с. — с. 109–111.
 10. Педагогика, Большая Современная Энциклопедия/сост. Рапацевич Е.С. — Мн.: «Современное слово», 2005, 720 с.
 11. Collins Thesaurus of the English Language//2nd Edition. HarperCollins Publishers 2002.
 12. merriam-webster dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/research>
 13. University of Texas [Электронный ресурс]. URL: <http://ctl.utexas.edu/>
 14. Wikipedia dictionary [Электронный ресурс]. URL: <http://wikipedia.org/>
 15. Write-a-Work-Plan [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wikihow.com/Write-a-Work-Plan>

Функции музыкального фольклора в духовно-нравственном воспитании молодежи

Горбачева Светлана Николаевна, соискатель, ассистент
Белгородский государственный институт искусств и культуры

Статья посвящена проблеме духовно-нравственного воспитания молодежи. Одним из способов решения этой проблемы автор видит приобщение подрастающего поколения к традиционной культуре, а именно музыкальному фольклору.

Ключевые слова: музыкальный фольклор, жанры музыкального фольклора, функции музыкального фольклора.

Functions of Musical Folklore in Spiritual and Moral Education of Youth

Gorbachova Svetlana Nikolaevna

The article is devoted to problem of spiritual and moral education of youth. One of the ways to solve this problem is initiation of young generation to traditional culture, namely to musical folklore.

Key words: musical folklore, genres of musical folklore, functions of musical folklore.

Сегодня специалисты разных областей науки ставят вопрос о появлении духовного вакуума в обществе (проникновение западной коммерческой культуры, культура насилия, эгоизма и т.д.). Бездуховность, низкая нравственность, а также грубость, преступность и многие другие пороки нашего времени — все они разрушают человека,

общество и государство. В этой ситуации особенно остро встает проблема воспитания личности, способной ориентироваться на духовно-значимые нормы и ценности (гуманность, патриотизм, гражданственность, благочестие и др.), обладающей опытом этнокультурной ориентации, самоопределения в поликультурной среде.

Культура является основой развития как общества в целом, так и отдельной личности. Культура каждого отдельно взятого народа, безусловно специфична, поэтому все нации такие разные, но идея высоконравственного, художественного видения мира связывает все культуры между собой [5, с. 21]. Несмотря на постоянные интеллектуальные изменения, традиционная культура является фундаментальной основой развития общества, одним из продуктивных средств формирования и становления человека.

Приобщение молодежи к музыкальной культуре — это не только вопрос, связанный с развитием его музыкального вкуса, но и серьезная проблема формирования личности современного молодого человека, способного содержательно проводить свой досуг, духовно обогащаться в процессе общения с музыкальным искусством.

Древняя истина гласит: «Разложите молодежь — и вы победите нацию» [1, с. 35]. Примером этому может служить, так называемая, современная музыка, которая проста и доступна, быстро усваивается и запоминается. Ведущее место у молодежи занимает развлекательная музыка: рок, хип-хоп, диско, реп, поп-музыка и другие направления. По мнению многих, такая музыка помогает поднять настроение, в ней бьется пульс нашего времени. Чаще, частота и сила звука подобной музыки выходят за пределы легкоусвояемых и благотворно действующих на человека, что в действительности оказывает резко отрицательное влияние на психику, интеллект и поведение молодого человека.

Особое место в воспитании молодежи занимает музыкальный фольклор. Многообразно и глубоко он отражает всю жизнь человека, от рождения до смерти, раскрывает его духовную красоту и богатство. Именно в музыкальном фольклоре отражены извечные стремления народа к добру и правде, к свету и счастью. Нравственные идеалы, заложенные в нем, воспитывали многие поколения. Они же продолжают оставаться базой для обучения студентов народно-хоровой специализации.

В связи с объективными процессами современного общества фольклор почти ушел из быта, но с профессиональной точки зрения он может получить вторую жизнь в других формах, в частности — через специальное музыкальное образование. Конечно, выпускники фольклорных отделений музыкальных колледжей, институтов, консерваторий, не могут заменить собой подлинных мастеров аутентичного народного пения, но с их помощью, возможно, удастся возродить народную культуру в сфере искусства.

Условно, возрождение общественного интереса к фольклору можно отнести к 60-м годам XX столетия, когда по инициативе крупного советского музыканта, педагога и

общественного деятеля, народного артиста РСФСР профессора А.А. Юрлова, возглавлявшего в то время дирижерско-хоровую кафедру в Государственном педагогическом институте им. Гнессиных, и при активном содействии таких крупных исследователей-фольклористов, как А.В. Руднева, В.М. Щуров, В.И. Харьков, Л.Л. Христиансен, было открыто первое отделение по подготовке руководителей народных хоров. Такие же факультеты начали функционировать в Саратовской государственной консерватории, Ростовском филиале ГМПИ им. Гнессиных (ныне — государственная консерватория им. Рахманинова). Впоследствии их выпускники были основателями подобных отделений в других музыкальных вузах и ссузах. Главная цель педагогической и творческой деятельности специалистов этого профиля — возрождение и пропаганда подлинной музыкальной культуры.

Музыкальный фольклор располагает действенными способами этического воздействия посредством эмоционального сопереживания, способного вызвать сочувствие в беде, согласовать усилия в работе, укрепить общее настроение, вместе порадоваться, вместе оплакать потерю. Максим Горький говорил: «Подлинную историю народа нельзя знать, не зная народного творчества... от глубокой древности музыкальный фольклор неотступно и своеобразно сопутствует истории...» [3, с. 126]. В словах народных песен содержатся ценнейшие сведения о прошлом русской земли, об условиях жизни наших предков, их мыслях и чувствах, желаниях и заботах, понимании национальной истории.

Каждый из жанров музыкального фольклора является ценностным этнопедагогическим базисом для освоения культурного наследия прошлого. Каждое отдельно взятое произведение учит либо трудолюбию, терпению, великодушию, либо любви к ближнему, родному дому, своей земле, Отечеству, воспитывает доброту, благородство, мужество. Содержит в себе неизменные человеческие заповеди, чувства добра, справедливости, правды, уважения человеческого достоинства [6, с. 73].

Содержательно-ценностный потенциал музыкального фольклора безграничен. Так, песни календарно-земледельческого круга (святочные, масленичные, семицкие, троичские, купальские и др.) связаны с землей, солнцем, небом. Именно эти песни «дают представление не только о трудовой деятельности и общественно-бытовом укладе древних восточных славян, но и об их мировоззрении, верованиях, мифологических представлениях, связанных с поклонением солнцу, источнику жизни, с одушевлением различных явлений природы» [3, с. 106].

В песнях семейно-бытовых праздников и обрядов (родильные, крестильные, свадебные, погребальные и др.), сопровождающих главные ступени жизненного пути, пройти которые должен был каждый, вырисовывается та естественная обстановка, в которой старшее поколение делилось своим опытом, а младшее стремилось его перенять.

Нравственное и эстетическое содержание детского музыкального фольклора (колыбельные, потешки, ча-

стушки, прибаутки, сказки с напевами, заклички, дразнилки и др.) формировало душу и характер ребенка, человеческое начало в нем. В целом, как песни созданные взрослыми специально для детей, так и творчество самих детей, раскрывает заботливое, терпеливое, доброжелательное и нежное отношение к ним.

Таким образом, музыкальный фольклор впитал в себя и сохранил для нас те нравственные критерии, которые и по сей день применимы в качестве оценочного основания во всех областях человеческой деятельности.

Жанровое многообразие музыкального фольклора порождает множество функций, которые видоизменялись в зависимости от общих изменений духовной культуры на разных этапах. Рассмотрим некоторые из них.

Функция (от лат. *function* — исполнение, осуществление) музыкального фольклора рассматриваются нами как технология реализации народной песни по своим специфическим законам всего сущего в форме деятельности, а также в форме материализованных или вербальных результатов деятельности [4, с. 99].

Основной функцией музыкального фольклора является коммуникативная функция. Народная песня объединяет людей посредством двух составляющих — слова и музыки. В тексте песни заложена особая смысловая нагрузка, мелодия же, усиливает силу слова, придает произведению определенную жаровую окраску, а, следовательно, и функциональную принадлежность. При совместном пении ярко проявляются черты характера каждого поющего, особенности его темперамента, а так же сила его таланта и красота голоса. В то же время коллективное исполнение не растворяет личность среди многих других, а наоборот позволяет преодолеть скованность и проверить свои способности, научиться чему-либо от более талантливых исполнителей.

Особое место занимает функция отражения действительности. Народная песня правдиво отражает реальную жизнь человека, описывает ее от рождения до смерти, представляет собой одно из проявлений общественного сознания. Песня — это история тяжелого крестьянского труда, постоянной борьбы, а также сложившиеся на этой основе мировоззрение, идеалы.

Этическое содержание русской песни необходимо рассматривать как синтез этического понятия добра и эсте-

тического понятия красоты как свода знаний, ценностей, норм и образцов поведения. В музыкальном фольклоре задача — приносить добро — выражена особенно ярко. Об этом пишет и грузинский исследователь Г. Бандзеладзе «трудно назвать произведение, которое сознательно или бессознательно не было бы вдохновлено идеей добра, не служило бы воспитанию той или иной добродетели» [2, с. 103].

Эстетическая функция тесно переплетается с катарсической функцией (катарсис — очищение, душевная разрядка) музыкального фольклора. Исполнители при пении фольклора испытывают радость, душевное равновесие и внутреннюю свободу. Это порождает ценностное отношение между человеком и миром художественного творчества [4, с. 112].

Дошедшие до нас традиционные песни обладают высокохудожественными качествами — поэзия поднимает вечные проблемы жизни человека, напевы — отличаются строгостью мелодической линии, выразительностью интонаций, способствуют развитию более тонкого музыкального вкуса, развивают эстетическое чувство формы, ритма, языка, умение четко и красиво вокализовать, при этом доставляя эстетическое наслаждение поющему. Способность заострить эстетическое внимание к миру можно рассматривать как еще одну из функций — гедонистическую (гр. *hedone* — наслаждение).

Немаловажную роль играют канонизирующая и эвристическая функции музыкального фольклора. Они характеризуют основной способ передачи песни «из уст в уста». Канонизирующая функция (гр. *Каноп* — правило, предписание) подразумевает устойчивость основных компонентов при устной природе бытования песен, лучшие образцы песенного фольклора не претерпевают существенных изменений. Эвристическая функция, наоборот, имеет смысл преобразования, создания новых образцов песен, что обусловлено все той же устной природой бытования фольклора, ее многовариантностью [4, с. 113].

На кафедре искусства народного пения Белгородского государственного института искусств и культуры духовно-нравственное воспитание студентов реализуется в рамках проекта «Формирование ценностного отношения к музыкальному фольклору студентов народно-хоровой специализации».

Литература:

1. Банин, А.А. Сохранение и возрождение фольклорных традиций. // Региональный центр фольклора / А.А. Банин. — М., 1990. — 256 с.
2. Веретенников, И.И. Народное музыкальное творчество Белгородского края / И.И. Веретенников. — Белгород, 1996. — 216 с.
3. Жиров, М.С. Региональная система сохранения и развития традиций народной художественной культуры. / М.С. Жиров. — Белгород, 2003—310 с.
4. Жиров, М.С. Русская народная песня: история и современность. / М.С. Жиров, О.И. Алексеева. — Белгород, 2007. — 163 с.
5. Народные праздники и обряды Белгородчины. / сост. Г.П. Макеева, Л.А. Подгорная. — Белгород, 1994. — 116 с.
6. Сохранение и возрождение фольклорных традиций. Выпуск 2, ч.1 / сост. А.Н. Иванов. — М., 1993. — 128 с.

Особенности речевого развития детей младшего школьного возраста, воспитывающихся в детском доме

Гордеева Татьяна Георельевна, соискатель
Шадринский государственный педагогический институт

В последнее десятилетие проблема сиротства продолжает оставаться одной из наиболее актуальных и острых проблем нашего общества. Серьезную озабоченность вызывает рост числа семей и детей, находящихся в социально-опасном положении, ухудшение физического и психического здоровья подрастающего поколения, увеличение социального сиротства, безнадзорности и беспризорности, преступности и наркомании среди детей и подростков.

Дети группы социального риска постоянно находятся в стрессовом состоянии, испытывают на себе психическую, эмоциональную, коммуникативную депривацию. Длительное воздействие на ребенка травмирующих ситуаций, нарушение межличностных отношений с взрослыми и сверстниками формирует у него внутреннюю напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности. Большинство детей данной группы населения попадает в государственные учреждения: приюты, дома ребенка, детские дома, школы-интернаты, центры реабилитации.

Проблемы психологического характера детей-сирот определяются недостатком родительской ласки и любви, ранней депривацией неформального общения с взрослыми. Этот фактор, как известно, накладывает отпечаток на весь дальнейший период формирования личности. Недоразвитие вследствие такой депривации механизмов идентификации становится причиной эмоциональной холодности, агрессивности и в то же время повышенной уязвимости воспитанников.

Зарубежными и отечественными исследователями рассматриваются механизмы влияния депривационных условий учреждений интернатного типа на психическое развитие ребенка [1].

Выделяется группа расстройств, связанных с депривацией — психическим состоянием, возникающим в результате длительного ограничения возможностей ребенка для удовлетворения в достаточной мере его психических потребностей. Депривация характеризуется выраженными отклонениями в эмоциональном и интеллектуальном развитии, а также нарушением социальных контактов ребенка.

Следствием социальной депривации практически всегда являются более или менее выраженная задержка в развитии либо недоразвитие речи.

Дети с речевыми нарушениями обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы (ММД, ППЦНС).

Наличие органического поражения мозга обуславливает то, что эти дети плохо переносят жару, духоту, езду в транспорте, долгое качание на качелях, нередко они жа-

луются на головные боли, тошноту и головокружения. У многих из них выявляются различные двигательные нарушения: нарушения равновесия, координации движений, недифференцированность движений пальцев рук и артикуляционных движений (т.е. несформированность общего и орального праксиса).

Такие дети быстро истощаются и пресыщаются любым видом деятельности (т.е. быстро устают). Они характеризуются раздражительностью, повышенной возбудимостью, двигательной расторможенностью, не могут спокойно сидеть, теребят что-то в руках, болтают ногами и т.п. Они эмоционально неустойчивы, настроение быстро меняется. Нередко возникают расстройства настроения с проявлением агрессии, навязчивости, беспокойства. Значительно реже у них наблюдается заторможенность и вялость, они довольно быстро утомляются, причём это утомление накапливается в течение дня к вечеру, а также к концу недели. Утомление сказывается на общем поведении ребёнка, на его самочувствии. Это может проявляться в усилении головных болей, расстройстве сна. Вялости либо, напротив, повышенной двигательной активности. Школьникам трудно сохранять усидчивость, работоспособность и произвольное внимание на протяжении всего урока. Их двигательная расторможенность может выражаться в том, что они проявляют двигательное беспокойство, сидя на уроке, встают, ходят по классу, выбегают в коридор во время урока. На перемене дети излишне возбудимы, не реагируют на замечания, а после перемены с трудом сосредотачиваются на уроке.

Как правило, у таких детей отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно речевой, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Психическое состояние этих детей неустойчиво, в связи с чем их работоспособность резко меняется. В период психосоматического благополучия такие дети могут достигать довольно высоких результатов в учёбе.

Дети с функциональными отклонениями в состоянии ЦНС эмоционально реактивны, легко дают невротические реакции и даже расстройства в ответ на замечания, плохую отметку, неуважительное отношение со стороны учителя и детей. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. Всё это в целом свидетельствует об особом состоянии центральной нервной системы детей, страдающих речевыми расстройствами.

Как показывает практика, большинство школьников-воспитанников Центра, в отличие от своих сверстников, наряду с нарушениями устной речи испытывают стойкие специфические затруднения при овладении знаниями, умениями навыками в области правописания. Дети данной категории не осваивают и соответствующие операции учебно-практической деятельности при решении грамматико-орфографических задач. Ко второму году обучения, у учеников характер указанных нарушений усложняется, усугубляется. Это проявляется не только в ошибках детей на письме, но и в виде определённых нарушений эмоционально-волевой сферы, познавательной деятельности, в особенностях поведения.

Орфографические умения и навыки — это сложные мыслительные процессы. Они включают в себя такие умственные операции, как сравнение языковых фактов, нахождение в них сходного и различного, операции абстрагирования, и наконец, выработку соответствующих ассоциаций. Так, дети находят сходное и различное в родственных и однокоренных словах: барский, барсук, барчонок, барствовать. Для выработки данных операций учащиеся должны овладеть также определённым уровнем знаний и умений в области грамматики, морфологии, лексикологии, фразеологии, стилистики, риторики, орфоэпии. «Языковое чутьё» или «чувство языка» [5] формируется ещё на дограмматической ступени развития ребёнка (до систематического обучения его грамоте, навыкам письменной речи). Оно является не только необходимым компонентом при обучении, но и определённым показателем сформированности интеграции неречевой и речевой сфер ребёнка, условием становления метаязыковых способностей.

У воспитанников Центра младшего школьного возраста отмечается недоразвитие речевых и неречевых психических функций. Аспекты рассмотрения данной патологии могут быть различными. Однако изучение указанной проблематики с точки зрения психолингвистического подхода позволяет в качестве первично нарушенного звена речевого процесса выделить расстройство языкового уровня [6, 7, 9, 11].

Дети данной категории с трудом усваивают терминологию предметов родного языка. Это проявляется в стойком смешении таких грамматико-орфографических понятий как: «звук» — «буква», «слог» — «слово», «безударный гласный» — «неударный гласный», «склонение» — «спряжение», «слово» — «словосочетание», «словосочетание» — «предложение» и т.д.

Учащиеся испытывают значительные затруднения в усвоении формулировок, содержания орфограмм, алгоритмов их выполнения. Чаще всего дети не различают понятия «орфограмма» и «правило», допускают систематические ошибки в анализе орфограмм. Прежде всего, они с трудом (или с помощью со стороны учителя-логопеда) выделяют «шаги» орфографических действий, последовательность их выполнения, определяют их содержание и количество.

Отмечается недостаточный объём и недостаточность актуализации словаря, низкая познавательная активность к языковому оформлению речи [5]. Школьники с трудом усваивают грамматические закономерности, операции функционирования абстрактных грамматических форм и значений в речи, грамматические преобразования (трансформации) как на практическом, так и на теоретическом уровнях. Затруднения вызывают, например, определение грамматического значения слов. Так, учащиеся не могут правильно определить род слова по его конечной части.

В устной речи младших школьников имеется ограниченный объём речевых сообщений, которые определяются в большинстве случаев характером выполняемой коммуникативной задачи. Высказывания (предложения) упрощены по грамматической структуре, основаны на простейших комбинациях моделей простых предложений. Устные высказывания практически лишены логической связности, убедительности и эмоциональной выразительности из-за отсутствия разнообразных синтаксических конструкций.

Неусвоенными оказываются процессы моделирования предложений различной грамматической сложности (процесс кодирования речевого высказывания). Нарушение элементарных языковых норм выражается в отсутствии одного из «главных» членов предложения, неоправданной для контекста перестановкой слов, несоблюдением правил согласования и управления, неадекватным употреблением предлогов, неполнотой моделируемых конструкций. Таким образом, у детей данной категории не сформированы грамматические представления, система правил, лежащая в основе структурно-грамматического оформления речевого высказывания.

В собственных же письменных работах дети с трудом и с большим количеством неверных грамматико-орфографических решений находят группы слов, подчиняющиеся определённому принципу написания («слова молоко и холодильник надо запомнить, в них есть оло»).

У большинства учащихся не сформированы обобщённые представления о слоге, слове. Школьники с трудом определяют ударный слог, ударный гласный в слове. Поэтому дети не соблюдают единый орфографический режим, их записи «выходят» за пределы «полей», часты ошибки при переносе слов и т.д.

Отмечается недостаточная сформированность навыков самопроверки, в частности, предварительного, текущего и опосредованного видов самоконтроля.

Проводимое коррекционное воздействие организует учебную деятельность воспитанников, поможет им успешно преодолеть имеющуюся речевую патологию, а также естественные трудности школьного обучения в целом. Таким образом, логопедическая работа будет способствовать укреплению физического, психического и социального здоровья воспитанников, формированию коммуникативной культуры, вооружит детей средствами познания и развития мировоззрения.

Литература:

1. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. — М.: Просвещение, 1988.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. — СПб: СОЮЗ, 1997.
3. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е.А. Стребелевой. — М.: Полиграфсервис, 1998. — 336 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. — СПб., 1997.
5. Лалаева Р.И., Венедиктова А.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. — СПб., 2001.
6. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М., 2001.
7. Левина Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. — М., 1961.
8. Прищепова В.И. Дизорфография младших школьников. — СПб., 2006.
9. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников. — М., 1983.
10. Ястребова А.В. Преодоление общего недоразвития речи. — М., 2000.

Определение резервов адаптации обучающихся 10-х профильных классов МБНОУ «Лицей № 4» в условиях профильного обучения методом кардиоритмографической программы «ORTO EXPERT»

Готман Александр Александрович, социальный педагог
МБОУ «Центр психолого-медико социального сопровождения»

В статье рассматриваются результаты мониторинга адаптивных резервов организма обучающихся 10-х профильных классов МБНОУ «Лицей № 4» в условиях профильного обучения, проведенного в 2009–2010, 2010–2011 и 2011–2012 учебных годах.

Ключевые слова: адаптация, кардиоритмограмма, мониторинг, профильное обучение.

Обучение старшекласников в соответствии с профильной подготовкой ставит целый ряд новых сложных задач перед педагогами, родителями и обучающимися. Как показывает практика, эффективно учиться в образовательном учреждении могут только учащиеся, имеющие достаточные функциональные резервы. В противном случае, учебная деятельность вызывает напряжение регуляторных механизмов, утомление, снижение работоспособности и в конечном итоге приводит к увеличению заболеваемости.

В последнее время в старших классах вводится углубленное изучение отдельных учебных дисциплин. Это способствует приобретению учащимися качественных знаний и навыков для обучения на следующей образовательной ступени. Вместе с этим, углубленное изучение предметов характеризуется высоким уровнем трудности, большим объемом и быстрым темпом изучения учебного материала. В таких условиях отсутствие мотивации или способностей, плохое здоровье и ряд других факторов могут привести к напряжению механизмов адаптации. В итоге высокая физиологическая стоимость обучения значительно снижает эффективность получения знаний и навыков и крайне негативно влияет на здоровье.

Неоптимальные физические, умственные, психоэмоциональные нагрузки значительно снижают эффектив-

ность организма и особенно в школьном возрасте. Переход на профильное обучение, интенсификация учебного процесса, широкое использование различных педагогических инноваций приводят к несоответствию учебной нагрузки функциональным возможностям организма обучающихся и развитию напряжения адаптационных процессов.

Это в дальнейшем может неблагоприятно сказаться на состоянии здоровья обучающихся и стать источником возникновения «школьных трудностей». В условиях возросших требований к адаптационным возможностям организма подростков необходим индивидуально-типологический подход к прогностической оценке эффективности приспособительной деятельности [3].

Следовательно, диагностика адаптивных возможностей организма является актуальной задачей в условиях образовательно-воспитательного процесса.

Подростковый возраст, являясь одним из критических этапов онтогенеза, характеризуется напряжением адаптационных механизмов, связанным с интенсивными нейрогуморальными изменениями и специфическим психологическим содержанием этого периода. Особенности подросткового периода обуславливают повышенный риск развития адаптационных нарушений при неблагоприятных средовых воздействиях [4].

Многоуровневая функциональная система адаптации формируется при взаимодействии и взаимовлиянии психологических и физиологических компонентов приспособительных реакций. Вклад, который вносит каждый из этих компонентов, определяется соотношением двух целей адаптации — сохранности гомеостаза и выполнения задач деятельности. Таким образом, течение и конечный эффект адаптационного процесса определяется, наряду со спецификой адаптогенного фактора, величиной «психофизиологического потенциала индивида», в структуру которого входят характер, интеллект, энергетические и регуляторно-адаптационные возможности человека [5].

В условиях возросших требований к адаптационным возможностям организма подростков, обучающихся в школе, необходим поиск индивидуально-типологического подхода к прогностической оценке эффективности приспособительной деятельности. Дифференцированное планирование мер профилактики и коррекция чрезмерного напряжения адаптационных механизмов существенно повышает их эффективность [1]. Одним из вариантов такого дифференцированного подхода может быть комплексное изучение вегетативных особенностей и их роли в изменении функционального состояния организма подростков в процессе обучения.

Диагностическое исследование адаптационных резервов организма обучающихся по программе «ORTO EXPERT» проводилось специалистами Муниципального бюджетного образовательного учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Центр психолого-медико-социального сопровождения» на базе Муниципального бюджетного нетипового образовательного учреждений «Лицей № 4».

Количество продиагностированных в 2009–2010 учебном году — 84 обучающихся, в 2010–2011 учебном году — 111 обучающихся, в 2011–2012 учебном году — 83 обучающегося.

Диагностика проводилась по заявке образовательного учреждения.

Исследование адаптивных возможностей организма проводилось на основании оценки степени напряжения регуляторных систем организма в соответствии с подходом Р.М. Баевского автоматизированной кардиоритмографической программы «ORTO EXPERT» [2].

Сердечный ритм и процесс управления вегетативной нервной и гуморальной системами являются важным звеном в адаптации организма к условиям внешней и внутренней среды, что дает возможность использовать характеристики сердечного ритма для оценки функционального организма в целом. Средняя частота сердечных сокращений отражает конечный результат многочисленных регуляторных влияний на аппарат кровообращения, характеризует сложившийся в процессе адаптации гомеостаз. Информация о том, как сложился этот гомеостаз, какая «цена» адаптации, содержится в структуре сердечного ритма, его вариабельности.

На основании совокупности заключений об активности высшей нервной системы в покое и ортостазе, состоянии систем регуляции сердечного ритма, характере переходного процесса экспертной системой строится заключение о типах адаптации организма. Это заключение типизируется в три основные группы адаптации (функциональное состояние организма):

- Удовлетворительная адаптация (1 группа);
- Напряжение систем адаптации (2 группа);
- Неудовлетворительная адаптация (срыв адаптации, 3 группа).

Результаты кардиоритмографического исследования (диаграмма 1) позволяют сделать вывод, что число обучающихся с *удовлетворительной адаптацией* в 2009–2010 учебном году и в 2010–2011 учебном году составляет **26,1%** обучающихся, в 2011–2012 учебном году — **26,5%** респондентов. Системы организма работают оптимально, возможности организма имеют нормативные характеристики по состоянию здоровья.

Напряжение механизмов адаптации в 2009–2010 учебном году наблюдается у **58,8%** обучающихся, в 2010–2011 учебном году — **60,0%** обучающихся, в 2011–2012 учебном году — **57,8%** обучающихся.

Это свидетельствует о переходном моменте между удовлетворительным и неудовлетворительным состоянием организма. Причины могут быть различны, но в основном это незначительное физическое или психологическое утомление, связанное с учебным процессом, которое можно привести в норму путем рационального режима дня, сбалансированного питания, прогулок на свежем воздухе, оптимизации режима учебы и отдыха. Кроме этого, психофизиологические резервы организма старшеклассников затрачивались на адаптацию к новым условиям обучения в связи с переходом в новое для них образовательное учреждение — МНОУ «Лицей №4». Организм подростков мог не полностью адаптироваться к перемене места учебы из другого образовательного учреждения в лицей.

Число обучающихся со *срывом адаптации* в 2009–2010 учебном году составляет **15,4%** обучающихся, в 2010–2011 учебном году — **13,9%** обучающихся, в 2011–2012 учебном году — **15,7%** обучающихся.

Данной категории обучающихся тяжело дается учебная нагрузка, резервы организма снижены, системы организма работают со значительным напряжением. Организм находится в состоянии стресса. Причиной могут быть физические и эмоциональные перегрузки, нездоровый образ жизни и наличие вредных привычек. Если такое состояние появилось в результате физических нагрузок или умственных нагрузок, то это значит, что организм платит высокую «цену» за нагрузки.

Результаты диагностики позволяют сделать вывод, что обучающимся, поступившим в лицей из разных образовательных учреждений, тяжело адаптироваться к перемене места учебы, профильному образовательному процессу, у обучающихся часто возникают неблагоприятные



Диаграмма 1

межличностные отношения среди обучающихся. Перечисленные причины влияют на процессы адаптации. Социально-психологическое приспособление происходит при значительных психофизических затратах организма, часто сопровождается повышенной тревожностью и эмоциональной нестабильностью.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки дифференцированного подхода к обучению обучающихся профильных классов. Однако следует отметить, что диагностика адаптационных возможностей обучающихся имеет определенные сложности и ограничения. Это связано со спецификой формирования процессов анатомо-морфологических особенностей ор-

ганизма обучающихся старшего школьного возраста. Функциональное состояние адаптационных процессов личности обучающихся старших классов в переходный возрастной период находится в стадии формирования и динамических изменений, индивидуально-типологические особенности могут проявляться не в полной мере. Таким образом, совершенствование методик и процедуры диагностических исследований адаптационных возможностей и резервов организма старшеклассников в условиях перехода и обучения в соответствии с профилем представляется достаточно перспективной задачей в целях совершенствования образовательно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. и др. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по различным педагогическим системам. Физиология человека, т.24, №5, 1998.
2. Баевский Р.М., Иванов Г.Г., Чирейкин Л.В. и др. Анализ variability сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем: Метод. рекомендации. М., 2002. С. 10–15.
3. Игишева Л.Н., Галеев А.Р. Комплекс ORTO EXPERT, как компонент здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях: Метод. руководство. Кемерово, 2003. С. 3–19.
4. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: (Руководство для врачей).— Изд. 2-е, доп. и перераб. — Л.: Медицина, 1985. — 416 с.
5. Тарасова О.Л. Особенности психофизиологической адаптации к учебной деятельности у подростков с различным типом вегетативной регуляции. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. Томск. 1998. — 18.

Установление целесообразных взаимоотношений с учащимися на уроках производственного обучения

Грибова Юлия Юрьевна, мастер производственного обучения
ГБОУ СПО Раменский политехнический техникум

Перемены, происходящие в настоящее время в образовании, связаны с активным использованием человеческого фактора. Сегодня проблема человека, как главного элемента производительных сил и общественных преобразований, стоит необычайно остро.

На пути реализации целей учебно-воспитательного процесса среднего профессионального образования с позиций педагогики и психологии имеются определенные нерешенные проблемы. Одна из них — это теоретическое осмысление организации учебного процесса на основе правильного контакта преподавателей с учащимися. Именно в общении заложен огромный резерв и обучения и воспитания.

Но для того чтобы использовать общение в качестве эффективного средства обучения и воспитания, педагогу необходимо знать очень многое. Уроки производственного обучения осуществляются успешно, если преподаватель опирается на знание законов психического развития личности.

Рост агрессивных тенденций в подростковой среде отражает одну из острых проблем нашего общества, где за последние годы резко увеличилась подростковая преступность. При этом настораживает факт увеличения числа преступлений против личности, влекущих за собой тяжкие телесные повреждения. Парадоксальность ситуации состоит в том, что приложением социальных и педагогических усилий общества становится исправление и профилактика жестокости, а не воспитание миролюбия.

В подростковом возрасте одним из видов отклоняющегося поведения является агрессивное поведение, нередко принимающее враждебную форму (драки, оскорбления). Для некоторых подростков участие в драках, утверждение себя с помощью кулаков является устоявшейся линией поведения. Ситуация усугубляется нестабильностью общества, межличностными и межгрупповыми конфликтами.

Агрессивное поведение — форма социального поведения, включающая злонамеренное прямое или опосредованное взаимодействие между людьми, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. Причиной агрессивного поведения человека могут быть слова, действия, присутствие или появление людей, к которым он испытывает неприязненное отношение. В социальном контексте агрессивное поведение характеризуется наличием намерения причинить вред. Агрессоры признаются в желании навредить своим жертвам и нередко сожалеют о том, что их нападки были безрезультатны [1].

На базе нашего техникума было проведено исследование на выявление агрессивных и враждебных реакций

среди девушек подростков (16 лет). В исследовании принимали участие 35 человек (девушек), учащиеся 2 курса по профессии парикмахер. В исследовании использовалась методика Басса-Дарки на выявления агрессивных и враждебных реакций. Опросник личностный, разработан А. Бассом и А. Дарки в 1957 г. и предназначен для диагностики агрессивных и враждебных реакций. Тест состоит из 75 утверждений, на которые обследуемый должен ответить «да» или «нет». Создавая свой опросник, дифференцирующий проявления агрессии и враждебности, А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций:

1. Физическая агрессия — использование физической силы против другого лица.

2. Косвенная агрессия, окольным путем направленная на другое лицо или ни на кого не направленная.

3. Раздражение — готовность к проявлению негативных чувств при малейшем возбуждении (вспыльчивость, грубость).

4. Негативизм — оппозиционная манера в поведении от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

5. Обида — зависть и ненависть к окружающим за действительные и вымышленные действия.

6. Подозрительность — в диапазоне от недоверия и осторожности по отношению к людям до убеждения в том, что другие люди планируют и приносят вред.

7. Вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (крик, визг), так и через содержание словесных ответов (проклятия, угрозы).

8. Чувство вины — выражает возможное убеждение субъекта в том, что он является плохим человеком, что поступает зло, а также ощущаемые им угрызения совести.

Обследование с учащимися проводилось фронтально со всеми исследуемыми одновременно. Исследование проводилось по восьми параметрам: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, чувство вины, вербальная агрессия.

В результате анализа полученных данных из 35 девушек подростков (100%) определились следующие уровни агрессивности:

Высокий уровень агрессивности прослеживается у 20 человек (42,8%); средний уровень у 10 человек (32,8%); низкий уровень у 5 человек (24,3%).

Рассмотрим уровни агрессивности на диаграмме 1.

Так как, высокий уровень агрессивности прослеживается у 20 человек, нам необходимо рассмотреть, какие виды агрессии присущи девушкам-подросткам данного уровня агрессивности. В результате анализа мы получили: высокий уровень вербальной агрессии зафиксированы у

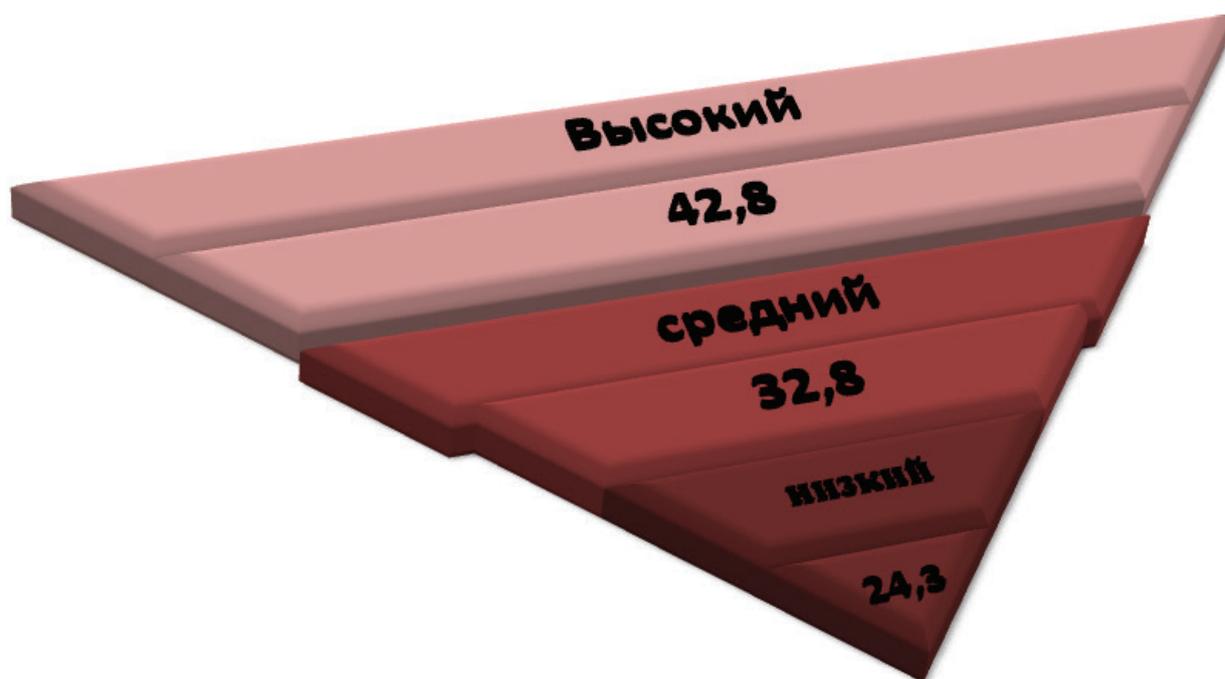


Диаграмма 1

100% — 8 человек; косвенной агрессии — 65% — 5 человек; склонность к раздражению зафиксировано у 40% — 2 человек; негативизм наблюдается у 30% — 3 человек; обида у 22% — 1 человек, подозрительность — 20% — 3 человек; чувство вины — 40% — 2 человек.

В высокие показатели агрессивности, были выявленные у 20 девушек-подростков по следующим показателям и были сведены в отдельную таблицу.

Таким образом, агрессивные подростки, при всем различии их личностных характеристик и особенностей поведения, отличаются некоторыми общими чертами. К таким чертам относятся бедность ценностных ориентаций, их примитивность, отсутствие увлечений, духовных запросов, узость и неустойчивость интересов, в том числе и познавательных. У этих детей, как правило, низкий уровень интеллектуального развития, повышенная внушаемость, подражательность, неразвитость нравственных представлений.

Им присуща эмоциональная грубость, озлобленность, как против сверстников, так и против окружающих взрослых. У таких подростков наблюдается крайняя самооценка (либо максимально положительная, либо максимально отрицательная), повышенная тревожность, страх перед широкими социальными конфликтами, эгоцентризм, неумение находить выход из трудных ситуаций, преобладание защитных механизмов над другими механизмами, регулирующими поведение.

Вместе с тем среди агрессивных подростков встречаются и дети хорошо интеллектуально и социально развитые. У них агрессивность выступает средством поднятия престижа, демонстрация своей самостоятельности, взрослости.

Анализ проведенного исследования показывает, что педагогу необходимы специальные коммуникативные умения необходимые для создания такого уровня общения, при котором будут созданы доверительность и взаимопонимание.

Таблица 1

Показатели	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Физическая агрессия	75%	-	-
Косвенная агрессия	65%	40%	10%
Раздражение	40%	60%	-
Негативизм	30%	20%	30%
Обида	22%	50%	-
Подозрительность	20%	25%	-
Вербальная агрессия	100%	-	-
Чувство вины	40%	30%	

Но поскольку потребности в контактах как источник активности личности могут проявиться только в деятельности, поскольку во взаимоотношениях явно видно конструктивное и деструктивное начало. Только деятельностью можно их изменить, если они не устраивают какую-то сторону.

Профессиональное мастерство преподавателя, сочетающее дидактический профессионализм (умение отби-

рать дидактический материал, преподнести его, донести непонятное до сознания учащихся, способность связать свой предмет с дисциплинами специального и профессионального циклов) и коммуникативную культуру, включающую педагогический такт, и способность правильно воспринимать и понимать общающуюся личность, — это и есть дефицитный профиль личности педагога.

Литература:

1. Агеев В.С. Социальная психология. М.1998.
2. Агрессивное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения./ Под. ред. В.А. Никитина В.А. — М., Владос, 1996 г.
3. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.
4. Отклоняющее поведение подростков как психолого-педагогическая проблема. «Учительская газета» №13—2002 г.
5. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога; Учеб. пособие: В 2кн. — 2 изд., перераб. и дополнено. Гуманист изд. Центр ВЛАДОС, 1999. — Кн.

Историко-педагогический анализ становления и развития конфликт-ориентированного подхода в образовании Германии

Дамирчари Наира Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Становление теории конфликт-ориентированного подхода в середине XX столетия, как показал историко-педагогический анализ проблемы, связано с разочарованием педагогической общественности развитием педагогики и образования ФРГ, как в русле традиционной гуманитарной педагогики, так и результатами влияния технократических идей в педагогической науке и школьном образовании. Имея богатую методологическую основу в виде философских, социологических, психологических, культурологических и собственно педагогических идей, конфликт-ориентированный подход реализуется сейчас в Германии при решении задач политического (Х. Дедеринг, Г. Гизеке, Х. и Т. Кастнер, и др.), межкультурного образования (Г. Ауэрнхаймер, М. Борелли, И. Дим, М. Крюгер-Потрац, В. Нике, М. Остретаг, А. Хольцбрехер и др.), воспитания в духе мира (В. Сайлер, Х. Эссингер, Й. Граф) и социального обучения (Х.Петиллон, К.-Й. Клуге, В. Кюзген, В. и Э. Штанге и др.).

Термин «конфликт-ориентированный подход» (der konfliktorientierte Ansatz) впервые встречается в дискуссии о проблемах политического образования (его целях и методах) в 60-х гг. XX века. Герман Гизеке, известный автор конфликтной дидактики в немецкой педагогике, первым придал конфликту статус дидактического принципа. «Принимая во внимание то значение, которое получили конфликты в политической и личной жизни, на-

прашивается решение — направить дидактические концепции на имеющийся конфликтный опыт детей и молодежи, таким образом, возведя «конфликт» к ведущему дидактическому принципу» [7, с. 499].

Педагогика конфликта — первое самостоятельное течение в немецкой педагогике второй половины XX века, которое представило конфликт в качестве своей базовой категории. Понятие «педагогика конфликта» было введено в педагогическую науку Германии Германом Гизеке как необходимая часть педагогической науки, исследующая конфликты с точки зрения их негативного и позитивного потенциала для обучения и воспитания. Гизеке ссылается на накопленный педагогической теорией и практикой опыт описания и разрешения конфликтов (конфликт поколений, конфликт между воспитателем и воспитанником, конфликт в личности воспитанника и т.д.).

Таким образом, «педагогика конфликта» не является изобретением последних лет, а всегда была частью любой педагогики [7, с. 497]. До тех пор пока традиционные нормы не подвергались сомнению, конфликты рассматривались только как морально-нравственная проблема соответствия этим нормам. С возникновением гражданского общества и соответствующей антропологии открылся новый взгляд на понимание личностных конфликтов как общественных. Так, по мнению Германа Гизеке, социализация подвержена влиянию ряда соци-

альных институтов часто с противоположными целями: семьи, школы, СМИ, группы сверстников, профессии, вследствие чего школа вступает в противоречие с развитием общества. Г. Гизеке критикует «внутреннюю ничтожность» (бессмысленность, незначительность) для учеников той школы, которая не прилагает усилий для содержательного анализа реального опыта, что уже получен учащимися. Школа держится вдали от реальности, которая не может быть ни разъяснена, ни рассмотрена под углом перспективы действия, если не будет определена как противоречивая и конфликтная». Г. Гизеке не согласен с позицией А. Бергштрессера, согласно которой политика как осуществление руководства людьми требует воспитания управляемых «зрелых граждан», способных преимущественно к умственной активности. Формальная энциклопедическая образованность, по Г. Гизеке, является истоком внутреннего конфликта: в конкретных условиях западногерманской повседневной действительности такие граждане неизбежно обречены на внутренний конфликт, «субъективное ощущение несчастья» [7, с. 497].

Несмотря на то, что Г. Гизеке сам считает себя сторонником «конфликтной дидактики» в области политического образования, а не педагогики конфликта, его точка зрения на конфликт как нормальное явление и источник позитивных изменений в обществе, использование конфликта как средства повышения учебной и социальной активности учащихся открыли в педагогической теории германоязычных стран новое, ориентированное на конфликт направление.

Становление *педагогике конфликта* в ФРГ происходило первоначально в рамках социально-критического направления в развитии немецкой педагогики. Социально-критическая педагогика возникает к началу 70-х годов XX века в Западной Германии на волне общественно-политических молодежных движений и критики современной немецкой школы за оторванность от политических и социальных проблем современности, а также за ее бюрократический и авторитарный характер. Представители социально-критического направления (К. Молленхауэр, П. Рёдер, В. Лемперт, Г. Гизеке и др.) развивают идеи антиавторитарного, эмансипированного воспитания и политического образования молодежи. Социально-критическое направление в педагогике ФРГ было подвергнуто тщательному анализу Т.Ф. Яркиной [5]. По своему возникновению (на волне антитехнократических умонастроений общественности 60-х гг.) оно отражало антициентристскую (антропологическую) направленность и в своем развитии сочетало два противоположных вектора: деидеологизацию воспитания (при решении проблемы эмансипации) и реидеологизацию (при поиске путей социализации личности и обеспечении связи воспитания с актуальными социально-политическими проблемами).

Для теории и практики конфликт-ориентированного образования определяющей является развиваемая теоретиками Франкфуртской школы (Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Ю. Хабермас, Г. Маркузе и др.) под разными

углами зрения идея автономии и политической зрелости свободного человека. В этом плане примечательно название работы Теодора Адорно «Воспитание в духе политической зрелости», где обозначается новая концепция цели воспитания: «автономного, политически зрелого человека», не позволяющего собой манипулировать, выработка у него самостоятельного критического поведения в обществе [6, с. 111–112]. Формирование политической зрелости как цель воспитания Т. Адорно представляет как международную проблему, ссылаясь на то, что авторитарное и идеологическое воспитание существует как в капиталистических, так и в социалистических странах [6, с. 92].

Для раскрытия философских и социологических оснований этой идеи следует подробнее рассмотреть некоторые ключевые моменты критической теории. Позиция господства в современном мире переместилась из экономики в сферу культуры, поэтому критическая школа пытается сделать акцент на подавлении личности культурой в современном обществе. Взгляды представителей критической школы сформировались под влиянием не только теории К. Маркса, но и теории М. Вебера, так как обе эти теории нашли свое отражение в пристальном внимании социологов-критиков к *рациональности* как важнейшей особенности современного мира. Технократическое мышление (формальная рациональность как наиболее эффективный способ достижения цели) противопоставляется разуму, который, по мнению представителей критической теории, «есть надежда для общества». Разум предполагает оценку способов в соответствии с основными человеческими ценностями, такими как справедливость, мир, счастье. Представители критической школы приводили нацизм в целом и в особенности его концентрационные лагеря в качестве примеров формальной рациональности «в ее смертельной схватке с разумом» [7, с. 169].

С середины 60-х годов в педагогическую науку и практику стали проникать различные теории конфликта (как либерально-плюралистические, так и марксистско-социалистические) в связи с дискуссией о целях политического образования, его методах и содержании. Социологические опросы показывают, что школьники не только готовы к обсуждению проблем установления демократического образа жизни в обществе, но и склонны и способны рассматривать школьную ситуацию, семейные отношения, профессиональные шансы с точки зрения прав человека и демократии. Также было обозначено направление децентрации учителя (преодоление ситуации неравенства власти, господства) и эмансипации учеников.

В целом, можно сделать вывод о том, что первоначально развитие методологических основ конфликт-ориентированного подхода в немецкой педагогике XX века происходило в русле *социально-критического направления*. Для его представителей характерно принятие конфликтной модели общества в качестве базовой, стремление к обеспечению прав всех граждан, придание культуре и коммуникации значения важнейших факторов

социализации личности, а выдвижение эмансипации в качестве главной цели образования.

Дальнейшее развитие методологических основ конфликт-ориентированного подхода в педагогике ФРГ проходит в русле *психологического направления*. Главная цель образования обозначается теперь как формирование конфликтной компетентности.

Психологическое направление в развитии методологических основ педагогического подхода, ориентированного на конфликт, выражено в представлении человека через его конфликтную природу. Его представители (Г. Беккер Дж. Валькер, В. Мертенс, Р. Гриссхаммер, К.Й. Клуге, Ф.И. У. Петтерианн, Х. Петиллон, А. Хольцбредер и др.) приоритет в образовании задачам профилактики конфликтного воспитания и формирования конфлик-

тной компетентности личности с целью конструктивного регулирования внутри- и межличностных конфликтов. Ориентации теории и практики образования на продуктивный конфликт в ФРГ были посвящены работы Бочаровой Ю.Ю. [1,2,3], диссертационное исследование Дамирчари Н.Н. [4].

Таким образом, конфликт-ориентированный подход в образовании Германии имеет достаточно прочную методологическую базу в виде концепций социально-политической и социально-психологической ориентации и реализуется преимущественно двумя стратегиями: через формирование активной гражданской позиции средствами политического образования и приобретение конфликтной компетентности на базе развития конфликтных способностей методами активного социального обучения.

Литература:

1. Бочарова Ю.Ю. Конфликт-ориентированный подход в межкультурном образовании зарубежных стран// Вопросы педагогического образования. Иркутск: ИПКРО, 2003. №14. С. 363–370.
2. Бочарова Ю.Ю. Конфликт-ориентированный подход в образовании ФРГ// Образование: исследовано в мире: электронный журнал, 2000. URL: <http://www.oim.ru/reader@pomer=370.asp> (дата обращения: 30.03.2003).
3. Бочарова Ю.Ю. Ориентация теории и практики образования на продуктивный конфликт (на примере ФРГ): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2004. 21 с.
4. Дамирчари Н.Н. «Педагогика конфликта» Германа Гизеке и ее влияние на развитие современной педагогики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2010. 17 с.
5. Яркина Т.Ф. Проблема общения в буржуазной педагогике// Советская педагогика. 1978. №5. С. 117–124.
6. Adorno T. Erziehung zur Mündigkeit. Schulkamp, 1971.
7. Gieseke H. Konflikte in pädagogischer Sicht. Taschenbuch der Pädagogik. Hohengehren: SchneiderVerlag, 1996. S. 447–500.

Проблема полного усвоения учебного материала в средних школах

Жалолов Фуркат Фаттохович, преподаватель
Бухарский академический лицей (Узбекистан)

В развитых странах в настоящее время широко применяется проектирование учебного процесса на научно-методологической основе, внедряются новейшие педагогические технологии, что дает возможность педагогу в соответствии с этим реализовать учебный процесс в полной мере, внося в него индивидуальные изменения, поправки, осуществляя контроль над каждым этапом урока.

В системе технологии обучения центральное место занимает научное проектирование обучения. При проектировании составляется таксономия целей процесса обучения, разрабатывается система приемов, составляются тесты для контроля знаний по определенному разделу.

В практике работы над проектированием полного усвоения все учебное содержание разбивается на отдельные учебные единицы:

– выявление уровня знаний, способностей обучаемых;

– разработка проекта обучения (конспект урока, эталоны обучения);

– учет темпа организации обучения (количество отведенных часов этой теме в учебном плане);

– разделение на учебные элементы с учетом содержания учебного материала, учет времени, необходимого для полного усвоения, разработка тестов;

– выбор способов поощрения учащихся;

– учет изменений, поправок дополнений, вносимых в процесс обучения.

Организация учебного процесса направлена на повышение значимости для ученика полного усвоения материала, индивидуализации усвоения, дифференциации обучения.

Разработка Критериев полного усвоения состоит из следующих компонентов:

– ознакомление учащихся с понятием «полное усвоение материала»;

- конкретизация целей учебной деятельности (на основе сравнения целей обучения и его результата);
- представить учащимся порядок выполнения учебных заданий;
- совместный анализ с учащимися учебных элементов;
- ознакомление учащихся с условиями активного участия в учебной деятельности. (после полного усвоения тем ставится заключительная оценка; отметка каждого ученика ставится в соответствии с заранее определенным эталоном; число отличных отметок не ограничивается; каждый ученик получит любую необходимую помощь; после полного усвоения текущей темы осуществляется к следующей);
- в текущем контроле итоговая оценка не ставится (текущий и промежуточный контроль выполняют функцию осведомления учащихся с тем, на каком этапе необходимо полное усвоение материала);
- в случае затруднений готовятся альтернативные учебные задания, чтобы помочь преодолеть трудности, непонимание или ошибки.

В школах США занятия проводятся по строго определенному образцу: целеполагание; информация о новом материале (часто в устной форме); организация текущего контроля (диагностические тесты); уточнение количества учащихся, полностью усвоивших материал, внесение изменений, дополнений, поправок, в процесс обучения; выполнение сборников диагностических тестов.

Проведение занятий по строго определенному образцу приводит к заметному ослаблению интереса к изучаемому предмету. Вот это и является слабой стороной технологии полного усвоения материала в США и развитых странах мира.

Полное усвоение — это дидактический процесс, связанный с большим количеством разнообразных факторов. Это может привести к затруднениям при организации учебного процесса и контроля.

Поэтому в процессе исследования мы особое внимание уделили коррелятивной связи между факторами полного усвоения и тому, что может облегчить этот процесс.

Начнем с анализа биологических особенностей элементов полного усвоения. Существует много факторов, положительно или отрицательно влияющих на полное усвоение учащимися учебного материала.

Во-первых, это аномальное развитие органов чувств (зрения, слуха). Во-вторых, дефекты центральной нервной системы: несоответствие между возбудимостью и торможением.

Ещё одним фактором, препятствующим учебной деятельности, может стать состояние здоровья учащегося: простуда, высокая температура, головная боль. Поэтому, корреляция между биологическими особенностями может быть самой высокой. Состояние здоровья учащегося может непосредственно сказаться на процессе полного усвоения.

Учитывая биологические особенности личности, физические факторы отметим термином «работоспособность».

В педагогической практике доказано, что работоспособность является залогом достижения самых высоких результатов. Антиподы работоспособности — лень, отсутствие желаний могут стать основной причиной отставания учащихся.

В статье корреляты работоспособность является показателем нормального развития высшей нервной системы кинестетических чувств, здоровья учащихся, органов чувств (слуха, зрения).

Существуют и психические факторы, влияющие на полное усвоение: плохая память, недостатки в развитии мыслительной деятельности, стеснительность, излишняя возбудимость, впечатлительность.

При ослабленной памяти проводятся закрепляющие упражнения. Для устранения недостатков в мышлении предлагаются такие виды мыслительной деятельности, как анализ и синтез, сопоставление, подразделение на группы, умение делать выводы.

Ведущим фактором при полном усвоении является интеллектуальное развитие учащихся. Изучение процессов мышления считается одним из основных элементов. Исследования, полученные в процессе изучения мыслительной деятельности, дают возможность развить умение выделять главные и второстепенные признаки каждого учебного материала.

Учащийся, умеющий выделять главное и второстепенное, может распознать данный учебный материал среди остальных. Итак, мы выделяем в познавательной деятельности в качестве ведущих процессов анализ и синтез. Умение выделять существенные стороны изучаемого объекта служит показателем развитого мышления. Это такие виды мыслительной деятельности как умение самостоятельно и грамотно сформулировать цели, наличие критического мышления, выражение собственной точки зрения, находчивость, скорость мышления. Навыки учебной деятельности разнообразны: составление плана (для сочинения, изложения; планирование режима работы); контроль за результатами своей деятельности и деятельности одноклассников; руководство продвижением учебной деятельности; выбор темпа работы (быстрое чтение, решения задач, чтение про себя); умение писать аннотации к прочитанному художественному и научному произведению).

Существует неразрывная связь между вышеперечисленными навыками. Обязательным является привитие этих навыков школьникам, совершенное овладение которыми может плодотворно повлиять на процесс усвоения материала.

В процессе учебной деятельности формируется отношение ученика к изучаемому предмету, учебному материалу, учителю, одноклассникам. Учитывая отношение учащихся к требованиям, поставленным учителем, школьным коллективом, обществом, мы выделяем ещё одну черту. Это «отношение к учебе». У учащегося, осознавшего требования школы, ученического коллектива, понимающего стремления учителя и педагогического кол-

лектива, умеющего определять место учебы в жизни человека, формируется правильное отношение к образованию.

На сегодняшний день одна из злободневных задач общества — это повышение квалификации учителей и воспитателей. Об этом глава нашего государства И. Каримов сказал «По моему мнению, основной проблемой в реформе учебно-воспитательной системы является именно повышение квалификации учителей. Мы требуем, чтобы преподаватель давал современные знания учащимся. Но прежде чем давать современные знания, учитель сам должен быть вооружен ими».

Только преподаватель, в совершенстве владеющий знаниями по своему предмету, вооруженный современными методами и приемами обучения и организации учебной деятельности, может найти путь к уму и сердцу ученика.

В организации, учебного процесса и в управлении им ведущим фактором считается влияние учителя на учеников.

Поэтому внешний фактор — это самый эффективный способ в организации учебного процесса.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект). — М.: Педагогика, 1997, 256 с.
2. Фарберман Б.Л. Прогрессивные педагогические технологии. — Т.: 1999, 84 с.
3. Фридман Л.М. Психопедагогика общего образования. — М.: изд. ИПП, 1997, 288 с.
4. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М.: Знание, 1989, 76 с.
5. Лернер И.Я. Учебный предмет, тема, урок. — М.: Знание, 1988, 80 с.
6. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого (Педагогический поиск, — М.: Педагогика, 1987, с. 141–204.
7. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. Пер. с польск. — Изд-во Высшая школа, 1986, 368 с. 8.
8. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться // Педагогический поиск. — М.: Педагогика, 1987, С. 57–101.

Взаимодействие семьи и детского сада в нравственно-патриотическом воспитании дошкольников

Журахова Марина Николаевна, воспитатель;

Муляр Надежда Владимировна, воспитатель;

Хаустова Валентина Геннадьевна, воспитатель

МДОУ детский сад №31 «Журавлик» – центр развития ребенка (г. Старый Оскол)

Семья и дошкольное учреждение — два главных института социализации детей. Их воспитательные функции различны, но для всестороннего развития личности ребенка необходимо их взаимодействие. Опыт детства во многом определяет взрослую жизнь. В начале пути рядом с беззащитным доверчивым малышом находятся самые главные люди из его окружения — его семья. Нам кажется, что родители наших детей более грамотны и образованы в педагогическом плане, чем их предшественники, более уверенны в себе, четче определяют свои запросы в отношении уровня и качества образования своего ребенка. Поэтому построить систему взаимодействия с сов-

ременными родителями непросто. И мы начали эту работу с глубокого изучения семьи, ее запросов, требований, претензий, взглядов на воспитание и развитие ребенка. Не вызывает сомнения важность взаимодействия воспитателей и родителей. В процессе воспитания детей возникают различные проблемы нравственного, духовного, патриотического, эмоционального, речевого, физического развития, которые эффективно решать всем вместе.

Полное усвоение материала — это комплексная педагогическая проблема. Это процесс, связанный с уровнем экономического развития страны, с политическим, культурным, духовным воспитанием граждан, уровнем владения учителем методами и приемами обучения, интересами учащихся к открытиям в области науки, техники, современных технологий, желанием учащихся получать знания.

Коренные изменения в развитии экономики страны, мировоззрении общества, педагогическом мастерстве учителей, стремлении учащихся к научным открытиям породили необходимость изучения полного усвоения материала.

Полное усвоение материала — это овладение знаниями на уровне требования реализации государственных стандартов и учебной программы.

Реализация методов полного усвоения — это эффективный способ при усвоении всего учебного материала в соответствии с нормативными требованиями. Он позволяет достичь хороших результатов не большей части учащихся, а всему классу.

Семья является традиционно главным институтом воспитания. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена

тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению к школе он более чем на половину сформирован как личность.

Известно, что основой духовно-нравственного воспитания является духовная культура общества, семьи и образовательного учреждения — той среды, в которой живет ребенок, в которой происходит его становление и развитие. Тот дух, который царит в семье и детском саду, которым живут родители и воспитатели — люди, составляющие ближайшее социальное окружение ребенка, оказывается определяющим в формировании внутреннего мира ребенка.

Важным условием нравственно-патриотического воспитания детей является приобщение ребенка к культуре своего народа, поскольку раскрытие личности в ребенке полностью возможно только через включение его в культуру собственного народа. Приобщение детей к отеческому наследию воспитывает уважение, гордость за землю, на которой живешь. Для маленького ребенка Родина начинается с родного дома, улицы, на которой живет он и его семья, в семье начинает «расти» будущий гражданин своей страны. Взаимодействие с родителями по данному вопросу способствует развитию эмоционального, бережного отношения к традициям и культуре своего народа, а также сохранению вертикальных семейных связей. «В вашей семье и под вашим руководством растет будущий гражданин. Все, что совершается в стране, через вашу душу и вашу мысль должно приходиться к детям», — эту заповедь А.С. Макаренко необходимо использовать при работе воспитателя и с детьми и с их родителями.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание детей — одна из основных задач дошкольного образовательного учреждения, важным условием которой является тесная взаимосвязь с родителями, семьей, как ячейкой общества и хранительницей национальных традиций.

Совместные формы работы детского сада и родителей по формированию нравственно — патриотических качеств

Работа с семьей — важная и сложная сторона деятельности воспитателя и других работников дошкольного учреждения. Она направлена на решение следующих задач:

- установление единства в воспитании детей;
- педагогическое просвещение родителей;
- изучение и распространение передового опыта семейного воспитания;
- ознакомление родителей с жизнью и работой дошкольного учреждения.

Привлекать родителей к мероприятиям, способствующим совместной деятельности родителей и детей. Необходимо широко применять как групповые, так и индивидуальные формы работы с родителями:

- беседы;

- консультации: «Воспитание самостоятельности и ответственности», «Как воспитать маленького гражданина»;

- совместные конкурсы: «Дары Осени», «Мой гербарий», поделки из природного материала, поделки из овощей, сезонные выставки совместных работ «Новогодние игрушки»;

- совместные работы детей и родителей на темы: «Моя семья», «Спортивная семья», «Как я провел лето». Оформляется фотоальбом, к которому ребята потом постоянно обращаются, показывают друг другу фотографии своей семьи. Дети делятся своими впечатлениями, учатся слушать друг друга, проявляют интерес к собеседнику. Это может получить подкрепление в виде семейной проектной деятельности на тему «Я и вся моя семья». Данный детско-родительский проект относится к долгосрочным и включает в себя: «Моя родословная», «Древо моей семьи», «Герб семьи», «Девиз семьи», обычаи и традиции семьи. Основной целью является воспитание любви к своим родным, семье;

- досуги, праздники: «День матери», «Папа, мама, я — дружная семья», «Веселые старты»;

- поручения родителям.

Для коллектива родителей организуются общие консультации, групповые и общие родительские собрания, конференции, выставки, лекции, кружки; оформляются информационные и тематические стенды, фотомонтажи; проводятся вечера вопросов и ответов, встречи за круглым столом.

В настоящее время эта работа актуальна и особенно трудна, требует большого такта и терпения, так как в молодых семьях вопросы воспитания патриотизма, гражданственности не считаются важными, и зачастую вызывают лишь недоумение.

Необходимо отметить, что в настоящее время у людей наблюдается интерес к своей генеалогии, к исследованию национальных, сословных, профессиональных корней и своего рода в разных поколениях. Поэтому семейное изучение своей родословной поможет детям начать осмысление очень важных и глубоких постулатов:

- корни каждого — в истории и традициях семьи, своего народа, прошлом края и страны;

- семья — ячейка общества, хранительница национальных традиций;

- счастье семьи — счастье и благополучие народа, общества, государства.

У каждой семьи своя собственная история, но она тесно переплетается с историей всей страны. Ведь семья — частица народа! Зная историю своей семьи, можно лучше узнать историю своего народа.

Задача воспитателя прививать детям мысль, что семья — это где живут в согласии. Каждый и старый и малый — ощущает любовь и поддержку всех остальных членов семьи, испытывает чувство защищенности, не стесняется открыто проявлять свои чувства, высказывать желание и уверен, что его поймут.

Самые близкие люди — его родители. И для родителей дети — смысл и радость всей жизни! «Родительское сердце — в детках», «Дети не в тягость, а в радость» — так говорится в мудрых пословицах.

Неверно полагать, что воспитывая любовь к семье, мы уже тем самым прививаем любовь к Родине. К сожалению, известны случаи. Когда преданность своему дому уживается с безразличием к судьбе страны, а иногда даже с предательством. Поэтому важно, чтобы дети как можно раньше увидели «гражданское лицо» своей семьи. (Знают ли они, за что их прадедушка и прабабушка получили медали? Знают ли знаменитых предков? и т.д.).

В нравственно-патриотическом воспитании огромное значение имеет пример взрослых, в особенности же близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи (дедушек и бабушек, участников Великой Отечественной войны, их фронтовых и трудовых подвигов)

необходимо прививать детям такие важные понятия, как «долг перед Родиной», «любовь к Отечеству», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг» и т.д. Важно подвести ребенка к пониманию, что мы победили потому. Что любим свою Отчизну, Родина чтит своих героев, отдавших жизнь за счастье людей. Их имена увековечены в названии городов, улиц, площадей, в их честь воздвигнуты памятники.

Осознание ребенком своей роли в семье и понимание связи с близкими людьми, принадлежности к своему роду, знание родословной помогает познанию ребенком самого себя. Такое осознание способствует развитию эмоциональной устойчивости личности, воспитанию уверенности в себе, чувства собственного достоинства. Поэтому успешно решить задачи воспитания у дошкольников гордости за свою семью, развития представлений об индивидуальном своеобразии семей, воспитания культуры поведения возможно только при взаимодействии детского сада и семьи.

Литература:

1. Антонов Ю.Е., Левина Л.В., Розова О.В., Щербакова И.А.. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2003.
2. Гладкова Ю.А.. Взаимодействие с семьей: вопросы планирования. // Ребенок в детском саду. 2006.
3. Комратова Н.Г., Грибова Л.Ф.. Патриотическое воспитание детей 4—6 лет: Методическое пособие. — М.:ТЦ Сфера, 2007.
4. Новицкая М.Ю.. Наследие. Патриотическое воспитание в детском саду. М.: Линко-Пресс, 2003.
5. Шорыгина Т.А.. Родные сказки: Нравственно-патриотическое воспитание. — М.: Прометей; Книголюб, 2003.
6. <http://www.bibliofond.ru>

Совершенствование педагогического контроля в учебном процессе по дисциплине «плавание (физическая культура)» у студентов РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК)

Исаева Лариса Николаевна, доцент;

Колесов Андрей Дмитриевич, кандидат биологических наук, доцент;

Морозов Сергей Николаевич, кандидат биологических наук, профессор;

Табакова Елена Анатольевна, кандидат биологических наук, доцент

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК) (г. Москва)

Система педагогического контроля является основой для получения комплекса информации о деятельности и подготовленности студента. Под педагогическим контролем понимают совокупность параметров, средств, методов, организационно-методических мероприятий по оценке эффективности средств и методов обучения знаниям, умениям и навыкам. Основными методами педагогического контроля являются педагогические наблюдения и контрольные упражнения (контрольные нормативы).

Цель исследования — совершенствование системы педагогического контроля дисциплины «Плавание (физическая культура)» у студентов.

Задачи исследования:

1. Определить взаимосвязь оценок практических нормативов и заданий с посещаемостью и итоговой рейтинговой оценкой.

2. Определить уровень показателей практических нормативов и заданий относительно рейтинговой оценки.

3. Оптимизировать контрольные нормативы и задания по временному критерию.

Методы исследования:

- анализ и обобщение научно-методической литературы;
- педагогическое наблюдение;
- тестирование;
- методы математической статистики (корреляционный и регрессионный анализ).

Результаты исследования:

В табл. 1. приведены коэффициенты корреляции между значениями практических нормативов, посещаемостью и итоговой рейтинговой оценкой. Контрольные нормативы взаимосвязаны, как с посещаемостью, так и итоговой интегральной оценкой.

Высокие коэффициенты корреляции между показателями контрольных нормативов и посещаемостью говорят о возможности получения высоких оценок при высокой посещаемости занятий студентов. Сильная взаимосвязь длины дистанции при часовом плавании с посещаемостью занятий (+724). Это говорит о том, что чем больше занятий посетят студентки, тем выше у них будет тренированность и больше длина дистанции при часовом плавании.

Средняя по величине взаимосвязь посещаемости занятий наблюдается с такими показателями контрольных нормативов, как техника плавания способом брасс (+652), техника плавания способом на боку (+627), техника плавания способом дельфин (+623), техникой транспортировки утопающего и выноса его на бортик бассейна (+520), длиной ныряния (+507) и скоростью проплыwania дистанции 100м вольный стиль (+562).

Низкая взаимосвязь посещаемости и показателей контрольных нормативов отмечается в технике способов кроль (+364) и на спине (+302). Это связано с тем, что данные способы плавания изучаются в начале дисциплины «Плавание (физическая культура)» и тренированность студенток более низкая по сравнению с окончанием обучения при выполнении часового плавания.

При отсутствии вступительных экзаменов в вуз по плаванию к занятиям приступают студентки со слабой плавательной подготовленностью или вообще не умеющие плавать. Однако высокая посещаемость занятий является гарантом выполнения практических нормативов и овладения содержанием учебной дисциплины.

Взаимосвязь оценок контрольных нормативов с интегральной итоговой оценкой говорит о вкладе того или иного норматива в интегральную оценку. Наиболее сильная взаимосвязь наблюдается с показателями техники плавания брассом (+810), показателем транспортировки утопающего и выноса его на берег (+767), скоростью проплыwania дистанции 100м вольным стилем (+752), длиной дистанции при часовом плавании (+843). Остальные показатели имеют среднюю по величине взаимосвязь с итоговой интегральной оценкой.

Актуальность

Учебная дисциплина «Плавание (физическая культура)» включает в себя комплекс требований по усвоению знаний, умений и навыков, а также контрольные нормативы по их освоению. Актуальным является вопрос определения критериев освоенности контрольных умений, знаний и педагогических навыков у студентов-юношей.

Новизна

Реформирование системы физкультурного образования, изменение требований образовательных стандартов вызывает необходимость совершенствования, повышения вариативности учебных программ в рамках стандартных требований. Базовые (основные) требования к специалисту по физической культуре должны оставаться неизменными.

Задачи исследования:

1. Определить взаимосвязь оценок контрольных нормативов и заданий с посещаемостью и итоговой рейтинговой оценкой.

2. Определить уровень показателей контрольных нормативов и заданий относительно рейтинговой оценки.

Таблица 1. Взаимосвязь оценок контрольных нормативов с посещаемостью и итоговой рейтинговой оценкой у студенток (51 чел.) и студентов (58 чел.)

Контрольные нормативы	Пол	Посещаемость (час.)	Рейтинговая оценка (балл)
1. Техника – кроль (балл)	ж	364	498
	м	305	563
2. Техника – на спине (балл)	ж	302	562
	м	338	614
3. Техника – брасс (балл)	ж	658	810
	м	312	476
4. Техника – дельфин (балл)	ж	623	590
	м	507	862
5. Техника на боку (балл)	ж	627	649
	м	313	448
6. Транспортировка (балл)	ж	520	767
	м	157	393
7. Ныряние (м)	ж	507	543
	м	143	580
8. Часовое плавание (м)	ж	724	843
	м	427	835
9. Скорость проплыwania 100м вольный стиль (м/сек.)	ж	562	752
	м	336	560
10. Учебная практика (балл)	ж	438	611
	м	471	456

Таблица 2. **Время тестирования контрольных заданий в программах второго и третьего поколений**

Контрольные задания	Программа 2-го поколения (12л–88п-36 практика)	Программа 3-го поколения (8л–64п-0 практика)
	1 семестр – 8 час. в неделю – зачет	2 семестра – 4 час. в неделю – экзамен
1.Техника – кроль	30мин.	15мин.
2.Техника – на спине	30мин	15мин.
3.Техника – брасс	30мин	15мин.
4.Техника – дельфин	30мин	-
5.Техника на боку	30мин	15мин.
6.Транспортировка	30мин.	15мин.
7.Ныряние	30мин.	15мин
8.Часовое плавание	60мин	15мин. (тест Купера)
9.Время 100м в/стиль	90мин.	90мин.
Общее время	360мин. (8 час.)	195мин. (4,25 час.)

Таблица 3. **Распределение часов по разделам темам дисциплины «Плавание» в программах второго и третьего поколений**

Наименование разделов и тем	Программа 2 поколения (12л–88п-36 практика)	Программа 3 поколения (8л–64п-0 практика)
	1 семестр – 8 час/нед. – зачет	2 семестра – 4 час/ нед. – экзамен
1.Введение в дисциплину	2л.	2пр.
2.Техника безопасности при организации и проведении занятий, соревнований и праздников на воде	4пр.	4пр
3.Техника спортивных способов и методика обучения (учебная практика)	4л+54пр.	4л+42пр.
4.Прикладное плавание и спасение тонущих	2л+16пр.	2л+16пр.
5.Начальная тренировка в плавании	2л+ 12пр.	нет
6.Плавание в системе физического воспитания	2л	2л
7.Педагогическая практика	36пр.	нет

3. Оптимизировать контрольные нормативы и задания по временному критерию.

Методы исследования:

- анализ и обобщение научно-методической литературы;
- педагогическое наблюдение;
- тестирование;
- методы математической статистики (корреляционный и регрессионный анализы).

Результаты исследования:

Взаимосвязь показателей учебной (на студентах) и производственной (на школьниках) практик с интегральной итоговой оценкой – средняя по величине (+ 611 и +624), а с посещаемостью занятий она несколько ниже (+438 и +446).

В таблице 2 приведены градации оценок показателей контрольных нормативов у студентов, рассчитанные на основании регрессионных уравнений относительно итоговой рейтинговой оценки.

Расчетные значения некоторых нормативов приводятся в табл. 2. Нормативы рассчитаны на основании статистических значений средних показателей за несколько

лет, а также на основании экспертной оценки техники плавания.

При переходе к новым учебным планам и программам третьего поколения объем дисциплины был сокращен на 2 часа лекционных, 24 часа практических занятий и ликвидирована производственная практика (36 час.). В связи с этим возникла острая необходимость, не теряя основ содержания дисциплины, оптимизировать систему педагогического контроля по временному критерию. Было решено уменьшить длину проплываемой дистанции при оценке техники с 50 м до 25 м. Результаты на данных дистанциях имеют очень высокую взаимосвязь и определяются анаэробным энергообеспечением [1]. Аналогично был снижен показатель общей выносливости с часового плавания до 15-минутного (тест Купера), данные показатели определяются аэробными источниками и тесно связаны между собой [1].

В табл. 3 приведены коэффициенты корреляции между показателями контрольных нормативов и скоростью проплывания дистанции 100 м вольный стиль (специальная выносливость), а также длиной дистанции при часовом плавании (общая выносливость). Более высокие коэффи-

Таблица 4. Градации оценок расчетных значений контрольных нормативов относительно рейтинговой оценки у студентов

Контрольные нормативы	Отлично	Хорошо	Удовл.
1. Ныряние	Более 18	18–14	Менее 14
	Более 21 м	21 м – 18 м	Менее 18 м
2. 100м в/стиль (мин. сек.)	Менее 2.23,5	2.23,5–2.53,5	Более 2.53,5
	Менее 1.46,5	1.46,5–1.57,5	Более 1.57,5
3. Часовое плавание	Более 1800	1800–1300	Менее 1300
	Более 2350	2350–1750	Менее 1750
4. Тест Купера (12-минутное плавание) (м)	Более 350	350–250	Менее 250
	Более 450	450–350	Менее 350

Таблица 5. Взаимосвязь показателей контрольных нормативов с результатом на 100 м вольный стиль и часовым плаванием у студенток (51 чел.) и студентов (58 чел.)

Контрольные нормативы	пол	Показатели специальной и общей выносливости	
		Время 100 м в/стиль (м/сек)	Часовое плавание (балл)
1. Техника – кроль (балл)	ж	446	558
	м	490	259
2. Техника – на спине (балл)	ж	444	605
	м	478	376
3. Техника – брасс (балл)	ж	401	740
	м	429	410
4. Техника – дельфин (балл)	ж	472	617
	м	662	440
5. Техника на боку (балл)	ж	462	599
	м	590	402
6. Транспортировка (балл)	ж	409	737
	м	525	363
7. Ныряние (м)	ж	507	639
	м	553	301

коэффициенты корреляции у студенток отмечаются с длиной дистанции при часовом плавании (общая выносливость) по сравнению со скоростью проплывания дистанции 100м вольный стиль (специальная выносливость). Это говорит о том, что для студенток более характерна техника для длинных дистанций, имеющая высокую экономичность.

Из программы третьего поколения был также изъят раздел «Начальная тренировка в плавании», что позволило оставить основные задачи дисциплины [2. 3].

Кроме того, введение новых требований к прохождению дисциплины «Плавание (физическая культура)» в соответствии с образовательными стандартами нового поколения потребовало привести в соответствие общее время на изучение дисциплины с другими контрольными нормативами.

Сокращение времени на изучение дисциплины с 88 часов до 64 часов практических занятий, с 12 часов до 8 часов теоретических занятий, учебной практики с 12 до 8 часов и ликвидация производственной практики повлияло на коррекцию контрольных нормативов. Так введены предложения по изменению контрольных нормативов по

технике спортивного плавания, а также преобразование норматива «непрерывное плавание» в тест Купера.

В процессе проведенного исследования были выявлены взаимосвязи показателей контрольных нормативов с посещаемостью занятий, интегральной итоговой оценкой, рассчитаны градации оценок относительно интегральной итоговой оценкой; уменьшены временные затраты на педагогический контроль. Все это позволило с наименьшими затратами для содержания дисциплины «Плавание (физическая культура)» перейти к программам третьего поколения [3].

При анализе контрольных нормативов по технике плавания и временными нормативами у студентов-юношей выявлена наиболее высокая взаимосвязь между техническими нормативами и контрольным временем на дистанции 100 м вольным стилем. Наибольшую освоенность техники плавания студенты-юноши проявляют на дистанции 100 м вольным стилем.

Выводы:

1. Установлена взаимосвязь посещаемости занятий и итоговой интегральной оценкой по дисциплине с контр-

ольными нормативами.

2. Рассчитаны градации контрольных нормативов для оценки разделов дисциплины «Плавание (физическая культура)».

3. Наиболее информативными контрольными нормативами для студентов-юношей являются контрольные упражнения по технике плавания и время проплывания дистанции 100 м.

Литература:

1. Морозов С.Н. Использование данных анализа результатов в практике спортивного плавания: Метод. разработка для студентов курса специализации. М., ГЦОЛИФК, 1978, — 16 с.
2. Афанасьев В.З., Булгакова Н.Ж., Кремлева М.Н., Морозов С.Н. . Плавание и методика преподавания: Программа по циклу дисциплин «Базовые виды спорта» для вузов физической культуры. Специальность 521900 «Бакалавр физической культуры». М., РИО РГАФК, 1997, — 16 с.
3. Морозов С.Н., Афанасьев В.З., Исаева Л.Н., Колесов А.Д., Павлова Т.Н., Табакова Е.А. Плавание (Теория и методика обучения базовым видам физкультурной деятельности и спорта). Рабочая программа для направления подготовки — 050100. Педагогическое образование, профиля подготовки — Физическая культура, квалификация (степень) выпускника — бакалавр. М., РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК), 2012, — 17 с.

О современных методах оценки знаний и умений учащихся колледжей в лично-ориентированной технологии обучения

Каримова Махбуба Нутфуллаевна, старший преподаватель
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Контроль и оценка уровня знаний, умений и навыков учащихся — это неотъемлемая составная часть учебного процесса колледжа. От оптимального выбора методов и средств контроля и оценки во многом зависит качество обучения. Нами проведены исследования с применением различных методов контроля и оценки и получены положительные результаты. Одним из таких методов является «**Ситуационные письменные классные работы**». Такая классная работа требует от учащихся, чтобы они применяли для письменного решения поставленной задачи содержание, изученное в рамках учебного поля или учебной ситуации. Согласно школьному праву при постановке ситуационных классных работ должны быть выполнены, прежде всего, следующие условия:

- должна существовать связь с содержанием, изученным на учебном занятии;
- должно быть обеспечено независимое решение заданий;
- должна прослеживаться избирательность между отдельными областями изучения, например, между профессиональной и общеобразовательной областью изучения.

Принимая во внимание правовые и педагогические общие условия, ситуационные письменные классные задания должны учитывать следующие требования:

— **ситуационная работа, исходящая из профессиональной ситуации действия**, т.е., исходный пункт такой работы — это постановка задачи, важной для профессии. Всё проверяемое в рамках работы учебное содержание, а также поставленные задачи должны исходить

их этой ситуации действия или иметь непосредственную связь с ним.

Как профессиональная область изучения, так и предметы общеобразовательной области могут быть предметом проверки успеваемости, как например, политика, обществоведение. Поэтому часто необходимо, чтобы преподаватели различных областей или преподаватели, преподающие в соответствующем учебном поле в команде, совместно разрабатывали ситуационную классную работу.

— **Ситуационная работа, отражающая систематику действия**. Схемы действия, как они были изучены на учебных занятиях по принципу ориентирования на действие (планирование, проведение, контроль), должны применяться при решении письменной работы. Подходящее и профессионально правильное применение схем действия может быть критерием для оценки работы, например, посредством письменного решения задания по планированию.

— **Ситуационная работа, ограниченная по времени**. Как и при профессионально-ориентированной классной работе, временные рамки ситуационной работы также должны быть заранее ограничены. Однако эти временные рамки — из-за более комплексной постановки задачи — могут быть более продолжительными. Это обеспечено с юридической точки зрения.

— **Ситуационная работа, требующая использования вспомогательных средств**. Самостоятельное получение информации — это важный элемент профессиональной компетенции действия учащихся. Поэтому,

вспомогательные средства, как например, книги с таблицами, каталоги или компьютер разрешены для применения во время проведения работы учащимися.

– **Отношение к критериям качества учебного действия.** Ситуационная письменная работа изначально не служит для проверки опрашиваемых знаний актов, а требует знания действия. Это означает, что критерии качества учебного действия находят применение также при этой форме проверки успеваемости. Однако, из-за осо-

бенностей письменной работы (ограничение по времени, как правило, индивидуальная работа учащегося и т.д.) не все критерии качества учебного действия доступны для проверки в равной мере. В частности, проверка самоотнесения и социальной принадлежности при помощи ситуационной работы не возможна или очень ограничена.

Зато возможна проверка критериев качества «целенаправленность», «отношение к предмету/ объекту» и «самостоятельность»:

Критерии качества	Характеристика проверки
Целенаправленность	Точность представления; уместность представления (напр., отделение важного от неважного); деление общей проблемы на частные проблемы; применение профессиональных методов и рабочих приемов.
Отношение к предмету/объекту	Полное и профессионально верное представление содержания, важного для проблемы или задания.
Самостоятельность	Самостоятельное решение без помощи одноклассников или преподавателя; использование информационных материалов с указанием источника информации; в случае надобности гипотетически принимаются промежуточные (или компромиссные) решения, при этом работа продолжается.

Связь ситуационной работы с критерием качества учебного действия:

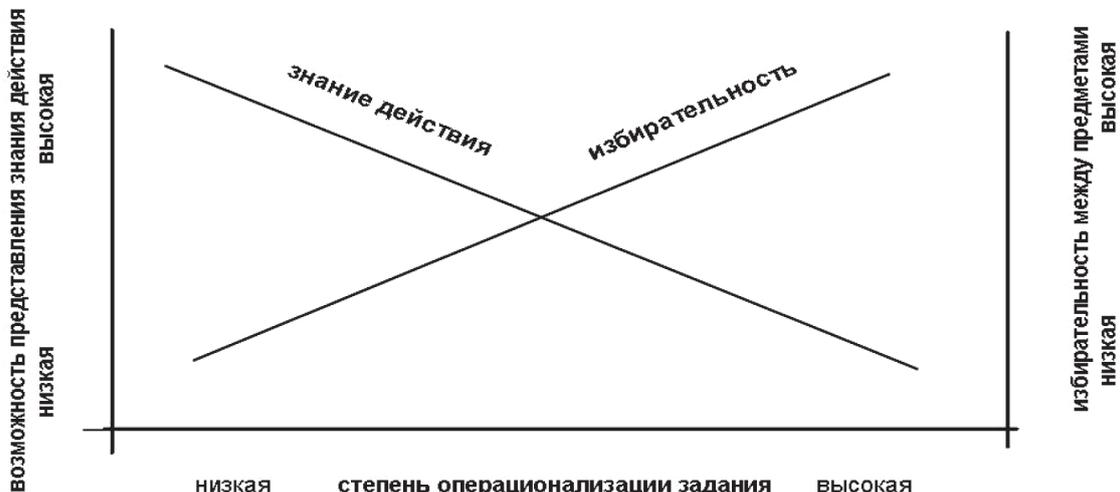
– **Формальное построение ситуационной работы.** Для формального построения ситуационной работы предлагаются различные образцы, которые, соответственно, имеют свои преимущества и недостатки.

– **Операционализация постановки задач.** Особая проблематика ситуационной работы заключается в операционализации постановок задач, т.е. в том, как положенная в основу работы постановка проблемы разделяется на подзадачи. Чем точнее поставлены подзадачи к исходной постановке проблемы данной работы, чем больше она подразделена на подзадачи, тем меньше свобода действия учащихся, следовательно, тем меньше возможность проверить, насколько учащиеся прочувствовали структуру действия.

Если же очень широко понимать постановку задачи, то это приводит к тому, что для целесообразного решения

задания всегда возможны несколько вариантов и что отсюда сравнимость решений становится все сложнее и требуемые трудозатраты на проверку все возрастают. Более слабые учащиеся к тому же быстро переутомляются, выполняя свободные постановки заданий (к ним предъявляются слишком высокие требования). Следующая проблема свободных постановок заданий заключается также в том, что не всегда может быть обеспечена требуемая административными распоряжениями избирательность.

Здесь также предоставляется преподавателю осуществлять операционализацию проблемной ситуации на подзадачи, принимая во внимание уровень подготовки и работоспособность учебной группы. В практике оказалось целесообразным последовательно подводить учебные группы к более свободным постановкам заданий, применяя простые и более структурированные задания. В течение обучения учащиеся осознают схемы действий и привыкают к необходимому систематическому способу действия.



Взаимосвязь между степенью операционализации (под)задач и избирательности между отдельными предметами или возможностью представления учащимися знания о выполнении действия

Независимо от формального строения, ситуационные письменные работы, опираясь на структуры Деятельностно-ориентированного обучения, должны состоять из следующих частей:

Показательный случай / постановка проблемы / постановка задачи

Планирование (напр., собрать информацию составить план работы/план действий).

Проведение (напр., изготовление чертежа, произвести технологические расчеты, схемный анализ, разработать программы, разработать формуляры, сформулировать деловое письмо).

Контроль/анализ (разработать экзаменационный лист, произвести расчет, затрат).

В этой схеме организации учтены важные элементы деятельностно-ориентированного подхода. Поскольку не

каждая постановка проблемы допускает по этой схеме законченность, остается доверить преподавателю расстановку определенных основных моментов.

Еще одним из методов является «Беседа в формате «учащийся – преподаватель».

Вербальное взаимодействие между преподавателем и учащимся является основным пунктом педагогического действия с различными проявлениями. Оно предлагает прямой доступ к соответствующим мнениям участников. Речь, жестикация и мимика создают рамки для целостного восприятия участников разговора.

В профессиональных колледжах можно выделить различные формы диалога или формы ведения беседы, которые можно в зависимости от основной задачи и целевой направленности разделить на следующие группы:



Формы диалога во взаимодействии «преподаватель – учащийся»

Характеристика форм диалога

Далее дифференцированы отдельные формы диалога (или формы ведения беседы) и кратко охарактеризованы на основе важных признаков.

Переходы между отдельными формами диалога плавные; во время взаимодействия учащегося и преподавателя – за редким исключением – встречаются несколько форм,

вплоть до несущественных бесед без учебного намерения.

Поскольку устный экзамен направлен в частности на когнитивную область и к тому же в зависимости от значимости на оценку с целью выставления отметки, то в дальнейшем беседа с целью оказания помощи и содействия в развитии определяется как коммуникативные рамки проверки (или контроля) успеваемости.

Форма диалога	Характеристика, признаки
Консультационная беседа	Консультирование преподавателем по профессиональным или методическим вопросам, чаще всего по запросу учащегося, в большинстве случаев не структурировано
Обратная информация	Короткий диалог, чаще всего по инициативе преподавателя, для поддержки или корректуры, неструктурирован
Беседа с целью оказания помощи и содействия в развитии	Продолжительная беседа между преподавателем и учащимся с целью получения обратной информации и согласования целей, структурирована
Устный экзамен	Экзаменационная беседа/собеседование с целью проверки/контроля успеваемости, экзаменационная ситуация, очень структурирована
Беседа с целью оценки	Беседа с целью оценки успеваемости учащегося без анализа и самооценки учащегося, структурирована
Согласование цели	Беседа, в ходе которой принимаются конкретные соглашения между преподавателем и учащимся на следующую фазу, структурирована
Беседа по специальности	Профессиональная беседа, не имеющая цели проверки успеваемости, чаще всего не структурирована

Формы диалога (или формы ведения беседы) и их характеристики

Структурированные беседы

Беседа с целью проверки успеваемости по причине объективности и сравнимости должна проводиться в

структурированной форме. Далее представлен возможный пример такой структурированной беседы с четырьмя фазами — опирающийся на четырехфазную схему ТПП:



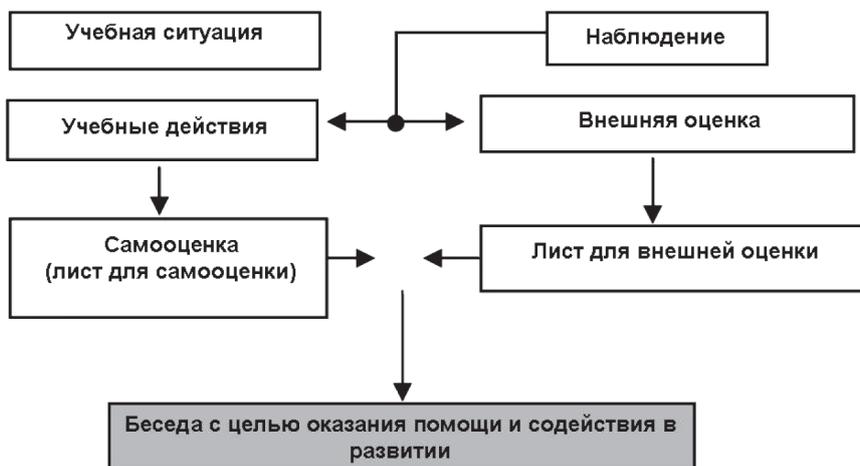
Фазы структурированной беседы с целью проверки (контроля)

Беседа с целью оказания помощи и содействия в развитии

Беседа с целью оказания помощи и содействия в развитии — это совместные размышления (анализ) преподавателя и учащегося об учебной ситуации в завершение или в ходе проверки успеваемости (например, динамического наблюдения). Цель беседы: согласовать друг с другом дальнейшие цели действия, которые должны оптимизировать последующие учебные действия. Согласованные в ходе беседы цели действия можно использовать для планирования последующих учебных ситуаций. Чтобы способствовать диалогической и симметрической коммуникации между преподавателем и учащимся, беседа с целью оказания помощи и содействия в развитии должна руководствоваться следующими принципами:

- принцип заинтересованной позиции преподавателя, предупредительного внимания, управляемого слушания;
- ответ понятого учащемуся;
- предотвращение бездушного автоматизма/ и концентрирования на внешней стороне;
- активирование подопечных «...принимать решения и развивать компетенцию действия»;
- принцип не директивной позиции, принцип равноправия и терпимости;
- структурирование беседы;
- принцип постоянной заботы об объективности и контроле.

В беседе с целью оказания помощи и содействия в развитии в особенности проявляется выравнивание между внешним наблюдением и самооценкой, противопоставляя



Беседа с целью оказания помощи и содействия в развитии

их друг другу. А возможные различия в соответствующих оценках являются исходным пунктом для консультирования учащихся. Кроме этого, письменные работы, наблюдения, документация, рефераты или цели действия, согласованные в предшествующей беседе с целью оказания помощи и содействия в развитии, могут служить поводом для беседы.

Исходя из принципа прозрачности, перед беседой с целью оказания помощи и содействия в развитии с учащимися должны быть оговорены важные критерии, на которые необходимо обратить внимание. В качестве отправной точки для этого могут опять служить критерии качества учебного действия:

Критерии качества	Характеристика проверки/позитивное проявление
Отношение к предмету/объекту	Профессиональная правильность, комплектность
Целенаправленность	Убедительность способов действия, напр., при планировании действий или при ведении беседы
Самостоятельность	Самостоятельность решения поставленных в беседе задач без помощи преподавателя, самостоятельное получение дополнительной информации во время беседы (таблицы, каталоги и пр.)
Ориентированность на субъект	Уверенная манера держать себя, реалистичная оценка собственной работоспособности
Социальная принадлежность	Оценка собственного поведения по отношению к членам группы

Связь беседы с целью оказания помощи и содействия в развитии с критериями качества учебного действия

Литература:

1. Mucchinelli, R. (1972): Das nicht-direktive Beratungsgespräch. Salzburg. 1972.
2. Richter, Helmut: Lernerfolgsüberprüfung im Lernfeldkonzept. Werkstattbericht Oberhausen 2002, S.25–29/. Рихтер, Хельмут: Проверка успеваемости в концепции учебного поля. Цеховой отчет. Оберхаузен 2002, стр.25.
3. Mietzel, Gerd (1998): Pädagogische Psychologie der Lernens und Lehrens. Göttingen Institut für Bildungsforschung (IBF) (1995): Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz in den Prüfungen der Industrie- und Handelskammern. Abschlussbericht, Bonn, S. 38.
4. Becker, Georg E. (1991): Handlungsorientierte Didaktik Teil 3: Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Weinheim Thiele, Norbert (1999): Aufgabenanalyse im Berufsfeld Elektrotechnik – Empirische Untersuchung im Ausbildungsberuf Elektroinstallateur/ Elektroinstallateurin und didaktisch-methodische Konsequenzen. Berlin.

Проектирование содержания общеобразовательных предметов для формирования профессионально важных качеств обучающихся СПО

Колесник Наталия Евгеньевна, аспирант
Педагогическая академия (г. Москва)

Профессиональное образование призвано готовить конкурентоспособных специалистов, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях деятельности, способных успешно адаптироваться, жить и работать в новом столетии. Кроме профессиональных знаний и умений, огромное значение уделяется профессионально важным качествам (ПВК). Среди этих качеств можно выделить коммуникативную и информационную культуру, способность к осознанному анализу своей деятельности, ответственность и др.

Основные вопросы, которые интересуют учащихся с первого дня обучения в профессиональном заведении, сводятся к актуальности выбранной профессии в настоящее

время, к вопросу о конкретных функциях будущей специальности, о процессе обучения данной специальности, о тонкостях и специфике будущей профессиональной деятельности, о приобретении необходимых практических навыков [5].

Важной составляющей подготовки специалистов среднего профессионального образования, базовой площадкой для формирования личности будущего специалиста являются общеобразовательные дисциплины.

Однако, общеобразовательные предметы, при изучении которых учащиеся не видят реального, конкретного применения в будущей профессиональной деятельности, вызывают у учащихся недовольство. При простом

запоминании они пригодны только для воспроизведения, а не для применения к решению различных профессиональных задач. Такой подход к обучению дисциплинам общеобразовательного цикла приводит к тому, что даже хорошо успевающие учащиеся на занятиях по дисциплинам специальности с трудом «узнают» полученные ранее методы исследования.

Потребность в новых знаниях возникает у учащихся только при осознании их значимости для будущей профессиональной деятельности, она отражает их умение находить ответы на профессионально и жизненно важные вопросы, на все, что интересно и находит практическое применение.

Дисциплины общеобразовательного цикла представляются учащимся малозначимыми и нигде не пересекающимися с дисциплинами профессионального цикла [5].

По данным мониторинга (Гамаюнова Н.Ф.), 84% профессий в Перечне профессий учреждений СПО соответствуют третьей или четвертой ступени классификации, то есть, требуют среднего (полного) общего образования. Поэтому, согласно Закона РФ «Об образовании» (ст.20, п.2): «Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования реализуется в пределах образовательных программ начального профессионального или среднего профессионального образования с учетом профиля получаемого профессионального образования».

Построение содержания общеобразовательных предметов с ориентацией на развитие профессионально важных качеств, выделение сущностных направлений этой работы является важным условием формирования ПВК.

Предполагается, что поставленная задача будет решена, если за период обучения в среднем профессиональном заведении учащиеся получают прочную общеобразовательную подготовку, овладеют важной частью содержания образования — общеучебными умениями, которые являются фундаментом конкретных видов деятельности, составляют основу для формирования профессионально важных качеств.

Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что качество знаний, развитие творческих способностей учащихся определяются сформированностью общеучебных умений и навыков. Они направлены на саморазвитие личности, на снижение учебной перегрузки, на сохранение здоровья школьников. Своевременное овладение учащимися общеучебными умениями и навыками оказывает влияние на становление таких качеств личности, как целеустремлённость и ответственность, компетентность, профессионализм. В целом это создаёт предпосылки для формирования высокой самооценки личности, воспитания чувства собственного достоинства. Выявлена следующая закономерность: чем сложнее становится учебная деятельность, тем выше требования к её эффективности, тем большее значение приобретают учебные умения.

В природе почти не существует педагогических явлений в чистом виде, они одновременно являются и общественными, и психологическими. Обучение учащихся общеучебным умениям и навыкам выступает действенным инструментом, а в значительной мере и гарантом успешности протекания социальных процессов. Они несут в себе и тот психологический механизм, без которого не состоятся процессы развития способностей человека. Поэтому невозможно ставить и решать проблему развития личности вообще и творческих возможностей её в частности — вне проблемы формирования у учащихся общеучебных умений и навыков. Бесспорно, система общеучебных умений многоаспектна, представляет собой многофункциональное и иерархическое образование, сложен и процесс её формирования [4].

«Очевидно, что эффективное формирование и развитие общеучебных умений предполагает соответствующее дидактическое, методическое и управленческое обеспечение этого процесса. Несущей конструкцией данного обеспечения... является классификация общеучебных умений» [1].

В данной работе основополагающим является (с опорой на классификацию Н.А. Лошкаревой) деление общеучебных умений на учебно-организационные умения (организация учебного труда), учебно-информационные умения (работа с книгой и другими источниками информации), учебно-коммуникативные умения (культура устной и письменной речи) и учебно-интеллектуальные умения. Однако, как отмечают авторы Милованова Н.Г. и Прудаева В.Н. [4], рациональнее и удобнее объединить все общеучебные умения в 4 группы: организационные, интеллектуальные, оценочные и коммуникативные.

Организационные умения — уметь определять и формулировать цель деятельности (понять свои интересы, увидеть проблему, задачу, выразить её словесно). Составить план действий по решению проблемы (задачи). Осуществлять действия по реализации плана, прилагая усилия для преодоления трудностей, сверяясь с целью и планом, поправляя себя при необходимости, если результат не достигнут. Результат своей деятельности соотносить с целью и оценить его.

Интеллектуальные умения — уметь ориентироваться в своей системе знаний и осознавать необходимость нового знания. Уметь делать предварительный отбор источников информации для поиска нового знания (энциклопедии, словари, справочники, СМИ, Интернет-ресурсы и пр.). Добывать новые знания (информацию) из различных источников и разными способами (наблюдение, чтение, слушание). Уметь перерабатывать полученную информацию (анализировать, обобщать, классифицировать, сравнивать, выделять причины и следствия) для получения необходимого результата, в том числе и для создания нового продукта. Уметь преобразовывать информацию из одной формы в другую (текст, таблица, схема, график, иллюстрация и др.) и выбирать наиболее удобную для себя форму. Работая с информацией, уметь

передавать ее содержание в сжатом или развернутом виде (составлять план текста, тезисы, конспект и т.д.).

Оценочные умения — уметь оценивать жизненные ситуации (поступки людей) с точки зрения общепринятых норм и ценностей (нравственных, гражданско-патриотических, эстетических), а также с точки зрения различных групп общества (верующие — атеисты, богатые — бедные и т.д.). Объяснять (прежде всего — самому себе) свои оценки, свою точку зрения, свои позиции. Самоопределяться в системе ценностей. Действовать и поступать в соответствии с этой системой ценностей и отвечать за свои поступки и действия.

Коммуникативные умения — уметь донести свою позицию до других, владея приемами монологической и диалогической речи. Понять другие взгляды, интересы). Договариваться с людьми, согласуя с ними свои интересы и взгляды, для того, чтобы сделать что-то сообща.

Дробление сложных умений или навыков на «элементарные составляющие» практически не реализуемо в технологии обучения, поэтому большинство из них отнесены более чем к одной группе (что подтверждает их постоянное взаимодействие).

Проанализировав примерные программы учебных дисциплин для профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования (Утверждены директором Департамента государственной политики и нормативно — правового регулирования в сфере образования Минобрнауки России 16.04.2008, по следующим общеобразовательным предметам: обществознание, литература, история, рус-

ский язык, математика, информатика и ИКТ, естествознание, география в разделе «Требования к результатам обучения», мы соотнесли их с группами общеучебных умений, составляющих основу профессионально важных качеств.

Анализ проведенного исследования показывает, что при изучении всех общеобразовательных предметов необходимо формирование всех групп общеучебных умений. Однако, при изучении: обществознания, истории, естествознания, необходимо больше внимания уделять формированию интеллектуальных умений; русский язык — оценочных и коммуникативных; математики — организационных, интеллектуальных и оценочных; информатики и ИКТ, географии, литературы — интеллектуальных и оценочных умений.

В нашем случае такой сопоставительный анализ скоординирует деятельность педагогов в части совершенствования общеучебных умений, которые составляют основу для формирования профессионально важных качеств, что будет способствовать не только успешному овладению дисциплинами общеобразовательной подготовки, но и эффективному вхождению в профессиональную деятельность.

Сформированность профессионально важных качеств у выпускников средних профессиональных учебных заведений в процессе изучения общеобразовательных предметов будет способствовать лучшей адаптации к существующим социально-экономическим условиям, а также фундаментализации и повышению качества среднего профессионального образования.

Литература:

1. Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-9.htm>
2. Гамаюнова Н.Ф. Формирование обобщающе-повторительных курсов на основе мониторинга качества общеобразовательной подготовки студентов СПО: Дис. ... к.пед.н. — Москва, 2008.
3. Закон РФ «Об образовании».
4. Лисицын М.К. Формирование у школьников общеучебных умений и навыков: Учебное пособие. — Курган: Изд-во Кург. гос. пед. ин-та, 1994. — 82 с.
5. Милованова Н.Г., Прудаева В.Н. От общеучебных умений и навыков к формированию универсальных учебных действий. Методические рекомендации. — Тюмень: ТОГИРРО, 2008. — 28 с.
6. Монако Т.П., Белогуров А.Ю. Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. — 2005. — № 15. — С. 160—169.
7. Примерные программы учебных дисциплин для профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования.

Преимственность использования технологий обучения при переходе из начальной в среднюю школу

Кушхова Мадина Мугадиновна, соискатель
Московский городской педагогический университет

В XXI веке образование является одним из важнейших стратегических ресурсов социально-экономического и общественно-политического развития России в целом. При этом важно понимать, что у сегодняшней России существует не только острая потребность, но и в какой-то мере уникальная возможность совершить качественный прорыв в образовательной сфере. Это становится возможным потому что, с одной стороны, беспрецедентно благоприятная конъюнктура на мировом рынке энергоносителей при наличии должной политической воли позволяет изыскать для этого необходимые средства, с другой стороны — методы, традиции и профессиональные ресурсы, накопленные в системе образования в предшествующие периоды, ещё не полностью исчерпаны. Ясно, что от некоторых справедливо критикуемых недостатков советской системы образования необходимо решительно избавляться. Однако не попытаться использовать её позитивный потенциал на благо новой России было бы неосмотрительно и нерационально.

Адаптация российской системы образования к современным условиям — задача чрезвычайно сложная и многогранная, а её выполнение — процесс длительный. Однако даже с учётом этих обстоятельств темпы и характер проводимых реформ не могут не вызывать озабоченности. Так, например, в сельской местности материальная база школ слаба и они плохо обеспечены кадрами, что в свою очередь, ведет к снижению качества образования. Особенно снижение качества образования стало заметно в последние годы в связи с подъемом городского школьного образования, развитием в городах гимназий и лицеев, тесным сотрудничеством вузов с общеобразовательными школами.

В последние несколько лет по всей Российской Федерации, школьное образование стремится к многообразию. По замыслу, это должно способствовать дифференциации образовательных программ в соответствии с наклонностями и способностями учащихся. Процесс этот проходит стихийно. Созданы школы-лицеи, школы-гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов. Но содержание образования в них не всегда соответствует заявленному статусу. Вместе с тем образовательная система совершенствуется. Осуществляется переход на развивающие системы обучения в начальной школе и средней школе, создаются условия, обеспечивающие достаточную вариативность образования и выбора учениками и родителями профилей обучения.

В российских городах и регионах растет число образовательных учреждений с нетрадиционным содержанием и способами обучения. В настоящее время образова-

тельные учреждения объединены в ассоциацию инновационных учреждений России.

Начат последовательный переход начальных школ на систему развивающего обучения академиков Л.В. Занкова и Н.Ф. Виноградовой, а в средней на технологию В.М. Монахова, здоровьесберегающую технологию, технологию трансформирования знаний, умений и навыков, разноуровневого, адаптивного, модульного обучения и др.

В настоящее время используются различные виды технологий при обучении в начальной и средней школе, поэтому на наш взгляд следует выявить плюсы и минусы технологий используемых в начальной и средней школе. Начальное образование рассматривается как основа формирования учебной деятельности ребенка, учебных и познавательных мотивов, способствующих развитию умений принимать, анализировать, сохранять, реализовывать учебные цели, умений планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Таким образом, сегодня всё большую значимость в системе общего образования приобретают развивающие стратегии обучения в начальной школе.

При поступлении в начальную школу происходят кардинальные изменения в образе жизни и деятельности детей посещавших дошкольные учреждения. В этот период выпускник ДОО становится младшим школьником и основными предметами теперь являются при обучении математика и русский, а такие предметы как рисование, пение и хореография становятся второстепенными. Доброжелательный демократичный стиль взаимоотношений сменяется урочно-официальным и авторитарным. С этого момента в жизни ребенка начинается самый трудный и болезненный процесс приспособления к новым условиям обучения и воспитания в начальной школе — адаптация, которая продолжается в среднем 3–6 месяцев. На наш взгляд еще более болезненным является переход из начальной школы в среднюю, т.к. меняются преподаватели, формы и методы, а также технологии обучения [3].

В условиях усугубляющегося экологического кризиса как в целом на планете, так и в стране и в частности, в регионах, резко возрастает актуальность сохранения здоровья учащихся в общеобразовательных школах. Анализ статистических материалов, результатов медицинских осмотров показывает, что здоровье детей за годы обучения в начальной школе имеет тенденцию к значительному ухудшению: если в среднем в общеобразовательных учреждениях хроническим заболеваниям подвержен каждый пятый ребенок (23%), то в начальной школе — почти половина обучающихся (42%), а в средней школе (45%).

Таблица 1

№ п/п	Формы оздоровительной работы	Начальная школа	Средняя школа	Возможное использование в начальной и средней школе
1	Физкультурные занятия в зале и на воздухе с оздоровительной направленностью	+	+	+
2	Оздоровительный бег на воздухе	+	+	+
3	Физкультминутки на уроках	+	+	+
4	Физкультурные соревнования, развлечения	два раза в год	два раза в год	+
5	Занятие ЛФК	+	+	+
6	Посещение бассейна на уроках физкультуры	+	+	+

За годы обучения в начальной школе и средней школе у учащихся наблюдается ухудшение зрения — в 9 раз; повышение ожирения — в 8 раз; ухудшение состояния опорно-двигательного аппарата — в 2 раза.

Проведенное исследование в общеобразовательных школах г.о. Нальчика по фактору охраны здоровья учащихся общеобразовательных учреждений выявило причины ухудшения здоровья учащихся в начальной и средней школе:

- резкое снижение объема двигательной активности учащихся в начальных классах по сравнению в средних классах (до 45 %);
- несоответствие между объемом двигательной активности учащихся в начальных классах по сравнению с средней школой нового вида: лицеях, гимназиях, НШДС;
- недостаточный медицинский контроль за состоянием здоровья учащихся;
- разрыв между биологическими ритмами детей и режимом организации образовательного процесса в начальной и средней школе;
- слабое использование здоровьесберегающих технологий.

Сегодня определены и апробированы пути сохранения здоровья учащихся в общеобразовательных учреждениях, в том числе в начальной и средней школе.

Ю.Ф. Змановский, С.А. Полиевский разработали систему сохранения и укрепления здоровья детей с использованием средств физической культуры, закаливания, массажа, рационального питания.

А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, Дж. Брунер установили прямую зависимость между характером двигательной активности и проявлением психических процессов — восприятия, памяти, мышления, эмоций.

Таким образом, исходя из научного обоснования необходимости использования здоровьесберегающих технологий, результатов социолого-педагогического обследования учителей начальных и средних классов, проведенной педагогической экспертизы, были выявлены особенности и пути использования здоровьесберегающих технологий в начальной школе в условиях средней школы.

Анализ таблицы 1 показывает, что в начальной и средней школе возможно использование ряда здоровьесберегающих технологий, применяемых в общеобразовательных учреждениях.

Следовательно, необходимо совершенствование предметно-развивающей среды в начальной и средней школе и создание условий для применения таких технологий.

В ходе опытно-экспериментальной работы в начальных классах и средних классах МОУ «Гимназия № 29», МОУ СОШ № 4, МОУ СОШ № 7 сложилась система работы по использованию здоровьесберегающих технологий, применяемых в общеобразовательных школах г.о. Нальчика. Таким образом, выделяется ряд направлений:

1. Учет результатов обследования и данных, которые представлены в карте «Карте развития ребенка», «Медицинской карте развития ребенка», медицинским работником, учителем первых классов и учителей среднего звена.

2. Обследование состояния здоровья ребенка при поступлении в первый класс, включающее углубленный медицинский осмотр, антропометрические измерения и функциональные пробы.

3. Совместная консультативная деятельность медработников и педагогов, учителей школы и дошкольного образовательного учреждения, содержанием которой являются пропаганда необходимости применения здоровьесберегающих технологий в начальной и средней школе и осуществление преемственности в оздоровительно-воспитательной работе с детьми. Данная работа носит системный характер, ее основными формами и методами реализации являются устные: беседы, «круглые столы», лекции и др.; печатные: публикация статей, рекомендаций, памяток в газетах, журналах, листовках и др.; наглядные: показ фильмов, слайдов, таблиц, макетов, оформление гигиенических уголков, физкультурно-оздоровительных стендов.

4. Проведение совместных оздоровительно-воспитательных мероприятий: «Дней здоровья», «Спортивных праздников», «Открытых уроков и физкультурных занятий с приглашением родителей», «Семейные спортивные соревнования», «Учителя против учащихся в спортивных соревнованиях» и др.

5. Обеспечение двигательной активности учащихся начальной и средней школы. Известно, что в начальной школе каждый 4–5-й школьник часто болеющий, и 85% из общего количества заболеваний составляют болезни простудного и хронического характера.

Таблица 2. Применение форм деятельности психолога в начальной и средней школе в общеобразовательных школах

№	Форма деятельности психолога	Начальная школа	Средняя школа	Возможное использование в начальной и средней школе
1	Консультирование для учителей, родителей	+	+	В период школьной адаптации и при переходе из одной ступени в другую
2	Консилиумы	+	+	Определение форм обучения
3	Психологические семинары для учителей	+	+	Систематически
4	Телефон доверия для детей и родителей	+	+	Постоянно
5	Психологическая гимнастика	+	+	В 1-х, 5-х, 8-х классах
6	Составление психологических характеристик	+	+	По итогам учебного года в начальной школе при переходе в среднюю школу

Деятельность психологов очень важна в общеобразовательном учреждении, так как они уделяют особое внимание адаптивным периодам у учащихся в начальных классах и средних классах.

Работа психологов в начальной и средней школе осуществляется на основе принципов, используемых в психологических службах общеобразовательных учреждений, таких как, защита интересов ребенка; конфиденциальность диагностической информации; объективность; сотрудничество и разделение компетентности педагогов и психологов; практическая значимость психологических рекомендаций [2].

Психолог в начальных классах строит свою работу на основе преемственности в методиках, технологиях, применявшихся в начальной школе.

Данные таблицы 2 представляют преемственность в применении форм деятельности психолога в начальной и средней школе. В то же время изучение деятельности психологов показывает, что в большинстве случаев школьные психологи мало или совсем не используют психологическую информацию из начальной школы. По оценке респондентов, педагогов начальной школы и учителей средней школы, психологов, для осуществления преемственности целесообразно создание единой психологической службы с использованием обширной психологической информации в начальных и средних классах.

Основные направления деятельности психологов в начальной и средней школе состоит в проведении диагностики и коррекции адаптивных процессов у учащихся, поступивших в первый класс и учащихся, которые переходят из одной ступени обучения в другую. Деятельность психологов основывается на известных в психологической литературе положениях о закономерностях, тенденциях, особенностях адаптивных процессов первоклассников:

1) сущность психологической адаптации — приспособление первоклассников к новым условиям, требованиям, ценностям, традициям, коллективу начальной школы;

2) длительность адаптации — от 3 месяцев до 1—2 года — зависит от здоровья, особенностей нервной системы, подготовленности ребенка к школе, условий об-

учения в начальной и средней школе и других факторов.

Ученые выделяют три группы детей по длительности и характеру психологической адаптации:

1) дети с высоким уровнем интеллекта, стойкой учебной мотивацией, устойчивым типом личности, который проявляется в таких чертах, как общительность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, добро-совестность; представители этой группы (60%) адаптируются в школе в течение двух месяцев;

2) дети (35%) с более длительным периодом адаптации — до 6—7 месяцев;

3) дети (20%), адаптирующиеся к новым условиям в течение 1,5—2 лет. Это учащиеся с повышенной эмоциональной лабильностью, не уверенные в себе, робкие, застенчивые, с низким уровнем самоконтроля эмоций, на которых часто жалуются учителя.

Основными критериями психологической адаптации выпускников начальной и средней школы являются успеваемость, отражающая эффективность учебной деятельности; дисциплинированность, связанная с усвоением норм поведения; социальные контакты с другими детьми и учителями; эмоциональная удовлетворенность, отсутствие школьного стресса.

Показателями благоприятной психологической адаптации детей в начальной школе могут быть формирование адекватного поведения; установление контактов с учителем, учащимися; овладение навыками учебной деятельности (Э.М. Александровская).

В совместной деятельности психологов начальной школы и средней школы на основе учета и особенностей адаптивных процессов проводятся мониторинг адаптации первоклассников, в соответствии, с результатами которого осуществляются организационные мероприятия и индивидуальная работа с ребенком [2].

Период адаптации в начальной и средней школе проходит очень болезненно для большинства учащихся, но для сокращения безболезненного прохождения необходимо провести ряд мероприятий:

1) снижение темпа учебной деятельности и объема учебной нагрузки;

2) создание необходимого психологического комфорта для пребывания ребенка в классе;

3) организация психологического сопровождения образовательного процесса в начальной и средней школе, включающие:

- своевременное выявление причин школьной дезадаптации и отклонений в развитии ребенка;

- выявление патогенных факторов образовательного процесса (стиль педагогического общения, уровень сложности программы, темп обучения, недифференцированность педагогических требований дефицит положительных эмоций и т.д.);

- коррекцию нервно-психических отклонений у детей: логопедическую, педагогическую, психологическую помощь;

- использование психосберегающих (щадящих психическое здоровье детей) технологий обучения в начальной школе.

На основе проведенного анализа в процессе эксперимента осуществлялось единое психологическое обслуживание в начальной и средней школе.

На наш взгляд психологическая служба в общеобразовательных школах должна выполнять или же придерживаться следующей формы работы:

1. Диагностику личностного развития детей при переходе из начальной школы в среднюю школу: изучение возрастных и индивидуально-типологических особенностей.

2. Диагностику психологической готовности детей к школе, определение форм обучения.

3. Выявление учащихся, нуждающихся в индивидуальном подходе в обучении; разработка рекомендаций по предупреждению неуспеваемости.

4. Диагностику и коррекцию эмоциональной дезадаптации детей при переходе из начальной школы в среднюю школу.

5. Психокоррекционные занятия с детьми, имеющими проблемы в обучении и с учителями предметниками.

6. Психопрофилактика дидактогений и школьных неврозов в начальной школе.

7. Анализ причин неуспеваемости у детей в начальной школе.

8. Консультативная помощь педагогам и учителям предметникам.

9. Психологическая помощь в решении конфликтов, формирование учебной деятельности, социальной адаптации детей в новом коллективе.

10. Проведение игровых коррекционных занятий, тренингов.

11. Наблюдение и психологический анализ образовательного процесса на начальных этапах обучения в школе, разработка психологических рекомендаций по организации образовательного процесса в начальной и средней школе.

Образовательный процесс в начальной школе и в средней школе построен на основе школьных программ. В условиях перехода к личностно ориентированной модели

образования появились различные варианты образовательных программ развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Н.Ф. Виноградова, В.М. Монахова и др. Появление программ начального и среднего общего образования вызывает серьезную проблему обеспечения преемственности.

Наиболее успешной системой обучения является система Л.В. Занкова. Система Занкова охватывает лишь начальное звено обучения, исходя из того, что именно имеет решающее значение. Целенаправленная работа над развитием внутреннего потока сил и внешнего влияния и есть исходное положение системы на развитие памяти, внимания, воображения, а также на общее развитие личности ума, воли и чувств.

В основу системы Занкова легли разработки видного психолога Л.С. Выготского, т.е. в данной разработке обучение не должно ориентироваться на уже созревшие особенности детского мышления, а должно вести за собой развитие ребенка. Развитие предполагает сотрудничество, именно такой характер должна носить помощь взрослых – не прямая подсказка, а организация совместного поиска решения. Система Занкова принимает каждого ребенка, таким, каков он есть, видя в нем человека со своими особенностями, складом ума и характера, учитывая, что развитие ребенка идет неравномерно. Система охватывает не только классную, но и внеурочную работу.

Сегодня система Занкова Л.В. занимает позиции преемственности, вариативности, соотношения традиций и инноваций.

Занков Л.В. обосновал основные дидактические принципы развивающего обучения, существенно отличные от принципов традиционной дидактики (наглядности, сознательности, систематичности и др.), направленных на успешную учебу, то есть на усвоение учащимися знаний, умений, навыков. Новая система принципов ориентирована на достижение оптимального уровня общего развития школьников, что, безусловно, связано и также связано с успеваемостью в учебе. Вообще система развивающего обучения имела в своей основе такие взаимосвязанные принципы как: принцип обучения на высоком уровне сложности, принцип обучения быстрым темпом, принцип ведущей роли теоретических знаний, принцип осознания школьниками процесса учения, принцип целенаправленной и систематической работы по развитию всех учащихся.

Содержание развивающего обучения ориентировано на познание картины мира средствами науки, литературы, других видов искусства. В начальных классах, например, он охватывает материал по естествознанию, географии, истории. Особое внимание уделяется изобразительной деятельности, музыке, чтению художественных произведений, труды в ее нравственном и эстетическом смысле [7].

Технология Л.В. Занкова предусматривает участие школьников в различных видах деятельности, использование в преподавании дидактических игр, дискуссий,

а также методов направленных на обогащение воображения, мышления, памяти, речи. Данная технология проявила свою эффективность на всех этапах организации процесса обучения, прежде всего в развитии психических функций младших школьников.

Дети, занимающиеся и занимавшиеся по системе Занкова всегда творческие, увлекающиеся, целеустремленные и дружные. Уровень знаний у всех учащихся разный. Учителя, апробировавшие технологию Занкова довольны, так как они считают, что дети «необычные», а данная система не дает расслабляться и требует от учителя постоянного осмысления материала, к урокам готовиться одно удовольствие.

Система не рассчитана на форсирование развития, но создает условия для пробуждения и развертывания зрелых в ребенке сил. На развитие ребенка влияет интенсивная самостоятельная деятельность, связанная с эмоциональным переживанием. Чтобы пробудить самостоятельную мысль, вопросы ставятся в общем виде, что побуждает детей мыслить. Проверка эффективности применения этой системы обучения дает обнадеживающие результаты: уровень подготовки и развития детей оказывается выше, чем при обучении по традиционным методам.

Многие родители считают, что по старинке учить сейчас нельзя, так как мир меняется, все больше требуются креативные личности. Система Занкова при правильном подходе и понимании является наиболее успешной. Педагогам следует пересмотреть свою методику преподавания, чтобы работать по системе Занкова. Многие преподаватели не умеют работать по системе Занкова и в связи с этим большинство родителей относятся негативно [7].

В настоящее время в общеобразовательных учреждениях используются различные виды технологий и в каждой технологии есть свои плюсы и минусы. Каждый педагог выбирает ту технологию обучения, которую считает наиболее доступной для его воспитанников. При этом каждый педагог не забывает о том, что приоритетным направлением в начальной школе является развитие личности, т.е. обучение конкретному предмету, вооружение учащихся определенной суммой знаний умений далеко не всегда дает развивающий эффект.

На наш взгляд одной из таких технологий является технология Виноградовой Н.Ф., которая направлена на обучение всех детей и с высоким уровнем, и со средним уровнем, и с низким уровнем развития. Технология Виноградовой Н.Ф. построена на дифференцированном обучении в начальной школе. В данной технологии ученик рассматривается как «субъект» деятельности, так как учащиеся сами размышляют, ищут, делают открытия.

«Субъектный» характер проявляется на всех этапах обучения при получении и систематизации знаний, контроле и самоконтроле, оценке и самооценке. В технологии подобраны разноуровневые задания по принципу «труднее — легче», что позволяет каждому ученику решить любую задачу, но в разные периоды обучения.

Технология Виноградовой Н.Ф. базируется на теории деятельности А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Общая цель обучения — формирование ведущей для этого возраста деятельности. Цель педагогов начальной школы — не просто научить ученика, а научить его самого себя, т.е. учебной деятельности; цель ученика при этом овладеть умениями учиться. Учебные предметы и их содержание выступают как средство достижения этой цели.

Таким образом, в разработанной технологии Виноградовой Н.Ф. начальная школа должна быть природосообразной, т.е. соответствовать потребностям детей этого возраста (в познании, общении, разнообразной продуктивной деятельности), учитывать типологические и индивидуальные особенности их познавательной деятельности и уровень социализации. В данной технологии главной особенностью является то, что учитывается адаптационный период в первом классе, организация которого должна помочь каждому первокласснику с учетом его готовности к школьному обучению безболезненно перейти от дошкольного детства к школьному этапу жизни.

В данной технологии уделяется особое внимание целенаправленному использованию моделирующей деятельности; создана система игр с правилами, которые развивают необходимые для учения качества, в содержании и структуре средств обучения отражены новые подходы к развитию контролирующей и оценочной деятельности учащихся.

Задачей технологии Виноградовой Н.Ф. является переход с приоритета репродуктивной и инструктивной деятельности на приоритет поисково-исследовательской. Развитие творчества тесно связывают с совершенствованием такого психического процесса как воображение, таким образом, авторы этой технологии разработали систему использования ролевой игры в обучении, которая дает возможность развивать различные игры ролевого поведения, а значит воображение и творчества ученика.

Все средства обучения содержат материал, который позволяет учителю учесть индивидуальный темп и успешность обучения каждого ребенка, а также уровень общего развития.

Методика обучения построена таким образом, что предоставляет каждому ребенку право на ошибку, на самооценку своего труда, самостоятельный анализ, как процесса, так и результатов обучения.

Основными приоритетными связующими в технологии Виноградовой Н.Ф. является следующее:

1. Обучение строится с учетом психологических особенностей и возможностей младших школьников;
2. Каждый учебный предмет ориентирует на общее развитие ребенка, восполнение его духовной и эмоциональной культуры;
3. Учитывается индивидуальный темп продвижения учащегося, четко продумана коррекционная работа.

На наш взгляд очень важно, чтобы ребенок преодолел адаптационный период без ущерба своему здоровью, эмо-

циональному состоянию получая знания, легко ориентируясь в окружающем мире и развиваясь.

Во многих общеобразовательных учреждениях в средней школе очень часто учителя апробируют технологию гарантированного обучения, известная как педагогическая технология В.М. Монахова. Данная технология представляет собой модель совместной педагогической деятельности по проектированию и осуществлению учебного процесса.

Технология В.М. Монахова построена на ряде специфических, принципов основными, из которых являются:

- доверие педагогическому профессионализму учителя;
- нормальное развитие ребенка;
- соблюдение физиолого-гигиенических норм деятельности ученика;
- гарантированность образовательной подготовки учащихся на любом отрезке учебного процесса;
- обязательность норм при проектировании учебного процесса;
- тематическое проектирование учебного процесса;
- комфортность ученика и комфортность учителя.

В технологии В.М. Монахова в деятельности учителя выделяются два этапа: проектирования и реализации учебного процесса. Этап проектирования связан с конструированием на основе технологических предписаний и процедур технологической карты, которую В.М. Монахов называет «паспортом проекта будущего учебного процесса в данном классе».

В технологической карте представлены целеполагание, диагностика, внеаудиторная самостоятельная работа, логическая структура проекта, коррекция.

В технологии В.М. Монахова основополагающим является процедура построения микроцелей, так как именно они определяют содержание диагностики, дозирование домашнего задания, коррекцию и логическую структуру учебного процесса.

По рассматриваемой технологии В.М. Монахова в настоящее время работают более 25000 учителей.

Таким образом, обобщение опыта работы по технологии В.М. Монахова показало, что в отличие от методики обучения, которая представляет собой совокупность рекомендаций учителю по проведению учебного процесса,

данная технология гарантирует конечный результат обучения. Естественно и то, что овладение технологией В.М. Монахова ведет к саморазвитию учителя и в целом всего коллектива. Данная технология отличается доступностью, эффективностью, высокой скоростью освоения каждым учителем во всех классах и по всем предметам.

Технология Виноградовой Н.Ф. и технология Монахова В.М. схожи по принципу подбора заданий. В этих технологиях каждому ребенку предоставляется возможность выбора заданий по его способностям и возможностям.

Внедрение технологий В.М. Монахова и Виноградовой Н.Ф. обеспечивает достижение целей государственного образовательного стандарта и преследует две стратегические гуманистические цели: создание комфортных условий обучения для учащихся, т.е. неукоснительное соблюдение норм учебной нагрузки; организацию комфортных условий учителю для осуществления его профессиональной деятельности.

Изучение научно-педагогической, методической литературы, анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволяют выделить главные направления в осуществлении преемственности использования технологий обучения начального и среднего общего образования:

- единое и непрерывное развитие ребенка в начальной и средней школе;
- разработка сквозных предметных программ и курсов обучения детей младшего и старшего школьного возраста;
- перенос в образовательное пространство начальной школы и средней школы педагогических технологий, форм, методов обучения;
- обеспечение содержательной и методической преемственности.

Из вышесказанного видно, что технологии обучения влияют не только на педагогический, социально-психологический и медико-физиологический аспекты развития ребенка, но и свидетельствуют, о том, что технология преемственности в процессе непрерывного образования обеспечивает повышение и сохранение успешности обучения детей, сохраняет мотивацию и их интерес к учебно-познавательной деятельности в подростковом возрасте, сохраняет психическое и физическое здоровье, способствует развитию и саморазвитию учителей и специалистов.

Литература:

1. Адаптация организма подростков к учебной нагрузке / Под ред. Д.В. Колесова. — М.: Педагогика, 1987. — 150 с.
2. Активные методы в работе школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1990. — 165 с.
3. Аронина А.И. Проблема преемственности между подготовительной группой детского сада и первым классом школы в системе эстетического воспитания: Автореф. дисс. канд. пед. наук. — М., 1980.
4. Безруких М.М., Ефимова С.П., Князева М.Г. Как подготовить ребенка к школе. — Тула, 1997.
5. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М.: Роспедагенство, 1994. — 68 с.
6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 436—446 с.

7. Программа обучения по системе академика Л.В. Занкова. 1–3 классы / Отв. ред. И.А. Соломина. — М.: Просвещение, 1993.
8. Программы общеобразовательных учебных заведений в РФ. Начальные классы (1–4) одиннадцатилетней школы. — М.: Просвещение, 1992.
9. Чередникова Т.В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы. — СПб., 1996.
10. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). — М.: Новая школа, 1996.

Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках химии с помощью игровых технологий

Марчукова Оксана Юрьевна, преподаватель
Энгельский политехникум

Для активизации познавательной деятельности учащихся, повышения эмоционального уровня усвоения знаний, как на уроках, так и внеклассных занятиях часто используются игровые технологии. Игра приучает учащихся мыслить, выделять главное, обобщать, развивать память, способности. Для решения этих учебно-воспитательных задач при обучении химии могут быть использованы дидактические игры. Желание играть, стремление к деятельности, основывающейся на способности воображения свойственны любому учащемуся. Момент соревнования вызывает повышенный интерес к изученным вопросам, а результаты игры представляют собой своеобразную внутреннюю обратную связь. Усвоение знаний во время игры часто не требует произвольного внимания, что позволяет избежать переутомления учащихся.

Многочисленные экспериментальные исследования показывают, что процесс формирования мотивационной сферы деятельности учащихся управляем, что преподаватель и учебное заведение могут формировать у учащегося нужную положительную мотивацию к учебной деятельности. Формированию познавательных мотивов способствуют все средства совершенствования учебного процесса, обновление содержания и укрепление межпредметных связей, совершенствование методов обучения, разработка и распространение методов проблемно-развивающего обучения, модернизация структуры урока, активизация учебной деятельности учащегося на уроке, особая система работы по воспитанию самообразования. Основным резервом формирования всех видов учебно-познавательных мотивов и мотивов самообразования является активизация учебной деятельности.

Для формирования у учащихся познавательного интереса, активизации учебной деятельности повышения эффективности обучения с успехом могут быть использованы игровые формы обучения. Во все времена творческие педагоги стремились сделать учебный материал доступным и интересным ученику, насыщали его нравственным содержанием, использовали оригинальные мето-

дики и приемы. Проблема интереса — это не только вопрос о хорошем эмоциональном состоянии учащихся на уроках, от ее решения зависит, будут ли в дальнейшем накопленные знания мертвым грузом или станут активным достоянием учащихся. Интерес стимулирует волю и внимание, помогает быстрому и прочному запоминанию. Благодаря интересу, как знания, так и процесс их приобретения могут стать движущей силой в развитии интеллекта и фактором воспитания всесторонне развитой личности.

Игровые технологии способствуют вовлечению учащихся в активное обучение. Перед преподавателем ставится задача вовлечь учащихся в общий труд учения, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития. Используются такие приемы, при которых каждый учащийся чувствует себя личностью, ощущает внимание преподавателя лично к нему, чувствует постоянно поддержку и веру в свои силы.

Педагогическая игра — это вид учебной деятельности в условиях целенаправленного обучения, характеризующийся высокой познавательной заинтересованностью, в которой моделируются реально ситуации, решение которых приводит к получению новых знаний или способов действий. Существующее многообразие учебных игр позволяет использовать их практически на каждом этапе урока — при проведении опроса и закрепления материала как домашнее задание или же, как вариант проведения обобщающего урока.

Проблема повышения эффективности обучения тесно взаимосвязана с активностью, самостоятельностью учащихся, сознательным стремлением к познанию основ изучаемой науки, побуждаемых познавательными мотивами их учебной деятельности. Средством, стимулирующим процесс обучения химии, является дидактическая игра.

Различные дидактические игры я применяю в своей практике на уроках химии и внеклассных занятиях. Применение игровых технологий позволяет формировать положительную мотивацию учения. В чем я убедилась на собственном опыте. Использование игровых форм работ

в сочетании с другими методами и формами обучения сказались на успеваемости учащихся по предмету. Если в 2010/11 учебном году процент качества знаний по химии составлял 30%, то 2011/12 учебном году он составил 36% (при использовании игровых технологий). При использовании дидактических игр на уроке возникала оживленная атмосфера, учащиеся активно вовлекались в работу. Даже у «пассивных» учеников — возникало желание разобраться в трудных вопросах. Интенсивно, с увлечением стал протекать процесс самостоятельной деятельности. Учащиеся с удовольствием участвовали во внеклассных мероприятиях. При проведении уроков в игровой форме у многих учащихся возникает интерес к сущности явлений, процессов, их взаимосвязям и закономерностям. Коллективные и межличностные отношения, которые складываются на таких уроках в процессе обобщения между учащимися, а также между преподавателем и учащимися объективно меняют ситуацию учения и соответственно могут побуждать интеллектуальную деятельность, обогатить переживания, способствовать волевому усилию, что оказывает стимулирующее воздействие на познавательный интерес учащихся.

Среди учащихся группы, где я являюсь классным руководителем и преподаю уроки химии, мной было проведено исследование познавательных интересов.

Я использовала методы наблюдения, беседы с учащимися, анкетирование. Цель анкетирования: выявление

отношения к предмету химии. Опрошено 25 человек. Ребятам было предложено ответить на следующие вопросы:

- 1) Какой учебный предмет вам интересен?
- 2) Каким предметам вы интересовались раньше? Если интерес изменился, объясните почему?
- 3) Уроки, по какому предмету вам нравятся? Почему?
- 4) Готовясь к какому уроку, вы считаете дополнительную литературу?

Многие учащиеся указали в анкетах среди нескольких любимых предметов, в том числе и химию. Их оказалось 32% — это говорит о многосторонних познавательных интересах. 10% — интересуются только химией (локальный познавательный интерес). У 7% оказался интерес устойчивый и эти же учащиеся, готовясь к урокам химии, читают дополнительную литературу. 40% учащихся указали, что на уроках химии им «нравятся викторины, конкурсы, игры, интересные занятия».

По результатам исследования можно делать вывод, что познавательные интересы группы имеют в большинстве многосторонний широкий характер, а интерес к химии находится на среднем уровне развития. Применение игровых технологий результативно сказались на развитии познавательного интереса и эффективности обучения. Игровые формы уроков реализуют дидактические развивающие и воспитывающие задачи.

Использование игровых форм обучения в педагогической деятельности я считаю важным и необходимым.

Литература:

1. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. М., 1991.
2. Карсонов В.А. Развивающее обучение и самостоятельная работа на уроках. Учебное пособие, — СПб — Саратов, 1990.
3. Карсонов В.А., Фаизова В.К. Современные педагогические технологии в вопросах и ответах: Методическое пособие — Саратов, 2002.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. Книга для учителя — М: Просвещение, 1992.
5. Шмаков С.А. Игры учащихся феномен культуры. — М.: Новая школа 1994.
6. Штемплер Г.И. Дидактические игры при обучении химии. М: Дрофа, 2003.
7. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся — М, 1988.

Педагогическая диагностика. Критерии и показатели экспертизы учебной книги

Мендубаева Залиха Абильдаевна, преподаватель
Омская государственная медицинская академия

Педагогическая диагностика обеспечивает изучение учебно-воспитательного процесса, способствует выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития общества (К. Ингекамп, 1968г). При этом под педагогической диагностической деятельностью он предлагает понимать процесс, в ходе которого,

соблюдая необходимые научные критерии, педагог наблюдает за обучаемыми и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем [8].

Одной из основных отличительных особенностей педагогической диагностики является наличие специфиче-

ского объекта диагностики — педагогического процесса. Компоненты педагогического процесса являются объектами педагогической диагностики, а именно: педагог, обучаемый, содержание, методы, средства и результаты педагогической деятельности, а также закономерности педагогического процесса.

Рассматривая педагогическую диагностику как объект научного изучения, Н.К. Голубев и Б.П. Битинас определили следующие ее функции на практике [5]:

Функция обратной связи, позволяющая педагогу управлять процессом формирования личности, контролируя свои действия при помощи таких сведений о педагогическом процессе, которые позволяют ориентироваться на достижение лучшего варианта педагогического решения.

Функция оценки результативности педагогической деятельности, основанная на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями.

Функция воспитательно-побуждающая, учитывающая, что при диагностировании педагогу нужно не только получать информацию об обучаемых, но и включаться в их деятельность, в систему сложившихся отношений.

Функции коммуникативная и конструктивная, основанные на том, что межличностное общение невозможно без знания и понимания партнера. Реализация этих функций возможна при условии, когда диагностика определяет индивидуально-типологические особенности обучаемых и педагога в процессе их взаимодействия.

Функции информирования участников педагогического процесса, т.е. сообщение результатов диагностики (если оно целесообразно).

Функция прогностическая, подразумевающая определение перспективы развития диагностируемого объекта.

Выделяется несколько подходов к определению этапности диагностирования.

Первый вариант был предложен М.И. Шиловой: процесс педагогической диагностики связан со сбором, хранением, переработкой информации и ее использованием для управления учебно-воспитательным процессом [15].

Согласно второму варианту (А.С. Белкин), на первом этапе осуществляется функция узнавания объекта по характерным признакам, т.е. происходит процесс первичного накопления информации (наблюдение, фиксация, запоминание всего того, что связано с жизнью и деятельностью обучаемых), а второй этап предполагает переработку информации, распознавание сущности изучаемого явления, соотнесение полученных данных с практической деятельностью [2].

Третий вариант построения структуры диагностирования (Л.Н. Давыдова) основан на втором и, учитывая стадии, выделенные в общей теории диагностирования, добавляет ряд специфических этапов [7]:

- определение объекта, целей и задач педагогического диагностирования;
- выдвижение гипотезы и ее последующая проверка, планирование процесса предстоящего диагностирования;

- выбор средств диагностирования (критерии, уровни, методики);

- сбор информации об объекте (соотношение реального состояния объекта с нормативно-оптимальным);

- обработка полученной информации (анализ, систематизация и классификация);

- синтез компонентов диагностируемого объекта в некоторое новое единство на основе анализа достоверной информации;

- прогнозирование перспектив дальнейшего развития диагностируемого объекта, обоснование и оценка педагогического диагноза;

- практическое применение педагогического диагноза, осуществление коррекции по управлению педагогическим процессом с целью преобразования диагностируемого объекта.

В выделении этапов диагностирования автор четвертого варианта (Т.В. Куприянчик) также основывается на определенных в общей теории диагностирования этапах и добавляет новые, характерные именно для педагогической диагностики: выявление внутренних и внешних условий, которые обуславливают тот или иной уровень развития личности; определение зоны ближайшего развития; обдумывание необходимых педагогических мер по дальнейшему развитию и формированию личности [9].

Таким образом, анализ литературы по проблеме позволяет сделать вывод о том, что педагогическое диагностирование опирается на логику выделения этапов, определенную в общей теории диагностирования, но при этом выделяет ряд собственных специфических этапов.

На основе проведенного анализа научной литературы по проблеме педагогической деятельности (Л.Н. Давыдова, В.А. Слостенина, Л.Ф. Спирина, Н.Ф. Кузьмина), диагностика определяется как особый вид педагогической деятельности, выступающий начальным этапом прогнозирования профессиональной деятельности по управлению педагогическим процессом, а также является завершающим этапом технологической цепочки по решению педагогической задачи. При этом педагогическая диагностика, являясь самостоятельным компонентом педагогической деятельности, присутствует на всех ее уровнях: целеполагании, оценки, выбора технологий, конструировании содержания и т.д. [7].

На основе вышеизложенного можно сделать вывод о том, что педагогическая диагностика является специфической разновидностью диагностики так как: имеет специфический объект диагностирования и своеобразный подход к его исследованию; является самостоятельным компонентом педагогической деятельности, присутствующим на всех ее этапах; характеризуется наличием функций и принципов, отличных от других видов диагностики; имеет особенную структуру и ряд специфических этапов.

Цель диагностики в высшей школе является получение научно-обоснованной информации о подготовке студента. Как известно, в вузе сегодня используются самые различные методы и формы диагностики: устные и пись-

менные контрольные работы, рефераты, коллоквиумы, семинары, курсовые, лабораторные и дипломные работы и т.д. Каждый из этих методов имеет как достоинства, так и недостатки.

Для характеристики адекватности метода педагогического контроля поставленной цели используется понятие валидности метода, что означает степень, в которой метод проверки действительно проверяет то, для чего он был предназначен. Другой важной характеристикой применяемого метода контроля является его надежность, которая понимается как относительная свобода от погрешностей (понятие возникло в теории физических величин). Ошибки различного происхождения содержит и педагогическая оценка, как и всякая другая, поэтому возникает вопрос оценки погрешности и вычисления на этой основе более-менее точного, истинного значения.

С мнением о том, что метод тестирования на сегодняшний день является самым разработанным и эффективным, согласны большинство авторов, занимающихся проблемой контроля в педагогическом процессе. Относительная простота и доступность являются достоинством тестов как метода диагностики.

Среди всех типов стандартных тестов интеллекта, способностей, личностных достижений, критериально-ориентированных в педагогике чаще всего используются тесты достижений, причем они и создавались для изменения эффективности программ и процесса обучения. Тесты достижений обычно противопоставляются тестам способностей, но некоторые авторы высказывают идеи создания особых диагностических методик, которые одновременно были бы и тестами достижений, и тестами способностей. Такие тесты могли бы стать адекватным способом контроля, развития и формирования научно-теоретического мышления, а также нашли бы применение при оценке достижений и развития обучаемых, в случае сравнения различных методик преподавания, учебников, построенных по разным принципам и т.д.

Как следует из самого названия, тесты достижений дают оценку достижений обучаемых по завершению обучения в целом, либо какого-то курса, либо отдельных его частей (тем, разделов и т.д.). Как средство выставления оценок тесты хороши своей объективностью и единообразием. Практически сводится на нет действие случайных факторов в процедуре оценивания при условии соблюдения основных требований к их построению. Тесты позволяют выявить недостатки прошлого обучения, подсказывают направление последующего. К достоинствам тестов также относятся: обеспечение мотивации обучающихся, реализация индивидуального подхода в обучении.

По-видимому, тесты сейчас являются наиболее развитой в научном отношении частью методического арсенала педагогики, позволяющего адекватно скреплять теорию с эмпирикой в соответствии с такими известными стандартами качества информации, как критерии надежности и валидности.

Тесты достижений, будучи самыми многочисленными среди прочих психодиагностических методик, могут быть классифицированы, как и другие тесты: широкоориентированные, позволяющие оценить эффективность процесса обучения по степени реализации одной из основных целей, т.е. степени освоения системы знаний, умений и навыков в ходе учебного процесса и узкоориентированные, направленные на выявление достижений в процессе освоения отдельных предметов, тем и т.д.

Наиболее эффективными способами оценки педагогических преобразований являются тесты и экспертиза в том случае, когда результат не подменяется процессом.

Экспертиза (франц. expertise, от лат. Expertus — опытный) — исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства.

Экспертиза — исследование какого-либо вопроса, требующего специальных знаний, с последующим представлением мотивированного заключения.

Экспертиза — оценка состояния, выявляющая общественную значимость инициативы, ее потенциал реализации, особенность включения данной инициативы в региональную образовательную ситуацию [11].

Педагогической экспертизой называется совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения (или оценки) о педагогическом объекте (явлении, процессе).

Теоретической базой для педагогической экспертизы являются методы экспертных оценок — количественные и/или порядковые оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению, которые основываются на суждениях специалистов.

Экспертиза инновационных разработок в сфере образования имеет следующие цели:

- Оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям (либо существующим традициям), выраженная в совокупности общих, специальных и частных критериев.

- Понимание авторского замысла, исходной проектной идеи, выявление целевых ориентаций проекта.

- Оценка деятельности по реализации проекта (степени реализации проекта) [11].

В результате происходящих изменений в педагогической деятельности возникает необходимость в экспертизе, которая должна ответить на ряд вопросов.

Что предполагается сделать или что нового происходит в педагогической деятельности? В чем сущность того нового, что делается в образовательной практике в сравнении с прежним? Какую проблему можно снять, если работать по-новому?

Экспертиза предполагает определенную структуру, которую можно представить следующим образом:

- цель экспертизы — оценка какого-либо действия, процесса, случившегося либо текущего или который только предполагается совершить или создать; оценка качества продукта или проекта по определенным результатам;

— объект экспертизы — деятельность по разработке, реализации проекта или вещественные характеристики, результат проектной деятельности;

— предмет экспертизы — документы, описанные результаты, практическая деятельность, опыт;

— средства экспертизы — как интуитивные, так и сложившиеся или сформированные в результате опыта;

— процедура экспертизы — организация опытных специалистов (экспертов);

— продукт экспертизы — заключение экспертов после согласования по параметрам (критериям), предложенным для экспертизы.

Что касается типологии экспертизы, то применительно к инновационным проектам и инновационной деятельности мы можем говорить о квалифицирующей экспертизе (ее применении), когда инновация заключается в переносе уже имеющегося опыта в новые условия, реанимации прошлого опыта, комплексном использовании различных апробированных методик или переносе разработок из других наук в педагогическую практику.

Процедура экспертизы в зависимости от ее объекта может проводиться в нескольких формах: индивидуальная, коллективная, комплексная.

Индивидуальная экспертиза может проводиться отдельным специалистом-профессионалом по конкретному предметному направлению содержания в соответствии с уже существующими нормативами или специально разработанными критериями. Примером может служить экспертиза образовательной программы учебного заведения, учебного плана. В случае нашего исследования учебника нового формата.

Оценка любых инновационных процессов и объектов включает в себя несколько этапов:

— целеполагающий, на котором необходимо сформулировать и обосновать задачу экспертизы, определить ее специфические особенности, выделить показатели экспертирования, выбрать тип экспертизы и критерии оценки;

— статистический, на котором собираются сведения об объекте экспертизы и его окружении, проводится систематизация полученных данных и их дальнейшая оценка;

— оценочный, на котором выносятся и обсуждаются решения по рассматриваемому объекту, составляется и выносится экспертное заключение.

На этапе подготовки к экспертной деятельности должны быть уже определены методы исследования. Метод — это совокупность способов и приемов развития научного знания. Цель науки и заключается в том, чтобы при помощи доступных, точных, современных и надежных методов объяснить явления, их сущность, важность, причинные связи и т.п.

Методы современной науки столь же разнообразны, как и сама наука, и в каждой научной дисциплине они имеют свою специфику. Вместе с тем, существуют общие классификации методов, например, эмпирические и теоретические, индуктивные и дедуктивные, количественные

и качественные и т.д. Также отдельными авторами предлагается следующая классификация групп методов, используемых в исследовательской и экспертной деятельности: методы наблюдения; методы опроса; экспериментальные методы; специальные методы, обусловленные конкретными условиями экспертной деятельности.

Методы индивидуальных экспертных оценок включают оценки типа интервью и аналитические экспертные оценки. Методы коллективной экспертной оценки включают метод комиссий, метод отнесенной оценки и др. Работа эксперта, как теоретического, так и практического характера, не ограничивается использованием одного метода, а предполагает применение целой системы методов. Для изучения инноваций в образовании используются разнообразные методы сбора данных: наблюдение, анализ документов, опрос (интервьюирование, анкетирование, социометрический опрос).

Наблюдение. Экспертиза инноваций как любое эмпирическое исследование, должно начинаться с наблюдения и анализа документов, имеющихся по изучаемой проблеме. Хронологически наблюдение является первым методом, применяемым многими отраслями науки, в том числе и экспертной деятельностью. Под наблюдением понимают непосредственное целенаправленное восприятие и регистрацию явлений и процессов.

Под документами понимаются специально созданные носители информации. Документ (от лат. Documentum — свидетельство) — материальный носитель записи с зафиксированной на нем информацией, предназначенной для ее передачи во времени и пространстве.

Одним из самых распространенных в исследовании является метод опроса, предполагающий получение ответов на задаваемые экспертом вопросы. Особенность этого метода состоит в том, что источником информации выступает словесное сообщение, суждение опрашиваемого.

Применительно к педагогическим измерениям в качестве эмпирических индикаторов обычно выступают контрольные задания, подобранные с целью проверить знания по какой-либо учебной дисциплине. По тем свойствам, которые трудно поддаются измерению, используют один самых распространенных методов оценивания как рейтинг. При оценке преподаватель придерживается следующего правила: чем больше проявление того или иного свойства (признака), тем правее ставится некоторый знак и тем большим будет численное значение в определенной шкале.

Также нередко обоснование качества результатов педагогических исследований требует обращения к педагогическим понятиям и критериям — философским, логическим, математико-статистическим.

Проблемам диагностики в образовательном процессе посвящено исследование И.Ю. Гутник. Ряд методик, разработанных ею, можно использовать и в высшей школе, например, целостная совокупность диагностических методик через основное дидактическое отношение субъект-объект-субъектных связей [6].

К числу наиболее сложных и неразработанных теоретических проблем относятся разработка и обоснование критериев и показателей оценки эффективности и качества образовательного процесса. Это положение объясняется отсутствием теории оценочной деятельности, несогласованностью понятийного аппарата, трудностями с определением общей стратегии разработки основ конструирования критериального аппарата, необъективностью оценки качества реальных достижений.

Критерии — зависимые переменные характеристики, которые предположительно являются наиболее адекватными для решения практических проблем.

Критерий — признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки.

Большую значимость имеет критерий возможного распространения представленной в проекте инновации, так как в данном случае наравне с возможностью ее распространения определяется и уровень инновации — подлежит ли она распространению на федеральном, региональном, межрегиональном и местном уровнях.

На наш взгляд, достаточно полной и интересной является следующая классификация критериев экспертизы:

- общие критерии, позволяющие оценить значимость предлагаемого проекта с точки зрения основных тенденций, целей и направлений развития и реформирования образования на разных уровнях его организации;
- специальные критерии, позволяющие оценить компетентность автора и содержательность проекта с точки зрения его полноты, соответствия нормативным и понятийным требованиям;
- частные критерии, позволяющие оценить степень обоснованности проекта с точки зрения возможностей его воплощения и жизнеспособности.

Рассмотрим состав названных критериев. В состав общих критериев инновационного проекта входят следующие показатели:

- новизна (инновационность) проектной идеи, которая может заключаться в создании абсолютно нового, неизвестного до настоящего времени продукта или в совершенствовании существующей образовательной ситуации;
- масштабность инновационного проекта — какого уровня и какой значимости предполагаемый проект, будет ли он носить локальный характер, осуществляться на местном уровне и иметь, соответственно, ценность на этом уровне, или инновационный проект предполагает изменение в образовательной практике на региональном, межрегиональном и даже федеральном уровнях;
- системность инновационного проекта определяет характер проекта — фрагментарный или системный, то есть, будет ли рассматриваться содержание образования или сценарий отдельного занятия, будут ли разработаны и представлены образовательные технологии или отдельные педагогические действия и т.п.
- эффективность инновационного проекта. При ее рассмотрении следует понять, что же произойдет в обра-

зовательной практике с введением данного инновационного проекта: улучшение, существенное обогащение образовательной теории или практики, кардинальное преобразование существующей образовательной ситуации.

— транслируемость проектной идеи говорит о возможности трансляции представленной инновации, ее тиражирования.

В определенной последовательности рассмотрим состав специальных критериев.

— полнота структуры инновационного проекта, которая в проекте представлена анализом реальной образовательной ситуации; концепцией инновационного проекта, включающего проектную идею, описание проблем, постановку целей, формулировку задач; содержательной и организационной моделью образовательной системы или ее фрагментом; планом реализации проекта;

— степень проработанности структурных элементов проекта;

— согласованность структурных частей проекта: рассматриваются ли во взаимосвязи анализ ситуации и описание проблем, которые необходимо решить; концепция, цели и задачи инновационного проекта.

К частным критериям относятся:

- реалистичность инновационного проекта, которая предполагает соответствие идей, целей и задач проекта реальной образовательной ситуации и имеющимся ресурсам;
- реализуемость инновационного проекта, заключающаяся в наличии, вовлеченности и согласованности действий других субъектов образовательной ситуации с действиями автора проекта при его реализации;
- инструментальность (управляемость) проекта, то есть наличие организационных форм, способов и плана действий по его реализации.

Объективность как важнейший методологический принцип построения критериального аппарата, предполагающий целостную и всестороннюю оценку изучаемого педагогического явления во всем многообразии и полноте, реализуется через систему требований. Наиболее значимыми из которых являются: четкая определение области применения критериев, диагностичность образовательных целей на каждом этапе продвижения к конечному результату, прогнозирование конечного результата, по которому определяется степень достигнутого через построение модели должного. Перечисленные требования распространяются на все ключевые понятия критериального аппарата «критерий», «показатель», «оценка».

Мы принимаем понятие «критерий» как мерило, на основе которого осуществляется оценка. Выступая в роли мерил, нормы, критерий служит идеальным образцом, выражает высший, самый совершенный уровень изучаемого явления. Сравнивая с ним реальные явления, можно установить степень их соответствия, приближения к норме, идеалу.

Главными характеристиками «показателя» являются конкретность, представляющая собой измеритель послед-

него, и диагностичность, которая позволяет показателю быть доступным для наблюдения, учета и фиксирования. Показатели делятся на качественные и количественные. Качественные показатели отражают существенные, устойчивые свойства объекта, а к количественным относятся те из них, которые образуются на основе интервальной шкалы и которые можно обработать статистическими методами.

Рассматривая систему критериев как идеальную модель, с которой сравнивается реальное явление и устанавливается степень их соответствия, можно выделить следующие основные функции их использования: проверка и оценка степени реализации поставленной цели, диагностика — установление отклонений свойств объекта от принятого образца, прогнозирование возможных результатов на основании данных о текущем состоянии объекта и планирование.

Оценка трактует результаты выявления измерения на основе принятых критериев и выражает их в форме обобщенного результата.

Уточнений требует и педагогический эквивалент понятий «качество» и «эффективность», поскольку о состоянии педагогики следует судить исходя из соответствия педагогических задач задачам, вытекающим из содержания этих понятий.

«Качество» трактуется как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность. Как философская категория качество выражает существенную определенность объектов, является объективной и всеобщей характеристикой, обнаруживающейся в совокупности их свойств. В педагогической литературе «качество» рассматривается как атрибутивный признак того или иного предмета или объекта, всецело принадлежащий результату педагогического труда, его продукту.

Однако сложность, многовариантность и многомерность педагогического процесса и его объекта как раз и состоят в том, что в качестве продуктов деятельности могут выступать научно-методическое обеспечение, авторские технологии обучения, показатели текущей и итоговой успеваемости и т.д.

Качество учебной книги определяется, прежде всего, качеством основного текста и иллюстраций, которые представляют собой дидактический и методологический отобранный, обработанный и систематизированный материал, соответствующий учебной программе, считают С.Г. Антонова и Л.Г. Тюрина. Учебная книга нового поколения, ее структура и содержание должны быть неразрывно связаны с основными принципами современного образовательного процесса, к которым относятся: гуманизация, проблемность, историзм; профессиональная и уровневая дифференциация; личностный принцип (компетентность, ориентированность образовательного процесса на самооценку личности) [1].

Все эти принципы дополняют и обуславливают друг друга, т.е. взаимосвязаны. Качество учебной книги за-

висит также от ее стиля, языка и объема излагаемого в ней материала. Поэтому очень важно, чтобы учебник имел тот оптимальный объем знаний, который обучаемый сможет легко воспроизвести при мысленном моделировании объекта изучения. При подготовке учебника необходимо отказаться от избыточной информативности издания, в первую очередь за счет сокращения подробного изложения, сжатости изложения тех вопросов, о которых студенты уже имеют понятие из общих курсов, исключения устаревшего или второстепенного справочного материала. Создание системы междисциплинарных связей в содержании учебников также имеет большое значение.

Снижает трудоемкость познавательной деятельности студента, обеспечивает мотивацию к ней справочный аппарат издания. Даже простой просмотр предметов-терминов, содержащихся в указателях, побуждает информационные потребности обучаемого, особенно если термин сигнализирует о дефиците знаний или отражает смысл лично-значимой и актуальной для него информации.

Зачастую методические приемы изложения учебного материала ориентированы на использование возможностей левого полушария мозга, отвечающего за логическое и репродуктивное мышление обучаемого. Тогда как правое полушарие, отвечающее за формирование образного мышления, долговременной памяти, обладающее значительными функциональными возможностями, в процессе обучения слабо задействовано. Для получения максимального эффекта обучения необходимо использовать возможности левого и правого полушарий мозга и ориентироваться на широкое развитие объяснительно-иллюстративных методов представления информации. Не случайно в учебниках иллюстрации занимают важное место, они позволяют: перевести текстовую аналитическую информацию в визуально-образную форму, создать эмоциональный фон, образно представить явление, предмет, процесс в виде его реального изображения или модели, избежать перегруженности содержания учебного текста. Накоплению необходимых знаний, умений и навыков будет способствовать оставшаяся часть аналитической информации в более концентрированной форме. В итоге учебная книга становится более доступной и наглядной, а главное менее трудоемкой.

Поскольку объективная оценка качества учебника может быть сделана в ходе его использования на занятии или дома, поэтому возможно связать воедино анализ качества занятий и учебника. Необходимо также стремиться к поиску объективных показателей качества учебного занятия (Π) и соответственно учебника. Показатель по качеству усвоения знаний является наиболее общим. Если средняя оценка в группе составляет χ , а разброс оценок относительно среднего значения σ , то показатель по качеству усвоения может быть представлен в виде $(\chi - \sigma)$, т.е. в виде приведенного среднего балла в группе. Показатель $(\chi - \sigma)$ надо обязательно сопоставлять с объемом учебного предмета (коэффициент полноты предмета K_n), коэффициентом усвоения K_u , коэффициентом автомати-

зации (освоения) K_ϵ , а также с коэффициентом научности K_β и осознанности K_γ . Тогда $\Pi = f((\chi - \sigma); K_n; K_\alpha; K_\tau; K_\beta; K_\gamma)$.

Несмотря на достаточно высокую информативность о качестве выполненного по учебнику учебного процесса, показатели по конечному результату не допускают развернутого анализа самого хода учебного процесса, что очень важно для определения путей совершенствования и учебника, и процесса обучения, а также, чтобы правильно объяснить полученный результат (высокий или низкий).

Если в программах обучения предмету заданы цели его изучения. А в тексте учебника смоделирован определенный дидактический процесс, то можно провести объективный дидактический анализ учебника и определить его возможную эффективность. В учебнике содержится описание $N_{пр}$ учебных элементов, которые должны быть усвоены обучаемыми таким образом, чтобы они овладели соответствующей деятельностью с заданными показателями $\alpha, \beta, \gamma, \tau$ и т.д. Относительно каждого учебного элемента в учебнике должен быть построен дидактический процесс, обеспечивающий его планируемое усвоение (В.П. Беспалько). Показатель (коэффициент) эффективности учебника $K_{эф}$, представляющий собой отношение $K_{эф} = \Sigma_n / N$, где Σ_n – суммарное число УЭ, для которых в учебнике содержится гарантирующая их усвоение с заданными показателями качества учебная процедура – дидактический процесс, представляющий собой совокупность мотивационного, деятельностного и управляющего компонентов. Дидактический процесс можно отнести к процессам, гарантирующим то или иное качество усвоения, только при достаточно высокой мотивации обучаемого, адекватной цели его обучения, учебно-познавательной деятельности и использованию системы управления, обеспечивающей достижение цели [3].

В исследовании Н.С. Чудновского показано, что коэффициент эффективности учебника эквивалентен коэффициенту усвоения (K_α), поэтому его величина соответствует K_α . Следовательно, учебник эффективен в дидактическом отношении, если $K_{эф} > 0,7$. Приведенный аналитический показатель дидактического качества учебника ($K_{эф}$) позволяет провести экспертизу учебника еще до его опубликования и до его экспериментальной апробации, для суждения о его пригодности. Понятно, что этот показатель дает лишь ориентировочное теоретическое суждение о возможном дидактическом эффекте применения данного учебника, а точное суждение о качестве учебника может дать его экспериментальная апробация с описанным выше измерением его эффективности по соответствующим показателям [14].

О возможных способах оценки качества учебников общие соображения высказаны Н.И. Тупальским, который называет пять известных методов изучения и оценки любого объекта и распространяет их на изучение учебника: экспериментальный, расчетный, органолептический, конкретно-социологический, экспертный, но не устанавливает ни специфики по отношению к такому объ-

екту исследования, как учебник, ни их порядка использования [12].

Так как теорией учебника устанавливаются требования к нему и критерии выполнения этих требований, то изучение и особенно оценка учебника могут быть выполнены достаточно успешно только в контексте определенной теории учебника.

Процесс апробации должен состоять из аналитического и экспериментального этапов. На аналитическом этапе необходимо дать точное и полное определение учебника и прогноз его дидактических возможностей. Для облегчения характеристики учебника на этом этапе может быть предложена форма его описания в виде паспорта, где будут сосредоточена вся его педагогическая характеристика в терминах, принятых в данной книге. Так как паспорт не застывший документ, то его содержание будет развиваться по мере развития теории создания и использования учебника.

Данные о фактической дидактической эффективности учебника получают на экспериментальном этапе апробации. Принятая форма обучения расшифровывается в ходе подготовки к эксперименту в виде поэтапного (по времени) графика обучения, в котором указываются временные отрезки использования учебника в учебно-воспитательном процессе и других средств обучения; обучающая деятельность; работа с объектом изучения; различного рода наблюдения.

Общее суммарное время всех видов учебной работы, включая работу с учебником, не должно превышать в эксперименте времени $T_{пл}$ ($T_{пл} = T_{ауд} + T_{дом} = T_{ауд} + 2/3 T_{ауд}$), отведенного на изучение предмета по учебному плану. Необходимо провести по возможности полный курс обучения по учебнику, т.е. изучать по нему предмет полностью, чтобы точно определить дидактические возможности учебника по параметру α . Как средство текущего контроля за ходом эксперимента, могут быть использованы фрагментарные пробы.

Поэтапному графику обучения должна точно соответствовать процедура апробации учебника. Для суждения о вкладе каждого средства обучения в процесс усвоения учебного материала, после каждого этапа проводится тестовый срез, который позволяет увидеть эффект применения учебника в различных сочетаниях с другими средствами обучения.

Повышение эффективности обучения связано с достижением тех образовательных и воспитательных целей, которые ставит перед педагогической наукой современное общество и новые социально-экономические условия. Начальный этап разработки и использования понятия «эффективность» был тесно связан со сферой экономики. Области применения этого понятия постепенно расширялись, что привело к обобщению его смысла: эффективность выступает мерой той возможности, которая выражает цель человека, реализует его идею. В общепсихологическом смысле эффективность характеризует отношение между уровнями некоторой деятельности по сте-

пени приближения к конечной цели. С этой позиции эффективность можно считать и мерой деятельности.

Эффективность как научное понятие в настоящее время уже перестало быть исключительно экономической категорией. Расширение понятия эффективности привело к появлению особенных видов эффективности: целевая эффективность (соотнесение результатов с целью), потребностная эффективность (соотнесение результатов с потребностями).

При оценке эффективности важно учитывать соотношение понятий «качество» и «эффективность». Понятие «качество» употребляется в двух значениях: качество продукции и качество работы, т.е. самой деятельности. В педагогической науке термин «эффективность» появился как характеристика качества обучения (эффективность занятия, методов обучения и т.д.). Педагогическая эффективность обозначает степень соответствия между достигаемыми и проектируемыми результатами (В.М. Блинов)[4].

При этом следует подчеркнуть, что когда мы говорим об эффективности, как в области экономики, так и в педагогике, нам не безразлично, какими путями, способами, приемами она достигается, т.е. эффективность предполагает наиболее рациональные пути достижения результатов. Педагогическая эффективность показывает результаты влияния системы используемых материальных средств и условий, соотнесенных с поставленными целями и задачами, на оптимизацию педагогического процесса. Экономическая эффективность педагогической деятельности показывает целесообразность финансовых и материально-технических затрат на создание и использование средств обучения. Очевидно, что оценка общей эффективности средств обучения производится лишь в результате комплексных исследований, проводимых не только специалистами в данной области, но и психологами, физиологами, экономистами. Мы в нашем исследовании ограничимся определением лишь педагогической эффективности, т.е. выявлением эффекта, получаемого в результате воздействия средства обучения на учебно-воспитательный процесс — его качество и возможность оптимизации.

Определение «эффективность» тесно связано с понятиями цели, результата реально протекающего процесса. Свойства средств обучения определяются целями и задачами, содержанием, методами, организационными формами обучения и являются необходимым условием эффективного применения средства обучения. Отсюда следует, что эффективность создания и использования средств обучения в значительной мере зависит от того, насколько четко определены вышеназванные задачи, а также от роли, места и методики применения и, конечно же, от их качества.

Педагогическая эффективность использования средства обучения выявляет степень соответствия полученных результатов намеченным целям и задачам учебно-воспитательного процесса, совершаемого с помощью

отдельного пособия или их комплекса, в случае нашего исследования с помощью учебника нового формата, с наименьшими затратами времени, труда и здоровья студентов и преподавателей.

Понятие эффективность соотносится с процессом обучения, поскольку отражает соотношение «затраты-результаты». Оценка эффективности направлена на оказание целенаправленного педагогического воздействия, обеспечивающего его достижение посредством преобразования самого процесса. Для создания целостного представления об эффективности образовательного процесса необходима разработка критериев и показателей по каждому из компонентов.

К разработке и обоснованию критериального аппарата предъявляются определенные требования: выбор и обоснование адекватных критериев эффективности педагогического процесса и критерии, оценивающие качество его результата; четкое определение области применения критериев, которое позволяет определить границы их функционирования.

Знания, умения и навыки и формирующиеся на их основе системы отношений человека к окружающей действительности, его социально значимые качества (познавательная самостоятельность, творческая деятельность и т.д.) и есть цели процесса обучения, зафиксированные в педагогических категориях. В тех же категориях и показателях что и цели выражаются и результаты обучения. Следовательно, соответствие результатов реального процесса обучения заданным целям с учетом строгих фиксированных сроков обучения, социальных условий является эффективностью учебно-воспитательной работы.

Для определения уровня педагогической эффективности средств обучения применяются два вида показателей: для обучаемых и для педагога (Т.С. Назарова, Е.С. Полат). Влияние средств обучения на качество и скорость процесса учения, на сохранение работоспособности и интереса к учебе характеризуют показатели первого вида [10]:

- уровень обученности воспитания, которые характеризуют влияние средств обучения на систематизацию знаний, умений и навыков, на возможность применять имеющиеся знания для получения новых, на развитие способности к обучению, активизацию их интеллектуальных возможностей и склонностей, увеличение объема усвоения, прочность сохранения полученных знаний и умения использовать их для решения поставленных задач;
- затраты учебного времени показывают быстроту усвоения информации, принятия решений, выполнения домашнего задания, формирования нужных понятий, умений и навыков;
- работоспособность говорит о степени напряженности труда, сохранении устойчивости внимания и хорошего самочувствия в процессе использования средств обучения;
- мотивационная устойчивость деятельности характеризует влияние средств обучения на потребности в выпол-

нении новых заданий, способности поддерживать интерес к процессу и результатам труда, на удовлетворенность результатами проделанной работы.

Сделать вывод о воздействии использования средств обучения на качество и трудоемкость деятельности педагога, на его работоспособность и мотивационную устойчивость помогают показатели второго вида:

- системности (рациональности) комплекса средств обучения характеризуют адекватность комплекса целям и задачам обучения, содержанию программы, приспособленность средств к организационным формам, методам и приемам обучения. Опосредованно этот показатель выявляет уровень методического мастерства преподавателя, т.е. умение педагога «спроектировать» такой комплекс или средство обучения, отвечающее локальным условиям учебного заведения, специфике деятельности обучаемых;

- затрат времени на передачу учебной информации, организацию обратной связи, управления деятельностью обучаемых;

- показатели изменения работоспособности учителя характеризуют влияние использования средств обучения на степень изменения его нормального физиологического состояния, напряженность и производительность труда педагога;

- мотивационная устойчивость трудовой деятельности педагога помогает оценить влияние использования средств обучения на удовлетворенность процессом и результатами труда, мотивацию на выполнение поставленной задачи и интерес к результатам работы.

Оценка показателей эффективности осуществляется на основе экспертно-балльного метода.

Показатель обученности, характеризующий способность обучаемого на практике успешно решать поставленные задачи является основным из указанных критериев деятельности обучаемых. Для оценки этого показателя введены четыре частных показателя, каждый из которых определяется с помощью специально отобранных или разработанных методик и предполагает выявление: понимания поставленной цели и задач; полноты знаний, умений и навыков по данной теме; осознанности и действенности знаний как умения применять их в качестве метода приобретения новых знаний и в решении практических задач; прочности знаний по данной теме и умения использовать их для решения поставленных задач.

Выявление исходного уровня знаний по данному вопросу как определение показателя обученности, можно провести с помощью метода диагностирующих контрольных работ. Целью контрольных работ такого типа является получение объективной и полной информации о степени подготовленности обучаемых к усвоению нового материала, выявление неувоенных элементов знаний и могут быть кратковременными или расписанными на все занятие, теоретического характера или содержащие экспериментально-практические задания. Задания контрольных работ должны включать: вопросы, требующие для ответа использования основополагающих знаний, умений

и навыков по данному разделу; познавательные задачи, позволяющие судить о сформированности общеучебного подхода к решению подобного типа заданий (анализировать, выделять существенное, уметь организовать свою работу, обобщать факты, проявлять творческую самостоятельность и т.д.).

Как характеристики отдельных сторон общего показателя обученности, показатели полноты и прочности знаний, умений и навыков, осознанности в применении приобретенных знаний, прочности их усвоения могут быть выявлены с помощью общеизвестных методов педагогического эксперимента (наибольшее распространение имеют контрольные работы). Обработка контрольных заданий может быть проведена балльно-экспертным методом. Коэффициент освоенности учебного материала показывает соотношение суммы баллов правильных ответов к общему их числу.

Экспериментальный метод также может быть применим и для выявления осознанности и действенности полученных знаний, и позволяет определить: сформированность общеучебного подхода; способность обучаемых организовать, планировать как операционную структуру, так и исследование в целом, производить отбор необходимых средств; выполнение задания за определенное время.

С помощью метода ситуационных моделей можно определить показатели прочности и действенности знаний, сущность которого заключается в создании таких проблемных ситуаций (учебных, жизненных), для преодоления которых обучаемые должны найти правильное решение и осуществить его.

Показатель системности (рациональности) использования средств обучения определяет соответствие функциональных и дидактических свойств и функций средств обучения целям, задачам, содержанию, методам, формам учебно-воспитательного процесса и познавательным особенностям обучаемых. С помощью метода сравнения с эталоном можно определить частные показатели (адекватность целям и задачам, содержанию, методам и организационным формам обучения, особенностям деятельности педагога и познавательным особенностям обучаемых) общего показателя системности (рациональности, оптимальности) средств обучения.

На основе специально разработанных анкет можно провести комплексную оценку критериев эффективности. Объективные сведения в анкетах могут быть получены лишь при определенных условиях:

- анкету составляют из четко поставленных вопросов, которые должны интерпретироваться всеми отвечающими одинаково; наиболее существенные пункты анкеты содержат контрольные вопросы, обеспечивающие объективные и исключающие формальные ответы. Контрольные вопросы никогда не должны следовать за тем вопросом, которые они контролируют;

- опрашиваемые должны сознательно относиться к проводимому обследованию, для чего им необходимо четко разъяснить его цель;

— обследование желательно проводить анонимно, а также с использованием различных типов так называемых закрытых вопросов, требующих ответа «да», «нет».

Для оценки продуктивности разработанной концепции учебно-методического обеспечения Н.В. Чекалева выделяет следующие критерии [13]:

— «экспертный» критерий позволяет оценить учебно-методический комплекс преподавателями высшей педагогической школы;

— «дисциплинарный» критерий позволяет определить продуктивность через такие показатели, как умение решать учебно-профессиональные задачи на материале конкретной учебной дисциплины;

— «междисциплинарный» критерий (соответствие педагогического знания как основа интеграции знаний из других областей для получения целостного профессионального знания типу учебного предмета);

— практический критерий (разработка анкеты, позволяющая выявить значимость для студента использованного при изучении конкретной педагогической дисциплины индивидуального обучающего пакета для решения задач учебно-профессиональной практики);

— субъектный критерий (определяется на основе использования различных методик достижений студента, построение плана профессионального роста);

— педагогико-эргономический критерий.

Литература:

1. Антонова, С.Г., Тюрина, Л.Г. Современная учебная книга. Создание учебной литературы нового поколения. М., 2001 с. 21.
2. Белкин, А.С. Теория педагогической диагностики и предупреждение отклонений в поведении. М., 1980. — 40 с.
3. Беспалько, В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. — М.: Педагогика, 1988. — 160 с.
4. Блинов, В.М. Эффективность обучения. М.: Педагогика, 1976. 191 с.
5. Голубев, Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. Текст. М., 1989. — 137 с.
6. Гутник, И.Ю. Педагогическая диагностика образованности школьников. Дис. СПб., 1996—249 с.
7. Давыдова, Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования. Текст: моногр. — Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2005. — 211 с.
8. Ингекамп, К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1999. 240 с.
9. Куприянич, Т.В. Аналитико-диагностическая деятельность учителя и учащихся как фактор обновления воспитательной работы в школе Текст. — Красноярск, 1991. 59 с.
10. Назарова, Т.С., Полат, Е.С. Средства обучения (Технология создания и использования). М.: УРАО, 1998.— 203 с.
11. Новикова, Т.Г. Проектирование и экспертиза инновационной деятельности в образовании. Вып. 12. — М.: ЦР-СДОД, 2001. — 64 с.
12. Тупальский, Н.И. Основные проблемы вузовского учебника — Минск: 1976. — 183 с.
13. Чекалева, Н.В. Теоретические основы учебно-методического обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: Дис. СПб., 1998 426 с.
14. Чудновский, Н.С. Проблема показателей качества учебного процесса: М., 1973.— 23 с.
15. Шилова, М.И. М.: Педагогика, 1990. — 144 с.

Прежде чем проект будет внедрен, его следует оценить и принять решение о практической реализации. Следует уточнить, что оценка может производиться не только после завершения процесса проектирования. В ходе самого процесса проектирования принимаются решения по отдельным этапам, элементам проекта, исходным принципам, на которых основывается данная конструкция, и, следовательно, осуществляется и оценка. Тем не менее, оценить то или иное частичное решение можно только после того, как оно найдено, после завершения определенного частичного этапа проектной деятельности. Поэтому, с точки зрения теории познания, нет принципиальной разницы, оценивается ли весь проект, или отдельные проектные решения. Следовательно, педагогическая эффективность использования средств обучения не может быть измерена на основании какого-то одного критерия, а требует комплекса критериев, обусловленных многими факторами, которые выявляются на основе системного исследования.

В зависимости от цели определения педагогической эффективности и вывода о ее уровне принимаются различные организационные решения: о целесообразности дальнейшей разработки средства обучения; выборе предпочтительного варианта проектируемого средства обучения и методики работы с ним; модернизации средства обучения; необходимости разработки нового образца; рациональной методике использования.

Система ценностей будущего офицера: от понятия к методам формирования

Наумов Петр Юрьевич, адъютант;

Матвеев Денис Евгеньевич, адъютант

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России

Довольно известные ученые современности В.А. Лекторский, и В.Н. Садовский в своей знаменитой статье «О принципах исследования систем», которая была написана в далеком 1960 году, пишут следующее: «Одной из характерных особенностей современной науки является то, что она анализирует не отдельные элементы и связи элементов предмета, а сложные образования, системы взаимосвязанных элементов» [5]. Данный тезис и является исходным пунктом нашего исследования, в котором мы и исходим из рассмотрения ценностей, объединенных в систему. Сразу скажем, что под системой ценностей мы понимаем совокупность ценностных элементов, находящихся в устойчивых, постоянных и динамических связях между собой. Основным критерием выделения системы ценностей послужили принципы системного подхода, согласно которого то, что система входит в более крупную систему, доказывает сам факт ее существования [3]. Поскольку система ценностей входит в структуру мировоззрения, то мы считаем это достаточным основанием для нашего труда. Мы умышленно ограничили себя в предмете данной работы, рассматривая систему ценностей будущего офицера.

Поскольку набор ценностей, которые усваивает индивид в процессе социализации, ему «транслирует» именно общество [3], исследование системы ценностей личности представляется особенно актуальной проблемой в ситуации серьезных социальных изменений, когда отмечается некоторая «размытость» общественной системы ценностей, многие ценности перестают быть таковыми, исчезают социальные структуры норм, в постулируемых обществом идеалах и ценностях появляются противоречия [2].

Ценностные проблемы в современном российском обществе не обходят и военную среду, поскольку Вооруженные Силы РФ, Внутренние войска МВД РФ, являются, одной из базовых и необходимых систем современного российского общества, на которые самым прямым образом откликаются возникающие в обществе изменения. Соответствующими, выглядят и требования, предъявляемые современной действительностью к системе ценностей военнослужащих и в первую очередь офицеров, поскольку именно офицерский корпус, был, есть и будет основным носителем системы ценностей русской армии на всем протяжении ее исторического развития.

Ценности будущего офицера важны именно как система, поскольку именно системность ценностей, постоянное их применение, взаимосвязанность друг с другом однозначное понимание фундаментальных понятий, лежащих в основе ценностей, характеризует будущего офицера как самостоятельную, состоявшуюся личность. Цен-

ности человека необходимо рассматривать именно как систему еще и потому, что, по мнению некоторых авторов, разработка системного подхода в социальной сфере имеет очень важное научное значение [3].

Исходя из данной посылки, можно сказать, что, именно система ценностей является одной из основных черт, характеризующих русского офицера. Сразу оговоримся, что под термином «русский офицер», мы понимаем не его национальное отличие, а человека унаследовавшего и сосредоточившего в себе все лучшие традиции и идеологию офицерского корпуса России, которые стали его ценностями. Это человек, который понимает и осознает себя русским офицером, вне зависимости от национальной принадлежности. Сказанное выше, не позволяет нам ответить еще на один серьезный ценностный вопрос, а кто же такой вообще русский офицер? Если брать формальную сторону вопроса, то под данным термином в большинстве источников понимается лицо командного и начальствующего состава армии и флота, а также других органов и структур, имеющего определенное воинское звание. Мы попытались сформулировать свое понятие офицера исходя из ценностного понимания долга офицерской службы в российской армии. *Русский офицер* — человек, проходящий военную службу, либо находящийся в запасе, имеющий определенное воинское звание, воспитанный в традициях русской культуры, любящий свою Родину, способный ради нее пожертвовать собой, обладающий качествами профессионала, являющийся для подчиненных примером в своей принципиальности, справедливости и дисциплине, обладающей свободной, подчиненной Родине, волей.

Именно личность офицера это центральное звено отечественной военной системы. Самый первый и самый важный этап формирования офицера (и в т.ч. его системы ценностей) является обучение в военном институте. Поэтому одной из важнейших проблем при построении современной системы военного образования, является формирование системы ценностей курсанта-будущего офицера. Таким образом, можно предложить следующее определение понятия *формирование системы ценностей будущего офицера* — это процесс присвоения, освоения и развития в личности и воинском коллективе взаимосвязанных между собой ценностных элементов (ценностное сознание), проявляющихся через деятельность (ценностная деятельность) и выражающих отношение к окружающему миру и самому себе (ценностные отношения), в своем структурном единстве представляющую собой устойчивое образование, исходящее из чаяний общества и самой личности. Именно тот или иной элемент системы

ценностей, служит руководством к оценочной деятельности в сложном аксиологическом механизме поступка. В свою очередь кривая линия совершенных поступков, как трансформация мыслей (идей) в практическую деятельность, характеризует с ценностной точки зрения личность человека как офицера.

Считаем необходимым, одним из элементов предмета данной статьи, рассмотреть методы и формы воздействия на личность и коллектив, с целью формирования системы ценностей. В данном исследовании, из имеющегося множества подходов и методов формирования системы ценностей, в ходе образовательной деятельности, мы приведем следующие:

1. *Морализирование.* В ходе применения данного метода, что-то объявляется хорошим, что-то плохим, что-то правильным и наоборот, что-то образцом, и нет. При этом используется любой авторитет, о котором известно и воспитателю и воспитуемому и, на который можно сослаться для того, чтобы подкрепить собственную аргументацию.

2. *Личный пример.* Основополагающий метод, при начальном этапе вхождения человека в ту среду, которая транслирует ему систему ценностей (например, военная среда). Заключается в том, что те ценностные требования, которые предъявляются педагогом к воспитуемому, выполняются беспрекословно им самим.

3. *Неявное вмешательство.* Субъектам, у которых формируется система ценностей, позволяется вести себя так, как им хочется в определённых рамках их поведение не комментируется, и внешне в него не вмешиваются, педагогическое воздействие носит характер скрытого направления деятельности по принятию и освоению определенных ценностей.

4. *Помощь в прояснении ценностей.* Членам воинского коллектива командиры и старшие товарищи помогают в выборе тех ценностей, которые больше соответствуют целям воинского труда, обращая внимание скорее на их пользу и адекватность конкретной ситуации, нежели необходимость следования закостеневшим образцам.

Данные методы формирования ценностей реализуются через два основных вида воспитательного воздействия, в ходе которых и формируются ценности — это прямое и опосредованное воздействие. Прямое воздействие — это процесс открытого применения педагогических приемов и методов, непосредственно на личности и/или на воинский коллектив, в рамках

отношений педагог-воспитуемый. *Опосредованное воздействие*, проводится в образовательный процесс через окружающие человека сферы действительности и предметы (под *опосредованным воздействием* мы понимаем совокупность приемов и средств, становления, формирования и изменение свойств предмета, путем изменения модусов окружающей его объективной реальности, с целью формирования необходимых атрибутов).

Полный цикл формирования системы ценностей включает в себя следующие этапы: предъявление ценностей курсанту (присвоение); осознание ценностных ориентаций личностью, принятие ценностных ориентаций (освоение и закрепление на теоретическом уровне), реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении (культура); закрепление ценностей, как основы направленности личности и перевод их в статус качеств личности, т.е. в своего рода потенциальное состояние; идеологизация потенциальных ценностей, когда они представляют собой совокупность идеальных элементов (идей, понятий), принятых как ценности и безусловное, не вариативное руководство ко всему процессу деятельности.

В качестве определенных выводов приемлемы следующие послышки, что исходя из системы ценностей курсанта, можно характеризовать его прошлую деятельность, оценить настоящую и спрогнозировать будущую. Это имеет большое практическое значение в воспитательно-образовательном процессе военного ВУЗа. Для процесса служебно-боевой деятельности это тоже имеет огромное значение, поскольку подготовленные в стенах военного института офицеры, это основное управленческое звено войск, от которого напрямую зависит успешность выполнения служебно-боевых и специальных задач в настоящем и будущем. От офицера с двойной моралью можно ожидать всякого, от коррупции до предательства Родины, поскольку такой человек не имеет внутренних ограничений, им движут лишь собственные индивидуальные интересы. Напротив, офицеру, подготовленному и воспитанному в лучших ценностных традициях офицерского корпуса, как истинного патриота своей Родины, не надо внешних стимуляторов деятельности в виде наказаний и запретов, он сам знает, как поступать по справедливости, чести и совести. А знает он это, именно исходя именно из собственной системы ценностей, которая формируется в стенах Военного ВУЗа, где человек и становится офицером.

Литература:

1. Дробницкий О.Г. Моральное сознание и его структура. // Вопросы философии. 1972. № 2.
2. Ефимов В.И., Таланов В.М. Общечеловеческие ценности: Монография. М.: Изд. Академия естествознания, 2010.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). М. Политиздат, 1974.
4. Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб, 1997.
5. Лекторский В.А., Садовский В.Н. О принципах исследования систем. // Вопросы философии. 1960. № 8.
6. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования (Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе). — М., 1993. — С. 88—101

«Трудные» дети в школьной среде: или почему они такими становятся

Панфилова Елена Валерьевна, учитель истории и обществознания
Филиал Южно-Уральского государственного университета (г. Усть-Катав, Челябинск)

Изменения, происходящие в современном социуме, выдвинули целый ряд проблем, одной из которых является проблема воспитания «трудного» ребёнка. Актуальность её заключается в том, что с каждым годом отмечается рост детской преступности, алкоголизации, наркомании и т.п., то есть прослеживается тенденция к увеличению числа детей с девиантным поведением. Причины отклонений в поведении ребёнка возникают как результат социально-экономической, политической и экологической нестабильности общества, усиления роли псевдокультуры, изменений в содержании ценностных ориентаций молодёжи, неблагоприятных семейно-бытовых отношений, отсутствия контроля родителей за поведением и свободным временем своего ребёнка, чрезмерной занятости взрослых, эпидемий разводов и т.п. Всё это подрывает уверенность ребёнка в себе, его способность к саморегуляции, самоутверждению в жизненно важных ситуациях. Появляется чувство одиночества и незащищённости.

Традиционно официальной задачей средней общеобразовательной школы признаётся обучение ребёнка, т.е. формирование у него определённой системы знаний, умений и навыков, и развитие личности школьника, становление его жизненной позиции, взглядов и ценностей. Учеба — ведущий вид деятельности учащихся, а также основная их обязанность. Поэтому нормализация учебы «трудных» школьников имеет огромное значение для их перевоспитания. Воспитательные мероприятия с «трудными» преследуют, по сути дела, одну главную задачу: вернуть детей школе, возродить у них интерес к учению, нормализовать учебную деятельность. Без решения этой задачи трудно добиться успехов в перевоспитании школьника. Вся система школьного образования, действительно заинтересована в том, чтобы из её стен выходили не просто молодые люди с багажом качественных знаний по различным научным дисциплинам, но люди самостоятельные, уверенные в себе, хорошо ориентированные к новым условиям социальной реальности, увлечённые, не имеющие проблем, характеризующихся психолого-педагогической наукой как девиантное поведение, должна по-новому взглянуть на свои цели и возможности их реализации. И поэтому другой важнейшей для школы на современном этапе её развития является задача, связанная с решением проблемы организации эффективной работы по профилактике и коррекции девиантного поведения детей и подростков. Причём акцент должен быть сделан именно на профилактической работе, поскольку всегда легче что-либо предотвратить, нежели исправлять уже допущенную ошибку.

Что же такое «трудный» ребёнок? Представителями различных наук даются многочисленные определения от-

клоняющегося от нормы (девиантного) поведения. Например, в педагогической литературе под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, коллективе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвития и самореализации в том обществе, к которому человек принадлежит. В психологической науке девиантным называется поведение, отклоняющееся от социально-психологических и нравственных норм, либо в ущерб, нанесённом общественному благополучию, окружающим и себе [2]. В качестве дополнительных признаков выделяются трудности коррекции поведения и особая необходимость в индивидуальном подходе со стороны педагогов и внимания сверстников. В медицинской трактовке под девиантным поведением понимается отклонение от принятых в данном обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков, высказываний, совершаемых как в рамках психического здоровья, так и в различных формах нервно-психической патологии, особенно пограничного уровня. Несмотря на некоторые различия, все подходы выделяют главный критерий девиаций — нарушение общепринятых норм, принятых в данном обществе. А вот понятие «социальная норма» выступает как исторически сложившаяся в конкретном обществе мера, предел, интервал допустимого в поведении или деятельности людей, социальных групп или организаций и имеет широкий диапазон определённых параметров. Социальные нормы исторически изменчивы. То, что вчера считалось нормой, сегодня может оказаться отклонением и наоборот. Поэтому принципиальным критерием, определяющим категорию «социальная норма», служит разрушающее воздействие социальных явлений, которые являют собой реальную угрозу физическому и социальному выживанию человека. Это и есть та граница, которая определяет норму от девиации. Естественно, что по обе стороны от границы возникает масса ситуаций, которые зачастую затрудняют идентификацию социального явления. Неопределённость в критериях, границах дозволенного, отсутствие ясных и понятных мер ответственности за те или иные поведенческие акты объективно способствуют расширению «поля девиантности», обуславливая «размытость» его границ [1].

Личность подрастающего человека формируется не в вакууме, не сама по себе, а в окружающей его социальной среде. Последняя имеет решающее значение для процесса воспитания. Первые проявления девиантного поведения иногда наблюдаются уже в младшем школьном возрасте и объясняются относительно низким уровнем интеллек-

туального развития ребёнка, «дефектами» процесса формирования личности, отрицательным влиянием семьи и ближайшего окружения. Чем старше ребёнок, тем больше причин, способствующих проявлению девиаций в поведении. Это и зависимость подростков от требований групп и принятых в ней ценностных ориентаций, и стойкая школьная неуспеваемость, которая проявляется отсутствием запаса школьных знаний и познавательных интересов. Систематическая школьная неуспеваемость — серьёзная причина появления девиантного поведения. Нарастание неуспеваемости ведёт к полному отсутствию желания учиться. В результате у подростка появляется много свободного времени, которое нечем заполнить, так как нет ни познавательных устремлений, ни интересующих его дел и поручений. Важная группа факторов усиления и роста девиантного поведения связана с распространением различного рода социальных патологий — таких, как рост психических заболеваний, ухудшение генетического фонда населения, алкоголизм, суицидные настроения и т.п. Среди конкретных причин возникновения отклонений в поведении наибольшее значение имеют проблемы в семье ребёнка: неблагополучие, разлад в семье, педагогическая некомпетентность родителей, нарекания, наказания по пустякам, брань при взаимодействии с членами семьи, алкоголизм родителей, даже сам факт принадлежности к неблагополучной семье. Не менее важное значение имеют и проблемы самого ребёнка: болезни, отставания в учёбе, одиночество, непонятность другими, а также отдельные эмоциональные и интеллектуальные характеристики подростка: повышенная возбудимость, агрессивность, расторможенность влечений, низкий уровень эмоционально-волевого контроля. Их массовое распространение создаёт у подростков иллюзию нормального поведения, по крайней мере, отсутствие чего-либо чрезвычайного, аморального. Возникает подростковая субкультура со своими «нормами», разрешающими делать всё что хочется. В итоге отрицаются нормы, установленные взрослым обществом, и насаждаются свои представления о нормальном поведении. Складывается подростковая, молодёжная система ценностных ориентиров со своими авторитетами и приоритетами.

В деле обеспечения эффективной деятельности школы по профилактике и коррекции девиантного поведения детей очень важным направлением работы является прогнозирование девиантного поведения школьников. Прогнозирование — это определение потенциальных возможностей развития явления на основе познания его природы, закономерностей, прошлого и настоящего состояния. Осуществляя прогнозирование девиантного поведения школьников, необходимо собрать исчерпывающую информацию: во-первых, об особенностях проявления различных видов девиаций в школе; во-вторых, об объективных и субъективных факторах, которые, с одной стороны, провоцируют девиантные отклонения в поведении учащихся, с другой — уменьшают эти проявления. Прогнозирование в условиях школы может быть

следующих видов: прогнозирование отклоняющегося от нормы поведения учащихся в целом или общее прогнозирование, прогнозирование индивидуальное, групповое; можно также осуществлять прогнозирование отдельных видов и форм девиаций. К прогностическим факторам относят условия семейного воспитания. Семья школьника играет огромную роль в формировании механизмов социальной адаптации ко всем жизненным средам социума. Не существует такого типа воспитания в семье, который однозначно бы вызвал отклонение в поведении ребёнка или подростка. Но семьи детей с девиантным поведением имеют некоторые особенности. Родители в этих семьях обычно «плохо знают» своих детей, недостаточно хорошо понимают их чувства и состояние, уделяют им мало времени и внимания, не умеют управлять их поведением, практически не знают или мало знают их друзей и чем они занимаются в свободное время. Неблагоприятная семейная обстановка способствует нарушению процесса социализации школьника и приводит к накоплению в нём девиантного потенциала. Поэтому в изучении семьи ребёнка в организации работы с ней также важен комплексный подход. Только различные специалисты: учителя в первую очередь, классный руководитель, социальный педагог, психолог, школьный врач — могут достаточно полно изучить условия семейного воспитания ребёнка и организовать работу с родителями. Например, взаимодействие перечисленных специалистов, имеет своей целью совместное выявление проблем, возникающих у ребёнка или группы детей в поведении, прогнозирование и личности ребёнка в его эмоциональных проявлениях, возможного развития группы школьников и организацию работы по профилактике и коррекции девиантного поведения. Эффективность реализации целей комплексной группой специалистов на уровне школы и организация коррекционной работы с девиантным поведением детей и подростков во многом зависит от грамотно организованного процесса изучения личности ребёнка и его ближайшего окружения.

Среди факторов, позволяющих прогнозировать девиантное поведение детей и подростков, важное место занимает положение ребёнка в группе. Это может быть и учебный коллектив класса, и группы по интересам, и объединение подростков для межличностного общения и т.п. Утрата комфортного поведения в школьном коллективе приводит к тому, что ребёнок ищет ту группу, где эта комфортность будет присутствовать. Таким образом, с большей долей вероятности можно прогнозировать, что нарушение отношений ребёнка в учебной группе вызывает угрозу отклоняющегося от нормы поведения со стороны учащегося. Приоритет в изучении положения ребёнка или подростка в учебной группе, безусловно, принадлежит педагогам, которые, взаимодействуя с другими специалистами, разрабатывают программы помощи нуждающимся в ней учащимся. Следующий фактор, который необходимо учесть при прогнозировании, — это влияние референтной группы на школьника. Является ли он лидером в этой группе, полностью ли принимает её ценности и ориентиры

или способен отстоять свои взгляды на вещи и события? На эти вопросы необходимо ответить специалистам, изучающим влияние референтной группы на ребёнка. Все рассмотренные факторы находятся в тесной взаимосвязи. Для конкретного школьника или группы учащихся тот или иной фактор может являться доминирующим. Поэтому педагогическая поддержка детей и подростков с девиантным поведением направлена, прежде всего, на восстановление их нормального социального статуса, повышение адекватной самореализации за счёт проработки психологических трудностей и проблем: мотивационных, поведенческих, информационных, эмоциональных и, безусловно, личностных. Любая мера помощи будет настолько эффективной, насколько она учитывает уникальность и неповторимость ребёнка. Здесь важен индивидуальный подход, который означает выявление природы психологических трудностей конкретного девиантного ребёнка и действенных педагогических механизмов, лежащих в основе детских проблем, выбор соответствующих данному индивидуальному случаю способов и методов работы, осуществление обратной связи, корректировку выбранной. Задачи индивидуально-профилактической работы — это выявление детей и подростков, склонных к девиациям или имеющих факты девиантного поведения; воспитательное воздействие на окружение, отрицательно влияющее на детей и подростков; постоянный и всесторонний контроль (по месту жительства, учёбы, работы) за их поведением и образом жизни. В более широком смысле индивидуальный подход должен быть применим в равной степени ко всем детям, предполагая хорошее знание педагогом личности каждого ребёнка. Важным этапом повышения эффективности как общей, так и индивидуальной профилактической работы является разработка и осуществление мероприятий, имеющих общую цель — управление процессом социализации детей и подростков и устранение десоциализирующих влияний.

Перевоспитание «трудного» ребёнка происходит по мере того, как накопившийся у него отрицательный жизненный опыт вытесняется положительным. Это происходит в процессе общения и в процессе деятельности. Продуманный план учебно-воспитательной работы с «трудными» школьниками во многом определяет успех в их перевоспитании. В таком плане, как правило, различают два аспекта взаимно дополняющих друг друга. Во-первых, мероприятия, рассчитанные на всех «трудных» учеников школы. Во-вторых, индивидуальная работа с каждым из таких школьников [3]. Первый аспект воплощается в общешкольном плане, а второй — в планах классных руководителей и воспитателей. План педагогической коррекции должен дать ответ на три вопроса: что нужно устранить (отрицательные факторы семейного и школьного воспитания, стихийно-группового общения, негативные особенности личности); как это устранить (как проанализировать учебу школьника, с кем изменить характер взаимоотношений, в какую практическую деятельность целесообразно его вовлечь и др.). Кому и что надо

делать (распределение обязанностей между педагогами, психологами и т.п., установление сроков, меры контроля за эффективностью работы). Ответ на них план дает в виде перечня целей и задач на определенный период, с указанием путей и средств их достижения. В общешкольном плане следует предусмотреть меры, направленные на выявление «трудных» детей; мероприятия по формированию сознательной дисциплины и культуры поведения учащихся; вопросы взаимодействия педагогов с самоуправлением школьников, внешкольными учреждениями, с учреждениями культуры и спортивными организациями; изучение передового опыта и научных рекомендаций по проблеме перевоспитания школьников с отклонениями в поведении. План индивидуальной работы с «трудными» учащимися может включать следующие разделы: определение конкретных недостатков и объективных трудностей воспитания данного ребёнка в семье и школе; анализ нравственных и психологических особенностей его личности; выявление имеющихся положительных интересов и увлечений; перечень путей и средств формирования положительных качеств личности и организации социально ценного жизненного опыта. Важно, чтобы все планируемые мероприятия представляли собой определенную систему, продолжали и дополняли одно другое, не носили случайного характера, не противоречили деятельности других воспитывающих звеньев.

Самая сложная задача педагога — найти ключик к пониманию «трудного» ребенка или подростка. Тот ключик, который позволит выработать систему адекватных воспитательных мер, способствовать созданию условий, при которых ребенок захотел бы изменить свое поведение. При разработке стратегии работы с такими детьми учителям, необходимо понимать, что за любым проблемным поведением школьника стоят определенные мотивы. Причем, одно и то же поведение может быть вызвано разными мотивами. Например, агрессивное поведение одного ребенка в школе может быть вызвано стремлением к доминированию, развитием лидерских качеств, у другого — компенсацией повышенной тревожности. Соответственно, воспитательная стратегия в каждом случае будет выстраиваться индивидуально, исходя из понимания причин поведения ребенка. Таким образом, педагогам необходимо выяснить мотивы поведения «трудного» ребенка, т.е. понять его. Это этап понимания проблемы выяснения причинно-следственной связи поведения «трудного» школьника. Следующий этап воспитательной стратегии заключается в рефлексии взрослыми своего отношения к «трудному» ребенку. В течение жизни у взрослых вырабатываются определенные стереотипы отношения к «трудным» детям, набор типичных реакций на то или иное негативное поведение школьника. Чаще всего, сталкиваясь с проблемным поведением детей, многие педагоги испытывают достаточно разрушительные чувства: негодование, обиду, отчаяние, тревогу, страх, огорчение и др., которые парализуют творческий подход к выбору нестандартных стратегий педагогического поведения. Очень

важно осознавать чувства и не позволять им управлять разумом. Умение педагога увидеть себя глазами ребенка, поставить себя на его место, задуматься не только о своих чувствах, но и о его чувствах — вот шаги, позволяющие принять «трудного» школьника таким, какой он есть. Это важный этап эмоционального наполнения, «очеловечивания» воспитательной стратегии к «трудному» ребёнку или подростку. Третий этап — этап применения воспитательных воздействий к «трудному» ученику — будет иметь положительные результаты только при условии успешной реализации первых двух. Педагоги смогут помочь ребёнку, если он чувствует и понимает, что взрослые чувствуют и понимают его проблемы и принимают его таким, какой он есть. Только тогда ребенок или подросток будет открыт для общения и зерна воспитания лягут на благодатную почву, только тогда он пожелает изменить свое негативное поведение. Итак, понять, принять, помочь — основа педагогического подхода к «трудному» ребенку.

В заключение хотелось бы отметить, что воспитание

Литература:

1. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Воспитание трудного ребенка: дети с девиантным поведением: учеб.-метод. пособие / под ред. М.И. Рожкова и др. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — (Коррекционная педагогика). С. 147—156.
2. Ефремов К.С. Трудные дети, трудные люди / К.С. Ефремов // Народное образование. — 2004. — № 3. — С. 117—124.
3. Журавлев Д.К. Откуда берутся проблемные дети? / Д.К. Журавлев // Народное образование. — 2005. — № 1. — С. 141—147.
4. Макаренко А.С. Из опыта работы // Педагогические сочинения. В 8 т. — М., 1983. — Т.1. С. 52—56.

Развитие познавательной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-развивающем процессе

Половинкина Елена Анатольевна, учитель-олигофренопедагог
КГБСКОУ СКОШ VIII вида 3 (г. Комсомольск-на-Амуре)

Нарушение психического развития умственно отсталых детей проявляется в первую очередь в интеллектуальном дефекте. Недоразвитие познавательной сферы при умственной отсталости проявляется не только в отставании от нормы, но и в глубоком своеобразии.

Мышление умственно отсталых детей характеризуется пассивностью, несамостоятельностью, не критичностью, инертностью, нарушением всех мыслительных операций. В наибольшей степени страдают обобщение и абстрагирование, а также словесно-логический вид мышления. Наиболее сохранено наглядно-действенное мышление. У умственно отсталых затруднено формирование понятий, суждений, умозаключений. Мотивация мышления снижена.

При решении мыслительных задач отмечается недостаточность ориентировки, отсутствие планирования, не-

ребенка в школьной среде является динамическим, противоречивым, творческим процессом, при котором не может быть каких-либо застывших или одинаковых рекомендаций. Только индивидуальное обращение к личности ребенка, его интересам и увлечениям, принятие во внимание особенностей его развития поможет педагогам найти подход к «трудным» детям. «Всегда легче предупредить, чем исправлять», — говорил известный педагог А.С. Макаренко [4]. Лучшим же способом предупреждения является оказание помощи в реализации основных потребностей «трудного» ребёнка: любви, безопасности, внимания, удовлетворения, самоутверждения — ведь именно их утрата приводит к девиантному поведению. Важно также содействовать формированию волевых, моральных, интеллектуальных, духовных качеств, обеспечивающих устойчивость человека. Самоопределившийся индивид с собственным жизненным стержнем вряд ли попадет под влияние негативных норм и образцов поведения.

осознанность и хаотичность действий. Слаба регулирующая роль мышления в поведении.

Для мышления умственно отсталых детей характерно: нарушение всех мыслительных операций (в большей степени обобщения и абстрагирования);

- 1) сниженная активность мыслительных процессов;
- 2) наиболее сохраненный вид мышления — наглядно-действенный;
- 3) неосознанность и хаотичность действий в процессе решения;
- 4) не критичность мышления;
- 5) слабая регулирующая роль мышления;
- 6) низкая мотивация мыслительной деятельности.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ,

синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Как показывают исследования Б.И. Пинского, И.М. Соловьева, Ж.А. Шифа и других ученых, все мыслительные операции у умственно отсталых детей нарушены и имеют своеобразные черты.

Анализ у таких детей характеризуется недостаточной полнотой и точностью, бессистемностью и непоследовательностью, хаотичностью. При анализе объекта они выделяют лишь отдельные, хорошо им знакомые, наиболее заметные части объекта, не стремятся произвести детальный анализ, пропускают ряд важных свойств. Из-за несовершенства анализа затруднен синтез предметов. Выделяя в предметах отдельные их части или свойства, они не устанавливают связи между ними, поэтому затрудняются составить представление о предмете в целом. Ярко проявляются специфические черты мышления у умственно отсталых детей в операциях сравнения. Не умея выделить главное в предметах и явлениях, они проводят сравнение по несущественным признакам, а часто — по несоотносимым (например, цвет одного объекта и форму другого). При сравнении более успешно выделяют признаки различия, чем сходства.

В наибольшей степени страдает такая мыслительная операция, как обобщение. У умственно отсталых детей оно также основано на выделении несущественных, второстепенных свойств объектов. При обобщении такие дети опираются на внешние наглядные свойства, функциональные или ситуативные признаки. Развитие различных видов мышления своеобразно по сравнению с нормой. Наиболее нарушенным является словесно-логическое мышление, а наиболее сохранным — наглядно-действенное. В школьном возрасте у таких учащихся преобладающим является наглядно-образный вид мышления, но для него характерны недостатки при оперировании образами. У детей отмечается малая динамичность образов, их фрагментарность. Отличительной чертой мышления умственно отсталых детей является некритичность, неспособность самостоятельно оценивать свою работу. Они, как правило, не проводят проверки решения задания, часто не замечают своих ошибок.

При решении мыслительных задач отмечается недостаточность ориентировки, отсутствие планирования. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями обычно начинают работу, не недослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия, при слабом самоконтроле. Мотивация мышления у умственно отсталых детей снижена: привлекают легкие задания, не требующие мыслительного напряжения и преодоления препятствий. Возможно, совершенствование мышления умственно отсталых детей при грамотном построении процесса обучения с опорой на его сохранные стороны.

Процесс познания мира ребенком начинается и происходит в течение всей жизни благодаря ощущениям и **восприятию**. Эти процессы представляют собой отражение окружающей действительности, информация о которой поступает к нам через органы чувств. У умственно от-

сталых детей в несколько раз чаще, чем у их нормально развивающихся сверстников, наблюдаются нарушения органов слуха и зрения. Это часто ведет к появлению недостатков их восприятия.

Основным недостатком восприятия умственно отсталых детей является нарушение обобщенности. Отмечается также замедленный темп, узость объема, нарушение избирательности, малая дифференцированность. Для представлений умственно отсталых детей характерны недифференцированность, фрагментарность, поверхностный характер, недостаточная обобщенность и уподобляемость.

Однако даже в тех случаях, когда анализаторы сохранены, восприятие умственно отсталых детей нарушено и отличается рядом особенностей. К ним относятся:

- 1) нарушения обобщенности;
- 2) замедленный темп восприятия;
- 3) узость объема восприятия;
- 4) малая дифференцированность;
- 5) пассивность восприятия.

Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия. Это проявляется в неумении выделять главное, существенное в объекте. Так, при восприятии текста, сюжетного изображения умственно отсталый ребенок не может выделить основную мысль, установить причинно-следственные связи. Отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Умственно отсталым детям требуется значительно больше времени, чтобы воспринять предлагаемый им материал. Замедленность восприятия усугубляется еще и тем, что из-за умственного недоразвития они с трудом выделяют главное, не понимают внутренние связи между частями, персонажами и пр. Поэтому восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Умственно отсталые дети испытывают серьезные затруднения при дифференцировании цвета (особенно оттенков), величины, формы объекта, они не различают выражения лиц людей, изображенных на картинке.

Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые дети выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Таким образом, пассивность процесса восприятия является еще одной его характерной особенностью. Глядя на какой-нибудь предмет, умственно отсталый ребенок не обнаруживает стремления рассмотреть его во всех деталях, разобраться во всех его свойствах. Он довольствуется при этом самым общим узнаванием предмета. Умственно отсталые дети не умеют самостоятельно рассматривать, всматриваться, им необходимо постоянное побуждение. В учебной деятельности это приводит к тому, что умственно отсталые без стимулирующих вопросов педагога практически не могут выполнить доступное их пониманию задание.

Кроме перечисленных особенностей, восприятие при умственной отсталости недостаточно устойчиво, хаотично, с нарушенными целенаправленностью и целостностью. У умственно отсталых отмечаются трудности в воспроизведении образов восприятия — представлений. Наблюдается нарушение представлений о себе, ближайшем окружении, о пространстве и времени и др. для представлений детей этой категории характерны недифференцированность, фрагментарность, поверхностный характер и уподобление образов. Обогащение жизненного опыта детей, расширение круга их представлений и знаний — основные средства улучшения качества восприятий и ощущений.

Основные процессы **памяти** (запоминание, сохранение, воспроизведение) у умственно отсталых детей имеют свои специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития.

Памяти умственно отсталых свойственно снижение продуктивности всех ее основных процессов. Запоминание материала характеризуется низким объемом и точностью, а также замедленностью; сохранение — непрочностью; воспроизведение — низким объемом, искажением материала, привнесениями. Наиболее нарушенной является смысловая память. Умственно отсталые дети лучше запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Труднее всего осознаются и запоминаются внутренние логические связи. Позднее, чем в норме, у умственно отсталых детей формируется произвольное запоминание. Значительные трудности представляет и припоминание материала. Опосредованная смысловая память развита слабо. Характерна эпизодическая забывчивость.

Продуктивность процессов памяти снижена, при этом они характеризуются:

- 1) запоминание — недостаточной полнотой и точностью, замедленностью;
- 2) сохранение — неосмысленностью и непрочностью;
- 3) воспроизведение — низким объемом, искажениями материала, привнесениями.

Произвольное запоминание формируется позже, чем у сверстников. При этом если у нормально развивающихся школьников замечено значительное преимущество произвольного запоминания над произвольным, то у умственно отсталых детей нет существенных различий между продуктивностью этих двух видов запоминания.

Лучше всего такие дети запоминают внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки. Причем наиболее полно, точно и прочно запоминаются реальные объекты, менее успешно — их изображения и еще с более низким результатом слова, их обобщающие. Опосредованная смысловая память у умственно отсталых детей развита слабо. Наибольшие трудности возникают при запоминании и воспроизведении текстовой информации. При этом они могут запомнить определенный, довольно ограниченный объем материала. При запоминании и осмыслении материала не могут пользоваться логическими

приемами. Над логической памятью у них преобладает механическая.

Как отмечают Л.В. Занков и В.Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых детей проявляется в трудностях не столько получения и сохранения информации, сколько ее воспроизведения. В этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение — сложный процесс, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Недоразвитие этих характеристик у умственно отсталых детей отрицательно влияет на воспроизведение материала. Из-за непонимания логики событий воспроизведение у них носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания приводит умственно отсталых детей к ошибкам при воспроизведении. При работе с умственно отсталыми детьми была выявлена такая их особенность, как привнесение в воспроизводимый материал. Осознавая, что того, что они воспроизвели, недостаточно, они добавляют свои объекты.

Наибольшие трудности вызывает воспроизведение словесного материала. Воспроизводимые умственно отсталыми детьми тексты сжаты, непоследовательны, фрагментарны, содержат неточности, пропуски, замены, привнесения. Следует также отметить недостаточный объем воспроизводимого материала. При организации процесса обучения умственно отсталых детей большое значение имеет повторение материала. Исследования памяти детей с умственной отсталостью показали, что им требуется значительно большее количество повторений, чем для нормально развивающегося ребенка. Но даже при повторении материала они часто совершают одни и те же ошибки. Необходимо указать и на такую особенность памяти этих детей, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за ее общей слабости.

Вследствие недоразвития всей познавательной сферы **внимание** умственно отсталых детей также нарушено. У них в большей степени, чем у их нормально развивающихся сверстников, выражены недостатки внимания:

- 1) малая устойчивость;
- 2) трудности привлечения и распределения внимания;
- 3) замедленность переключения.

Внимание умственно отсталого ребенка страдает из-за трудности привлечения к объекту, слабости концентрации, неустойчивости. Для внимания умственно отсталых характерны трудности распределения, замедленность переключения. Даже будучи привлеченными, к объекту, внимание умственно отсталых детей быстро истощается и характеризуется отвлекаемостью. В наибольшей степени страдает произвольное внимание.

Важная особенность внимания при умственной отсталости заключается в невозможности его активной длительной концентрации. Такие дети быстро и легко отвлекаются и не в состоянии в течение длительного времени концентрировать свое внимание на каком-либо объекте. Ребенок с любой из форм умственной отсталости никогда не достигнет той высокой степени концентрации, как у

сверстника, без нарушений интеллекта. Через некоторое время после включения в работу его внимания ослабевает или исчезает полностью.

Иногда поведение некоторых умственно отсталых детей при выполнении какого-либо задания производит впечатление, что их внимание сконцентрировано. Они внешне сосредоточены, совершенно не реагируют на происходящее вокруг, но произвольность их деятельности остается крайне низкой. Такое явление имитации внимания у умственно отсталых детей было отмечено некоторыми отечественными дефектологами.

Наиболее нарушенным у умственно отсталых детей считается произвольное целенаправленное внимание. Это связано с тем, что такие дети при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она способна некоторое время поддерживать внимание детей. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности.

Внимание умственно отсталых детей страдает также от трудности привлечения. Причем, как отмечает А. Лурия, даже будучи привлеченным к объекту, внимание умственно отсталого ребенка плохо фокусируется, слабо сосредоточивается, как бы скользит по поверхности.

Для умственно отсталых детей характерен более низкий объем внимания, чем это предполагается в норме. Значительно меньшее количество предметов привлекают внимание ребенка с умственной отсталостью. Таким образом, все свойства процесса внимания умственно отсталых детей нарушены. Преобладающим является непроизвольное внимание.

Несмотря на характерность всех описанных нарушений внимания для умственно отсталых детей, при разных формах заболеваний он имеет свои особенности. Так, для детей-олигофренов с преобладанием процессов возбуждения характерны более высокая привлекаемость внимания и более высокий объем. Однако они слабо концентрируются, быстро отвлекаются, теряют логический ход мыслей. У учащихся, страдающих олигофренией с преобладанием процессов торможения, отмечается противоположная картина — трудность привлечения внимания в сочетании с длительностью концентрации.

В процессе коррекционного обучения внимание умственно отсталых учащихся может достигнуть более высо-

кого уровня развития. Показателем прогресса в развитии является появление элементов произвольного внимания.

Воображение у детей с умственной отсталостью отличается неточностью, фрагментарностью. Для умственно отсталых детей характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается в том, что они меньше, чем их сверстники, испытывают потребность в новых знаниях. Для воображения умственно отсталых детей характерно:

- 1) нарушение построения образа конечного результата деятельности;
- 2) неумение создавать программы поведения в ситуации неопределённости;
- 3) трудности в создании образов, заменяющих деятельность;
- 4) неосознанность создания образов описываемых объектов.

Значение функции воображения в психическом развитии велико. Однако фантазия, как и любая форма психического отражения, должна иметь позитивное направление развития. Она должна способствовать лучшему познанию окружающего мира, самораскрытию и самосовершенствованию личности, а не перерастать в пассивную мечтательность, замену реальной жизни грезами.

Воображение и фантазия присущи каждому человеку, но люди различаются по направленности этой фантазии, её силе и яркости. Воображение может не только облегчить процесс обучения, но и само развиваться при соответствующей организации учебной деятельности.

Степень интеллектуального дефекта имеет значительные вариации у детей с различными видами умственной отсталости. Наряду с недостатками развития познавательной сферы у детей с легкой умственной отсталостью имеются потенциальные возможности совершенствования интеллектуальных способностей.

Таким образом, при коррекционном обучении у умственно отсталых детей развиваются такие сложные виды психической деятельности, как целенаправленное наблюдение, осмысленное запоминание, произвольное внимание, достаточно сложные формы анализа и синтеза, процессы сравнения и обобщения. Одним из существенных приемов тренировки воображения, а вместе с ним мышления, внимания, памяти и других, связанных с ними психических функций, обслуживающих учебную деятельность, являются игры и задания, направленные на развитие познавательных процессов у учащихся с недостатками в развитии.

Литература:

1. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. — 3-е изд., перераб. и дополн. — М.: Издательство «Ось-89», 2003.
2. Жадько Е.Г., Широкова Г.А. Практикум для детского психолога — Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
3. Зайка Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся. // Вопросы психологии, 1990, №6.

4. Зяблицева М.А. Развитие памяти и воображения у детей. Игры и упражнения — Ростов н/Д: «Феникс», 2005.
5. Карабанова О.А. Игра в коррекции психического развития ребенка. — М., 1997.
6. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. М.: Издательство «Аспект Пресс», 2001.
7. Яковлева Н.Я. Психологическая помощь дошкольнику. — СПб.; «Валерии СПД», 2001.

Влияние семьи на личность

Пугачев Александр Сергеевич, аспирант

Научно-исследовательский институт развития профессионального образования (г. Москва)

С самого рождения человек попадает в общество. Он растёт, развивается и умирает в нём. На развитие человека оказывает влияние множество различных факторов, как биологических, так и социальных. Главным социальным фактором, влияющим на становление личности, является семья.

Семьи бывают совершенно разными. В зависимости от состава семьи, от отношений в семье к членам семьи и вообще к окружающим людям человек смотрит на мир положительно или отрицательно, формирует свои взгляды, строит свои отношения с окружающими.

Отношения в семье влияют также на то, как человек в дальнейшем будет строить свою карьеру, по какому пути он пойдёт. Семья даёт человеку очень многое, но может не дать ничего. Существуют и неполные семьи, и семьи с детьми-инвалидами и т.д. Само собой, что отношения и воспитание в этих семьях кардинально отличаются от воспитания в обычной полной семье. Также отличается и воспитание в многодетных семьях; в семьях, где часты конфликты между родителями; в семьях с различными стилями воспитания, то есть, сколько семей, столько и вариантов воспитания личности. Кроме того, человек может и не стать личностью, если у него нет собственного мнения, собственных убеждений, если он подчиняется всему, чего от него хотят. И в данном случае тоже много зависит от семьи.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и минимизировать отрицательные влияния семьи на поведение развивающейся личности [1, с. 21]. Для этого необходимо четко определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Именно в семье человек получает первый жизненный опыт, делает первые наблюдения и учится вести себя в различных ситуациях. Очень важно, чтобы то, чему родители учат ребенка, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходится с практикой; в противном случае он начнет подражать отрицательным примерам родителей.

Среди различных социальных факторов, влияющих на становление личности, одним из важнейших является семья. Традиционно семья — главный институт вос-

питания. То, что человек приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи обусловлена тем, что в ней человек находится в течение значительной части своей жизни. В семье закладываются основы личности.

В процессе близких отношений с матерью, отцом, братьями, сестрами, дедушками, бабушками и другими родственниками у ребенка с первых дней жизни начинает формироваться структура личности.

Воспитание детей обогащает личность взрослого человека, усиливает его социальный опыт. Чаще всего это происходит у родителей бессознательно, но в последнее время стали встречаться молодые родители, сознательно воспитывающие также и себя. К сожалению, эта позиция родителей не стала популярной, несмотря на то, что она заслуживает самого пристального внимания.

В жизни каждого человека родители играют большую и ответственную роль. Они дают ребенку новые образцы поведения, с их помощью он познает окружающий мир, им он подражает во всех своих действиях. Эта тенденция все более усиливается благодаря позитивным эмоциональным связям ребенка с родителями и его стремлением быть похожим на мать или отца, бабушку или дедушку и т.д. Когда родители осознают эту закономерность и понимают, что от них во многом зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, так как постоянный контроль за своим поведением, за отношением к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяет воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их всестороннему и гармоничному развитию личности [2, с. 53].

Все этапы развития требуют от человека адаптации к новым социальным условиям, помогающим человеку обогащаться новым опытом, становиться социально более зрелым. Многие этапы развития семьи можно предвидеть и даже подготовиться к ним. Однако в жизни бывают такие ситуации, которые не поддаются предвидению, так как возникают мгновенно, как бы стихийно, например, тяжёлая болезнь кого-то из членов семьи, рождение боль-

ного ребенка, смерть близкого человека, неприятности на работе и т.д. Подобные явления также требуют от членов семьи адаптации, так как им приходится изыскивать новые методы взаимоотношений.

Семья имеет огромное значение для развития личности. Дети, лишённые возможности непосредственно и постоянно участвовать в жизни малой группы, состоящей из родных и близких им людей, многое теряют. Особенно это заметно у маленьких детей, живущих вне семьи — в детдомах и интернатах. Развитие личности этих детей нередко протекает иным путем, чем у детей, воспитывающихся в семье. Умственное и социальное развитие этих детей порой запаздывает, а эмоциональное — затормаживается. То же самое может происходить с взрослым человеком, так как недостаток постоянных личных контактов является сутью одиночества, становится источником многих отрицательных явлений и служит причиной серьезных личностных нарушений.

Многие люди ведут себя в присутствии других людей иначе, чем тогда, когда остаются одни. Причем если человек ощущает благожелательное, доброе отношение присутствующих, то у него чаще всего появляется определенный стимул к таким действиям, которые вызовут одобрение окружающих его людей и помогут ему предстать в лучшем свете. Если же человек ощущает недоброжелательное отношение, то у него появляется сопротивление, проявляющееся самыми разными способами. Хорошо воспитанный человек преодолевает этот протест осознанным усилием.

В малой группе, где царят дружеские взаимоотношения, коллектив оказывает весьма сильное влияние на человека. Это особенно проявляется в формировании духовных ценностей, норм и образцов поведения, стиля взаимоотношений между людьми.

Семья имеет свою структуру, определенную социальными ролями ее членов: мужа и жены, отца и матери, сына и дочери, сестры и брата, дедушки и бабушки. На основе этих ролей складываются межличностные отношения в семье. Степень участия человека в жизни семьи может быть самой разнообразной, и в зависимости от этого семья может оказывать на человека большее или меньшее влияние.

Семья играет колоссальную роль в жизни и деятельности общества. Функции семьи можно рассматривать как с позиции реализации целей общества, так и с позиции выполнения своих обязанностей по отношению к обществу.

Благодаря своей репродуктивной функции семья является источником продолжения человеческой жизни. Это та социальная группа, которая изначально формирует личность человека. Семья способствует увеличению производительных и производительных сил общества. Семья вводит в общество новых членов, передавая им язык, нравы и обычаи, основные образцы поведения, обязательные в данном обществе, вводит человека в мир духовных ценностей общества, контролирует поведение

своих членов. Социальные функции семьи проявляются не только в отношении детей, но и в отношении супругов, так как жизнь в браке является процессом, играющим большую роль в жизни общества. Одна из главнейших функций семьи — создание условий для развития личности всех своих членов. Семья удовлетворяет различные потребности человека.

Рождение детей вызывает радость не только от сознания продолжения своего рода, но и дает возможность увереннее смотреть в будущее. В семье люди заботятся друг о друге. Также в семье удовлетворяются разнообразные потребности человека. В супружеской жизни человека наиболее ярко проявляется чувство любви и взаимопонимания, признание, уважение, чувство безопасности. Однако удовлетворение своих потребностей связано с выполнением определенных функций семьи.

К сожалению, семьи не всегда выполняют свои функции. В таких случаях возникает проблема асоциальной роли семьи. Не выполняют своих функций семьи, которые не в состоянии обеспечить своим членам безопасность, необходимые условия быта и взаимопомощь, если в семье неправильно преподнесены некоторые ценности. Кроме того, когда семья воспитывает эмоционально незрелых людей с ослабленным чувством опасности, с человеческими качествами, далекими от общественных норм, она наносит вред своему народу.

Рассматривая роль семьи в жизни каждого человека, необходимо также отметить ее психологическую функцию, так как именно в семье формируются все те качества личности, которые представляют ценность для общества.

Каждый человек на протяжении своей жизни, как правило, является членом двух семей: родительской, из которой он происходит, и семьи, которую он создает сам. На жизнь в семье родителей приходится период приблизительно до юношеского возраста. В период возмужания человек постепенно обретает самостоятельность. Чем дальше, тем больше жизненного, профессионального и социального опыта накапливает человек, и все большую роль для него начинает играть семья.

Характер эмоционального отношения родителей к ребенку можно назвать родительской позицией. Это один из важнейших факторов, формирующих личность. Существует несколько вариаций этого фактора, от доминирования до полного безразличия. И постоянное навязывание контактов, и полное их отсутствие вредно ребенку. Очень важно наладить контакт с ребенком, чтобы впоследствии можно было говорить об отдаче со стороны ребенка. К ребенку, прежде всего, нужно подходить без преувеличенной сосредоточенности внимания, но и без чрезмерной эмоциональной дистанции, то есть, необходим контакт свободный, а не напряженный или слишком слабый и случайный. Речь идет о таком подходе, который можно охарактеризовать как уравновешенный, свободный, направленный к уму и сердцу ребенка, ориентированный на его действительные потребности. Это должен быть подход, основанный на определенной независимости, в меру ка-

тегоричный и настойчивый, являющийся для ребенка опорой и авторитетом, а не властным, командным приказом или уступчивой, пассивной просьбой. Нарушения контакта с ребенком проявляются в нескольких характерных формах, например, излишней агрессивности или стремлении корректировать поведение ребенка.

С самого раннего возраста правильный процесс развития осуществляется в первую очередь благодаря заботам родителей. Маленький ребенок учится у своих родителей мыслить, говорить, понимать и контролировать свои реакции.

Благодаря личностным образцам, каковыми являются для него родители, он учится тому, как относиться к другим членам семьи, родственникам, знакомым: кого любить, кого избегать, с кем более или менее считаться, кому выражать свою симпатию или антипатию, когда сдерживать свои реакции. Семья готовит ребенка к будущей самостоятельной жизни в обществе, передает ему духовные ценности, моральные нормы, образцы поведения, традиции, культуру своего общества.

Направляющие, согласованные воспитательные методы родителей учат ребенка раскованности, в то же время он учится управлять своими действиями и поступками согласно нравственным нормам. У ребенка формируется мир ценностей.

В этом многостороннем развитии родители своим поведением и собственным примером оказывают ребенку большую помощь. Однако некоторые родители могут затруднять, тормозить, даже нарушать поведение своих детей, способствуя проявлению у него патологических черт личности.

Ребенок, воспитывающийся в семье, где личностными образцами для него являются родители, получает подготовку к последующим социальным ролям: женщины или мужчины, жены или мужа, матери или отца. Кроме того, довольно сильным является социальное давление. Детей обычно хвалят за поведение, соответствующее их полу, и порицают за действия, присущие противоположному полу. Правильное половое воспитание ребенка, формирование чувства принадлежности к своему полу составляют одну из основ дальнейшего развития их личности [3, с. 124].

В каждой семье объективно складывается определенная, далеко не всегда осознанная система воспитания. Здесь имеется в виду и понимание целей воспитания, и приемов воспитания, и учет того, что можно и чего нельзя допустить в отношении ребенка. Могут быть выделены 4 тактики воспитания в семье и отвечающие им 4 типа семейных отношений, являющиеся предпосылкой и результатом их возникновения: *диктат*, *опека*, *«невмешательство»* и *сотрудничество*.

Диктат в семье проявляется в систематическом давлении родителями инициативы и чувства собственного достоинства у детей. Разумеется, родители могут и должны предъявлять требования своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций, в которых необходимо принимать педагогически и нравствен-

венно оправданные решения. Однако те из них, которые предпочитают всем видам воздействия приказ и насилие, сталкиваются с сопротивлением ребенка, который отвечает на нажим, принуждение, угрозы лицемерием, обманом, вспышками грубости, а иногда и откровенной ненавистью. Но даже если сопротивление оказывается сломленным, вместе с ним происходит ломка многих качеств личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и свои возможности, все это — гарантия неудачного формирования личности.

Опека в семье — система отношений, при которой родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя. Вопрос об активном формировании личности отходит на второй план. Родители, по сути, блокируют процесс серьезной подготовки их детей к реальности за порогом родного дома. Такая чрезмерная забота о ребенке, чрезмерный контроль за всей его жизнью, основанный на тесном эмоциональном контакте, называется гиперопекой. Она приводит к пассивности, несамостоятельности, трудностям в общении. Существует также противоположное понятие — гиперопека, подразумевающее под собой сочетание безразличного отношения родительского отношения с полным отсутствием контроля. Дети могут делать все, что им вздумается. В результате, повзрослев, они становятся эгоистичными, циничными людьми, которые не в состоянии никого уважать, сами не заслуживают уважения, но при этом по-прежнему требуют выполнения всех своих прихотей.

Система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого существования взрослых от детей, может порождаться тактикой *«невмешательства»*. При этом предполагается, что могут сосуществовать два мира: взрослые и дети, и ни тем, ни другим не следует переходить намеченную таким образом линию. Чаще всего в основе этого типа взаимоотношений лежит пассивность родителей как воспитателей.

Сотрудничество как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений в семье общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями.

Семья, где ведущим типом взаимоотношений является сотрудничество, обретает особое качество, становится группой высокого уровня развития — коллективом.

Многие родители с замиранием сердца ждут так называемого переходного возраста у своих детей. У кого-то этот переход от детства к взрослению происходит совершенно незаметно, для кого-то становится настоящей катастрофой. Еще недавно послушный и спокойный ребенок вдруг становится «колючим», раздраженным, он то и дело вступает в конфликт с окружающими. Это нередко вызывает непродуманную отрицательную реакцию роди-

телей. Их ошибка состоит в том, что они пытаются подчинить подростка своей воле, а это только ожесточает, отталкивает его от взрослых и, что самое страшное, ломает растущего человека, делая его неискренним приспособленцем или по-прежнему послушным вплоть до потери своего «Я».

Подростковая самостоятельность выражается в основном в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождению от их опеки, контроля. Нуждаясь в родителях, в их любви и заботе, в их мнении, они испытывают сильное желание быть самостоятельными, равными с ними. То, как сложатся отношения в этот трудный для обеих сторон период и после него, зависит, главным образом, от стиля воспитания, сложившегося в семье, и возможностей родителей перестроиться — принять чувство взрослости своего ребенка.

Существует 3 стиля родительского поведения — **авторитарный, демократический и попустительский**.

При **авторитарном** стиле желание родителя — закон для ребенка. Такие родители подавляют своих детей. Они требуют от подростка беспрекословного подчинения и не считают нужным объяснять ему причины своих указаний и запретов.

Они жестко контролируют все сферы жизни подростка, причем делают это не всегда корректно. Дети в таких семьях обычно замыкаются, их общение с родителями нарушается. Часть подростков идет на конфликт, но чаще дети, растущие в подобной семье, приспособляются к стилю семейных отношений и становятся неуверенными в себе, менее самостоятельными.

Демократичный стиль семейных отношений является самым оптимальным для воспитания. Демократичные родители ценят в поведении подростка и самостоятельность, и дисциплину. Они сами предоставляют ему право быть самостоятельным в каких-то областях его жизни; не ущемляя прав, одновременно требуют выполнения обязанностей; они уважают его мнение и советуется с ним.

Контроль, основанный на теплых чувствах и разумной заботе, обычно не слишком раздражает подростка; он

часто прислушивается к объяснениям, почему не стоит делать одного и стоит сделать другое. Формирование взрослости при таких обстоятельствах происходит без особых переживаний и конфликтов.

При **попустительском** стиле родители почти не обращают внимания на своих детей, ни в чем их не ограничивают, ничего не запрещают. Подростки из таких семей часто попадают под плохое влияние, могут поднять руку на своих родителей, у них почти нет ценностей.

Сколько семей, столько и вариантов воспитания. В зависимости от этого происходит и становление личности. Личностью может стать лишь человек, желающий чего-то добиться в жизни, имеющий свои цели и упорно идущий к их достижению. Это человек с устойчивой системой норм, ценностей, имеющий твердые убеждения, а также собственное мнение по каждому вопросу, умеющий отстаивать свою точку зрения.

Становление личности связано с влиянием на человека различных факторов, как биологических, так и социальных. Имеет значение каждая мелочь — от генов до питания. Малейшая ошибка — и человек может потерять свою индивидуальность, стать «таким, как все». Каждый из нас хочет сделать карьеру, создать семью, вырастить детей. У всех разная самооценка, потребности и уровень притязаний, и это также является одним из факторов, влияющих на становление личности наряду с семьей и т.д. В семье человек получает свой первый социальный опыт, делает первые шаги, говорит первые слова. На становление личности человека влияют не только мать и отец, но и другие члены семьи.

Очень важно, чтобы маленький человечек воспитывался в доброжелательной атмосфере, чтобы в процессе воспитания у родителей не было разногласий по поводу методов его воспитания, чтобы ребенок не был свидетелем конфликтов. В противном случае он может вырасти в асоциальную личность, наносящую вред не только окружающим, но и себе.

Семья — главный источник всех правильных поступков на жизненном пути личности и искоренение ошибок в воспитании является возможным.

Литература:

1. Земска М. Семья и личность. — М., 2009. — 133 с.
2. Лисина М.И. Семья и формирование личности. — М., 2006. — 180 с.
3. Миндель А.Я. Воспитание и развитие личности подростка. — М., 2007. — 225 с.

Роль воспитателей в формировании нравственных качеств у детей старшего дошкольного возраста посредством знакомства с животным миром

Расулхожаева Мадина Ахмаджановна, соискатель, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

В статье рассматриваются проблемы использования животного мира в формировании моральных качеств у детей старшего дошкольного возраста, в частности роль и место воспитателей ДДУ в данном процессе, основы технологического подхода к деятельности.

Ключевые слова: моральные качества, животный мир, технологический подход, процесс формирования моральных качеств, дети старшего дошкольного возраста.

В годы независимости последовательно осуществляется коренное реформирование всех сфер социально-экономической жизни. Формирование, способное самостоятельному, творческому мышлению, высококвалифицированной личности, квалифицированных кадров считается важнейшим фактором успешной реализации данного обновления. Это ставит перед образованием все новые задачи.

В Законе Республики Узбекистан «Об образовании» и Национальной программе по подготовке кадров определены основные направления деятельности по коренному реформированию сферы образования.

Дошкольное образование является важным звеном непрерывного образования. Именно в этом возрасте начинают формироваться знания, умения и навыки личности в социально-экономической, идеологической, политической, экологической, культурной и других областях. В становлении мировоззрения, морально-нравственных качеств данный возрастной период занимает особое место. Воспитуемый, как дома, так и в семье овладевает первичными знаниями об общественных отношениях, их организации и содержании, формируют определенные навыки.

Успешное решение проблемы формирования моральных качеств у детей, в частности, старшего дошкольного возраста, непосредственно связано с качеством подготовки педагогических кадров. Профессиональное мастерство и опыт педагогов-воспитателей имеет решающее значение для формирования у воспитуемых моральных качеств. Правильный подход к своим функциям, чувство ответственности обеспечивает эффективность формирования у детей таких положительных качеств, как бережное отношение к окружающей среде, соблюдение режима дня, правильная организация взаимоотношений со сверстниками, уважение дружбы.

В современных детских дошкольных учреждениях (ДДУ) уделяется особое внимание осознанию воспитуемыми сущности первичных научных знаний. Передача подрастающему поколению экономических знаний, способствующих определению ценности продукции, оборудования или предметов, и особенно природных знаний, обеспечивающих формирование отношения к окружающей среде, осознанию его положительных и отрица-

тельных последствий требует от педагогов, осуществляющих деятельность в ДДУ прочного усвоения основ современных знаний, соответствующих практических навыков и умений.

Актуальным требованием современности является вооружение воспитателей-педагогов ДДУ современными знаниями, в частности педагогическими и информационными технологиями. В последнее время осуществлен ряд научно-методических работ в данном направлении. Семинары-тренинги, проводимые в целях вооружения воспитателей ДДУ современными педагогическими технологиями, формирования навыков и умений эффективного использования информационных технологий, творческого отношения к деятельности стали важным шагом на пути положительного решения основных задач, стоящих перед работниками области.

Использование животного мира в формировании у детей дошкольного возраста моральных качеств является целенаправленным педагогическим процессом. Основной целью организации данного процесса состоит в формировании таких моральных качеств, как сознательное, бережное отношение к животному миру; практических навыков рационального природопользования. Оптимальное решение данных функций предусматривает решение следующих задач:

1. Глубокое осознание воспитателями ДДУ актуальности и общественного значения морального воспитания.
2. Создание благоприятных условий для получения воспитателями детских дошкольных учреждений сведений о животном мире в контексте воспитания моральных качеств детей.
3. Вооружение воспитателей-педагогов знаниями в области использования животного мира в формировании морально-нравственных качеств детей дошкольного возраста.
4. Формирование у воспитателей ДДУ положительного отношения к использованию животного мира в процессе морально-нравственного воспитания детей-дошкольников.

Эффективность процесса использования животного мира в воспитании моральных качеств детей дошкольного возраста зависит от следующих факторов:

1. Осведомленность воспитателей о животном мире как средстве формирования моральных качеств у детей.

2. Способность воспитателей определять традиции, отражающие идеи организации морально-нравственной деятельности детей.

Разработка плана и проекта деятельности, направленной на формирование воспитателями ДДУ морально-нравственных качеств дошкольников.

Умение воспитателей создавать необходимые условия, позволяющие обеспечить последовательность и непрерывность организации морального воспитания детей-дошкольников.

Умение педагогов ДДУ рационально организовать процесс формирования моральных качеств у детей дошкольного возраста на основе народных традиций и др.

В ходе исследования уровень сформированности навыков и умений воспитателей в области организации морального воспитания детей посредством ознакомления с животным миром определялось на основании следующих критериев:

1. Чувство педагогами педагогической потребности использования животного мира в формировании у детей дошкольного возраста моральных качеств.

2. Владение воспитателями современными знаниями о животном мире.

3. Уровень творческого отношения к использованию животного мира в формировании моральных качеств у детей-дошкольников.

Эффективность использования животного мира в формировании моральных качеств у детей дошкольного возраста зависит от различных факторов:

1. Объективные факторы:

а) наличие в детском дошкольном учреждении соответствующих условий для использования животного мира в процессе морального воспитания (живой уголок, аквариум, животные, работа кружков и др.);

б) наличие современных технических средств, позволяющих использовать в процессе занятий информационных технологий;

в) обеспеченность ДДУ специальной литературой (учебными пособиями, методическими рекомендациями, средствами наглядности, альбомами, различными макетами, муляжами, орудиями труда и др.) по использованию животного мира в моральном воспитании.

2. Субъективные факторы:

а) осознание воспитателями как общественная необходимость использования животного мира в формировании моральных качеств детей-дошкольников;

б) заинтересованность администрации ДДУ от создания соответствующих условий в данной области;

в) сформированность у воспитателей практических навыков использования животного мира в формировании моральных качеств у детей;

г) заинтересованность воспитателей в изучении и обмене передовым опытом в деле использования животного

мира в моральном воспитании детей дошкольного возраста, навыки работы над собой, рефлексии своей деятельности;

д) умение воспитателей ДДУ, связанные с целевым использованием возможностей местной фауны в формировании моральных качеств детей;

ж) сформированность умений налаживания сотрудничества с семьей, общественностью в реализации данного процесса и др.

В ходе исследования также обоснована эффективность технологического подхода к педагогической деятельности, направленной на использование животного мира в организации морального воспитания детей дошкольного возраста.

На основе анализа источников по современным педагогическим технологиям определены компоненты технологического подхода к организации педагогического процесса, направленного на моральное воспитание детей на основе ознакомления с животным миром:

1. Точное определение целей (в частности, правильное определение частных целей в рамках общей).

2. Правильное определение задач использования животного мира в процессе воспитания.

3. Отбор целесообразного с научно-методической точки зрения содержания знаний о животном мире.

4. Адекватность методов, применяемых на занятиях по моральному воспитанию, задаче эффективной реализации поставленных задач.

5. Правильный с научно-методической точки зрения отбор средств воспитания.

Конкретизация роли и задач активных субъектов занятий – воспитателей и воспитуемых в процессе занятий, организованных посредством животного мира.

7. Результативность процесса занятий, направленных на изучение животного мира.

8. Целесообразность форм и методов контроля, направленных на определение эффективности деятельности воспитуемых.

9. Научно-практическая обоснованность ожидаемых результатов.

Организация на основе технологического подхода процесса использования животного мира для формирования у детей моральных качеств гарантирует достижение поставленных целей.

В заключении можно отметить, что использование животного мира в процессе организации морального воспитания детей дошкольного возраста является сложным педагогическим процессом, и зависит от ряда факторов. Успешная реализация данного процесса должна осуществляться в двух направлениях: вооружение воспитателей детских дошкольных учреждений знаниями, навыками и умениями в области использования животного мира в формировании моральных качеств; разработки и внедрения технологического подхода в организации данного процесса.

Литература:

1. Каримов И.А. Баркамол авлод Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. — Т.: Ўзбекистон, 1998.
2. Каримов И.А. Ўзбекистон буюк келажак сари — Т.: Ўзбекистон, 1998.
3. Бабанский Ю.Б. Хозирги замон умумтаълим мактабларида ўқитиш методлари. — Т.: Ўқитувчи, 1990. — 158 б.
4. Григорянц А.Г. Атрофимиздаги табиат билан таништириш. — Т.: Ўзбекистон, 1988. — 34 б.
5. Йўлдошев Ж.Г. Таълим янгиланиш йўлида. — Т.: Ўқитувчи, 2000. — 207 б.

Формирование профессионально значимых качеств художников-стилистов по костюму в условиях ХГФ

Родкина Анна Алексеевна, кандидат технических наук, доцент
Орловский государственный университет

Переход системы высшего профессионального образования России на подготовку на уровнях бакалавриата и магистратуры предопределил необходимость разработки новых требований к Примерной основной образовательной программе, в которой четко прописаны результаты ее освоения в виде общекультурных и профессиональных компетенций. Смысловое содержание компетенций органично связаны с профессионально важными и значимыми качествами личности, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности.

В психологии понятие «профессионально значимые качества» было введено В.Л. Марищуком. В работе «Психологические основы формирования профессионально значимых качеств», автор говорит, что способности к различным видам деятельности в большей степени характеризуются уровнем развития некоторых личностных черт, а также ряда показателей психических, психомоторных процессов, физических качеств. Обычно такие называют профессионально важными качествами» [3]. В дальнейшем они стали называться «профессионально значимыми качествами» и определялись как отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства, которые выражаются уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов, а также физические качества, способствующие успешному овладению любой профессией».

В целом, можно сказать, что профессионально значимые качества любого будущего специалиста — это личностные качества, которые будут обеспечивать успешность профессионального обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Профессионально-значимые качества будущего художника-стилиста формируются в процессе обучения в соответствии со спецификой его профессиональной деятельности.

Структура процесса формирования профессионально значимых качеств личности будущих художников-стили-

стов включает следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный [2].

Эффективными педагогическими средствами формирования профессионально значимых качеств личности студента являются: проблемное обучение, дифференцированный и личностно-ориентированный подходы, деловые игры, конкурсы [1].

Одежда является конечным продуктом нескольких отраслей производства, качество которого формируется на этапах изготовления материалов, создания модели и ее конструкции, конфекционирования и, собственно, процесса изготовления.

Художественное проектирование — сравнительно молодая область творчества. Общественная потребность в нем возникла только в 19 веке в связи с переходом производства изделий на машинную технологию и обслуживание массового рынка.

Объектами художественного проектирования выступают все изделия, изготавливаемые всеми накопленными к данному времени методами, в том числе и не выпускаемые серийно, как и изделия, по характеру своего назначения и форме не требующие специальной конструкторско-технологической проработки.

Костюм органично дополняет предметную среду, которая окружает человека и постоянно воздействует на него. Художник-стилист стремится к тому, чтобы форма костюма была содержательной, удобной, максимально согласованной с технологией производства.

Чтобы установить жизнеспособность вещи, художник-стилист рассматривает ее не изолированно, а в связи с человеком, которому она служит, и средой, в которой находится человек и другие вещи, т.е. как составную часть сложной системы человека — вещь — среда (эргономическая формула процесса художественного проектирования).

Художественно-конструктивное решение должно обладать такой совокупностью существенных признаков, которые в достаточной мере были бы решающими для

создания образца изделия, определяли бы его внешний вид:

- художественно-конструктивное решение должно быть новым и отличаться от аналогов, известных в нашей стране и за рубежом;

- должно соответствовать требованиям технической эстетики — обладать художественной и информационной выразительностью, целостностью композиции, рациональностью формы, соответствовать требованиям эргономики;

- художественно-конструктивное решение изделия должно позволить изготавливать его в промышленных условиях при экономически целесообразных затратах на производство, использовании прогрессивных материалов и технологий промышленного изготовления, минимальном применении ручного труда;

- художественно-конструктивное решение, реализованное в изделии, в процессе его производства или эксплуатации должно давать положительный результат, под которым понимается экономический, социальный, технический или иной общественно-полезный эффект.

Художественная специфика костюмного проектирования определяется главным образом объектом его творчества, то есть непосредственно человеком. Образом с ним единое целое, костюм не может быть представлен вне своей утилитарной функции. Свойства одежды обусловлены в ее создании учетом пропорциональных особенностей фигуры, половой принадлежностью, возрастом человека, а также частными деталями его внешности. В процессе художественного проектирования костюма художник-стилист в зависимости от решаемой задачи может эти черты подчеркнуть или, наоборот, завуалировать.

Костюм превращается в предмет высокой технологии, где на первый план выходит совершенная функция. Но какой бы функциональной ни была мода, какими бы функциональными приемами ни руководствовался ее создатель, он всегда остается творцом, изобретателем и художником.

На этапе художественного проектирования костюма художник-стилист разрабатывает художественный проект костюма производственного, бытового назначения, обеспечивая при этом высокий уровень утилитарных свойств и эстетических качеств изделий, предметов, соответствие их технико-экономическим требованиям и прогрессивной технологии производства, требованиям эргономики.

Он также осуществляет при помощи новых информационных технологий поиск наиболее рациональных вариантов решений элементов и компонентов формы. При этом художник-стилист осуществляет объемно-пространственное и графическое проектирование, разрабатывает композицию, находит стилистическое решение.

При работе с индивидуальным потребителем художник-стилист разрабатывает творческий эскиз модели

в соответствии с индивидуальными антропологическими данными клиента. Также по желанию клиента художник может выбрать модель из различных информационных источников (интернет, журналы, буклеты, проспекты) и из базы данных САПР (при наличии ПК со специальными программами). В этом случае художник выполняет модификацию внешнего вида модели.

Параллельно с разработкой творческого эскиза проводится разработка технического эскиза модели. Технический эскиз включает технический рисунок модели в соответствии с антропологическими данными заказчика, а также конструктивные элементы, составляющие костюм.

Таким образом, мы можем сказать, что деятельность художника-стилиста носит интегрированный характер, включающий навыки как в художественной области, так и в технической.

В соответствии со спецификой деятельности профессионально-значимыми качествами профессии «Художник-стилист» будут являться:

- инициативность;
- оптимизм;
- способность отстаивать свое мнение;
- стремление к профессиональному росту;
- внимание к деталям;
- избирательность внимания;
- концентрированность внимания;
- способность к образному представлению предметов, процессов и явлений;
- способность к зрительным представлениям;
- способность к созданию образа по словесному описанию;
- способность к переводу образа в словесное описание;
- интуитивное мышление;
- наглядно-образное мышление;
- предметность (объекты реального мира и их признаки) мышления;
- творческое мышление;
- тактильная память;
- эмоциональная память;
- память на образы предметного мира;
- навыки точной манипуляции и ловкость;
- твердость руки, устойчивость кистей рук;
- умение грамотно выражать свои мысли;
- умение импровизировать;
- умение предвидеть результат;
- чувство вкуса;
- чувство гармонии;
- развитый эстетический и художественный вкус.

Таким образом профессионально значимые качества художников-стилистов включают профессиональную направленность, сформированность представлений о психологических особенностях специальности, мотивацию достижений.

Литература:

1. Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технологии профессионально ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. Издание 2-е / Под ред. В.А. Слостенина. М.: Педагогическое общество России, 2005.
2. Дружинин В. Психология. Учебник для гуманитарных вузов СПб.: Питер, 2001. — 656 с.
3. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.03. — Ленинград, 1982. — 351 с.

Из европейского опыта формирования полилингвистической личности бакалавров по направлению «Туризм»

Сизова Ольга Анатольевна, преподаватель
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Модернизация российского высшего профессионального образования на сегодняшний день осуществляется в условиях формирования единого образовательного пространства в рамках реализации Болонского процесса и перехода на федеральные государственные образовательные стандарты третьего поколения (ФГОС-3), в котором сформулированы принципиально новые подходы к российскому образованию. Происходит ориентация на новую европейскую двухуровневую систему образования: бакалавриат и магистратуру, где большую значимость приобретает проблема подготовки специалистов для инновационной деятельности, способных к полноценному общению в условиях многоязычной социальной и академической среды, умеющих адаптироваться к современным условиям, гибко и мобильно реагировать на любые изменения в обществе, социально включаться не только в различные сферы российского общества, но и европейского мирового пространства [3].

Современные туристские предприятия предъявляют новые требования к подготовке кадров туристского профиля, где первостепенное значение приобретает способность выпускника работать с документацией на иностранном языке, проходить стажировку за границей, вести деловые переговоры с зарубежными партнёрами.

Таким образом, осуществляя подготовку бакалавров туристского направления, важно уделять большое внимание формированию полилингвистической личности, что подразумевает подготовку бакалавров, активно владеющих несколькими языками. Реализация этой задачи возможна посредством изучения дисциплины «Иностранный язык», формирующей у студентов основы межличностного и профессионального общения, т.е. способствующей их коммуникативной подготовке.

В рамках сложившейся ситуации остро встаёт проблема эффективной языковой подготовки и возрастает необходимость пересмотра целей, содержания и технологий обучения иностранным языкам в системе турист-

ского образования, обеспечения повышения мотивации к изучению иностранных языков, разработки многоуровневой личностно-ориентированной системы иноязычной подготовки будущих специалистов и формирования в высших учебных заведениях активной информационно-обучающей языковой среды.

В связи с переходом на многоуровневую европейскую систему образования, унификацией национальных образовательных стандартов и диверсификацией образовательных моделей происходит совершенствование и технологий обучения иностранным языкам. Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (ЮРГУЭС), как и многие другие российские вузы, стремится обогатить наработанный образовательный потенциал языковой подготовки, активно изучая современные тенденции и технологии обучения иностранным языкам в странах Западной Европы. Объясняется это тем фактом, что в последние годы динамично развивающаяся Европа ведёт активную политику в области улучшения качества и эффективности образования и профессиональной подготовки; а также стремится к обеспечению всеобщего доступа к системам образования и профессиональной подготовки, в том числе и лингвистической. Вследствие чего, определен принцип действия Европейского Союза, согласно которому все европейцы должны быть способны говорить на двух иностранных языках, без учета своего родного языка, и определены три приоритетных направления работы: методы и средства организации преподавания языков; раннее изучение языков; средства содействия изучению языков и практика иностранных языков [6].

Так, в течение нескольких лет в нашем вузе мы стремимся осуществлять лингвистическую подготовку студентов по направлению «Туризм», опираясь на опыт европейских стран, в которых главной целью обучения иностранным языкам своих граждан определено многоязычие, т.е. владение каждым европейцем, как минимум,

тремя языками — родным и двумя иностранными [4].

Согласно новым ФГОСам изучение двух иностранных языков студентами туристской направленности является обязательным, поэтому формирование иноязычной коммуникативной компетенции мы рассматриваем как одну из значимых компетенций, необходимых для их дальнейшей профессиональной деятельности. Совершенно очевидно, что профессиональный уровень владения коммуникативной компетенцией формирует человека как развитую личность, делает его социально мобильным и экономически свободным, обеспечивает вхождение в открытое информационное и профессиональное пространство [3].

Для формирования вышеназванной компетенции в условиях вуза очень важно выстроить индивидуальную образовательную траекторию, призванную обеспечить самостоятельность и индивидуальность каждого студента. Реализация поставленной задачи возможна благодаря ведению языкового портфолио, который является одной из распространённых за рубежом технологий, ориентированных на результат.

В 2001 году Совет Европы представил документ, названный «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (CECR), который отражает итоги работы, начатой еще в 1971 году экспертами стран ЕС и представителями России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком.

В этом же году вышеназванный документ был дополнен Портфелем европейских языков. Начало работы над этим документом было положено ещё в ноябре 1991 году в городе Рюшликон (Швейцария) на Межправительственном симпозиуме. Речь идёт о личном документе, называемом лингвистическом паспорте, в котором каждый человек, который изучал или изучает один язык в школе или в другом образовательном учреждении, может отмечать свои лингвистические знания и умения. Цель этого документа состоит в том, чтобы стимулировать изучение различных языков на протяжении всей жизни человека, даже если не всегда возможно достичь высокого уровня знания языков. Благодаря использованию «PEL», обучающийся может обдумывать свою образовательную траекторию, определять свои языковые компетенции, посредством критериев, признанных во всех европейских странах, и пополнить список традиционных школьных сертификатов. Языковой портфель помогает оценить способности учащегося в коммуникации на других языках, научить адекватно, воспринимать свои достижения, показать, в чем может состоять языковая компетентность, информировать других о своем уровне достижений на основе общей шкалы, выработанной Советом Европы и принятой во всех странах-членах ЕС, способствовать большей мобильности и взаимопониманию внутри Европы. Поскольку языковой портфель был разработан с целью содействия поликультурности и мультилингвизму, именно

эта концепция была принята за основу в обучении студентов-бакалавров направления «Туризм» в ЮРГУЭС, тем более что единые для всех критерии оценки позволяют преподавателям более четко описывать содержание своих курсов.

Унифицированные требования к оценке уровня языкового развития дают возможность студентам самим отслеживать динамику в изучении языков и самостоятельно оценивать свой образовательный маршрут. Тем более что студент уже ориентирован на то, что на международном рынке труда уровень владения разными языками оценивается по единой системе. Поэтому для каждого из изучаемых языков подбирается материал трех видов: языковой паспорт, языковая биография и досье. Такой подход позволяет выявить личностные и индивидуальные особенности усвоения иностранного языка и ориентирует на поступательное продвижение вектора изучения языков.

Работа студентов ЮРГУЭС с языковым портфелем начинается с языкового паспорта, где студенты отмечают уже изучаемые языки. В начале учебного года предлагается определить свой языковой уровень, анализируя свои умения по дескрипторам, обозначенным в Общеввропейской шкале уровней владения языками.

В языковой биографии студенты предоставляют краткое описание истории изучения языка, дают оценку своих коммуникативных умений, фиксируют, с какими трудностями приходится сталкиваться и как их преодолевают, планируют свою дальнейшую учебную деятельность, а впоследствии детально анализируют свою работу. Ключевым моментом является отслеживание прогресса личных достижений при выполнении текущих, промежуточных или итоговых контрольных тестов.

В досье студенты собирают документальные свидетельства языкового развития (сочинения, доклады, статьи, рефераты, сертификаты о сдаче экзаменов, об успешном окончании курсов, дипломы за участие в различных региональных / международных студенческих научно-практических конференциях, сертификаты о прохождении стажировки за границей или об участии в международных программах).

В течение года студенты регулярно возвращаются к портфелю, так как проводятся срезы знаний и умений по всем видам речевой деятельности, что даёт возможность преподавателю и студенту вести мониторинг продвижения в изучении иностранного языка.

Языковой портфель, сопровождающий определённый учебный курс, даёт студентам возможность на основе проделанных заданий формулировать выводы об определённом наборе сформированных умений. Возможность самим проанализировать и сделать выводы относительно собственного уровня сформированности ключевых навыков и умений является действенной формой самоконтроля.

Последовательная работа над созданием языкового портфеля даёт возможность развития способности к рефлексивной и адекватной самооценке, что является очень

важным показателем автономности студента в учебной деятельности.

Преподаватель не только даёт рекомендации по самостоятельной работе, но помогает совместно со студентом разработать дальнейший индивидуальный маршрут в изучении иностранного языка. Вовлечённость студентов в процесс управления и оценку своей учебной деятельности повышает мотивацию, как к процессу изучения языков, так и на достижение практического результата.

Анализ педагогических возможностей языкового портфеля как средства рефлексивного обучения иностранным языкам показывает, что языковой портфель является альтернативной формой контроля, позволяющей получить динамическую картину учебного и языкового развития обучающихся, способствует развитию трёх важных качеств человека, которые потребуются ему в XXI веке: самостоятельности, предприимчивости, конкурентоспособности.

Самоконтроль способствует развитию у обучающихся рефлексии, которую современные исследователи рассматривают не только как способ освоения, порождения знаний, средств их преобразования и путей использования, но и видят в ней источник основных жизненных смыслов [5]. Таким образом, наличие рефлексивного элемента в языковом портфеле делает процесс его ведения личностно-значимым.

Мы разделяем мнение Л.А. Коняевой и М.Д. Чачибая, которые подчёркивают, что технология «языковой портфель» реализует новый подход к учебному процессу и является существенным фактором развития способностей самостоятельной работы [1].

Развивая эту идею для работы с бакалаврами направления «Туризм», мы делаем акцент на то, что языковой

портфель, с которым работают студенты ЮРГУЭС, носит профессионально-ориентированный характер. Это, в свою очередь, повышает значимость иностранного языка благодаря наличию дескрипторов, связанных с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, а также перспективой использования языкового портфеля в качестве документа, подтверждающего языковую компетентность будущего специалиста, который можно будет предъявить потенциальному работодателю, поскольку формирует образ профессионала, способного эффективно выполнять определённую деятельность на уровне международных стандартов [2].

Таким образом, как показывают результаты апробации языкового портфеля, его особое педагогическое значение как учебного средства состоит в том, что оно направлено на актуализацию самостоятельной академической деятельности по овладению иностранным языком. Создаются оптимальные условия для формирования иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, а также для развития продуктивной аудиторной и самостоятельной работы студентов. В силу этого формируются соответствующие учебные стратегии и умения, необходимые для эффективной внеаудиторной работы при изучении иностранного языка.

Кроме того, используя технологию профессионально-ориентированного портфеля в учебном процессе ЮРГУЭС, мы закладываем основы формирования полилингвистической личности, обеспечиваем способность и готовность обучающегося к автономному изучению языков на протяжении всей жизни, а также создаем условия для непрерывного личностного роста и языкового образования по европейским стандартам.

Литература:

1. Коняева Л.А. Подходы к созданию языкового портфеля как технология контроля сформированности лингвистической компетенции студентов [Текст] / Л.А. Коняева, М.Д. Чачибая // Вестн. Кемеровского гос. ун-та. — 2011. — № 2. — С. 150–156.
2. Мирошникова, О.Х. Профессионально-языковой портфель как средство реализации профессиональной компоненты в процессе иноязычной подготовки в неязыковом вузе / О.Х. Мирошникова // Преподаватель высшей школы в XXI веке. Ч. 1. Сб.6: Труды международной научно-практической Интернет-конференции. — Ростов-на-Дону: РГУПС, 2008. — С. 326–331.
3. Мкртычева Н.С. Формирование полилингвистической личности как одно из условий подготовки современного специалиста [Текст] / Н.С. Мкртычева, О.А. Сизова // Иностранный язык как детерминанта подготовки компетентного специалиста к самопродвижению в профессиональном пространстве : монография / В.И. Белай, Т.В. Трусова, О.Г. Барвенко [и др.]; отв. ред. к.пед.н., доц. С.И. Ершова ; ГОУ ВПО «Южно-Рос. гос. ун-т экономики и сервиса». — Шахты : ГОУ ВПО «ЮРГУЭС», 2011. — 110 с. — С. 93–106.
4. Сизова О.А. Раннее обучение языкам — путь к мультилингвизму / О.А. Сизова // Электронное научное издание «Гуманитарные и социальные науки» 2010. — № 3. — С. 181–189. — Режим доступа: http://www.hses-online.ru/2010/03/13_00_08/19.pdf. Дата обращения: 18.04.2012
5. Чмых И.Е. Языковой портфель как средство реализации рефлексивных технологий [Текст] / И.Е. Чмых // Высш. образование сегодня. — 2009. — № 10. — С. 29–32.
6. Langues 2010 et au-delà. La contribution des langues à la Stratégie de Lisbonne. Politique linguistique de l'UE. Режим доступа: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc120_fr.htm. Дата обращения 25.05.2012

Совместная работа заведующей, старшего воспитателя и педагога-психолога с молодыми специалистами

Токарева Галина Владимировна, заведующая;
Сабурова Татьяна Викторовна, старший воспитатель;
Токарев Алексей Алексеевич, педагог-психолог
ГБОУ Детский сад №659 (г. Москва)

Период вхождения начинающего будущего педагога в профессию отличается напряженностью, важностью для его личностного и профессионального развития. От того, как педагог пройдет, зависит, состоится ли новоявленный воспитатель как профессионал своего дела, останется ли он в сфере дошкольного образования или найдет себя в другой сфере деятельности.

В повседневной профессиональной деятельности начинающих педагогов старшему воспитателю следует обращать внимание на выполнение задач дошкольного образования, овладение современными педагогическими приемами и технологиями, коммуникативной культурой. С учетом возникающих затруднений — вносить в план работы ДОУ необходимые коррективы.

Профессиональная адаптация начинающего воспитателя в процессе его вхождения в образовательную среду пройдет успешно, при следующих условиях:

- трудовая мотивация, педагогическая направленность являются важными факторами при поступлении педагога на работу и закреплены в локальных нормативных актах ДОУ;

- профессиональная адаптация педагогов осуществляется в неразрывной связи с процессом его личностного и профессионального развития и определена в методической работе ДОУ;

- в организации педагогического труда имеют место максимальный учет личностных особенностей и уровня профессиональной подготовки, активная поддержка личностного и профессионального роста педагога;

- материально-техническое, психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса соответствует современным требованиям и помогает педагогу реализовать инновационные подходы.

Задача заведующей, старшего воспитателя, педагога-психолога — помочь молодым педагогам адаптироваться в новом коллективе, сделать так, чтобы они не разочаровались в выбранном пути.

Решать эту задачу нужно с учетом того, что в своем профессиональном становлении молодой специалист проходит несколько этапов:

I этап — 1-й год работы: самый сложный период, как для новичка, так и для помогающих ему адаптироваться коллег (здесь проводится работа старшего воспитателя и педагога-психолога);

II этап — 2–3-й годы работы: процесс развития профессиональных умений, накопления опыта, поиска лучших методов и приемов работы с детьми, формирования своего

стиля в работе, снискание авторитета среди детей, родителей, коллег. Педагог изучает опыт работы коллег своего учреждения и других ДОУ, повышает свое профессиональное мастерство, посещая открытые городские мероприятия: методические объединения воспитателей, отчеты и т.д. Все интересные идеи, методы и приемы по рекомендации заведующей и старшего воспитателя фиксирует в «Творческой тетради». На этом этапе старший воспитатель предлагает определить методическую тему, над которой молодой педагог будет работать более углубленно. Активно привлекается к показу занятий на уровне детского сада;

III этап — 4–5-й годы работы: складывается система работы, имеются собственные разработки. Педагог внедряет в свою работу новые технологии (здесь работа заведующей и старшего воспитателя);

IV этап — 6-й год работы: происходят совершенствование, саморазвитие, обобщение своего опыта работы.

Профессиональные качества во многом зависят от характера, темперамента. Поэтому заведующая и старший воспитатель детского сада к каждому педагогу подходит дифференцированно. Разнообразные формы работы с молодым специалистом способствуют развитию у него познавательного интереса к профессии, активному освоению приемов работы с детьми и их родителями, оказывают положительное влияние на рост его профессиональной значимости.

Заведующая детским садом при приеме на работу молодого специалиста беседует с ним, знакомит его с должностной инструкцией, условиями труда, правилами внутреннего трудового распорядка, уставом ДОУ, традициями, определяет рабочее место. Воспитатель заполняет анкету с общими данными о себе (приложение 1). По возможности начинающий молодой педагог направляется в ту группу, где работает опытный воспитатель, который может быть его наставником, дать необходимые консультации, продемонстрировать занятия, организацию прогулки детей и т.д. Советы, рассказы о своих достижениях не помогут так, как личный пример.

Молодой педагог несколько дней под руководством старшего воспитателя и педагога-психолога проходит стажировку у своего более опытного коллеги, т.е. они работают вместе с группой детей наставника. За это время он знакомится с воспитанниками, родителями, помощником воспитателя, изучает режим дня группы, документацию и т.д. Все возникшие вопросы обсуждаются после рабочей смены в присутствии старшего воспитателя и педагога-психолога.

Проведение на протяжении учебного года систематической работы по формированию традиций наставничества способствует:

- отработать усвоенные в период обучения в вузе содержание и методы педагогического сопровождения развития детей, взаимодействия родителей и педагогов ДООУ на практике;

- освоить приемы, направленные на сплочение педагогического коллектива и передачу психолого-педагогического опыта от одного поколения другому.

Знакомство с талантливыми педагогами, опытом инновационной деятельности и ее плодами играет важную роль в формировании психолого-педагогического идеала молодого специалиста, а порой и в его корректировке.

Затем наступают первые дни самостоятельной работы — можно сказать, что самые трудные. И здесь очень важно оказать молодому специалисту помощь, сделать так, чтобы период поступления на работу и первые дни стали для него не серьезным испытанием, а радостным событием. Решение этой задачи считается приоритетными для педагогического коллектива. Адаптация молодого воспитателя во многом зависит от психологического климата в детском саду, стиля управления, профессиональной личностной зрелости каждого педагога, условий труда и т.д.

В каждом детском саду складываются свои традиции, своя система работы с молодыми педагогическими кадрами, выбираются те формы и методы, которые в конечном итоге будут содействовать дальнейшему профессиональному становлению молодого специалиста. От того, как новичка встретит коллектив во главе с руководителем, будет зависеть последующая успешность специалиста.

Приложение 1

Анкета

1. Ф. И. О.
2. Дата рождения
3. Сведения об образовании (название учреждения, год окончания, специальность, квалификация)
4. Семейное положение
5. Паспортные данные
6. ИНН
7. Страхование свидетельства

Советы старшему воспитателю для успешной работы с молодыми педагогами

- Систематически совершенствуйте свой стиль работы, анализируйте и устраняйте недостатки, ищите новые, более рациональные формы и методы деятельности.

- Авторитет старшего воспитателя определяется его компетентностью и деловитостью, общей культурой, способностью показать другим пример в работе.

- Учитесь своевременно принимать решения, в ко-

торых должны быть сформулированы конкретные цели и задачи работы коллектива, наиболее актуальные в настоящее время. Решения, направленные на достижения показных результатов, расхолаживают коллектив и мешают его сплочению.

- Развивайте, формируйте способность располагать к себе людей. Привлечь людей можно глубокими теоретическими и практическими знаниями психологии ребенка, доброжелательным, уважительным, ровным и справедливым отношением к людям, умением помочь им в работе. Не забывайте своевременно отмечать инициативу и достижения в работе воспитателей, поблагодарить их в присутствии других сотрудников за хорошую работу.

- Распределяйте поручения и задания между воспитателями соответственно их опыту, способностям и старанию.

- Учитесь распределять обязанности, распоряжаться и контролировать, поощрять и взыскивать, опираться на силу общественного мнения коллектива. Требовательность должна быть систематичной. Эпизодическая требовательность чревата конфликтами и не дает нужных результатов.

- Распоряжения давайте в форме поручений и просьб. Они должны быть предельно четкими и ясными. Изложите требование к качеству работы, ее объему и сроку исполнения.

- Дисциплинарные требования должны быть одинаковы ко всем. Требования к качеству работы предъявляйте с учетом возможностей воспитателя. Непосильные требования вызывают протест, портят людям настроение.

Памятка для молодых педагогов «Правила поведения и общения воспитателя в ДООУ»

- Иметь в душе прекрасный идеал, высокую мечту и стремиться к ней. Быть лучше, помня, что совершенствованию нет предела.

- Расти профессионально, быть в курсе последних достижений педагогической науки, не останавливаться на достигнутом.

- Быть всегда в равновесии, сдерживая отрицательные эмоции.

- Выходить из конфликтных ситуаций с достоинством и юмором.

- Прощать, сочувствовать, сопереживать, быть великодушным и снисходительным.

- Жить легко, просто и радостно. Видеть во всем положительное.

- Быть всегда доброжелательным. Дружелюбие — основа вашего здоровья.

- Всюду навести порядок и уют, создать оазис доброты, любви и красоты — в душе, в семье, на работе. Прививайте это детям.

- Быть добрым и честным. Помните, что добро, сделанное вами, всегда вернется к вам многократно увеличенным.

- Воспитывая детей, стремитесь:

- Принимать ребенка таким, каков он есть.
 - Знать что каждый ребенок личность.
 - Хвалить, поощрять, ободрять, создавая положительную эмоциональную атмосферу.
 - Замечать не недостатки ребенка, а динамику его развития.
 - Сделать родителей своими союзниками в деле воспитания.
 - Разговаривать с ребенком заботливым, ободряющим тоном.
 - Поощрять стремление ребенка задавать вопросы.
- Педагогу запрещается:
- Кричать и наказывать детей.
 - Выставлять проступки детей на всеобщее обозрение.
 - Приходить к детям с плохим настроением.
 - Обсуждать с родителями поведение чужого ребенка.
 - Оставлять детей одних.

Тест для молодого педагога на определение его педагогической стрессоустойчивости (Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева)

Из приведенных пословиц и поговорок выберите те, которые в наибольшей степени отражают особенности Вашей жизни в качестве молодого специалиста:

1. Поступление на работу в детский сад:

- А. Не ищи зайца в бору — на опушке сидит.
- Б. Ехал к вам, да заехал к нам.
- В. Попался, как ворона в суп.

2. Посвящение в должность воспитателя:

- А. Посла не секут, не рубят, а только жалуют.
- Б. Летать летаю, а сеть не дают.
- В. Напишешь пером, что не вывезешь волом.

3. Первый самостоятельный опыт:

- А. Прежде веку не помрешь.
- Б. Его пошли, да сам за ним иди.
- В. Как ступил, так и по уши в воду.

4. Отношение к наставничеству:

- А. Наука учит только умного.
- Б. Болящий ожидает здравия даже до смерти.
- В. Кабы знать, где упасть, так и соломки подостлал.

5. Проведение занятий с детьми:

- А. Не бьет стрела татарина.
- Б. Учи других — и сам поймешь.
- В. Ехала кума неведомо куда.

6. Проведение режимных моментов:

- А. День в день, топор в день.
- Б. Жив, жив Курилка.
- В. Что ни хватать, то ерш, да еж.

7. Родительские собрания:

- А. Не трудно сделать, да трудно задумать.
- Б. Первый блин комом.
- В. Жаловался всем, да никто не слушает.

8. Участие в педагогических советах в ДООУ:

- А. Живет и эта песня для почину.

Б. Стрелял в воробья, да попал в журавля.

В. Фасон дорожке приклада.

9. Конец учебного года:

А. Не то дорого, что красного золота, а то дорого, что доброго мастерства.

Б. За ученого (битого) двух неученых (небитых) дают.

В. Вечер плач, а заутре радость.

Ключ к тесту

Если у Вас преобладают ответы:

«А» — у Вас сформированы устойчивые представления о себе как «идеальном педагоге» (каким бы Вы хотели стать), «потенциальном педагоге» (каким бы Вы могли стать) и «реальном педагоге» (как Вы себя оцениваете). Это позволяет Вам уже учиться у более опытных педагогов и успешно работать по выбранной специальности.

«Б» — у Вас недостаточно дифференцированы представления о себе как о реальном и потенциальном педагоге. Вы привыкли учиться и работать, не задумываясь над тем, что меняетесь в ходе этого процесса. Попробуйте посмотреть на себя со стороны — и увидите, что у Вас уже вырабатывается свой собственный, присущий только Вам, стиль педагогической деятельности.

«В» — у Вас занижена самооценка как самообразовательной, так и профессиональной деятельности. Это приводит к неуверенности в своих силах и пассивности. Попробуйте придумать себе идеальный образ себя — педагога и Вы убедитесь, что разница между Вашими возможностями и желаниями намного меньше, чем Вам кажется!

Стрессоустойчивость:

для ответов типа «А» — нормальная.

для ответов типа «Б» — неустойчивая.

для ответов типа «В» — свидетельствует о необходимости оказания психологической помощи в процессе адаптации к требованиям педагогической профессии.

Тест для опытного воспитателя на определение эффективности его работы (Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева)

Отметьте, какие из пословиц русского народа, на Ваш взгляд, в наибольшей степени соответствуют представлениям о Вашей деятельности:

1. Воспитатель детского сада — это:

А. Добрая лошадка все сvezет.

Б. Без матки пчелки — пропащие детки.

В. Под трубами повиты, под шеломом взлелеяны, концом копия вскормлены.

2. Педагогический коллектив — это:

А. В мире, что в море.

Б. У одной овечки да семь пастухов.

В. Склеенная посуда два века живет.

3. Обучать детей — значит:

А. Что посеешь — то и пожнешь.

Б. Была бы нитка, дойдем и до клубка.

В. В дорогу идти — пятеры лапти сплести.

4. Воспитывать детей — значит:

- А. Служил семь лет, выслужил семь реп, да и тех нет.
- Б. Перемелется — все мука будет.
- В. Наказом воевода крепок.

5. Развивать детей — значит:

- А. Сей день не без завтра.
- Б. Высоко летаешь, да низко садишься.
- В. Палка о двух концах.

6. Работа с родителями — это:

- А. Бумага некупленная, письмо домашнее.
- Б. В добрый час молвить, в худой промолчать.
- В. По способу пешего хождения.

Ключ к тесту

Если у Вас преобладают ответы:

«А» — Вы в большей степени ориентированы на выполнение преподавательской, коррекционно-развивающей и культурно-просветительской функций воспитателя. Следовательно, можно говорить о том, что Вы уже обладаете собственным, индивидуальным стилем психолого-педагогической деятельности. Преимущество Вашей работы в качестве наставника заключается в том, что Вы ориентированы на когнитивную практику работы с молодыми специалистами, т.е. способны показать, чему нужно учить детей и как это лучше всего делать. Отрицательным моментом общения с Вами молодого специалиста может стать преобладание дидактического, «поучающего» стиля взаимодействия. Постарайтесь быть демократичнее!

«Б» — у Вас преобладает мотивация личностного общения с детьми, родителями, коллегами. Это выражается в том, что лучше всего Вам удается реализация научно-методической и воспитательной функций педагога. Преимущество работы Вас в качестве наставника молодых специалистов заключается в том, что Вы ориентированы на эмотивную и креативную практику работы с ними, т.е. способны оказать психологическую поддержку и продемонстрировать весь педагогический потенциал Вашего подопечного. Отрицательным моментом общения с Вами молодого специалиста может стать преобладание излишне демократического и либерального стиля взаимодействия. Иногда Вашему подопечному может понадобиться и четкая инструкция для ориентирования в сложных педагогических ситуациях.

«В» — приоритетным направлением Вашей деятельности в ДОУ являются управленческая и социально-педагогическая. Преимущество работы Вас в качестве наставника молодых специалистов заключается в том, что Вы можете научить их усматривать педагогическую проблему в разных ее проявлениях и упрощать ее (в сложных ситуациях выделять 1–2 ключевые составляющие проблемы), а также объединять свои усилия с другими специалистами ДОУ и родителями детей для достижения оптимальных результатов педагогического процесса. Отрицательным моментом.

Литература:

1. www.dou1742.ru
2. www.monich1.ucoz.ru
3. Микляева Н.В., Микляева Ю.В., «Диагностика и развитие профессионального мастерства педагогов в ДОУ». Методическое пособие. Айрис дидакт.
4. Виноградов Н.В., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. «Методическая работа в ДОУ. Эффективные нормы и методы» «. Методическое пособие. Айрис — пресс.

Инновационное направление в обучении курсантов вузов внутренних войск МВД России

Тухватуллин Булат Талирович, адъюнкт

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России

Традиционная технология обучения в военном вузе (от знания к умениям), основанная на логике науки, должна быть дополнена новыми технологиями, основанными на закономерностях познавательной деятельности. Главной фигурой в учебном процессе становится сам курсант, выступающий не как объект, а как субъект обучения. Переход школы от авторитарной (традиционной) педагогики к адаптивной предполагает, несколько этапов:

— внедрение лично ориентированных технологий обучения, обеспечивающих образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его индивидуальными особенностями;

— перевод обучения на субъективную основу с установкой на саморазвитие личности.

Внедрение новых педагогических технологий в учебно-воспитательный процесс требует не только адаптации курсанта, его психологической готовности к новым

способам обучения, но и изменение отношения педагога к процессу обучения, изменения стиля поведения так, чтобы имела место ситуация, в которой курсант учится сам, а преподаватель осуществляет управление обучением.

Задача современной военной школы и педагогов направлена на освоение и внедрение педагогических технологий, позволяющих достигать гарантированных педагогических результатов.

Динамично изменяющиеся требования к современным специалистам определяют необходимость переосмысления теоретических подходов и практических решений, связанных с профессиональной подготовкой курсантов. Большое значение приобретает в связи с этим расширением и углублением инновационной деятельности в учреждениях высшего профессионального образования, разработка механизмов внедрения новшеств в практику работы преподавателей кафедр военных вузов. Все более возрастает общественно значимая роль инноваций и обмена современным опытом в системе профессионального образования военной школы и во всей образовательной системе.

Инновационная деятельность в системе образования обладает своими специфическими особенностями, как в научной теории, так и в педагогической практике. Следует отметить, что далеко не все педагоги уделяют достаточное внимание этому моменту [1, с. 49–54].

Инновационный подход к делу способствует раскрытию творческого потенциала преподавателей вуза, обеспечивает эффективную деятельность учреждений высшего профессионального образования, как в режиме функционирования, так и в режиме развития. А это, в свою очередь, создает условия для приоритетного развития системы в целом. Инновации охватывают содержание образования, технологии обучения и воспитания, организационные формы, методы управления [4, с. 29–37].

Изучение положительного опыта инновационной деятельности в вузах МВД РФ позволяет выделить пять основных организационно-педагогических условий ее осуществления:

1. Инновационная деятельность ведется на основе специально разработанной инновационной программы учебного заведения;
2. Внедрение нововведений не ущемляет права участников учебного процесса, не влияет на их здоровье и развитие;
3. Инновации востребованы педагогическим коллективом;
4. Отношения между преподавателями и курсантами строятся на принципе сотрудничества;
5. Участие педагогов в инновационной деятельности обусловлено положительной мотивацией, готовностью к позитивным переменам в учебно-воспитательном процессе [4, с. 33–35].

Важная роль в успешном осуществлении инновационной деятельности принадлежит руководителю обра-

зовательного учреждения, который, прежде всего, определяет, соответствуют ли педагогические и материально-технические возможности вуза целям и задачам инновации.

Основным документом является план совершенствования учебно-материальной базы образовательного учреждения. Разработка такого плана включает в себя ряд последовательных этапов. На подготовительном этапе осуществляется поиск, обработка и анализ научно-педагогической и методической информации, обобщение собственного опыта, определение педагогического потенциала образовательного учреждения, создание необходимых условий (инновационных программ, методических рекомендаций), определение состава участников инновационной деятельности и их функций. На втором этапе определяется содержание инновационной деятельности и ее приоритетные направления, разрабатываются критерии определения эффективности результатов; методы диагностики, анализа, коррекции, определяется материальное обеспечение и составляется смета расходов. На третьем этапе продумывается система управления инновационной деятельностью. В идеале следует стремиться к тому, чтобы продуктом инновационной деятельности являлось не частичное, а системное обновление учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения. Большая часть проводимых инноваций имеет локальный характер и часто относится к изучению отдельных учебных дисциплин, применению конкретных методов и средств.

Главной преградой для внедрения образовательных инноваций в вузовскую практику, по нашим наблюдениям, служит качественное состояние преподавательского корпуса, уровень его компетентности. Например, новые технологии обучения требуют от вузовского преподавателя (помимо профессиональной компетентности в своей предметной области) педагогического мастерства. Вот список тех новых педагогических знаний и умений, которые требуют от преподавателя развивающие технологии обучения:

- умения диагностировать цели обучения и воспитания;
- в полном объеме знать учебный предмет и его научные основы;
- умения переструктурировать учебный материал с индуктивного изложения в логику индуктивно-дедуктивного проблемного изложения целой темы, а не одного урока;
- умения моделировать в учебном процессе (в его целях, содержании, формах, методах и средствах обучения) профессиональную деятельность будущего специалиста;
- умения организовать самостоятельную работу курсантов для подготовки к семинару, практическому занятию и т.п.;
- умения свободно владеть активными методами обучения;
- умения обеспечить благоприятный психологический климат, сотрудничество преподавателя и студента;

— умения комплексировать современными техническими средствами обучения.

Инновации в содержании и технологии обучения продолжают относиться к разряду малоизученных дидактических явлений. И иногда здесь практика даже опережает теорию.

Анализ некоторых аспектов инновационного подхода в образовательном процессе ВУЗов позволяет сформулировать ряд обобщающих положений.

1. Инновационные технологии обучения в большинстве случаев представляет собой средство моделирования профессиональной деятельности современного специалиста.

2. Чем больше и качественнее внедряется в учебный процесс инновационное содержание и технологии, тем полнее и адекватнее можно моделировать профессиональную деятельность будущих специалистов.

3. Инновационный подход в построении обучения позволяет с большей эффективностью решать сложнейшие учебно-воспитательные задачи.

Инновационные технологии обучения следует рассматривать как средство, с помощью которого направления модернизации образования могут быть претворены в жизнь. Наибольшее развитие сейчас получают технологии обучения, основанные на личностном и деятельностном подходах [1, с. 42–45].

Таким образом, овладевая умениями вносить инновационные изменения в свою педагогическую деятельность, осознавая наиболее уязвимые ее стороны и обладая знаниями о целесообразных методах работы, преподаватель все более совершенствуется в профессиональном плане, улучшает качество взаимодействия с курсантами в собственно образовательных и межличностных отношениях. А это, в свою очередь, обеспечивает инновационное развитие образовательного учреждения в целом, системы

высшего профессионального образования.

Инновации как многомерное явление в области образования имеют свою главную направленность — качественное обновление педагогической деятельности. Внедрение инноваций в образовательный процесс предметно проявляется в соответствующих функциях инновационных технологий:

— моделировании профессиональной деятельности как педагогической системы обучения;

— развитии профессиональных способностей обучаемых в интерактивной форме;

— совершенствовании качества учебно-воспитательного процесса.

Надо отметить, что в основе педагогической инновации лежит инновационный процесс, в котором инновационная деятельность педагога носит проектировочный характер и направлена на создание нового вида педагогической практики, развивающейся на базе научно обоснованных педагогических идей и технологий. В результате возникает необходимость в педагоге-новаторе. Следовательно, развитие методологической культуры профессорско-преподавательского состава в области педагогической инноватики становится необходимым компонентом повышения их квалификации, в том числе посредством самообразования.

Таким образом, процесс внедрения в образовательные учреждения новых образовательных стандартов надо рассматривать как целостный процесс, имеющий инновационный характер и построенный на основе системно-деятельностного подхода, воспроизводящийся на более высоком уровне в ходе обновления стандартов. В результате этого достигается основная цель — повышение качества высшего профессионального образования и уровня подготовки курсантов.

Литература:

1. Буркова Н.Г., Додонова Л.А., Пимчев С.П. Образование для изменения качества жизни // Специалист. 2003. № 2. — С. 39–64.
2. Моисеева Н.К., Анискин Ю.П. Современное предприятие: конкурентоспособность, маркетинг, обновление, т. 1 и 2. — М.: Издательство Внешторгиздат, 2004. — 165 с.
3. Твисс Б. Управление научно-техническими нововведениями. — М.: Издательство Экономика, 2006. — 139 с.
4. Румянцева З.П. Менеджмент организации. — М.: Издательство ИКФА-М, 2004. — 167 с.

A Principle of Thinking in Teaching as a Factor of Effective Foreign Communication

Принцип осмысленности в обучении как фактор эффективности иноязычного общения

Хакимов Диер, студент;
Дмитриенко Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент
Южно-Российский государственный университет экономики и сервиса (г. Шахты)

Руководитель Дмитриенко Н.А.

В статье рассматривается актуальная проблема изучения английского языка, как научиться разговаривать на английском языке язык без заучивания фраз. Данный метод основывается на использовании эффективного педагогического принципа — осмысленности в обучении и общении. Известно, что информация, которая была «пережита» сознанием воспринимается как самостроительство личности, ее коммуникативных способностей, основанных на субъективном опыте.

The main problem of people who want to master foreign language is to overcome the existing contradictions between conditions of learning foreign languages, wants of learners and their abilities to learning. In methodology of learning foreign languages we must distinguish between learners. There are a lot of different methods which are considered to be progressive but all of them may be formulated as the following principle of thinking and using technology of songs in learning.

Some researchers point out that everything is reflected in our brain and emotional speech situations can change the state of mind including language skills. These emotional situations can be compared with person's development. The method when the teacher makes pupils think about the events they learn about and make some associations in brain was developed in the frames of context approach to education. So the basis of our work is the principle of thinking in learning.

We hear a question in English than we translate it into our native language, and answer must be translated into English, and finally, we reply in English. The whole process takes too much time, and it is one of the main reasons why so many people hesitate to speak English, they know nothing about the methods of mastering fluent speaking English.

The main principle of thinking in English as the factor of efficiency of communication needs a lot of time for practice. You must do all the time and you will have a good habit of doing progress in foreign language. So it is very important to think in English as it is a natural process and it will help you to concentrate on the moment of our real life and it is all right. After that you will be able to speak fluent English.

In this article we are going to speak about personal practice of learning — how to think in English instead of translating words from native language and then try to find different associations and to translate them into foreign language. We suppose that only this way can guarantee you a fluent way of mastering and speaking English.

The goal of that work is to attract readers attention to those people who learn English in Advanced level we want you to learn about one of the effective methods that corresponds to one of the main principles of humanity — freedom, independence, abilities and capabilities — how to speak fluent English without any hesitations.

According to those goals, we may solve the following objectives:

1. To explain a true meaning of a speech producing process. The realizing of the process should help you to learn English more effectively and let you speak English fluently;
2. To meet people who learn English in Advanced level in accordance to the principle «thinking in English» in our paper it is considered to be an effective method with a lot of benefits.
3. To give some practical instructions how to get fluent speaking English process on the basis of «thinking in English» principle and song technology.

Here we give you a simple scheme of a speech process. It describes the process you speak your native language and the scheme will be like this: [Thinking in native language] → [Speaking].

But when we use our native language we produce different objects in our minds in the process of thinking. After that we easily make differentiations and assimilations to realize the real meaning of the words and sentences. Only after that we may be ready to understand real information of the sentences.

A lot of scientists say about the process of coding and re-coding the essence and notions of words which may be easily imagined as the real picture in the brain. The process of producing speech usually takes about 600 milliseconds (six-tenths of a second) for our speech may correspond to brain's work! It's not a great problem, and in real life we have an impression that we can think out a lot to produce words.

That supposition was made by Ned T. Sahin, a researcher of Harvard University and the University of California, San

Diego. His unusual experiment was a great progress principle. The aim was to find out the ways how to enhance the work of brain and the process of thinking in foreign language. He pointed out that it would help people to master any foreign language for a short time.

The experiment states that it takes about half a second to transforming objects we are thinking about into words we produce. They usually denote the objects we say about. And there are three different kinds of processing are necessary for pronouncing words and sentences in real speech. It takes a small part of the brain which is called Broca's area.

According to that experiment Sahin has discovered that:

1. About 200 milliseconds (two-tenths of a second) after a process of gazing the words on a big screen, there appeared a spike in brain's activity, suggesting recognition of the words on the screen.

2. At 320 milliseconds brain implements grammatical processes.

3. And at 450 milliseconds, researchers saw processing that indicated the way how the brain was «cuing up what to say and getting ready to say it.»

The effect of this experiment in linguistics is great. For a long period of time many scientists thought that we produced a speech process or speaking just at the time of thinking. But that opinion is wrong and that's why a lot of foreign language learners can't improve their thinking process and can't use the progressive method to speak fluent English.

They also say that any learner will never be able to use foreign language to think over the object or notion. We may put it in another way the process of coding and recoding the objects and words in native and foreign languages, when the person will always translate words from native language into English.

But that statement is wrong. We may think in English and with help of this principle we may understand not only differentiations of languages but their cultural differences and realize and memorize them.

The context approach states that only the work reflected in our brain will give a lot for the development of language personality. So it is quite interesting for the task of our paper as it proves the real necessity for the learners to think over everything they learn.

For a number of reasons English learners say that the translation stage is inevitable. People use a translation process as a regular basis for example movie subtitles, dictionaries, Google translation and so on. It is clear that the translation stage between languages can't be avoided and you can be sure that you use two languages at once to speak fluent English.

Just imagine if the process of speaking English takes more than half a second to produce speech just after a thought appeared in your brain, what about the extra time you spend for translating the thought from your native language into English? It will add more time to effective communication. So to improve your English you must reduce the translation link and eradicate the process of thinking!

So, what you basically need to do is the following – you need to learn to verbalize the ABSTRACT CONCEPTS into English. The words can't be verbalized without your special attempts to do so. It's a good idea. It's something that you must feel even before you produce actual thoughts in your language. It's not easy to explain, but we'll give an example so that can understand what exact meaning of using the notion of abstract concept.

You have to picture the following. You wake up in the morning and open your eyes. You feel unwell – you've a sore throat, your nose is running and you have a fever, too. Now try to focus on these feelings and it will be an abstract concept of a sick day appeared in your mind even before you have a thought in the conscious like that «I have to inform that... First of all you have to think what you should do and some abstract concepts and images may appear in your brain.

Then it begins a short thinking process in the native language, and then you produce the actual speech process. Once we ask you to stop translate from your native language and English, your speech becomes more fluent and natural. It's easier to suppose this than to do it, so here's a good piece of advice concerning the method to achieve a good result in speaking, to change your state of mind when you're able to think in English without your native language.

The speech process is so closely connected with conciseness, the work of brain where different signs, objects and thoughts appear that it is easy for you to use your native language when you have a steady and controlled speech going on. If you try to speak too fast you need a lot of time for concentration on the topic of your speech and you can mix different words.

So your perfect English speech process will follow this pattern – an abstract concept → thinking in English → speech. Well, in reality you can feel that the speech process needs some time because of the feedback between your mind and speech. However, it is necessary for you to understand integrity of the speech process so you can accept that it is possible to stop translating from your native language while speaking English.

Scientists have found out that a musical center is situated in the left hemisphere of a person's brain, and a person's speech is in the right. The activity of the left hemisphere of our brain is usually faster and it proves our theory that using songs as an effective technology of learning English and by the way it is pleasant and useful as it combines activity of both hemispheres and people catch foreign words, phrases grammar rules faster.

Thus, with the help of songs we may develop our consciousness. It's essential that song's lyrics can be a pleasant listening exercise and language practice. You can improve your comprehension and pronunciation and, also you may learn a couple of new words and everyday grammar structures. I would like to attract you attention to a way how to combine music with the process of learning English.

The best way to explain how the process of listening, singing and then reading texts of songs all that can help us to

learn English is the concentration on the process of singing as natural things we usually did in our childhood. We did not learn grammar when started talking. We learned Russian by listening and repeating phrases. We did not even realize that we learned some grammar structures. We just listened to people used phrases in different situations and then started using them as well. The most people love singing their favorite songs, and non-native English speakers often seem to find it easy to remember the words of English songs. So, listening to songs is a good way to practice and improve your English listening skills, and if you listen carefully and sing with the singers you can improve your pronunciation. And, if you really like the songs or singers you won't feel you do any work at all.

The activity of the person's brain is natural when there is no tension and stress but it can be blocked if it is difficult for a person to pronounce words and different diphthongs in English. Songs can help us to improve pronunciation as the process of listening songs may be pleasant and continuous and you may do it as long as you like. We can also practice pro-

nunciation by listening to words and phrases and then try to imitate tune, tone and stress.

It is proved that the most people love singing their favorite songs, and non-native English speakers often seem to find it easy to remember the words for English songs. This may be explained in such a way:

Songs in English are popular in many countries as part of contemporary language and culture, and this fact can be additional motivation for learning English; Songs are written in short variant of information so it is easy to remember, and catch the meaning of sentences; Songs touch emotions and feelings that can help a person to remember the words easier.

English may be easily learned if you listen to the songs and try to find some missing (erased) words in it. It's easy to find a lot of ready-made exercises of that type. But if you're interested in a specific song you can't find exercises up to your taste. You can find lyrical songs and erase some of the words in it, or have a sort of dictation, while listening to songs you can write these words and then test yourself.

Bibliography:

1. In Milliseconds, Brain Zips From Thought To Speech <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=113834285>
2. Как начать думать на английском? <http://elf-english.ru/2009/05/kak>
3. Arutyunova, N.D. // Logical analyses of language. Mental abilities. / N.D. Arutyunova. M. Science. 1993. — p. 3.
4. Karasik, V.I. Language circle: personality: concept and discourse. / V.I. Karasik. Volgograd. Peremena. 2002. — p. 139.

Определение организационно-педагогических условий повышения эффективности использования информационно-коммуникационных технологий в школьном образовательном пространстве

Шебаниц Валентина Георгиевна, психолог
Новоазовская общеобразовательная I-III ступеней школа №2 (Украина)

Развитие системы образования требует от педагогической науки и практики изучения и внедрения новых методов обучения и воспитания. По своему содержанию, формам и методам работа в образовании не является неизменным, застывшим феноменом. На современном этапе всё заметнее становится то, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, не успевает за темпами их нарастания, недостаточно развивает способности, необходимые для самоопределения в современном мире, формирования у современного выпускника ценностного отношения к собственному развитию и образованию. Преодоление кризиса возможно при условии интенсивного реформирования образовательной отрасли на принципах нового подхода к роли знаний и процессов обучения и воспитания детей в условиях современного общества [2, с. 50].

Исследовательская экспериментальная деятельность педагогов становится на сегодняшний день основным направлением реализации модернизации этих реформ в образовании и одним из существенных направлений перехода к модели инновационного развития в целом.

Современный этап модернизации системы образования характеризуется повышением внимания к личности, направленностью усилий педагогов на развитие творческого потенциала участников учебно-воспитательного процесса. Реализация новых векторов развития образования требует использования инновационных педагогических технологий, творческого поиска новых или усовершенствованных концепций, принципов, подходов к образованию, существенных изменений в содержании, формах и методах обучения, воспитания, управления педагогическим процессом в учебном заведении [4, с. 99].

По мнению исследователей, новое в педагогике — это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в том или ином объединении ещё не предлагались и не использовались, а и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменённых условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования.

На изучение этих новых условий, анализ современных инновационных подходов к организации учебно-воспитательного процесса, формированию понимания важности использования инновационных подходов в собственной педагогической деятельности, как способа профессионального становления было направлено исследование, проведённое в Новоазовской ОШ №2.

Для определения профессиональной компетентности педагогов и соответствия творческого потенциала педагогического коллектива для внедрения инновационной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий в школе проведены диагностические исследования и анкетные опросы педагогов. Школьный психолог пользовалась следующим диагностическим инструментарием:

- диагностическая карта оценки уровней готовности педагогов к инновационной деятельности;
- показатели оценки готовности учителя к экспериментальной деятельности (О.Г. Козлова);
- уровень сформированности инновационной деятельности (О.Г. Козлова);
- опросный тест оценки качеств, необходимых для инновационной педагогической деятельности (Е.В. Макагон);
- карта изучения и оценки уровня инновационной культуры педагогического работника (Е.В. Макагон);
- карта экспертизы и оценки умений творческий и научно-экспериментальной деятельности (Е.В. Макагон).

По результатам диагностики выявлено, что высокий уровень готовности к исследовательской и экспериментальной деятельности имеют 65% учителей, средний — 31%, низкий — 4%.

Результаты диагностики педагогов указали на необходимость внесения коррекции в методическую работу учебного заведения по повышению профессиональной компетентности педагогов в овладении инновационными педагогическими и информационно-коммуникационными технологиями на основе корпоративного обучения и самообразования, внедрения полученных знаний в практическую деятельность.

С целью повышения качества подготовки специалистов, занимающихся информационно-методическим и научным обеспечением образовательного процесса и координации их деятельности при помощи ученых и методистов Донецкого областного института последипломного педагогического образования в Новоазовской ОШ №2 создан школьный научно-методический центр (ШНМЦ), в состав которого вошли представители администрации

школы, руководители методических объединений, опытные учителя, сотрудники научно-методических учреждений и организаций, преподаватели высших учебных заведений. ШНМЦ осуществляет образовательную, информационно-методическую, организационную, консультационную поддержку педагогам.

Информатизация образования является неотъемлемой составляющей информатизации общества. Она отражает общие тенденции глобализации мировых процессов, выступает в роли определяющего базиса развития образования.

Использование информационных технологий в Новоазовской ОШ №2 направлено в первую очередь на:

- формирование и развитие интеллектуального потенциала школы;
- усовершенствование форм и содержание учебно-воспитательного процесса;
- внедрение современных методов обучения и воспитания, которые дают возможность учитывать психофизиологические особенности каждого ребёнка, содействуют его личностному росту.

Создание информационной среды образовательного учреждения является ключевой задачей коллектива на пути перехода к информационному обществу.

Регулирование процесса информатизации образования обеспечивается пакетом государственных нормативных документов, среди которых необходимо выделить Национальный проект «Открытый мир», Государственную целевую программу внедрения в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений информационно-коммуникационных технологий «Сто процентов» на период до 2015 года и региональную программу «Создание единой информационной среды».

Обучение педагогических кадров по программе «Курс Microsoft по цифровым технологиям» дало возможность повысить уровень информационно-коммуникационной компетентности педагогов учебного заведения, мотивировать их для поисковой, управленческой, исследовательской деятельности, образовательный трансформаций в сфере новейших технологий.

Для усовершенствования научной и профессиональной подготовки педагогов школы принимают участие в областных постоянно действующих семинарах «Организационно-педагогические условия внедрения ИКТ в учебно-воспитательный процесс школы», «Успешный мультимедийный проект: от идей до реализации» и районном семинаре-практикуме «Современные средства обучения как актуальное направление в формировании субъектности социально-компетентного выпускника».

С целью активизации и повышения уровня осведомлённости педагогов продолжено изучение теоретико-концептуальных основ инновационной деятельности. В процессе работы временных творческих групп прорабатывались вопросы внедрения информационных технологий в воспитательный процесс. Предложенная система включает следующие уровни:

– жизнеобеспечение и физическая защита (система телефонной связи, озвучивания, контроля доступа, точного времени, пожарной сигнализации и аварийного оповещения);

– информационно-коммуникационный (доступ к сети Интернет, электронная библиотека, конференц-система, информационное табло, школьный телецентр, веб-сайт школы);

– образовательный (обучающая программная среда, программное обеспечение, коллекция виртуальных лабораторных работ, электронные учебники и энциклопедии, программы обработки данных);

– управления образовательным процессом (учёт загрузки учителей, создание расписания уроков и сетки воспитательных занятий, автоматизированные рабочие места директора школы, заместителя директора школы, практического психолога);

– программно-аппаратные и традиционные способы обучения (программно-технические способы дистанционного обучения, интегрированные программно-технические лабораторные, традиционные технические способы обучения).

Расширение информационного образовательного пространства школы происходит поэтапно:

– участие во внедрении программ дистанционного обучения;

– апробация электронных учебников, пособий, видеоматериалов (каталог видеотеки включает 3000 хроникальных, документальных, художественных фильмов, учебных и научно-популярных программ, открытых уроков, внеклассных мероприятий, концертов, экскурсионно-краеведческих экспедиций, авторских видеofilьмов по предметам, видеотека ситуативных фильмов для проведения этических бесед и обсуждений).

– создание компьютерной базы детского населения образовательного округа, что даёт возможность оперативно отслеживать и решать вопросы предоставления дошкольного, общеобразовательного и внешкольного образования, обеспечения социальной защиты детей и подростков.

Внедрение дистанционных услуг в учебно-воспитательный процесс позволяет сформировать образовательную среду, в которой достаточно широкий круг учеников имеет возможность принимать участие в реализации совместных с различными общественными организациями социальных, экологических и творческих проектов.

Школа работает в системе Интернет, имеет электронную почту, собственный сайт, подключена ко Всеукраинской сети Рейтинг, целью которой является быстрое и одновременное информирование всех участников образовательного пространства о событиях, происходящих в учебном заведении.

Накопление приобретенного педагогического опыта по вопросам использования информационно-коммуникационных технологий, количественный и качественный анализ, системное оценивание эффективности внедрения функционально-прогностической модели развития учебного заведения, распространение опыта работы по данной проблеме через публикации в прессе, дают право утверждать о создании оптимальных организационно-педагогических условий внедрения информационно-коммуникационных технологий в школьном образовательном пространстве для активной самостоятельной работы учеников, творчества педагогов, гибкой организации учебного процесса, создания сетевых образовательных сообществ, в которых учащиеся имеют возможность достигать образовательных результатов, позволяющих полноценно подготовиться к жизни в высокоинформационном обществе.

Литература:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Куликова С.В. Взаимоотношение традиций и инноваций как методологический ориентир исследования инновационных процессов. // Пед.образование и наука. – 2005. – №1. – С. 47–54.
3. Меерович М.И., Глазунова М.А., Шрагина Л.И. ТРИЗ – педагогика и учитель будущего // Постметодика. – 2000. – № 5.
4. Образовательные технологии. / Под. общ. ред. А.М. Пехоты. – К., 2001. – С. 91–108.
5. Паламарчук В. Инновации в современном образовании // Завуч. – 2006. – №10. – с. 1–4.
6. Паламарчук В.Ф. Педагогические инновации: мифы и реалии // Директор школы, лицея, гимназии. – 2002. – № 3.
7. Подласый И.П., Подласый А.И. Педагогические инновации // Рідна школа. – 1998. – № 12.
8. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
9. Слободчиков В.И. Инновационное образование // Шк. технологии. – 2005. – №2. – с. 4–12.
10. Хуторский А.В. Методологические основания педагогической инноватики // Шк. технологии. – 2005. – №4. – с. 16–20.

МЕДИЦИНА

Методика ранжирования с использованием картографирования уровня первичной инвалидности вследствие болезней костно-мышечной системы и соединительной ткани взрослого населения Оренбургской области

Баянова Наталья Александровна, старший преподаватель

Оренбургская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения и социального развития РФ

Проблема инвалидности при болезнях костно-мышечной системы и соединительной ткани (БКМС) в современном мире стоит остро в связи с постоянным ростом и отсутствием тенденции к снижению [1, 2, 3]. Любой вид и причина инвалидности неоспоримо несет государству крупные экономические потери, особенно инвалидность при БКМС в связи с длительной нетрудоспособностью, предшествующей ей; продолжительностью жизни в состоянии инвалидности; низким потенциалом к благоприятному прогнозу в реабилитации инвалидов этой группы патологии [4].

Целью нашего исследования явилось изучение уровня первичной инвалидности вследствие БКМС взрослого населения Оренбургской области для оценки состояния показателя по территориям [5].

Изучение инвалидности вследствие БКМС старше 18 лет, проживающих на территории Оренбургской области, проведено по данным статистическим данным обращаемости в ФГУ «Главное бюро медико-социальной экспертизы по Оренбургской области», включающем материалы о лицах, впервые признанных инвалидами вследствие БКМС старше 18 лет. Единица наблюдения – каждый случай инвалидности вследствие БКМС. Объект исследования – Оренбургская область. Исследование проводилось сплошным методом с использованием расчета показателей динамического ряда за 2001–2010 гг.

В Оренбургской области проживает 2032,9 тысяч человек, с преобладанием городского населения (59,6%). В регионе 12 городов и 35 сельских районов. Площадь области составляет 123 700 квадратных километров. Плотность населения – 17,1 чел./км².

Нами изучена динамика инвалидности вследствие БКМС в сельских районах области. Особо обращает на себя внимание Кувандыкский район. Уровень его показателя достиг 71,2‰ в 2005 году, что в 4 раза превышает уровень первичной инвалидности вследствие БКМС в целом по сельским территориям (17,2‰), в 9 раз пре-

вышая уровень инвалидности вследствие БКМС в Оренбургском районе (7,9‰) и почти в 20 раз превышая минимальный уровень этого года в Акбулакском районе (3,6‰). Проанализирован динамический ряд каждого района области. В большинстве районов области наблюдается подъем уровня изучаемого показателя в 2005 году, однако, есть районы, уровень показателя которых, наоборот, снизился в этом году. Это Акбулакский район (-5‰), Асекеевский (-0,1‰), Илекский (-2,0‰), Переволоцкий (-5,4‰), Светлинский (-4,5‰), Шарлыкский (-0,1‰). Динамика показателя этих районов отлична (17,1% от всех районов области) и ставит под сомнение феномен «накопленной инвалидности». Среди названных районов, где отмечено снижение показателя в 2005 году, в 2006 году наблюдается рост в Акбулакском (+2,6‰), Переволоцком (+3,3‰) и Светлинском (+17,4‰) районах, что скорее говорит о недостаточной информированности данной категории населения. Также в 2006 году наблюдается абсолютный прирост в Беляевском (+4,1‰), Бугурусланском (+3,3‰), Домбаровском (+0,6‰), Кваркенском (+1,4‰), Красногвардейском (+3,5‰), Новосергиевском (+1,7‰), Оренбургском (+0,8‰), Первомайском (+9,9‰) и Новоорском (+12,6‰) районах. Новоорский район в 2006 году дал самый высокий показатель первичной инвалидности вследствие БКМС среди всех районов области (46,3‰), превысив уровень этого показателя в Кувандыкском районе (35,1‰) на 11,2‰, как самого неблагоприятного района по исследуемому явлению и на 31,1‰ уровня в целом по сельским районам. Следует отметить Тоцкий район, как самый спокойный в отношении инерционности, его показатели динамики явления за десятилетний период были менее резкими по сравнению с другими районами области и находились в пределах от 0,3‰ до 3,5‰ (по значению абсолютного прироста). Тогда как в других районах они отличались резкими подъемами и снижениями. В целом по районам

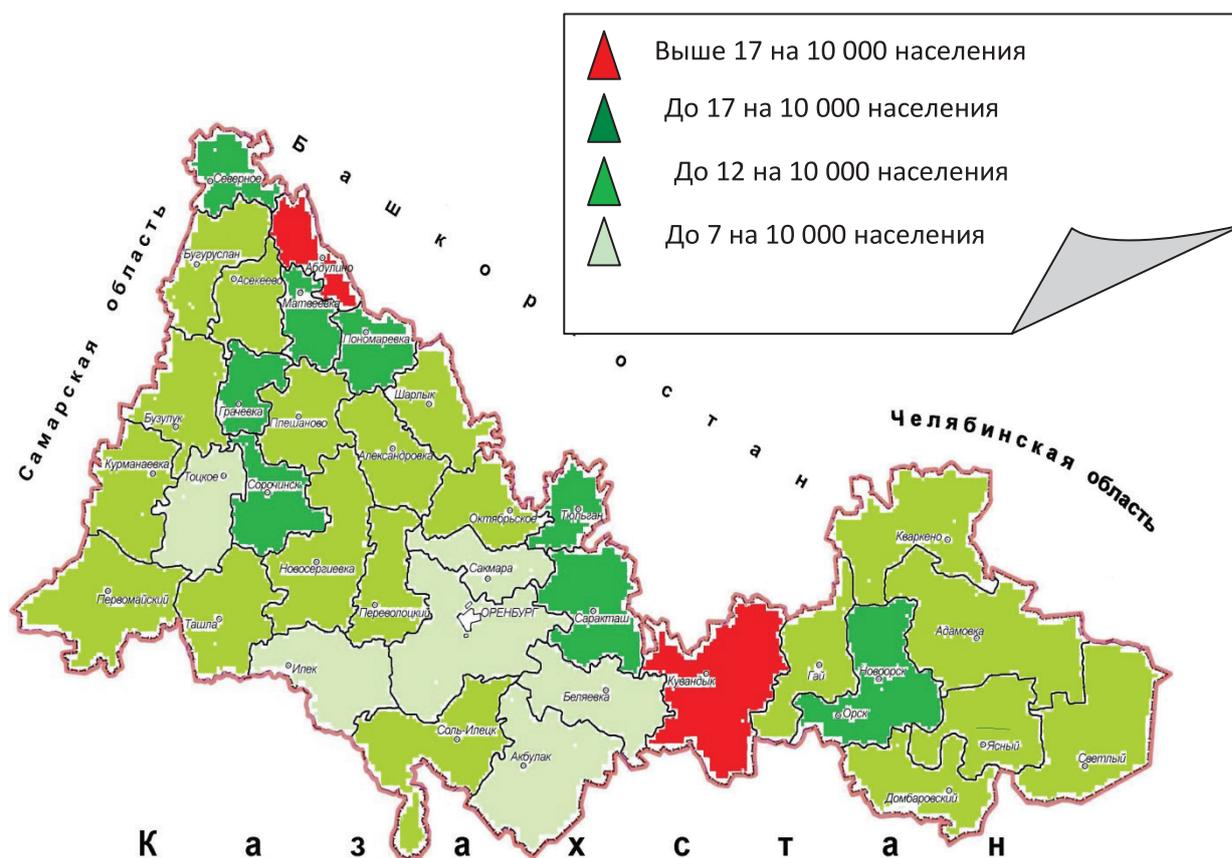


Рис. 1. Картограмма первичной инвалидности вследствие БКМС взрослого населения среди районов Оренбургской области в зависимости от уровня показателя

на конец исследования наметилась тенденция к снижению показателя, особенно четко она прослеживается в Адамовском, Асекеевском, Бузулукском, Домбаровском, Илекском, Матвеевском, Октябрьском, Оренбургском, Первомайском, Пономаревском, Светлинском, и Северном районах. Стабильной ситуацией в показателях первичной инвалидности вследствие БКМС за последние четыре года характеризуется Беляевский район. Его показатели в 2007, 2008, 2009, 2010 годах были одинаковы и составляли 2,6‰–2,7‰. Сравнивая уровень года начала и конца исследования, только у пяти районов (Абдулинский, Адамовский, Красногвардейский, Кувандыкский, Матвеевский) отмечается рост показателя на 0,4‰, 1,8‰, 7,8‰, 1,7‰, 2,0‰ соответственно. Проводя сравнительный анализ средних значений первичной инвалидности вследствие БКМС сельских районов за десять лет, нами ранжированы районы с выделением территории показателя с низким, средним, высоким и очень высоким значением (рисунок 1). Низкие уровни первичной инвалидности вследствие БКМС (до 7,0 на 10 000 населения) представляют Тоцкий (4,6), Беляевский (4,8), Акбулакский (4,95), Оренбургский (5,3), Илекский (6,7) и Сакмарский (6,7) районы. Средний уровень показателя (до 12,0) у Асекеевского (8,1), Соль-Илецкого (8,1), Новосергиевского (8,6), Бузулукского

(8,8), Кваркенского (8,9), Октябрьского (8,9), Ташлинского (8,9), Александровского (9,1), Бузулуцкого (9,1), Первомайского (9,1), Курманаевского (9,5), Гайского (10,5), Шарлыкского (10,5), Ясенского (10,5), Домбаровского (11,1), Светлинского (11,4), Переложского (11,6), Адамовского (11,8), Красногвардейского (12,0) районов. Высокие изучаемые показатели наблюдаются в Саракташском (12,5), Северном (12,6), Матвеевском (13,4), Грачевском (14,3), Пономаревском (14,3), Тьюльганском (14,4), Сорочинском (15,1) и Новоорском (15,6) районах. Очень высокие средние показатели за изучаемый период в Абдулинском (17,2) и Кувандыкском (26,8) районах.

Использование методики в организации здравоохранения позволит наглядно выделить назревшие острые проблемы, возможно территориально обусловленные, и повлиять на приоритетные направления региональной политики в области охраны здоровья населения. Особо остро представляется проблема при ранжировании уровня инвалидности, так как именно этот показатель является интегральным, отражающим не только состояние общественного здоровья, но и характеризует работу лечебно-профилактических учреждений, как первичного звена, так и деятельность стационаров, в том числе специализированного профиля.

Литература:

1. Бекмурзова, Э.Ю. Структура инвалидности вследствие болезней опорно-двигательной системы с учетом основных форм болезней // Медико-социальные проблемы инвалидности. — 2011. — №3. — с. 124–127.
2. Гришина, Л.П. Анализ инвалидности в Российской Федерации за 1970–1999 гг. и ее прогноз до 2015 г. / Л.П. Гришина, Н.Д. Талалаева, Э.К. Амирова // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. — 2001. — №2. — с. 27–31.
3. Гришина, Л.П. Комплексный анализ инвалидности взрослого населения в РФ // Медико-социальные проблемы инвалидности. — 2011. — №1. — С. 47–56.
4. Белова, А.Н. Руководство по реабилитации больных с двигательными нарушениями / А.Н. Белова, О.Н. Шипетова. — М., 1999. — Т.2. — с. 35–37.
5. Социальное положение и уровень жизни населения Оренбургской области / Статистический сборник. — Оренбург, 2011, С. 438.

Роль телец Гассалья тимуса человека в позитивной и негативной селекции тимоцитов

Беловешкин Андрей Геннадьевич, ассистент
Белорусский государственный медицинский университет (г. Минск)

Введение. Известно, что тимус представляет собой первичный орган иммунной системы, в котором происходит дифференцировка предшественников Т-лимфоцитов в зрелые клетки. Процесс дифференцировки обеспечивается сложным трехмерным микроокружением тимуса, состоящим из различных клеточных популяций, активно взаимодействующих как между собой посредством ряда хемокинов, адгезионных молекул и иных механизмов [3].

Одним из наименее изученных компонентов тимуса являются тельца Гассалья, которые представляют собой концентрические скопления эпителиальных клеток в мозговом веществе долек тимуса. Тельца Гассалья взаимодействуют с различными типами клеток, но их взаимодействие с тимоцитами до настоящего времени остается недостаточно изученным [4]. Так, Blau [5] считал, что тельца обладают фагоцитарной активностью и способны разрушать гибнущие тимоциты. Эта теория получила широкое распространение и явно, или неявно поддерживается большим количеством исследователей. Bodey [3] объясняет зернистость в эпителиальных клетках фрагментами разрушенных тимоцитов, не приводя удовлетворительных доказательств в поддержку этой точки зрения. Также в пользу его предположения интерпретировались такие факты как быстрое попадание ДНК тимоцитов в просвет телец и высокая активность лизосомальных ферментов в клетках телец Гассалья [3]. Несмотря на многочисленные исследования, так и не был описан механизм попадания тимоцитов в тельца Гассалья. Наряду с описанной теорией, существуют и противоположные мнения, которые доказывают, что тельца Гассалья напротив, способствуют дозреванию тимоцитов. Некоторые исследователи обра-

щают внимание на высокую плотность тимоцитов возле телец Гассалья. Senelar [12] описал контакты клеток телец с тимоцитами и выдвинул предположение, что тельца являются местами дозревания тимоцитов.

Таким образом, существует ряд противоречий в описании как структурных особенностей взаимодействия тимоцитов с тельцами Гассалья, так и в интерпретации полученных данных. Целью настоящего исследования было выявление закономерностей взаимодействия тимоцитов и телец Гассалья тимуса человека и интерпретировать полученные результаты в свете современных научных данных.

Материалы и методы. Объектом исследования служил операционный материал тимуса, удаленный по хирургическим показаниям. Операции проводились в Минском детском кардиохирургическом центре по поводу минимальных сердечно-сосудистых пороков у детей в возрасте 1–4 месяца, в анамнезе которых отсутствовали инфекционные заболевания, иммунодефицитные состояния, прием стероидных гормонов, иммунодепрессантов.

Микроскопическое исследование проводилось с помощью компьютерного анализатора изображения на базе цифровой камеры UMD-300 («Gsmserver», Тайвань) и микроскопа Zeiss Axiolab («Carl Zeiss AG», Германия). Образцы тимуса (20 случаев) фиксировали в нейтральном формалине, заливали в парафин, готовили серийные срезы толщиной 7 мкм. Окраска препаратов проводилась гематоксилин-эозином (с модификациями для лучшей визуализации эозинофилов), по Романовскому-Гимза, кислым фуксин-альциановым синим-гематоксилином и по методу Пачини (с модификациями автора, позволяющими выявить кератиновое ядро телец Гассалья). Иммуногистохимическое исследование проводилось с антителами к

CD3, CD5, CD25, CD30, CD68. Все антитела производства ДАКО, США. Ядра клеток докрашивались гематоксилином.

Электронно-микроскопическое исследование проводилось на электронном микроскопе JEM 100 CX (Япония). Образцы фиксировались в 2,5% растворе глutarальдегида и 1% растворе четырехоксида осмия и заливались в аралдит. Срезы изготавливали на ультратоме ЛБК (Швеция) и контрастировали цитратом свинца.

Полученные результаты. Использование маркера CD3, который является общим для всех Т-лимфоцитов, показало, что лимфоциты в мозговом веществе распределены достаточно равномерно, однако периферический слой телец Гассалья окружен лимфоцитами плотно (рисунок 1а). В полости телец тимоциты, за редким исключением, отсутствуют. Часто можно обнаружить CD3-положительные клетки между эпителиоцитами телец. Таким образом, тимоциты не вносят существенного вклада в строение телец и структурное взаимодействие между ними выражено незначительно.

Тем не менее, исследование определенных субпопуляций тимоцитов показало их концентрацию возле телец Гассалья (рисунок 1б, 1в). Плотность тимоцитов субпопуляций CD25 и CD30 встречается возле телец Гассалья намного чаще, чем в других отделах мозгового вещества. При ультраструктурном исследовании на периферии телец Гассалья обнаруживается тесное взаимодействие тимоцитов с микроворсинками эпителиальных клеток. Ультрамикроскопическое исследование выявило большое количество тимоцитов возле периферических клеток, причем отростки тимоцитов контактируют с микроворсинками эпителиальных клеток и мембраной многочисленных дендритных клеток. Часто можно наблюдать непосредственный контакт клеточных мембран. Данные наблюдения могут свидетельствовать о тесном взаимодействии данных типов клеток.

Следующим важным наблюдением было обнаружение большого количества тимоцитов на различных стадиях апоптоза (рис. 2). Апоптотические тимоциты встречаются возле телец Гассалья намного чаще, чем в других отделах мозгового вещества. При гистологических методах окраски, хорошая визуализация апоптоза достигается при использовании гистохимических методов окраски на нуклеиновые кислоты (рисунок 1г). Ультрамикроскопически можно обнаружить апоптотические тимоциты как в виде отдельных апоптотических телец, так и в виде клеток с конденсированным хроматином. Топография апоптотических тимоцитов различна: преимущественно они встречаются непосредственно возле периферического слоя телец Гассалья, реже — между эпителиальными клетками и еще реже — в полости телец регрессивного типа (рисунок 2). При этом часто обнаруживаются апоптотические тельца в цитоплазме макрофагов (рисунок 2б). Ранее [1] мы упоминали, что CD 68-положительные макрофаги в мозговом веществе сконцентрированы возле телец Гассалья всех стадий развития, а не только возле стареющих форм, в раз-

рушении которых они принимают участие. Таким образом, объяснением этого наблюдения, может быть фагоцитоз макрофагами погибающих апоптозом тимоцитов. Плотность макрофагов в мозговом веществе намного ниже, чем в корковом веществе, что, на наш взгляд, отражает различия в интенсивности апоптоза в данных зонах.

Обсуждение полученных результатов. Полученные результаты подтверждаются данным исследованием апоптоза в тельцах с помощью TUNEL-метода [7]. Он показал, что все CD3-положительные клетки в тельцах являются апоптотическими, причем принадлежат они различным субпопуляциям (CD4+ CD8+ CD4+CD8+). Таким образом, тельца участвуют в утилизации различных типов аутореактивных тимоцитов. Doulek также показал, что тельца — это единственное место апоптоза в мозговом веществе тимуса. Движение тимоцитов *in vivo* с помощью двухфотонной микроскопии позволяет проследить движение отдельных клеток [4]. Показано, что после взаимодействия с дендритными клетками, тимоцит не сразу подвергается апоптозу а еще некоторое время мигрирует по мозговому веществу. Для объяснения полученных данных необходимо привлечь исследования по хемокинам, регулирующим миграцию тимоцитов.

Тельца Гассалья секретируют несколько важных для движения тимоцитов хемокинов [2, 8]. К их числу относятся MDC (macrophage-derived chemokine, хемоаттрактант для CD4+CD30+ клеток) и Mig (хемоаттрактант для CD8 клеток и NK-клеток). Они действуют следующим образом. Так, при попадании тимоцитов в мозговое вещество, тимоцит проходит процесс негативной селекции, взаимодействуя с дендритными клетками. Если тимоцит несет Т-клеточный рецептор, потенциально реактивный к своим антигенам, то при взаимодействии с дендритной клеткой, происходит его активация. Тимоциты, активированные аутогеномными пептидами продуцируют ИЛ-4, который ауто- и паракринно вызывает высокую экспрессию рецептора CD30, относящегося к суперсемейству TNF-рецепторов. Тимоциты, экспрессирующие CD30 становятся чувствительными к действию MDC и мигрируют непосредственно к тельцам Гассалья. Клетки, входящие в состав телец Гассалья и единичные эпителиоциты мозгового вещества продуцируют большие количества CD30L. Взаимодействие CD30L\CD30 индуцирует апоптоз аутореактивных тимоцитов, который и происходит непосредственно возле телец Гассалья [8]. Отметим, что нарушение экспрессии CD30 приводит к развитию аутоиммунных заболеваний. Таким образом, описанный механизм позволяет объяснить наблюдаемые морфологические особенности взаимодействия тимоцитов с тельцами Гассалья.

Однако не все аутореактивные тимоциты погибают, часть из них дифференцируется в Т-регуляторы, клетки, которые эффективно регулируют активность иммунного ответа на периферии и являются дополнительным механизмом поддержания центральной толерантности, так как тельца Гассалья играют важную роль в дифференцировке Т-reg. Тельца Гассалья синтезируют TSLP (тимиче-

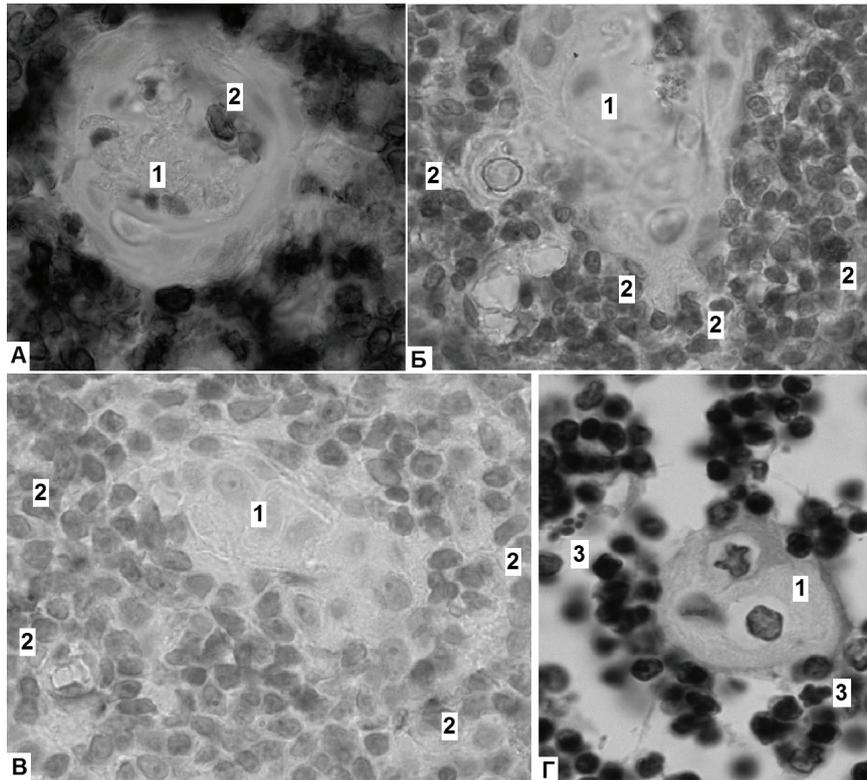


Рис. 1. Различные субпопуляции тимоцитов в мозговом веществе тимуса. Иммуногистохимическая реакция на CD3 (А), CD25 (Б), CD30 (Б), гистохимическая реакция на нуклеиновые кислоты (Г). Обозначения: 1 – тельце Гассалья, 2 – иммунореактивные тимоциты, 3 – апоптотические тимоциты. Увеличение 1000х

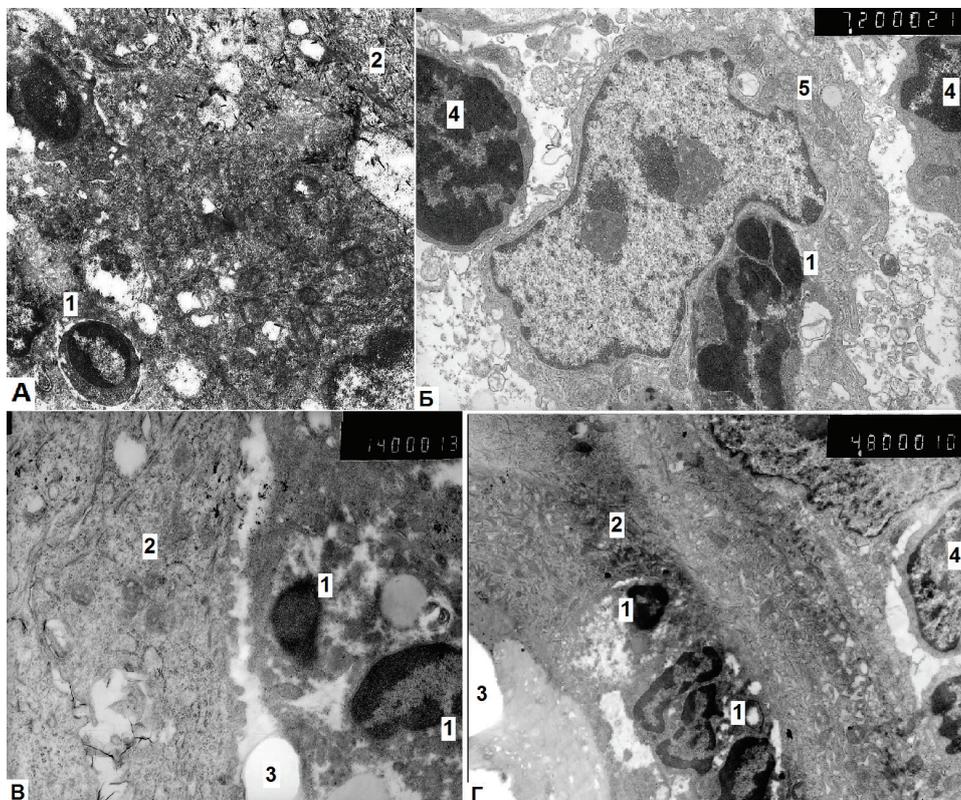


Рис. 2. Апоптоз тимоцитов и тельца Гассалья мозгового вещества тимуса. Электронно-микроскопическое исследование. Апоптотическое тельце (А), макрофаг с фагоцитированным апоптотическим тимоцитом (Б), апоптотические тельца в полости (Б) и в стенке (Г) тельца Гассалья. Обозначения: 1 – апоптотическое тельце, 2 – эпителиальная клетка тельца, 3 – полость тельца, 4 – тимоциты, 5 – макрофаг. Увеличение 10000х

ский стромальный лимфопозитин) [13]. Этот хемокин вызывает созревание дендритных клеток, ответственных за образование Т-регуляторов из высоко- и средне- аутореактивных тимоцитов. Отметим, что антигены Т-регуляторам предоставляются напрямую эпителиальными клетками телец, без межклеточного переноса антигенов и участия дендритных клеток. Таким образом, тельца Гассалья играют главную роль во вторичной позитивной селекции из высоко- и средне- аутореактивных тимоцитов, результатом которой является образование CD4+CD25+ регуляторных Т-лимфоцитов в тимусе, которое в большой степени определяет и периферический репертуар Treg в организме. Таким образом, наблюдаемая нами концентрация CD25-положительных клеток возле телец Гассалья также получила полное объяснение.

Хемокин Mig [9] также синтезируется клетками телец Гассалья, но привлекает другие субпопуляции тимоцитов (зрелые CD8 клетки и НК-клетки). Так как тельца синтезируют IL-7 и TGF- β , которые стимулируют выживание и пролиферацию зрелых тимоцитов, то их взаимодействие с тельцами может способствовать активации указанных субпопуляций тимоцитов [10]. IGF-1 также демонстрирует высокий уровень экспрессии, который оказывают антиапоптотический эффект на развивающиеся тимоциты [13].

Заключение. Таким образом, при исследовании взаимодействия телец с тимоцитами было выявлено не-

сколько структурных закономерностей взаимодействия телец Гассалья и тимоцитов.

1. Тимоциты принимают незначительное участие в морфогенезе телец Гассалья, редко встречаясь между эпителиальными клетками телец, и, еще реже, в полости телец.

2. Обнаружены ультраструктурные данные, свидетельствующие о тесном взаимодействии эпителиальных клеток телец и тимоцитов.

2. Концентрация CD25+ и CD30+ субпопуляций тимоцитов возле телец Гассалья выше, чем в других отделах мозгового вещества.

2. Наблюдался высокий уровень апоптоза тимоцитов возле телец Гассалья и поглощение апоптотических телец макрофагами.

Следовательно, результаты настоящего исследования и данные литературы свидетельствуют о том, что тельца Гассалья оказывают разнообразное влияние на развивающиеся тимоциты. Они являются компонентом системы по утилизации аутореактивных клеток, синтезируют хемокины, влияющие на миграцию тимоцитов, осуществляют прямую антигенпрезентацию. Предлагаемый алгоритм взаимодействия клеток в рамках негативной селекции позволяет интерпретировать полученные экспериментальные данные и укладывается в рамки современных представлений о процессах позитивной и негативной селекции в мозговом веществе тимуса человека.

Литература:

1. Беловешкин А.Г., Стельмах И.А. // Участие макрофагов в процессе разрушения телец Гассалья тимуса человека. БГМУ: 90 лет в авангарде медицинской науки и практики: сб. научных трудов, Минск: ГУ РНМБ, 2001, т.1, стр. 88–89.
2. Annunziato Francesco, Paola Romagnani, Lorenzo Cosmi, Chiara Beltrame, Macrophage-Derived Chemokine and EB1-Ligand Chemokine Attract Human Thymocytes in Different Stage of Development and Are Produced by Distinct Subsets of Medullary Epithelial Cells: Possible Implications for Negative Selection *The Journal of Immunology* 1, 2000 vol. 165 no. 1 238–246.
3. Bodey B, Bodey B Jr, Siegel SE, Kaiser HE: Novel insights into the function of the thymic Hassall's bodies. *In Vivo* 2000 14: 407–418.
4. Borgne Marie Le, Ena Ladi, Ivan Dzhagalov, Paul Herzmark, Ying Fang Liao, Arup K Chakraborty Ellen A Robey The impact of negative selection on thymocyte migration in the medulla *Nature Immunology* 10, 823–830 (2009).
5. Blau J N. A phagocytic function of Hassall's corpuscles. *Nature*. 1965; 208:564.
6. Bhatia S K, Tygrett L T, Grabstein K H, Waldschmidt T J. The effect of in vivo IL-7 deprivation on T cell maturation. *J Exp Med*. 1995; 181: 1399.
7. Douek Daniel C. and Daniel M. Altmann. T-cell apoptosis and differential human leucocyte antigen class II expression in human thymus *Immunology*. 2000 February; 99 (2): 249–256.
8. Romagnani Paola, Francesco Annunziato, Roberto Manetti. High CD30 Ligand Expression by Epithelial Cells and Hassall's Corpuscles in the Medulla of Human Thymus // *Blood*. – 1998 – Vol. 91 No. 9. – pp. 3323–3332.
9. Romagnani Paola, Francesco Annunziato, Elena Lazzari, Lorenzo Cosmi. The Journal of Immunology // Interferon-inducible protein 10, monokine induced by interferon gamma, and interferon-inducible T-cell alpha chemoattractant are produced by thymic epithelial cells and attract T-cell receptor (TCR) CD8+ single-positive T cells, TCR + T cells, and natural killer-type cells in human thymus. – 2001 – Vol. 168 – pp 2609–2617.
10. He W, Zhang Y, Deng Y, Kabelitz D. Induction of TCR-gamma delta expression on triple-negative (CD3–4-8-) human thymocytes. Comparative analysis of the effects of IL-4 and IL-7. *J Immunol*. 1995 Apr 15; 154 (8):3726–31.
11. Surh CD, Sprent J: T-cell apoptosis detected in situ during positive and negative selection in the thymus. *Nature* 372 :100 – 103,1994.

12. Senelar R, Escola MJ, Escola R, Serrou B, Serre A. Relationship between Hassall's corpuscles and thymocytes fate in guinea-pig foetus. *Biomedicine*. 1976 24 (2): 112–22.
13. Watanabe N, Wang YH, Lee HK, Ito T, Wang YH, Cao W, Liu YJ. Hassall's corpuscles instruct dendritic cells to induce CD4+CD25+ regulatory T cells in human thymus *Nature*. 2005 25;436 (7054):1181–5.

Ультраструктурная характеристика процессов аутофагии в эпителиальных клетках мозгового вещества и телец Гассалья тимуса человека

Беловешкин Андрей Геннадьевич, ассистент
Белорусский государственный медицинский университет (г. Минск)

Введение. Аутофагия — это способ доставки компонентов цитоплазмы для лизосомального расщепления. Она является сложным, генетически запрограммированным процессом, функционирующим как в нормальных клетках для обновления органелл, так и являющимся механизмом клеточной гибели. Выделяют три основных механизма аутофагии: макроаутофагия, микроаутофагия и шаперон-опосредованная аутофагия, имеющие как морфологические, так и функциональные различия [4]. Нас в первую очередь интересует макроаутофагия (далее по тексту — аутофагия), так как она является основным путем накопления аутоантигенов, используемых для антигенпрезентации эпителиальными клетками мозгового вещества тимуса [5]. Доказано [6], что эпителиоциты в тимусе характеризуются высоким уровнем аутофагии, намного превосходящем уровни в других клетках и низким уровнем фагоцитоза. Нарушение процесса аутофагии приводит к дефектам негативной селекции.

В общих чертах, механизм можно представить следующим образом. Сначала происходит накопление Agе-зависимых антигенов в цитоплазме клетки, обертывание помеченных агрегатов мембраной с формированием аутофагосомы, которая затем сливается с поздними эндосомами и лизосомами. В результате слияния образуются мультивезикулярные и мультиламеллярные структуры — поздние эндосомные компартменты, содержащие различные везикулы с гетерогенным содержимым и секретирующие экзосомы. В мультивезикулярных тельцах возможны два механизма: кросс-презентация или межклеточный перенос (выделение готовых для презентации аутоантигенов для дендритных клеток в составе экзосом), связывание антигенов с молекулами МНС II (для презентации CD4+ тимоцитам на поверхности клетки). Антигенпрезентирующие клетки демонстрируют высокий уровень эндцитоза и содержат мультивезикулярные тельца, которые являются местами связывания антигенных белков с МНС II. Для МНС I используется протеосомный путь и антигены презентуются для CD8+ [6].

Аутофагия также является ключевым механизмом аутофагической гибели (разновидность запрограммированной клеточной смерти) [7]. Аутофагия позволяет эф-

фективно разрушать структурные компоненты клеток, снижая нагрузку на фагоциты. Аутофагическая смерть характеризуется наличием большого числа аутофагосом разных стадий развития. Морфологически процесс аутофагии характеризуется наличием аутофагосом, имеющих двойную мембрану (как ранних, так и поздних аутофагосом). Ядро клетки при этом не содержит конденсированного хроматина и разрывов ДНК (TUNEL-метод дает негативные результаты) [2].

Целью настоящего исследования было выявление ультраструктурных особенностей аутофагии в эпителиальных клетках телец Гассалья тимуса человека. Аутофагия изучается преимущественно *in vitro*, поэтому данные, полученные *in vivo* и у человека, представляют значительный как теоретический, так и практический интерес.

Материалы и методы. Объектом исследования служил операционный материал тимуса (30 случаев), удаленный по хирургическим показаниям. Операции проводились в Минском детском кардиохирургическом центре по поводу минимальных сердечно-сосудистых пороков у детей в возрасте 1–4 месяца, в анамнезе которых отсутствовали инфекционные заболевания, иммунодефицитные состояния, прием стероидных гормонов, иммунодепрессантов. Электронно-микроскопическое исследование проводилось на электронном микроскопе JEM 100 CX (Япония). Образцы фиксировались в 2,5% растворе глутаральдегида и 1% растворе четырехоксида осмия и заливались в аралдит. Срезы изготавливали на ультратоме ЛБК (Швеция) и контрастировали цитратом свинца.

Результаты и их обсуждение. Аутофагосомы в значительном количестве наблюдались в эпителиальных клетках как мозгового вещества, так и в эпителиальных клетках телец Гассалья. Нами обнаружены значительные морфологические различия процессов аутофагии между эпителиоцитами мозгового вещества и эпителиоцитами телец Гассалья (рисунок 1).

В эпителиальных клетках мозгового вещества обнаруживается умеренное количество аутофагосом (рисунок 1а, 1б, 1д). Они варьируют в размерах, составляя в среднем 0,4–0,7 мкм. Органеллы в составе аутофагосом не обна-

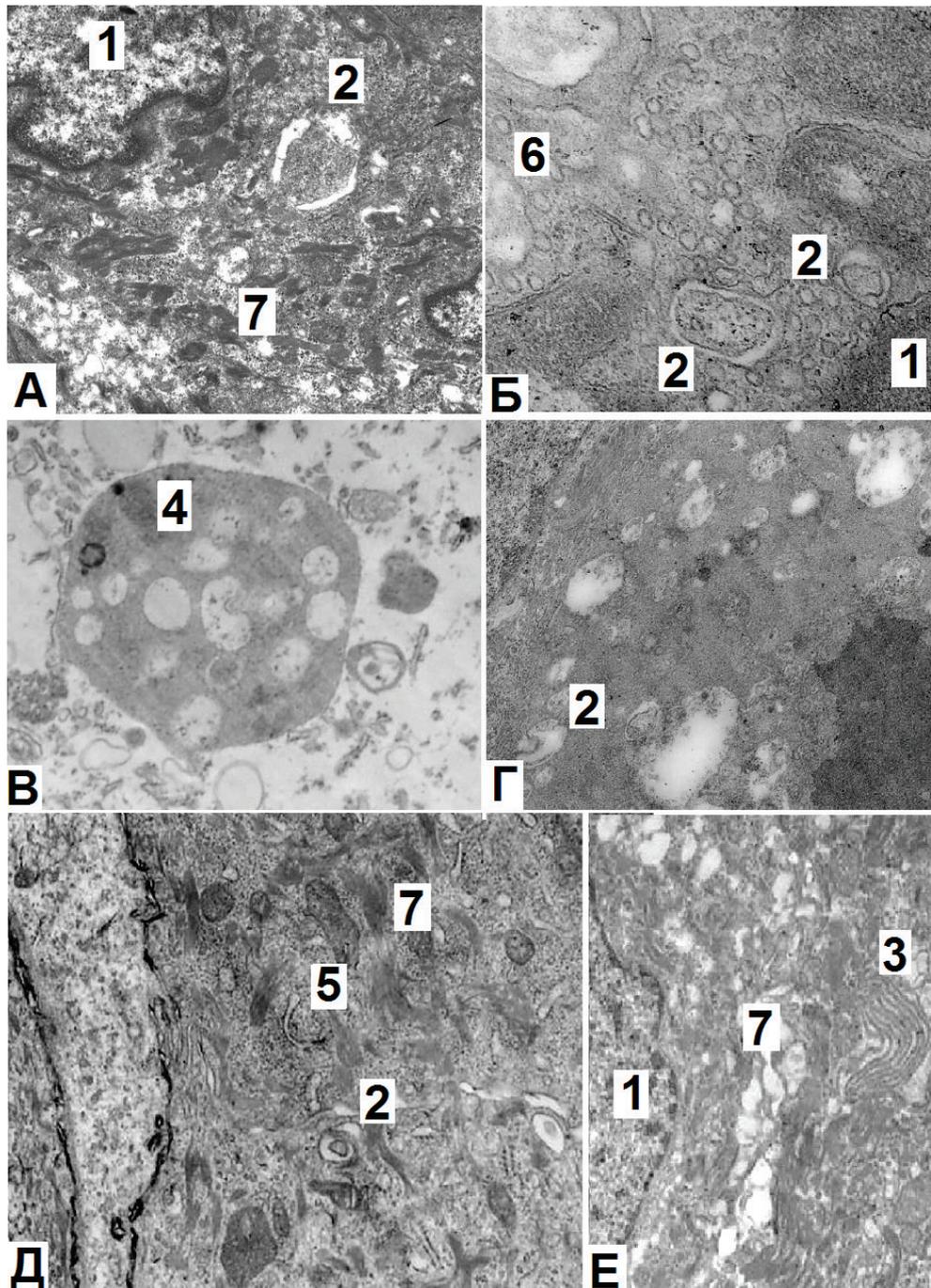


Рис. 1. Процесс аутофагии в тельцах Гассалья и эпителиальных клетках тимуса человека. Электронно-микроскопическое исследование. Обозначения: 1 – ядро эпителиальной клетки, 2 – поздние аутофагосомы, 3 – мультивезикулярные тельца, 4 – мультивезикулярное тельце, 5 – ранние аутофагосомы, 6 – экзоцитоз везикул, 7 – кератиновые тонофиламенты. Увеличение 10000x

руживаются. В округлых эпителиальных клетках мозгового вещества, содержащих микроворсинки, наблюдается активный процесс аутофагии с формированием множества экзосом. В тех местах, где эпителиальные клетки контактируют с мембраной дендритных клеток, обнаруживается активный экзоцитоз содержимого везикул и поглощение секретируемых веществ дендритными клетками (рисунок 1б). Отметим, что в эпителиальных клетках мозгового вещества мультивезикулярные тельца встреча-

ются очень редко (рисунок 1в). Такие клетки находятся в контакте с дендритными клетками, что свидетельствует об активном процессе кросс-презентации. Контакт с другими типами клеток мы не наблюдали.

Значительно большее количество аутофагосом наблюдалось в округлых эпителиальных клетках первого типа (далее по тексту – эпителиальных клеток телец Гассалья), что свидетельствует об усилении процесса аутофагии. Внутренние округлые клетки содержат большое количе-

ство вторичных аутофагосом, которые, сливаясь, занимают большую часть клетки, располагаясь между пучками кератиновых филаментов. В уплощенных клетках большая часть цитоплазмы занята кератиновыми тонофиламенатами и не содержит аутофагосом.

Мультивезикулярные тельца типичного строения не характерны для эпителиоцитов телец Гассалья. Обычно в тельцах они представлены небольшими структурами, содержащими 4–6 везикул различного размера с гомогенным содержимым. Также характерными для эпителиальных клеток телец являются мультиламеллярные структуры (рисунок 1е) — производные лизосомального аппарата, функция которых заключается в связывании антигенных белков с МНС II [4].

Важным отличием от эпителиальных клеток мозгового вещества является практически полное отсутствие экзосом в эпителиоцитах телец Гассалья. Однако тельца Гассалья характеризуются большим количеством микроворсинок, переплетающихся друг с другом. Известно [3], что микроворсинки способны не только абсорбировать, но и секретировать различные вещества. Микроворсинки присутствуют на клетках всех слоев тельца, образуя своеобразные расщепления, которые содержат переплетающиеся микроворсинки, ориентированные параллельно длиннику клеток. Максимальное количество микроворсинок наблюдается на наружной поверхности периферических клеток телец, где они, переплетаясь между собой и образуя трехмерную сеть. Возможно, что микроворсинки эпителиоцитов телец Гассалья секретируют аутоантигены. В пользу этого предположения может свидетельствовать наблюдение, что на периферии тельца Гассалья обнаруживается взаимодействие неэпителиальных клеток (timoцитов, дендритных клеток) с микроворсинками эпителиальных клеток.

Литература:

1. Беловешкин А.Г., Студеникина Т.М. // Морфология постклеточных структур телец Гассалья тимуса человека в норме. Медицинский журнал, 2010, 4, стр. 26–28.
2. Lockshin R.A., Zakeri Z. 2004. Apoptosis, autophagy, and more. *IJBCB*. 36: 2405–2419.
3. Piper RC, Katzmann DJ. Biogenesis and function of multivesicular bodies. *Annu Rev Cell Dev Biol*. 2007; 23: 519–47.
4. Marzesco AM, Wilsch-Bräuninger M, Dubreuil V, Janich P, Langenfeld K, Thiele C, Huttner WB, Corbeil D. *FEBS Lett*. 2009 Mar 4; 583 (5): 897–902. Release of extracellular membrane vesicles from microvilli of epithelial cells is enhanced by depleting membrane cholesterol.
5. Münz Christian Antigen Processing by Macroautophagy for MHC Presentation *Front Immunol*. 2011; 2: 42.
6. Mizushima N, Ohsumi Y & Yoshimori T. 2002; Autophagosome formation in mammalian cells. *Cell Struct. Funct*. 27: 421–429.
7. Nedjic J, Aichinger M, Emmerich J, Mizushima N, Klein L. Autophagy in thymic epithelium shapes the T-cell repertoire and is essential for tolerance. *Nature* 2008; 455: 396–400.
8. Tsujimoto Yand S. Shimizu Another way to die: autophagic programmed cell death *Cell Death and Differentiation* (2005) 12, 1528–1534.

После включения в состав телец, в эпителиоцитах наблюдается увеличение количества ранних аутофагосом, что может отражать усиление процессов расщепления структурных компонентов клетки. Количество же экзосом резко уменьшается, появляются мультивезикулярные тельца. Количество аутофагосом растет, в ядре таких клеток наблюдается появление глубоких инвагинаций кариолеммы, которые делят ядро на многочисленные сегменты. По мере накопления цитокератинов поздние аутофагосомы сливаются, заполняя большие пространства цитоплазмы, ядро распадается на мелкие фрагменты, и клетка вступает на путь аутофагической гибели (механизм лизиса клетки описан нами ранее [1]).

Заключение. Таким образом, выявлены морфологические эквиваленты процессов аутофагии и антигенпрезентации в тимусе человека и показаны различия в данных процессах между эпителиальными клетками мозгового вещества и эпителиальными клетками телец Гассалья. Эпителиальные клетки мозгового вещества характеризуются наличием полостей в цитоплазме, слабым развитием микроворсинок, большим количеством экзосом и взаимодействием с дендритными клетками. Эпителиальные клетки телец Гассалья характеризуются выраженным развитием микроворсинок, малым количеством экзосом, присутствием мультивезикулярных и мультиламеллярных телец и взаимодействием как с дендритными клетками, так и тимоцитами. Полученные данные свидетельствуют о преобладании кросс-презентации антигенов дендритным клеткам в мозговом веществе, и как прямой антиген-презентации, так и кросс-презентации в эпителиоцитах телец Гассалья. Накопление аутофагосом в клетках внутреннего слоя телец Гассалья и характер разрушения ядра клеток (без конденсации хроматина) свидетельствует о аутофагическом характере их гибели.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Образ женщины в современной вьетнамской скульптуре

До Ань Туан, аспирант

Московский государственный академический художественный институт им. В.И. Сурикова

Изображения женщины весьма рано, ещё с доисторических времён, появились в истории изобразительного искусства Вьетнама: на стенах пещеры Донгной — Хоабинь. Древние вьетнамцы изображали первобытных девушек примитивными и веселыми чертами. Женщины с их работой и материнской функцией естественно вошли в жизнь искусства. Если в искусстве каменного и бронзового веков, когда женщина была равноправна с мужчиной, изображение повседневного быта женщин имело глубокую гуманность, то позднее образ женщины находился чем позже, тем в более четкой иерархии.

В бывшем обществе Вьетнама, которое существовало под руководством патриархального конфуцианского режима, женщины подвергались презрению, принижению. Им редко разрешали посещать торжественные места. Однако в народной скульптуре изображен образ женщины, свободно любящей мужа, детей, друзей, весело гуляющей и поющей. Можно сказать, что нигде стремление к свободной жизни, справедливости и любви не выражается так сильно, как во вьетнамской народной скульптуре. Наряду с темой воспевания красоты женщин была и другая часть содержания искусства, ставшая голосом разоблачения феодального режима и патриархальности.

Древние мастера создали образ женщины по образу моделирования повседневной обычной жизни. Художники выразили свой романтический взгляд на обновленный мир: суетливость сельского гулянья, собравшаяся вместе семья, свидания влюбленных, горячая любовь, все еще было тогда свежим и полным любви и гуманности.

Танцевальные движения и многие разнообразные свободные жесты были искусно изображены простыми, но четкими блоками и секциями. На поверхности бронзовых барабанов широко обобщенные линии и штрихи носят необузданный эротический характер. Романтичность народной скульптуры во многих интимных сценах не носит характер банальности и пошлости, не вызывает плотских чувств, а только выражает любовь, красоту и сознание сопротивления в человеке. В истории развития и защиты страны вьетнамские женщины были в авангарде. Из-

вестные имена, такие, как Чынг Чак, Чынг Ни, Ба Чиёу, Лэ Чан, Чан Хуен Чан, Буй Тхи Суан, Нгок Хан, вошли в историю. Эти известные женщины посвятили всю свою молодость, всю свою жизнь освобождению вьетнамского народа.

Со временем роль женщины в обществе все больше утверждается. Признается не только красота женщин, но и их образ вошел в творчество тех, кто любит искусство. Образ женщины, который символизирует мать и жену, четко отражается в художественных произведениях, имеет эстетичность и глубокую гуманность, хранит эпические культурные ценности народа.

Женская фигура в представлении художников всегда тонко изображается сильными линиями, дерзновенными чертами. Именно от этой женской фигуры вышли в свет восхитительные художественные шедевры. Увлекающаяся образом женщины с красивыми глазами, бровями, носом, косами или сексуальными изгибами, скрытыми под аозяй (аозяй — длинное вьетнамское женское традиционное платье), народные художники создали многие чудесные произведения, носящие глубокую гуманность. Скрытыми деталями, очертаниями изображен внешний облик скульптурных произведений, которые воплощают в себе внутреннюю мысль, любовь, страсть к жизни у людей общества тех времен. Эти скульптурные произведения имеют настоящую эстетическую ценность, изображают чистую тонкую традиционную красоту вьетнамских женщин. Преодолевая всякие границы классовых и религиозных противоречий, преодолевая время, они вместе с человеческой красотой и высокими ценностями вошли в историю.

Когда во Вьетнаме в 1925 году появилось современное художественное искусство и художники Института художественных искусств Индокитая начали принимать новые академические скульптурные знания, они тщательно изучали женские фигуры, делали наброски, внося эротические изгибы и вечную красоту женщины в свои произведения. Художники, скульпторы уважали, бережно относились к врожденной красоте и продвинули ее на более высокий уровень — это красота человеческой лич-

ности, души, красота, которая происходила от женской нравственности и морали, от роли жены и матери у вьетнамских женщин.

Созданный из красивых обликов женщин-героинь, связанных с подвигами, вместе с активно общественными действиями матерей и сестер, прекрасный собирательный образ женщины властвовал и процветал в прекрасном саду революционного художественного творчества Вьетнама.



скульптор: Ле Конг Тхань

Образ женщины всегда играет роль авангарда в создании скульптурных памятников и монументальной живописи, как «Победа Нам Нган», «Песня реки Ло».

Образ вьетнамских девушек на языке искусства некоторых известных скульпторов, таких, как Зиеп Минь Чау, Нгуен Хай, Ле Конг Тхань, Ле Динь Куи, Молокай, Динь Ру, Чан Тиа изображен тугими линиями и штрихами в произведениях «Девушка на Чяншане», «Ликвидация бомбы», «Перевозка товаров», «Лампочка-сторож»... В этих произведениях крепость блока и секций, изображение пространства реально, но обладает высокой общенностью. Матери, партизанки на реке Хыонг, партизанки в Донг Тхап, крестьянки, женщины-работчие превращены скульпторами в изящных, очаровательных, сильных и привлекательных богинь победы; и во многих других произведениях достоверно отражается сила чудесной героической женской армии в двух войнах: против Франции и Америки.

В годы войны против Америки в северном тылу женщины участвовали в движении «Хорошая домохозяйка, хорошая гражданка». Художники создали собирательный образ женщин, прекрасных внешне и внутренне, передающий великолепную красоту вьетнамских женщин.

Женственность и очарование отражаются в каждом произведении. Милые и гордые девушки, которые были добровольцами на хребте Чяншан, приехали на фронт из разных деревень Вьетнама с одним стремлением, одной мечтой — освободить Родину. Образ этих молодых, смелых, гордых девушек на жестоком фронте был изображен в творчестве художниц Нгуен Тхи Ким, Нинь Тхи Дэн, Леу Тхи Фыонг, Май Тхо. Какие золотые руки у этих

девушек, которые работали на заводах, на строительстве, на рисовых полях! Недаром в каждой творческой попытке была единственная цель — поиск красоты, выраженной на языке изобразительного искусства.

Художник обычно начинает искать вдохновение для своего творчества с образа женщины, несмотря на то, какая у него художественная школа, какой изобразительный способ. Искусство всегда соседствует с красотой и жизненной энергией женщин. На основе развития своеобразия в современных художественных произведениях талантливыми руками, глубоким мышлением и жизненным опытом художников удачно создан типичный образ вьетнамских женщин, который имеет общность в частности, абстрактность в конкретности и полон гуманизма; это образ, обобщающий героев и обстановку конкретного исторического периода страны.

Скульптура по своему собственному языку выражает красоту как эстетический критерий, в котором отражаются мысли и личные чувства художников в процессе их творчества. С помощью изобразительных способов: линий и кубов, контраста цвета, своих личных ощущений художники создали художественные образы, каждый из которых типичен естественной красотой в жизни. Благодаря образам в художественных произведениях зрители чувствовали интерес, красоту и истину в жизни. Очевидно, что со временем точки зрения и тенденции в художественном творчестве меняются, следовательно, образ женщины также изображается по-разному. В современной скульптуре Вьетнама этот образ выражен поэтичными мыслями, престижными, мечтательными и чудесными сценами. С точки зрения художников того времени объекты в искусстве были идеализированными. Художественный прием и изобразительные способы вьетнамских художников были подвержены сильным влиянием тенденций реально-классического романтизма искусства Запада.

Образ женщины в произведении «Во Тхи Шау» скульптора Зиеп Минь Чау вновь принес автору успех. Произведения «Во Тхи Шау», с его простой и чистой красотой жизни, заняло первое место в скульптурном конкурсе на Всеобщей национальной выставке 1958 году и второе место на Ежегодной выставке в городе Хошимине. Образ женщины был разработан художниками в разных аспектах жизни. Изучая внутренний душевный мир персонажей, художники всей своей душой сочувствовали им. Эти персонажи были женщинами, которые смело и гордо жили в беде и нужде во время войны. На войне их мужья и сыновья погибли. В глазах этих женщин все еще видны следы горя и слезы. Всё это — горе, слезы и потери — сделали вьетнамских женщин великими матерями, великими женами. Война давно прошла, но ее горестные следы остаются и мучат. Образ женщины, будучи разнообразной темой в работе художников, обладающий народностью, гуманностью, носящий ясный след эпохи, внес большой вклад во вьетнамское искусство конца 20 века и обогатил его.

Скульпторы не только имели большие успехи в изображении образа женщины, но и выразили важную проблему Культурной революции Вьетнама — это освобождение женщины. Во вьетнамской современной скульптуре образ женщины представляет собой не только высокий образ со многими восхитительными качествами, но и вдохновение, которому художниками посвятили самые уважаемые и святые чувства, благодаря которому мастера создали самые прекрасные произведения. Художники изобразили нежные, тонкие, искренние, правильные черты женщин. Они красивы не только внешне, но и внутренне, прекрасен их таинственный внутренний душевный мир, их высокая нравственность, которая, согласно восточным представлениям, не сразу бросается в глаза.

Самоотверженность и выносливость женщин, отраженные на разных глубинных уровнях, выражают характерные черты, достоинство и душу вьетнамских женщин. Судьба женщин, которые всегда вместе с народом с сознанием ответственности и высокой самоотверженностью, тесно связана с историческими преобразованиями общества. Каждый случай изображения женщин в произведениях как отражает объективную реальность, так и показывает эстетическую точку зрения художника.

Можно утвердить, что первое поколение художников внесло огромный вклад в заложение основ развития современного художественного искусства Вьетнама. Жизнь вечно изменяется, язык современной скульптуры уже не ограничен, причем ее границы с другими видами искусства расширены и становятся богаче и живее. Сложность работы художника заключается в том, что ему нужно обобщить образ героя, вывести образ женщин за рамки обычных границ, при этом сохранив благородные человеческие ценности женщин. Профессиональная работа требует максимальной концентрации и глубокого изучения темы.

Созданию художественного произведения на высоком профессиональном уровне требуется концентрация и глубина. Скульпторы, всегда пытаясь передавать свои идеи, точку зрения и новое восприятие через образ героя, стремятся к произведениям с высокими эстетическими ценностями, а затем выносят свою скульптуру на суд общества.

В открытом мире художественные школы делятся на несколько направлений, стандарт красоты через образ женщин различен, определение критериев красоты недостаточно четко. Скульптор Фан Фыонг Донг утверждал: «Культурный колорит всегда является паспортом во время кризиса и когда эстетическая ценность все еще не определена четко, то настоящие художники всегда должны найти свой путь».

На выставке, во Вьетнаме в апреле 2008 года, было представлено 30 скульптурных и живописных произведений, которые были посвящены описанию внешней красоты женщин в повседневной жизни. В своих работах Ле Конг Тхань, например, продемонстрировал гармонию традиции и современности, непрерывное творчество, лю-

бовь к жизни, глубокий духовный мир. Под сильным влиянием британского скульптора Генри Мура (Henry Moore) он выступает как связующее звено между поколениями скульпторов периода до и после обновления во Вьетнаме. Он также известен в Южной Корее, Франции и других странах Западной Европы.

Недавно на выставке «Новый день», организованной в Фонде искусств «Новые пространства» в Южном культурном центре города Хюэ, многие люди долго стояли перед деревянными скульптурами под названиями «Сестра Фыонг, Сестра Лай», Сестра Лан, Сестра Хонг», которые создал молодой скульптор Фан Тхань Куанг.

Пристальное внимание к этим произведениям, вероятно, зародилось от новых чувств, вызванных образами лепестков, обликом женщин, своеобразно переданной эмоции. Автор этих работ однажды сказал: «Женщины вызывают во мне столько эмоций, связанных с моей жизнью... Эти эмоции родились от недостатка материнской любви и сестриной помощи. Всё это создало мою сегодняшнюю жизнь. Поэтому образ женщин всегда живет в моем сердце и в моих мыслях». Действительно, его работы повысили восхищение и уважение к женщинам — обладательницам красоты, поэтому, когда автор встречает красивые вещи или явления в жизни, они всегда ассоциируются у него с образом женщин. Эти образы красивы, как лепестки. Художник считал, что не существуют плохих цветов, а также не существует некрасивых женщин. Женщин, как и цветы, нужно беречь, потому что они приносят этой жизни красоту и продолжение.

В мире разнообразной природы каждый цветок имеет свою особую красоту, а также свой особый аромат. Подобно цветам, каждая женщина обладает своим обликом, характером и душой. Совсем не случайно художник выбрал именно дерево в качестве материала для своих работ: это мягкий, спокойный, красивый материал. Автор скульптурных женских образов сказал: «Я выбрал дерево, а не другие материалы, потому что дерево теплое, как женщина. Оно имеет возраст и свой собственный цвет. В дереве также имеется особая теплота и особенно его стремление, желаемое покровительство как характер и чувства матери...». В руках мастера куски дерева стали живыми, гибкими, одушевленными. Поэтому они заставляют зрителей остановиться, чтобы рассматривать и созерцать мировоззренческую философию жизни.

В результате творческой страсти и понятия о том, что искусство представляет собой труд, рождается новое произведение, и чем больше человек трудится, тем лучше придумывает что-то новое, словно «реактивный конвейер», за одним произведением следует другое произведение, художник воссоздаёт поток жизни.

Тема женщины в нынешнем обществе отражает сильное сочувствие к роли женщин в новую эпоху, которая уж не так простодушна, как раньше, а подвергается резким воздействиям общества. После состоявшейся выставки Фан Тхань Куанг намерен создать такие произведения, отражающие удачи женщины, которые нало-

жили печать на общество. Он желает описывать портрет женщин, оказывающих влияние на его жизнь, и устроит личную выставку в будущем.



скульптор: Май Тху Ван

От удивления до восторга и восхищения — это настроение и чувства зрителей, наслаждающихся 26 произведениями «Кадры модуляции» в скульптурной выставке двух авторов-женщин: Ле Тхи Хьен и Май Тху Ван. Если у Ле Тхи Хьен это представляет собой модуляции треугольников, то у Май Тху Ван — модуляции «инь-ань». Изменение от твердых блоков и прочности каменных материалов к тонкости и мягкости стали передается через ее восемь произведений.

Развитие этого художника происходило от формы женщин в таких ярко противоположных цветах, как оранжевый, розовый, черный, фиолетовый, служащие дополнением к разнообразным блокам. Треугольники из стальных плит стали мягкими и модулированными в пространстве и именно непрерывность треугольных сочетаний создала странные движения. В движении треугольников у Ле Тхи Хьен зрители также чувствовали многомерные шипы, как характер женщины: то кротка, то остроумна.

Движение блоков в пространстве Май Тху Ван не искала. Она запоем работала с медными и алюминиевыми скульптурами. Ее пространство является модуляцией блоков «инь-янь», выпуклых — вогнутых на плоскости материалов. Выпуклый блок — блок «инь», гармонирует с вогнутыми блоками «янь». 18 скульптур со стан-

дартными с древних времен до наших дней изящными изгибами женщин будут вызывать представления во многих уголках укрытия души женщин. Автор поделилась откровенными воспоминаниями: «В течение 10 лет мой отец участвовал в войне, только мы с мамой были дома и ждали его, поэтому мои впечатления о чувствах женщин очень сильные. Мои скульптуры представляет собой изображение одинокой женщины, которая всегда прониклась ожиданием». Это стиль работающей со скульптурой много лет Май Тху Ван, женщины со многими горестями и рыданиями.

Эти модулированные блоки принесли поток свежего воздуха и смягчали, казалось бы, сухие материалы. Зрители не только почувствовали красоту произведений, но и увидели в них чувства, эмоции вьетнамских женщин. По мысли двух художниц такие чувства и эмоции всегда развиваются. Искусство поднимается на новый уровень и отражает сознание духовной жизни современных женщин. Образ женщины в искусстве не только богат темами, идеями, но и разнообразен художественными приёмами и занимает серьёзное место в душе любящих красоту.

История зафиксировала новаторство и изменения в блоковой структуре, современные скульпторы изображают красоту современных женщин, которая очень проста, условна, формальна, но обладает высоким общением. Блоки в современной скульптуре, выбравшись за рамки норм, становятся новым направлением в художественном творчестве. В искусстве нет остановки, нет предела, что во все времена является неиссякаемым источником для художников, старающихся раскрыть красоту мира через образы женщин. Следовательно, когда старые вещи шлифовались временем, воззрение и культура сознания изменялись, несомненно, форма выражения также изменялась чтобы приспособляться и развиваться вместе с мыслями новых сознаний. Абстрактное, сюрреалистическое небо снова имеет шансы разражаться и производить глубокое впечатление на душу зрителей. Современное искусство мучит и приводит в недоумение многих художников, когда они берут долото или ручку, чтобы делать невозможное возможным, так же, как они создали красоту женского образа во вьетнамской современной скульптуре.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Симметричные преобразования как формообразующий фактор, выполняющий гармонизирующую функцию в композиционной структуре графического объекта – товарного знака

Кузьмина Марина Сергеевна, аспирант
Поволжский государственный университет сервиса, (г. Тольятти)

Гармоничное восприятие действительности, созданной человеком, обусловлено как личностными качествами индивида, так и внешними характеристиками объектов, одной из которых является композиционная целостность графического модуля. Обеспечить данный параметр способен целый ряд композиционных средств, важнейший из которых – симметрия, призванная вносить гармоничное начало в структурную составляющую объекта любой отрасли культуры. В настоящей статье, речь идет о таком феномене культуры как реклама и ее наиболее значимых элементах – торговых знаках.

Попытки дать определение понятиям красоты, эстетики и гармонии имеют древнюю историю. Они рассматриваются в целом ряде работ философов, математиков, художников различных времен: Пифагора, Платона, Канта, Гегеля, Леонардо да Винчи, Дюрера, Альберти и других. Все эти исследователи пытались определить и раскрыть универсальный закон гармонии и красоты.

Известно, что жители Древнего Египта, задолго до греков, обладали основными знаниями по достижению гармонии, которую они приравнивали к единству. И.Ш. Шевелев в своей работе «Геометрическая гармония» формулирует представление о геометрической гармонии и приписывает ее открытие античной Греции, жители которой смогли выстроить гармоничные отношения с природой и применить их в искусстве: «Геометрическая гармония – наука о гармоническом единстве частей и целого. Она была известна в глубокой древности и исчезла, не оставив иного следа, кроме памятников искусства и, в первую очередь, памятников архитектуры. Геометрическая гармония построена на взаимосвязи трех чисел: 1, 2 и корень из 5 – т.е. на соотношении сторон и диагонали «двух квадратов»» [20, с. 75].

«Сегодняшнее понимание гармонии очень широко и разнообразно. Мы говорим о гармонии во всем. В музыке, в архитектуре и изобразительном искусстве, в скульптуре. А уж о гармонии Природы и о жизни в гармонии с ней слышим каждый день» [9, с. 1]. «В сущности, затрагивая эстетические проблемы и предлагая каноны для оценки художественной продукции, античность не сво-

дила глаз с природы, в то время как люди Средневековья, трактуя о том же самом, оглядывались на классическую древность. В какой-то степени вся средневековая культура на самом деле является феноменологией культурной традиции в гораздо большей степени, нежели феноменологией реальности» [22, с. 18]. С развитием различных видов и жанров искусства во все времена человеку было необходимо искать точки соприкосновения между общепринятыми нормами той или иной деятельности и личными чувствами и опытом, вследствие чего на рубеже этих факторов возникает профессионально-эстетическое решение в виде нахождения гармонических средств воплощения. Они определяются как неоспоримая норма при восприятии объектов, которым присуща художественная ценность – гармония, в данном случае, их неотъемлемая характеристика. «Стремление к гармоничным формам существования естественно для человека. Внесение гармонического начала в искусство – необходимость, вызванная потребностью реалистического отображения действительности с целью ее освоения, познания и верного отражения ее в художественной форме, предназначенной для эмоционального и целенаправленного функционального ее воздействия» [7, с. 20].

Касаясь более современных разработок XX века, можно отметить В.П. Шестакова, который в своей работе «Гармония как эстетическая категория» определяет три вида гармонии: математическое, эстетическое и художественное, характеризуя тем самым многогранность самого понятия [21]. Похожая точка зрения высказывается А.В. Волошиновым: «В эпоху Возрождения математиче-

ское понимание гармонии постепенно дополняется эстетическим. В отличие от математического эстетическое понимание гармонии является не просто количественным, выражающим внутреннюю природу объекта... Более глубокое и диалектическое — художественное — понимание гармонии вырабатывается в эстетике Нового времени» [6, с. 92]. Говоря о геометрической гармонии И.Ш. Шевелев среди категорий эстетики выделяет такие, как соразмерность и пропорция.

«Равновесие, соразмерность элементов, образующих каркас, или структуру произведения — это и есть собственно то, что основоположники классической эстетики, как уже говорилось, называли гармонией художественного целого» [12, с. 100].

Как мы видим, понятия «гармония», «единство», «целостность», «равновесие», «динамизм», «соподчинение» твердо заняли позиции в истории искусств и используются во всех ее произведениях. Исходя из этого, стоит предположить, что и реклама, как феномен культуры, имеет право пользоваться этими же законами, выражая их своими профессиональными образно-художественными методами, средствами и определенными композиционными принципами.

Научно-исследовательский институт технической эстетики среди прочих показателей эстетики качества товара массового потребления, выделяет такое, как композиционная целостность, имея в виду, не только соответствие формы и смысла, пластичности и цветофактурному решению, но и гармоничность объемно-пространственной фигуры и упорядоченность графических и изобразительных элементов [11, с. 11].

Композиция является стержнем организационной структуры произведения, какой бы области искусства и науки это не касалось, именно она призвана обеспечить гармоничную оценку при восприятии объекта со стороны. Ю.С. Сомов в своей работе «Композиция в технике» подтверждает это словами: «...легкость восприятия любого конструируемого объекта во многом зависит именно от того, насколько закономерно развивается его композиция» [13, с. 45]. Многочисленные работы по архитектуре, рисунку, дизайну выделяют композицию основой всех основ, организующую форму предмета искусства [15, 18, 14]. Н.Н. Волков в «Композиции в живописи» анализирует многослойность термина «композиция» у различных авторов, приводит примеры, в попытке найти границы практического использования определений в произведениях, и в итоге делает следующий вывод: «Построение трехмерного пространства. Перспектива и пластика, расположение предметов и фигур, жесты и движение — все это приобретает композиционное значение только в связи со смыслом произведения» [3, с. 36]. В действительности, стоит отметить, что композиция носит дуальный характер, автор при помощи нее формирует в представлениях потребителя/зрителя определенный смысловой визуальный образ, используя те или иные композиционные средства для достижения цели, а потребитель при восприятии

той или иной картины подсознательно считывает определенные используемые автором приемы и формы, преломляя и достраивая их в своем сознании, основываясь на собственном опыте и знаниях, формируя в итоге ассоциативный ряд образов, создающих единую картину в сознании. То есть с помощью композиционных средств не только формируется картина у зрителя, но и сам зритель достраивает ее именно благодаря им.

Композиционные средства не только способствуют лучшему восприятию и художественной выразительности, но и обеспечивают достижение гармоничности формы любого изделия/произведения. И в технике и в искусстве, несмотря на специфику, они едины: это пропорции и масштаб, контраст и нюанс, ритм и метр, цвет и тональность, фактура и текстура, пластика, а главное — согласованность конструктивного, колористического, смыслового решения.

«...все средства художественной выразительности: пластика, цветовая гармония, пропорция — должны создавать непротиворечивый ассоциативный образ, чтобы придать ту или иную соразмерность прямоугольнику, очерчивающему силуэт постройки или его деталь, еще не значит создать объект искусства, обладающий силой эмоционального и эстетического воздействия» [19, с. 35].

«Форма изделия независимо от сложности рассматривается также с точки зрения взаимодействия всех ее элементов между собой и с пространством, т.е. как объемно-пространственная структура, которая наряду с тектоникой имеет решающее значение для достижения гармонии» [1, с. 73].

Не стоит забывать, что в объекте помимо выверенной, четко воспринимаемой внешней формы, необходима соразмерность и пропорциональность внутренних элементов, которые не должны вступать с ней в конфликт, а призваны создавать единый, геометрически целостный образ, поддерживаемый стилистикой изображения. Огромное влияние на гармоничность художественного объекта оказывает ясно видимый порядок пропорциональных соотношений внешних и внутренних связей. Формирование композиционной структуры формы является созидательной работой проектировщика, который может, используя известную систему золотого сечения, осознанное внедрение симметричных либо несимметричных схем, применяя геометрически выверенную модульную сетку, вносить осознанные поправки в сделанную работу. Но пока элементы объекта не будут объединены определенной системой размеров и пропорций, целостное восприятие обеспечено не будет. «Повторение геометрически подобных форм, заложенных в модульной сетке, — лишь частный случай соразмерности композиции. Возникающие ряды кратных величин сами по себе еще не передают эстетических качеств. Для гармоничной композиции на основе модульной сетки необходимо создать закономерный пропорциональный строй, а чередование подобных форм преобразовать в ритм, обладающий достаточной выразительностью» [2, с. 301].

«Композиционная упорядоченность, взаимосвязь изобразительных и текстовых элементов, их единство с архитектурной формой отличались цельностью и завершенностью замысла. Древние зодчие и художники руководствовались выработанными в течение тысячелетий законами точного размещения надписей и изображения на плоскости. Основные из них заключались в вертикальной и горизонтальной линейной организации методом пропорционирования, симметричной и асимметричной композиции, выделении главной информации на фоне второстепенной» [2, с. 114].

«В пропорции и соразмерности проявляются количественные отношения между частями целого и целым. Греки к ним присоединяли и симметрию, рассматривая ее как вид соразмерности, — как ее частный случай — тождество. Она, как и пропорция, почиталась необходимым условием гармонии и красоты» [7, с. 18].

«Симметрия выполняет сходную «гармонизирующую» роль в конкретно-функциональной системе соответствий определенных частей друг другу...» [17, с. 10].

«Пропорциональность, как соразмерность целого через определенное соотношение составных частей, реализует гармоничность эстетически-целостной формы. Симметрия выполняет сходную «гармонизирующую» роль в конкретно-функциональной системе соответствий определенных частей друг другу...» [17, с. 10] пишет Ю. Холопов. Симметрия также входит в 5 принципов формообразования, проанализированных Ковалевым в работе «Золотое сечение в живописи» наравне с целостностью, пропорцией и ритмом [8]. А.А. Барташевич, А.Г. Мельников в «Основах художественного конструирования» отмечают, что как композиционное средство симметрия применяется издавна, и прошла свой путь от жестких приемов использования до формирующего звена композиции, обеспечивая ей целостность [1].

«Идея симметрии для человека носит архетипичный характер. От «видимой глазом» природной симметрии до «видимой разумом» научной концепции — таков путь идеи симметрии в культуре. Именно архетип симметрии преформирует в сознании человека идею гармонии мироздания, которое именно по этой причине и было названо древними греками *космосом*» [4, с. 105]. Это касается не только природных форм, но и спроектированных. В.А. Победин в работе «Знаки в графическом дизайне» называет «организацию форму продиктованную требованиями ее гармонизации и образной выразительности» — композицией, и отмечает симметрию ее наиболее действенным средством и явным принципом формообразования [10, с. 79]. Возможно полагать, что симметрия в объекте обеспечивает ему более быстрое и ясное восприятие со стороны зрителя, нежели асимметрия, элементы которой являются более замысловатыми при рассмотрении, что придает симметричным преобразованиям более значимую роль при формообразовании, в том числе, товарных знаков.

Восприятие гармоничных образов и форм присуще человеку подсознательно, но все же при искусственном

формировании им эстетически-привлекательных объектов различных видов искусства необходимо учитывать как законы формообразования, так и внутренние структурные отношения пропорций и размеров объекта, способные помимо прочего иметь влияние на восприятие индивида. Основным из них отмечают симметричные преобразования, применимые в архитектуре и скульптуре, в живописи и рисунке, в музыке и в поэзии, в прикладных искусствах, и также в одном из современных феноменов культуры — рекламе. «Однако диссимметричная, как и ассиметричная композиция сохраняет целостность в том случае, когда фактическая их уравновешенность устраняется общим зрительным равновесием формы. При этом ось в форме проходит не через ее физический центр (посередине), а через композиционный центр» [16, с. 132]. С.С. Водич в работе «Эстетика пропорций в дизайне» приводит результаты исследований искусствоведа Н.А. Померанцевой: «... высота, являясь вертикальной осью фигуры, у многих статуй не служит осью симметрии, поскольку оба плеча не всегда равны по ширине. Подобного рода асимметрия часто наблюдается и в человеческих фигурах, что придает им жизненность по сравнению с мертвой циркулярной схемой буквальная симметрии» [2, с. 125]. «Исследования математических законов формообразования в искусстве убеждают в существовании внутренних связей между природными и композиционными законами формы. Достаточно указать на преобладание в архитектуре законов зеркальной симметрии по горизонтали и пропорций золотого сечения по вертикали, чтобы заметить здесь связь с морфологией самого человека. Искусство, чтобы там ни говорили, есть, прежде всего, форма» [5]. Во всех видах искусства и других феноменах культуры при помощи симметрии как формообразующего фактора формируется более лаконичная, ясно считываемая при визуальном либо вербальном контакте форма.

Рассмотрим, в данном случае, такую интересующую нас отрасль рекламы, как графический дизайн, а более конкретно одно из его направлений — разработку торговых знаков, как наиболее значимых объектов не только во всей области дизайна, но и полностью во всей сфере рекламы. Не будет преувеличением отметить, что торговые знаки являются «ключевым звеном» при формировании имиджа компаний, создании запоминающегося образа у потребителей, выполняющим гармонизирующую функцию всего фирменного стиля компании внешне и выработывающие гармоничный стержень своего композиционно-графического модуля изнутри.

Применение при конструировании товарных знаков приемов в рамках общепринятых художественных композиционных канонов, о которых говорилось выше, позволяет их анализировать наряду с различными объектами из других эстетических областей, чьи результаты связаны с визуальной составляющей. Будь то поиски соотношения пропорций и размеров древних архитектурных сооружений, таких как египетские пирамиды или Парфенон,

конструкции русских храмов или современные строения при помощи модуля Ле Корбюзье, известные достопримечательности разных стран, а также исследования скульптурных композиций различных эпох; либо анализ живописных традиций, начиная с живописи древнего Египта, средневекового Китая и Японии, эпохи Возрождения в работах Леонардо да Винчи, иконописи [6] заканчивая работами авторов нашего времени России и за рубежом — во всех объектах этих визуальных искусств наибольшую значимость приобретает форма, определенная конструктивными принципами формообразования, такими как разновидности симметрии, золотая пропорция, числа Фибоначчи.

Как наиболее важный элемент рекламы, подчиняющийся основным композиционным принципам проекти-

рования, общепринятым при конструировании объектов художественных культур, товарный знак, на наш взгляд, заслуживает более подробного анализа его формообразования. Актуальным при этом становится поиск и структуризация одного из основных известных принципов размеров и пропорции — симметрии, разновидностью которой используются при построении торгового знака. В данном случае симметрия, как организация гармоничной структуры и способ упорядочения графической формы будет подразделяться на виды, характерные для определенной культурной среды, которые проектировщик, дизайнер использует при разработке модуля торгового знака, передавая тем самым, определенные смысловые характеристики объектам, гармонизируя его и выполняя ту или иную задачу при восприятии его потребителем.

Литература:

1. Барташевич А.А. Основы художественного конструирования / А.А. Барташевич, А.Г. Мельников. — Минск: Вышэйшая шк. — 1978. — 215 с.
2. Водчиц С.С. Эстетика пропорций в дизайне. Система книжных пропорций: Учеб. пособие для вузов по спец. «Дизайн»: / С.С. Водчиц. — М.: Техносфера, 2005. — 415 с. : ил. — (Мир дизайна).
3. Волков Н.Н. Композиция в живописи. — М.: Искусство, 1977. — 263 с.
4. Волошинов А.В. О союзе эстетики и математики в истории культуры / А.В. Волошинов // Обсерватория культуры. 2006. — № 6. — С. 100—109.
5. Волошинов А.В. Доклад «Структурная гармония природы в структурах искусства» на пленарном заседании Международного конгресса по Математике Гармонии — Одесса, 2010.
6. Волошинов А.В. Математика и искусство. — 2-е изд., дораб. и доп. — М.: Просвещение, 2000. — 399 с. : ил.
7. Григорян Е.А. Основы композиции в прикладной графике: Учебно-метод. пособие для студентов и учащихся высших и средних специальных учебных заведений. — Ереван, 1986. — 37 с.
8. Ковалев Ф.В. Золотое сечение в живописи. — К.: Высшая школа, 1989. — 143 с.
9. Никитин А.В. О Гармонии и Золотом Сечении. // «Академия Тринитаризма», М., Эл № 77—6567, публ.16701, 31.07.2011. URL: <http://www.trinitas.ru/gus/doc/0016/001c/1866-nik.pdf>
10. Победин В.А. Знаки в графическом дизайне — Харьков: Издательство «Ранок» Веста, 2001. — 96 с.
11. Рунге В.Ф. История дизайна, науки и техники/Рунге В.Ф.: Учеб. пособие. Издание в двух книгах. Книга 1. — М.: Архитектура-С, 2006. — 368 с. : ил.
12. Смолина Н.И. Традиции симметрии в архитектуре. — М.: Стройиздат, 1990. — 344 с.
13. Сомов Ю.С. Композиция в технике. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Машиностроение, 1987. — 288 с.
14. Степанов А.В. Объемно-пространственная композиция: Учеб. Для вузов/ А.В. Степанов, В.И. Мальгин, Г.И. Иванова и др. — М.: Издательство «Архитектура-С», 2007. — 256 с. : илл.
15. Тиц А.А. Основы архитектурной композиции и проектирования: учебник для вузов специальности «Архитектура» / Ю.Г. Божко, Г.И. Иванова, Н.А. Киреева; под общ. ред. А.А. Тица. Киев : «Вища школа», 1976. — 255 с. : илл.
16. Устин В.Б. «Композиция в дизайне. Методические основы композиционно-художественного формообразования в дизайнерском творчестве» — М.: АСТ, Астрель, 2004. — 240 с.
17. Холопов Ю.Н. Гармония. Практический курс. — М.: Музыка, 1988. — 512 с.
18. Чинь, Франсис Д.К. «Архитектура: форма, пространство, композиция / Франсис Д.К. Чинь; пер. с англ. Е. Нетесовой. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 399, [17] с. : илл.
19. Шевелев И.Ш., Марутаев М.А., Шмелев И.П. Золотое сечение. Три взгляда на природу гармонии.— М.: Стройиздат, 1990.— 343 с. ; илл.
20. Шевелев И.Ш. Геометрическая гармония — Кострома: Обл. типография им. Горького Костромского полиграфиздата, 1963. — 108 с.
21. Шестаков В.П. Гармония как эстетическая категория / В.П. Шестаков. М.: Наука, 1973. — 256 с.
22. Эко У. Эволюция средневековой эстетики: пер.с ит., лат. — Спб.: Азбука-классика, 2004. — 287 с.

Some Events about Koran of Usman

Umarov Sardor, student
Samarkand State University (Uzbekistan)

For some time past interest to the ancient manuscripts of Koran and to their especially important part – group of manuscripts, urgent «Koran of Usman», grew notably.

A Koran of Halif Usman is not only in the moslem world but also among the believers of other religions and confessions. Poverie bytuet, that to the ruler, Koran of Halif Usman will get in the hands of which, victory accompanies. In a country, where he is kept, the world and prosperity establishes.

In this article historical information is presented about appearance of Koran in our country is Uzbekistan.

According to legend, separate verses and surys Korana arose up as disjoint a record the people of utterances of Mukhammed on different material (skin, palm leaves, camel shoulder-blades, flat stone).

Afterwards, but to the order of Halif Abu Bakr (632–634 y.y.), the beating personal secretary of Mukhammed Zayd ibn Sabit (died á 673–674 y.y.) rewrote all of separate parts of Koran, giving him the type of book. Third Halif Usman (644–656 y.y.), Zayd ibn Sabit charged with participation of three anew to make other connoisseurs Koran, driving to set procedure him surys, what was not on a previous book. So in 50 – years (651 or 647 y. [see: 1. s.35., 5. item 33.]) there was the first official list of modern Koran.

From a copy, written with the hand of Zayd ibn Sabit, made three mines and sent in cities Damask, Kufa and Basra [On other version, it was made 5 or 6 lists. see: 4. 89 – beta .], and a basic copy, known under the name «Imam», remained in Madina for a Halif. All of these lists name « Koran of Usman».

In Koran of Usman was 353 sheets, breadthways 68 see, in 53 see high: a text is occupied by 50x44 sm. On every page for 12 lines. Written on thick parchment one side of which is smooth and yellow, other – white with shallow wrinkles. The primary black of carcass changed and became darkly – brown. A text is written with the large beautiful handwriting of «kuf». Nadili of in subletters sign (khamzi, maddi, tashdida, sukuna and other) meets nowhere.

In obedience to legends, khazrat Usman beat brutally killed above reading of Koran and his blood was poured on ayat: «And Allah will deliver you from them: in fact he – hearing, knowing» (Fasayakfikaumullou va uval – sami’ul aliyim). There are versions that exactly copy of Koran which is given a reddish hue to his blood, now kept in Tashkent [see: 5. item 34., 8. st.10., 4. 89 – beta.]. It gives Koran the special value and holiness for moslems.

Why did Koran beat complete in a rule new ruler of Usman ? Because at this time there is disintegration of islam among agams (not arab) and all of arabs study Koran at seven lakhgi. From – for it there are many problems. To settle these prob-

lems all of sakhabi (receiver Mukhammad). Set all the moslems study Koran at natural lakhdzhi.

Our the Tashkent list has bloody spots also, that at one time served as evidence of his belonging to the Halif Usman.

In the last century Koran of Halif Usman became the rarest monument. He was saved foremost in town Madina. After rule Halifes where – that was carried the capital, Koran transmigrated there. In next age, after disintegration of Halifat, information was not about Koran of Usman. Nobody don’t know in what library he saved. By reason beat internal position that. The following is written in a historical source: «On Koran of Usman beat bloody spots, he was saved for his son Khalid, and farther than him kept a generation» [10. 5 – beta.].

About that, how a sacred book got in ancient Maveraunakhr, there are a few versions. In obedience to one of them, Sakhbikiran Amir Temur after win above the Turkish sultan Boyazid took out Koran from Basra to Samarkand. On other version, one of myurid of Khodzhi Akhrara returning from a pilgrimage to Makka, got in Stanbul and brought through a sick sultan from nasty illness, for what got this Koran in a reward [9. st.121.].

On other version among the population of Samarkand, Bukhara and other cities of Turkestan there are different legends about that he beat brought to Samarkand the known theologian Abu Bakrom Kaffal (died in 976 and buried to Tashkent) is scarlet from Baghdad and, passing Abu Bakra from descendants – to Khodzha Akhrar, which placed Koran in the madrased built by him [2. st.21.].

On a version doctor of James Koran of Usman took out from Gold Horde in Samarkand. 1243 the Egyptian sultan Baybars mailed the king of Gold Horde khan Berka a letter about entering into citizenship and submission (hell – dukhul fi is l – iliyya va – ta’a) [7. st.51.]. Soon the Egyptian ambassadors brought gifts in Horde: honoured clothes, throne, encrusted an ebony, ivory and silver, and «Koran of Usmana». In April, 1391 in a battle on the river of Kondurecha Timur utterly defeated hordes. His warriors took out a fantastic booty, ransacking not only Saray – Batu, the capital of Horde but also all of region [More detailed than see: 6. st.151.]. Moslem character of power scarcely could slip away from attention of Timur, which beat exceptionally attentive to the things such. We have all of grounds to suppose that Timur delivered to Samarkand the copy of Koran, at one time brought in Horde from Egypt.

Supposition is most reliable, that a manuscript is brought Timur and included in his famous Samarkand mosque of «Kukgumbaz», which beat destroyed during intestine wars. At the successors of Timur, this manuscript was saved only [Such idea was said of by the envoy of the Bokhara emir Yakh’ya Khodzha to general Kaufman. See: 9. st.73.].

It is confirmed by some information from writing sources. Famous Arabic traveler Ibn Battuta (1304–1377 y.y.), shortly before Timur breaking a secret in Iraq, wrote, that saw two lists of Koran of Usman: one of which was in the mosque of «Dzhami of bath-house of Umayya» in Damask, other in Basra, in the mosques of Ali, and exactly that copy by a blood-splashed, after reading of which beat killed Halif Usman.

After falling of dynasty of Timurs this Koran was kept during 400 years, or to 1969 year in the mosque of Khodzha Akhrar in Samarkand.

To on restoration is made the word of Shakhbuddina Mardzhani (1818–1889 y.y.) imam of mosque of Mugak in Samarkand by name Abdurakhim ibn Usman is scarlet Utuzimani (died in 1250/1834–1835) [4. st.239.].

After the conquest of Turkestan Russia Koran 1869 beat a year passed from Samarkand to Petersburg in emperor's library.

A few copies were done in Russia, some of them are presented the rulers of row of the Arabic countries, shahs of Iran and Afghanistan, emir of Bukhara.

After 1917 the moslems of Turkestan appealed to authorities of Russia with a request to return Koran of Usman. In a

that year a book beat sent to Ufa. In 1922 moslems again appealed to the government with a that request, and in August, 1924 in decision of the Folk commissariat Koran of Usman in the specially equipped carriage beat taken out from Ufa to Tashkent.

In Uzbekistan Koran of Usman at first was kept in the Spiritual management of moslems, after, for safety, in one of museums of Tashkent. In March, 1989 Sacred Book of moslems was returned believing and now it is in the depository of the Spiritual management of moslems of Uzbekistan.

After creation of the State museum of history of Timurs, the copy of the Sacred book beat proposed there. Now habitants and guests of Tashkent are in a position to see the copy of this priceless book.

Divine Book beat independence of our Republic translated into the Uzbek language of Alauddin Mansur and published the mass drawings, and on the eve of decade of its Independence the perfectly designed translation of senses of Koran (with the text of original) went out in light, realizable Abdulaziz Mansur. Due to all of it the great spiritual legacy of humanity became property of our people.

References:

1. Brockelmann. C. Geschichte der arabischen Literatur. Wyeimar – Berlin 1898, bd. I.
2. Марджани Ш. Китоб ал-фавоид ал-Мухаммад. Казань. 1879
3. Марджани Ш. Мустафад ал-ахбар фи ахвали Казань ва Булгар. Казань. 1900
4. Махмудов О. Тошкентда сақланаётган Усмон Қуръониниг тарихи. // Марказий Осиё тарихи: Манбашунослик ва тарихшунослик изланишлари. Илмий тўплам. Т: 2009,
5. Садыкова Н.С. Как «Коран Усмана» бил возвращен Туркестанской Республике.
6. Сафаргалиев М.Г. Распад Золотой Орды. Саранск, 1960, ст. 151.
7. Тизенгаузен В.Г. Сборник материалов относящихся к истории Золотой Орды. // Извлечения из персидских сочинений. М – Л, 1941. ст 51.
8. Урманов М. Коран халифа Усмана. // Имом ал Бухорий сабоқлари. 2001, Н 2,
9. Шебунин А. «Куфический Коран». // Записки Восточного отделения Императорского Русского Археологического общества. Спб. 1981, т. ИВ, ст. 121.
10. Ҳабибулло Солих. Қуръон ва Усмон мусаффи. // Ўзбекистон адабиёти ва санъати. 1994, 25 – ноябрь, 5 – бет.

МУЗЫКОВЕДЕНИЕ

Фортепианный цикл Ф. Листа «Рождественская ёлка»

Титова Светлана Сергеевна, студент

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

В творчестве Листа — автора монументальных философских произведений, красочных музыкально-живописных полотен, колоритных национальных образов мы встречаем замечательную традицию, связанную с написанием музыки для детей. При этом создатель симфоний «Фауст» и «Данте», «Мефисто-вальсов», пьес «Женевское озеро», «Долина Оберона», «Венгерских рапсодий» ни в чем не изменяет собственной творческой манере и в своей детской музыке.

Речь идет о цикле из двенадцати пьес для фортепиано под названием «Рождественская елка». Он посвящен внучке композитора — Даниэле Бюлов и был написан в период с 1874 по 1876 годы. Упоминания об этом сочинении в научной и популярной литературе о Листе крайне немногочисленны. Тем более интересно знакомство с этой страницей творчества композитора, которая мыслима «только в домашнем кругу и в ситуации праздничного общения и подразумеваемая совместное коллективное исполнение» [1, с. 151].

Примечательна программно-сюжетная направленность цикла, в чем усматривается следование Листа общим идеям музыкального романтизма, а также продолжение линии творчества, представленной в его симфонической музыке и циклах «Годы странствий». В «Рождественской елке» наряду с программностью замысла, обращает на себя внимание драматургическая выстроенность произведения — наличие в нем последовательно раскрываемого единого сюжета. Это рождественский сюжет, который включает: ликующие восхваления и проникновенные хоралы, образы поклонения младенцу Иисусу пастухов и волхвов, зажигание и блеск волшебных огней елки. В музыкальном пространстве цикла рождаются колокольные перезвоны, звучат колыбельная песнь и старинный провансальский напев. А завершают цикл эффектные карнавальные сцены-шествия — «Венгерский марш» и «Полонез».

Примечательно, что фактура цикла лишена виртуозности и уровень технической сложности примерно соответствует «Временам года» П.И. Чайковского (1876), доступным для исполнения в условиях домашнего музицирования, Лист «...стремится достичь полного соответствия музыки с программой. ...Вместе с тем, от расточительности и пышности он приходит здесь к экономии технического материала, до предела используя таящиеся в этом материале возможности. Он стремится выразить свою мысль ясно, убедительно и «удобно» для другого, найти такие образы и средства выражения, в которых не было бы никакого разрыва между идеей и ее воплощением...» [4, с. 218].

Исследователь романтической фортепианной миниатюры К. Зенкин отмечает, что Лист «забывает не только о виртуозности, но иногда даже о самой фортепианности» [1, с. 151]. Речь идет о том, что первые четыре пьесы по замыслу композитора предназначены для исполнения и на фортепиано, и на фисгармонии.

Открывает цикл «*Старая рождественская песня*» (№1). Интонационной опорой которой является модель «Великого словословия» — «Слава во вышних богу, и на земле мир, в человецех благоволение!». Начинаясь с неторопливого шествия «воинства небесного», в честь рождения младенца Иисуса Христа, пьеса фактурно решена в генделевском духе. Среди характеристик стиля данного композитора: энергичность, аккордовый склад и присутствие линии шага в басовом голосе. Средний раздел трехчастной миниатюры регистрово контрастен. Светлые ангельские голоса доносятся с небес на фоне «порхающих» фигур — движения восьмыми, напоминающего шелест легких крыльев¹. Регистровым контрастом Лист создает эффект большого пространства, словно воссоединяя небеса и землю, охваченные благой вестью рождения младенца-спасителя. С библейской содержательной сферой цикла связано и использование в нём словесных под-

¹ В тексте миниатюры указывается на пение ангелами «Аллилуйи», в чем усматривается еще одна параллель к творчеству Г.Ф. Генделя, его оратории «Мессия» №№ 14 — речитатив сопрано и №15-хор.

текстовок¹. Они направляют воображение исполнителя и многое предопределяют в характере интонирования, в отношении: темпа, агогических деталей, фразировки. В статье К. Зенкина «Слово в фортепианных произведениях Листа» рассматриваемое явление относится к максимальному присутствию слова в инструментальном сочинении, в сравнении с программным заголовком или поэтическим эпиграфом. Текстами старинных рождественских песен сопровождаются три пьесы цикла (№№ 1, 2, 4). Миниатюра *«О святая ночь!»* (№2) написана в фактуре, типичной для хора a capella — впоследствии переложена для пения в сопровождении органа или фисгармонии. С начальными подтекстованными пьесами «Рождественской елки» можно сравнить *«Старую провансальскую рождественскую песню»* (№8). Она не содержит текстовой строки, хотя в ее мелодии содержится не меньше (чем в №№ 1, 2) характерно-речевых, песенно-декламационных оборотов.

Третья часть цикла (*«Пастухи у яслей»*) разворачивает жанровую музыкальную картину, основой которой является оstinatная танцевальная ритмоформула (пунктирная фигура в размере 6/8). Общая атмосфера пьесы более полнокровная, «земная», нежели в «Святой ночи». Для мелодической линии типично обыгрывание ликующих фанфарных оборотов. В палитре выразительных гармонических средств примечательно мажоро-минорное соотношение тональностей (Des-E²). Оно подобно эффекту игры красок в библейских живописных полотнах мастеров Ренессанса, например, Д. Гирландайо, Э. Греко.

Четвертая пьеса, словно вторая часть живописного диптиха, воссоздает следующий эпизод библейско-рождественской истории — *«Поклонение волхвов»*. При мелодико-тематической контрастности пьесы, ее объединяет маршевое начало, пронизывающее и дублированный в октаву и ладово-архаический напев, и основанные на его развитии гетерофонные «хоровые вертикали», и тему с кварто-квинтовыми «шагами» и вращательным триольным мотивом. Речевая по интонационному складу средняя часть пьесы сравнима с благоговейным обращением участников шествия к младенцу Иисусу. Ассоциативным рядом к пьесе выступают шедевры Барокко и Возрождения (А. Мантенья, И. Босх, Б. Джорджоне, Х. Рембрандт, А. Дюрер, Д. Веласкес).

На этом библейская линия цикла заканчивается, и действие переносится в сферу светского праздника, в котором участвуют и взрослые и дети. Следующая пьеса *«Зажигают ёлку»* (№5) по своему образно-интонационному строю близка знаменитому трансцендентному

этюду «Блуждающие огни». Однако решена она гораздо более скромными техническими средствами. Примечательна внутренняя устремленность пьесы, связанная с использованием приема «игры мотива и такта». Данная миниатюрная токката оставляет ощущение «нескончаемого, играющего всеми красками, легкого, стремительного потока» [1, с. 152].

Пьеса под названием *«Колокольный перезвон»* (№7) воссоздает специфическое звучание мелодичных европейских карильонов³. От нее протягивается арка к девятой пьесе цикла — *«Вечернему звону»*⁴. Две эти пьесы, как и некоторые другие сочинения Листа, позволяют говорить о предвосхищении в творчестве композитора импрессионистических звукообразов. Гармоническая перекраска ведущих мотивов, эффекты плавного изменения колорита и света, ощущение неуловимого внутреннего движения позволяют провести ассоциативную параллель между двумя вышеназванными миниатюрами и прелюдией К.А. Дебюсси «Колокольный звон сквозь листву» («Образы», 2 серия, 1907). Данная особенность отмечается и в монографии Мильштейна [4, с. 268], в которой указывается, что «...в целом ряде случаев диссонирующие гармонии Листа в значительной степени теряют свой первоначальный смысл аккордов напряжения и принимают на себя иные, чисто красочные функции. Особенно сильно явление это заметно в творчестве позднего Листа». В качестве примеров исследователь приводит такие произведения композитора, как «Перезвоны» (из «Рождественской елки»), «Фонтаны виллы д'Эсте» (1877 из «Третьего года странствий»), «Серые облака» (1881).

Таким образом создается эффект обрамления двух контрастных миниатюр: нежной, качивающей своим баркарольным ритмом *«Колыбельной»* (№6) и *«Старой провансальской рождественской песни»* (№8). Последняя из них примечательна мастерством фактурной разработки подлинного французского народного напева (главным образом диалогического сопоставления хоральных фраз в среднем и высоком регистрах).

«В старину» (№10) продолжает линию эпико-архаических образов, начатую в «Старой провансальской рождественской песне», с той разницей, что здесь мы встречаемся не с цитатным материалом, а с авторским представлением о старинной балладе (общий «повествовательный» тон, речевые интонации, вариантнo-строфическое развитие).

Заключительная часть цикла отличается масштабностью, торжественностью и представляет два звукообраза шествия: *«Венгерского марша»* (№11), отсылаю-

¹ С примерами подобного рода у Листа мы встречаемся и в симфонии «Данте» (1856), целый ряд тем которой сопровождается фразами из «Божественной комедии», в этом же сочинении присутствует и реально звучащее слово у хора. Другие образцы обнаруживаются в цикле «Поэтические и религиозные гармонии» (1853). Его две пьесы, являясь переложением собственных хоровых произведений «Ave Maria» и «Pater noster» надлены текстами их молитв.

² E (Fes) является bIII по отношению к Des.

³ Карильоны — западно-европейские колокольные ансамбли. Их особенностью является темперированная настройка и управление посредством клавиатуры. Таким образом, в отличие от русских церковных колоколов, обладают ярко выраженной мелодической природой и более высоким нежным характером звучания.

⁴ Достижение подобных образов встречаем в его же этюде «Компанелла», пьесе «Женевские колокола» (из «Годов странствий»).

шего в творчестве композитора к его знаменитому «Ракоци-маршу», и *«Польского»* (№12, «Полонез»), который опирается на обыгрывание ритмоформулы мазурки.

Таким образом, своеобразие данного сочинения Листа связано с соединением в нем библейских и светских рождественских мотивов. Это сюжетное начало позволяет говорить о претворении в творчестве Листа общей тенденции, связанной с циклической программной направленностью детской музыки.

Данное сочинение предельно насыщено зримыми образами, в которых преломляются черты разных жанров,

национально-фольклорных традиций, развиваются звукописные изобразительные идеи. Цикл «Рождественская елка» отвечает особенностям детского музыкального восприятия, а в контексте идей своего времени примечателен в плане обращения композиторов-романтиков [Р. Шуман «Альбом для юношества» (1848) и «Детские сцены» (1838), Ж. Бизе «Детские игры» (1871), П.И. Чайковский «Детский альбом» (1878)] к аудитории юных слушателей и исполнителей в фортепианных циклах, имеющих явно выраженную программную направленность и отмеченных яркой театральностью воплощения.

Литература:

1. Зенкин К.В. Фортепианная миниатюра и пути музыкального романтизма / К.В. Зенкин. — М. 1997. — С. 131–158.
2. Зенкин К.В. Слово в фортепианных произведениях Листа // hansburg.narod.ru/lizstzenk.htm
3. Лист Ф. Рождественская ёлка [Ноты] / Ф. Лист // <http://notes.tarakanov.net/composers/l.htm>
4. Мильштейн Я., Ф. Лист / Я. Мильштейн. — М.: Госмузиздат, 1956. — 540 с.

Фортепианный цикл для детей второй половины XX века (на примере художественного языка и композиции «Музыкальных игрушек» С. А. Губайдулиной)

Титова Светлана Сергеевна, методист

Южно-Уральский государственный институт искусств имени П.И. Чайковского (г. Челябинск)

В настоящее время С. А. Губайдулина всемирно признана одним из самых крупных композиторов второй половины XX века, известна в музыкальном мире, прежде всего, как композитор-философ. Вместе с тем иные области её творческого феномена, по нашему мнению, остаются недостаточно изученными. Одна из них — *инструментальная музыка для детей*.

Среди немногочисленных основополагающих трудов — работы уважаемых отечественных исследователей: Холоповой В. Н. (1996) [10], (2001) [9], Башаровой И. Р. (2008 г.) [1], [2], Панковой О. М. (1991) [7], (2010) [8], Лебедевой В. В. (2008 г.) [5], [6].

Сочинения для детей созданы С. Губайдулиной в 60-е — 80-е годы. Они *жанрово многообразны*. Подробный список сочинений композитора содержится в труде В. Н. Холоповой (2001) [11]. Данный труд является основополагающим при ориентировании в творческом наследии композитора. Это камерные *инструментальные пьесы* (для фортепиано: «Дюймовочка» 1984, «Toccata-troncata» 1971; «Эхо». «Наигрыш» 1979; «Инвенция» 1974, «Злая шутка», «Пьеса»; для валторны и фортепиано — 2 пьесы: «Там вдали», «Охота» 1979; для трубы и фортепиано — «Сказка», «Элегия» 1979, «Песня без слов» 1977, «Прелюдия» 1978; для 2 труб — «Татарская песенка», «Праздник», «Суямбика» 1979; для флейты и фортепиано «Звуки леса» 1978 для ансамбля виолончелей «Песенка»), *песни* («Шепталки» — 2 пьесы для голоса с оркестром из кинофильма «Кошка, которая гуляла сама по себе». 1984.) и *циклы* («Песенки-считалки» — 5 песен для детей, для голоса и фп. на стихи Я. Сатуновского. 1973; «В

летний день» — для пения и фп. (баяна) на сл. А. Санина, 1973; «Музыкальные игрушки» — 14 фортепианных пьес для детей. 1969), *музыка к радиопередаче* (для детей по сказке чешского писателя Мацеурока «Мелок» 1971) и к *мультипликационным фильмам* («Маугли» 1971, «Кошка, которая гуляет сама по себе» 1984).

В пьесах для детей С. Губайдулиной многосложный *художественный мир* преломляется сквозь призму двух ликов образа автора: «автора-ребёнка» и «автора-философа». А грань в ее композициях между игровым познанием мира и размышлениями над вечными вопросами бытия становится едва уловимой [Холопова В. Н., 10].

В сочинениях для детей С. Губайдулиной предстает универсальный мир, который оказывается способным захватить интерес не только детей. По сути, миниатюры представляют, одновременно, «музыку для детей» и «музыку для взрослых». Композитор уникально воплощает в художественной форме мир ребёнка с позиции взрослого человека. Так, в комментариях к циклу *«Музыкальные игрушки»* С. Губайдулина говорит следующее: «Этот сборник я сочиняла как запоздалое посвящение своему собственному детству» [10, С. 118].

Мир ребенка понимается автором пьес как «микрокосмос», который заключает в себе «макромир». Собственно эстетические категории гармонии и красоты, образующие одну из трактовок понятия «kosmos», непосредственно присущи детскому восприятию реальности. Возможно, поэтому композитор не идёт по пути упрощения музыкального языка для детей. Поиск лаконизма, высшей простоты, эстетство формулируют *квинтес-*

сенцию высказывания о мире в миниатюрах.

Текст миниатюр (пьесы изложены преимущественно в малых формах) предельно концентрирован. Здесь весом и значим каждый тон, а интонационные элементы при их взаимодействии выстраивают ряд множественных

Для иллюстрирования музыкального материала, например, при изучении на уроках музыкально-теоретического цикла, нас заинтересовал вопрос существующих исполнительских трактовок цикла «Музыкальные игрушки». Так, с точки зрения *исполнительской трудности* миниатюры различны: от простейших, которые предназначены для начального этапа обучения детей, до сложных пьес для юношества. Примечательно, что отдельные образцы часто исполняются не детьми. К примеру, известны записи цикла «Музыкальные игрушки» в исполнении пианистов: **Беатрис Раухс/Рауш** (лауреат национальных и международных конкурсов, профессор консерватории Люксембурга), **Вадима Рыжкова** (Москва — пианист, педагог, композитор, аранжировщик), **Майкла Намировского** (Израиль — победитель Израильского конкурса «Керен Шарет», стипендиат фонда имени Эльва Ван Гельдер, победитель конкурса Шопена в Нью-Йорке, обладатель гран-при международных конкурсов в Канту и в Валь-Тидоне, лауреат третьей премии Международного конкурса в Сендае и второй премии Конкурса испанских композиторов в Мадриде).

Каждой из пьес цикла «Музыкальные игрушки» композитор предпосылает *программные названия*, выполняющие функцию исходных внемузыкальных стимулов и предопределяющих семантические процессы в музыкальном тексте миниатюр [Ноты, 4].

Одна из классификаций пьес цикла «Музыкальные игрушки» принадлежит И. Р. Башаровой (2008) [2]. Согласно данной классификации в цикле объединены *три смысловых мотива-образа*: а) ярмарки, народного гуляния (исполнение частушек под гармонь в «Заводной гармошке», катание на «Волшебной карусели», и «Снежных санях с бубенцами»),

б) природы как места действия (лес, водная гладь, поляна), природы как явления (капель и блики солнца, эхо), воплощение обитателей природы (синичка, дятел, лошади, медведь, прочие «Лесные музыканты»),

в) музыки (музыкантов в цикле олицетворяют: трубоч, барабанщик, рыбак, медведь и негрятянка, иные лесные обитатели без конкретизации в заголовке).

Образные планы порой совмещаются друг с другом и переходят один в другой («Песня рыбака» — синтез образа природы и музыканта-певца, «Снежные сани с бубенцами» — совмещает образ народного гуляния и скачку лошадей, в «Лесных музыкантах» объединены образы «животных», «птиц» и их «музицирования», «пения»).

В ряде пьес важную роль играет момент *звукоизобразительности, звукоподражания*: гармошечные переборы и притопы («Заводная гармошка»), фанфары-сигналы («Трубоч в лесу»), акробатические прыжки и игра на контрабасе («Медведь-контрабасист и негрятянка»), весенняя капель («Апрельский день»), щебет и парханье пташки («Птичка-синичка»), удары дятла («Дятел»), таинственные отзвуки-«шаги» («Эхо»), раскручивание и замедление карусели («Волшебная карусель»), процесс работы-литья иковки («Кузнец-колдун»), звон бубенцов и цокание «копыт» («Снежные сани с бубенцами»), водная гладь («Песня рыбака»),

Природа может выступать и в качестве фона, рельефно оттеняющим основной образ или передавать общую эмо-

ционально-колористическую атмосферу: «Песня рыбака».

Роль важных компонентов в содержательной структуре музыкального текста сочинений выполняют универсальные категории времени и пространства, движения и покоя, а также звучания и тишины. Данные указания и подробные анализы каждой из пьес цикла встречаем в трудах исследователей — О. М. Панковой (1991) [7], (2010) [8], И. Р. Башаровой (2008) [1], [2]. Для уяснения смысла и содержания пьес цикла мы обратились к изучению данных аналитических трудов, основными, по-нашему мнению, особенностями, указанными в исследовании в отношении пьес цикла, выступают следующие характеристики. Уяснение данных характеристик для нас является необходимым для осуществления педагогической деятельности. Данные пьесы возможно и, по-нашему мнению, нужно включать в изучаемые произведения в школе искусств, расширяя кругозор и слушательский опыт обучающихся. Обзор отечественных фортепианных циклов для детей находим и в исследовании В. В. Лебедевой (2008) [5], [6]. Ключевые характеристики пьес, на которые указывали исследователи (по И. Р. Башаровой, [2]), следующие:

Мастерски достигается игра «пространством»: изображение удаления и приближения образа либо расширения, рассредоточения и сжатия, концентрации звукового пространства («Заводная гармошка», «Трубоч в лесу», «Песне рыбака», «Эхо», «Волшебная карусель», «Птичка-синичка», «Снежные сани с бубенцами»). Примечательна особенность, встречающаяся на протяжении всего цикла: миниатюры завершаются своеобразным «иставиванием», достигающимся за счет введения пауз (№ № 1,2,5,8,13,14) и фермат (№ № 3,4,6), нивелирования звучности (p-ppp: № № 1,2,3,4,5,6, (7,9,12,14 не указано), 8,10,11; исключение — № 13-завершение на ff), нередок перенос в высокий регистр (пьесы под № № 1, 4,5,7,10,11,13,14). По этой причине характерным будет и использование «динамически убывающих», «иставивающих» реприз.

Среди миниатюр цикла встречаем *воплощение движения разного рода*: стремительного («Волшебная карусель», «Снежные сани с бубенцами»), моторного и несколько, порой, механистического («Дятел», «Кузнец-колдун», «Барабанщик»), прихотливого («Птичка-синичка», «Медведь-контрабасист и негрятянка» — последняя миниатюра сочетает прихотливость и, одновременно, нарочитость), в проотивовес чему выступают статичность и созерцательность («Песня рыбака», «Эхо»).

Среди примечательных *гармонических особенностей* пьес находим:

а) превалирование атональности: исключение — № 13 (C dur),

б) использование додекафонии — № № 3, 5, 10, 12 (в духе серийной техники написаны: «Трубоч в лесу», «Апрельский день»- фугированная композиция, «Лосиная поляна», «Эхо»);

в) использование возможностей расширенной и одноименной тональности с включением красочных гармонических вкраплений, складываемых в общий контекст модальности (всеступенности гармонии) — № 9;

г) частое использование кластеров (№ № 1, 3, 8, 11, 12, 14) и органных пунктов или выдержанных звуков, педаль (№ № 3, кода 4, 6, 9,12).

В некоторых миниатюрах находим примеры воплощения известных *риторических фигур*: круг, вращение (circulatio) — «Волшебная карусель», «Апрельский день», жестковатый скачок (saltus duriusculus) — «Птичка-си-

ничка». «Эхо», «Кузнец-колдун», «Медведь-контрабасист и негритянка», крест — «Эхо», восхождение (anabasis), нисхождение (catabasis) — «Снежные сани с бубенцами», «Волшебная карусель», «Песня рыбака».

Воплощение **преemptивности музыке разных эпох:**

а) старинной музыки — № 6 (архаическая попевка), № 9 (модальность), № 12 (интонации темы средневековой секвенции «Dies Irae»);

б) музыки барокко — № № 12, 2, 4, 8, 6, 7, 11(монограмма — **темы ВАСН** от ноты «g¹» — [So (соль)-fi (фа#)-ya (ля) G (соль#) ubaidulina, наличие риторических фигур — аналогии с творчеством И.Баха);

в) музыки романтизма — № 14 (жанр арабески в 1 разделе пьесы — в духе Р. Шумана, А.Лядова), тип репризы всех пьес, кроме № 13 («истаивающий», «шопеновский» тип);

г) музыки импрессионизма — № 2 (общий колорит и приемы развития, текучесть границ формы); № 14 (красочные сопоставления гармонии в духе пьес К. Дебюсси, например «Лунный свет»);

д) музыки XX века: неофольклоризма — № 1 (переменность размера и перемещение опорных точек с сильной на слабую долю, свойственные природе русской народной песни — ассоциации с сочинениями И. Стравинского, чистотелность — в духе Р.Щедрина), модернизма № 13 и ср. раздел пьесы № 14, (в духе С. Прокофьева: аналогии с начальными интонациями темы Джульетты-девички из балета «Ромео и Джульетта» и микроцитата из марша оперы «Любовь к трем апельсинам»), джаза — № 8 (аллюзией джазового стиля, с аккомпанементом-формулой буги-вуги и расщепленными «блюзовыми» терциями в мелодии является: «Медведь-контрабасист и негритянка»),

отголоски массовых «пионерских» песен XX века (№ 13).

При воплощении сюжетных ситуаций, воплощении «зримых», порой театрализованных миниатюр, композитор обращается к разнообразным **жанровым моделям:** токкатности («Барабанщик», «Кузнец-колдун», «Снежные сани с бубенцами»), арабесочности (первый раздел пьесы «Лесные музыканты»), маршевости («Барабанщик», ср. раздел пьесы «Лесные музыканты»), буги-вуги («Медведь-контрабасист и негритянка»), чистотелности («Заводная гармошка»), песнотности («Песня рыбака»), шерцозности («Заводная гармошка» «Заводная гармошка», «Волшебная карусель», «Медведь-контрабасист и негритянка», «Птичка-синичка», «Снежные сани с бубенцами»).

В цикле прослеживается **комплекс общескрепляющих элементов:**

а) **мотивы-интонации:** кварто-квинтовые («Трубоч в лесу», «Песня рыбака», «Птичка-синичка», «Волшебная карусель», «Кузнец-колдун», «Апрельский день»), интервал большой септими («Заводная гармошка», «Апрельский день», «Кузнец-колдун», «Трубоч в лесу»), секунды (№ № 2,3,11,12,13,14), трифон (№ № 2, 4,5,8); движение по звукам трезвучия, септаккорда, нонаккорда (№ № 1,2,13);

б) **фактурные решения:** выдержанные звуки, педали, органнне пункты («Песня рыбака», «Трубоч в лесу», кода пьесы «Кузнец-колдун», «Дятел», «Эхо»), «регистровая игра» («Заводная гармошка», «Песня рыбака», «Медведь-контрабасист и негритянка», «Волшебная карусель», «Снежные сани с бубенцами»),

в) **исполнительские приемы:** неоднократное обращение к беззвучному нажатию клавиш (ремарка х), звук «искусственно» растворяется в пространстве (№ № 3,6,12).

Литература:

1. Башарова, И. Р. Герои и персонажи фортепианных пьес Софии Губайдулиной для детей [Электронный ресурс]. / И. Р. Башарова // Проблемы музыкальной науки. — 2008. — № 2(3). — С. 111–115. Режим доступа: <http://journalpmn.com/index.php/PMN/article/view/729> Дата обращения: 29.04.2012 г.
2. Башарова И. Р. Смысловая организация музыкального текста инструментальных сочинений для детей Софии Губайдулиной / И. Р. Башарова [Электронный ресурс]: автореф. дисс. кандидата искусствоведения: 17.00.02. — Магнитогорск, 2008. — 27 с. Режим доступа: <http://dislib.ru/iskusstvovedenie/9748-1-smislovaya-organizaciya-tuzikalnogo-teksta-instrumentalnih-sochineniy-dlya-detey-sofi-gubaydulinoj.php> Дата обращения: 30.04.2012 г.
3. Винкевич, И. С. А. Губайдулина // Русские композиторы. История отечественной музыки в биографиях ее творцов / И. Винкевич. — Челябинск: Урал Л. Т. Д., 2001. — С. 405–410.
4. Губайдулина, С. Музыкальные игрушки [Ноты] / С. Губайдулина // Детские пьесы советских композиторов. — М.: Музыка, 1971. — Вып.2. — С. 73–95.
5. Лебедева, В. В. Детский программный фортепианный цикл в русской музыке / В. В. Лебедева // Музыкальная академия. — 2008. — № 1. — С. 181–190.
6. Лебедева, В. В. Цикл программных пьес и прелюдий в русской фортепианной музыке XX века / В. В. Лебедева [Электронный ресурс]: автореф. дисс. кандидата искусствоведения: 17.00.02. — М., 2008. Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/tsikl-programmnyh-pies-i-prelyudiy-v-russkoj-forte-pianno-muzyke-xx-veka> Дата обращения: 30.04.2012 г.
7. Панкова, О.М. «Музыкальные игрушки» Софии Губайдулиной / О. И. Панкова. — Новосибирск: Новосиб. гос. консерватория им. М. И. Глинки, 1991. — 27 с.
8. Панкова, О. М. **Фортепианный цикл С. А. Губайдулиной «Музыкальные игрушки». Логическое единство цикла, синтезирующего особенности современного музыкального языка** [Электронный ресурс] / О. М. Панкова. — 2010. — 10 с. Режим доступа: <http://www.sib-artforum.ru/konferentsii/publikatsii-2010/muzyka> Дата обращения: 28.04.2012 г.
9. Холопова, В. Н. Концепция творчества Софии Губайдулиной: опыт характеристики / В. Н. Холопова // Муз. академия, 2001. — № 4. — С. 12–19.
10. Холопова, В. Н. София Губайдулина. Жизнь памяти: София Губайдулина беседует с Энцо Рестаньо. Шаг души / В. Н. Холопова, Э. Рестаньо. — М.: Композитор, 1996. — 360 с.
11. Холопова, В. София Губайдулина. Путеводитель по произведениям / В. Холопова. — М.: Композитор, 2001. — С. 4–5,49–52.

Молодой ученый

Ежемесячный научный журнал

№ 7 (42) / 2012

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М.Н.

Иванова Ю.В.

Лактионов К.С.

Комогорцев М.Г.

Ахметова В.В.

Брезгин В.С.

Котляров А.В.

Яхина А.С.

Ответственный редактор:

Шульга О. А.

Художник:

Шишков Е. А.

Верстка:

Бурьянов П.Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

За достоверность сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

672000, г. Чита, ул. Бутина, 37, а/я 417.

E-mail: info@moluch.ru

<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии «Ваш полиграфический партнер»

127238, Москва, Ильменский пр-д, д. 1, стр. 6