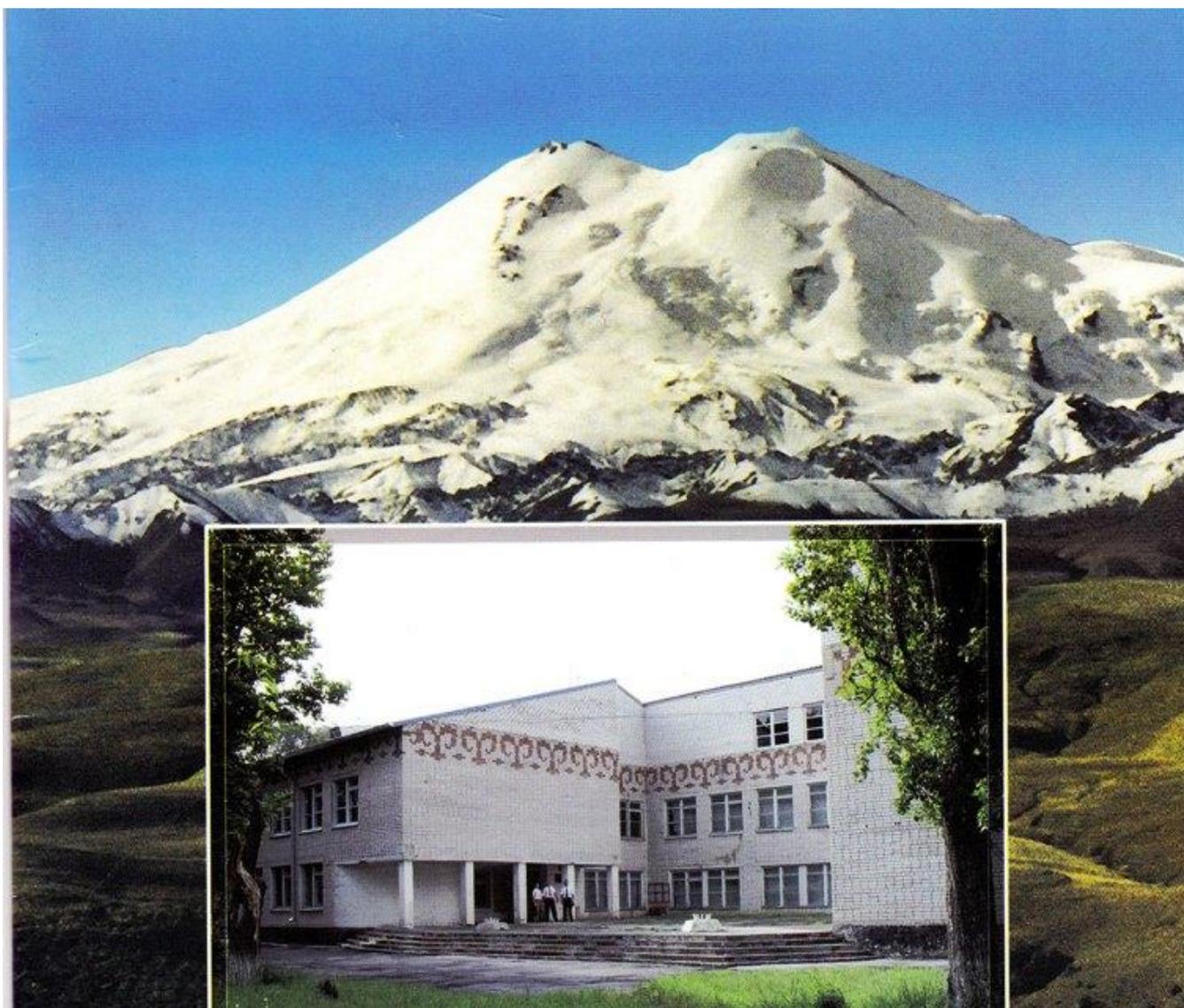

**КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОГО РЕСПУБЛИКАНСКОГО
ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ**



НАУЧНО – МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2015

междисциплинарный

№1

ISSN 2414-0066

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КЧР

ВЕСТНИК

КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКОГО РЕСПУБЛИКАНСКОГО
ИНСТИТУТА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ

№1

Междисциплинарный

научно-методический журнал

МОСКВА 2015



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гурин Александр Васильевич

главный редактор журнала, ректор РГБУ ДПО «КЧРИПКРО», кандидат технических наук E-mail: kchripkro@mail.ru

Накохова Рида Рашидовна

зам. главного редактора журнала, проректор по научно – инновационной деятельности РГБУ ДПО «КЧРИПКРО», доктор психологических наук, профессор

E-mail: ripkroinnovac@mail.ru

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

Бобрышев Сергей Викторович – доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт», г. Ставрополь, Россия.

Боязитова Ирина Валерьевна - доктор психологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, директор Института человековедения ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», г. Пятигорск, Россия.

Лабунская Вера Александровна - доктор психологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, зав. кафедрой социальной психологии ФГБОУ ВПО «Южный федеральный университет», г. Ростов на Дону, Россия

Каргиева Замират Каникоевна – доктор педагогических наук, профессор, председатель диссертационного совета ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова», г. Владикавказ, Россия

Напсо Мариана Давлетовна – доктор социологических наук, профессор ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия», г. Черкесск, Россия.

Нахушев Владимир Шамильевич – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и гуманитарных дисциплин ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия», г. Черкесск, Россия

Петрова Елена Алексеевна - доктор психологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования РФ, зав. кафедрой социальной психологии ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», г. Москва, Россия.

Бежанов Магомет Хусинович - кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно – методической работе РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: kchripkro@mail.ru

Байбанова Фатима Азрет –Алиевна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. учебно – методическим отделом РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: kchripkroumo@mail.ru

Дышекова Марина Рамазановна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой кабардино-черкесского и абазинского языков и литератур РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: marina.dysheckowa@yandex.ru

Джамбаева Людмила Рамазановна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. каф. управления образованием РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: 09upravleniya@mail.ru

Кашарокков Борис Тагирович – доктор филологических наук, профессор, зав кафедрой иностранных языков РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: Boris.Kascharokow@yandex.ru

Кипкеева Земфира Хаджиосмановна – кандидат педагогических наук, доцент, зав кафедрой русского языка и литературы РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: kaf.rus.lit@mail.ru

Крайникова Татьяна Александровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии РГБУ ДПО «КЧРИПКРО».

E-mail: kaf.psp@mail.ru

Реутская Ирина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент, зав. каф. дошкольного и начального образования РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: kaf.dino@mail.ru

Темирова Фатима Александровна - кандидат психологических наук, доцент, ученый секретарь Ученого совета РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: kaf.psp@mail.ru

Чанкаева Татьяна Азаматовна - доктор филологических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: kchripkro@mail.ru

Чашев Сергей Вячеславович – директор муниципального казенного общеобразовательного учреждения «Гимназия №5» г. Черкесск. Россия

E-mail: sergey060561@yandex.ru

Шаповалов Михаил Васильевич - кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой естественно – математического образования РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: kaf-en@yandex.ru

Шебзухова Фатима Айсовна – доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой истории и политологии РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»

E-mail: kchripkro@mail.ru

Шовгенова Фатима Рауфовна - ответственный выпускающий редактор - корректор РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: kchripkro@mail.ru

УЧРЕДИТЕЛЬ

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

*Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС 77-63540 от 30 октября 2015г.

ISSN 2414-0066



© РГБУ ДПО «КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Байбанова Ф.А., Джамбаева Л.Р.* Государственно- общественное управление. Проблемы, перспективы.....9
- Гурин А.В. Накохова Р.Р.* Инновационная деятельность в дополнительных образовательных учреждениях. Проблемы и перспективы.....15
- Реутская И.Н., Кочиева К.Р., Пшимахова Ф.Ш., Турклиева. Б.С., Шевцова Т.В.* Условия и механизмы перехода ДОО на новые образовательные ориентиры и требования.....21

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Айбазова Ф.У.* Личностно – развивающий потенциал семейных этноценностей в развитии личности подростка..... 28
- Джандарова А.С.* Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста..34
- Крайникова Т.А.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: факторы риска, особенности проявления и коррекционно-развивающая работа с ребенком..... 38
- Макоева А. Ю.* Структурные компоненты социально – психологической компетентности будущих медицинских работников.....43
- Мауль А.В.* Профессиональные компетенции будущего педагога: проблема определения и формирования.....47
- Накохова Р.Р., Темирова Ф.А., Накохова Д.Х.* Структура этнического самосознания как научная проблема.....52
- Иванова Н.А.* К проблеме социально-психологического сопровождения детей с нарушениями речи..... 59
- Иманмухаметова Б.М.* Социально-психологическая адаптация подростков с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения..... 63
- Тамаева О.А.* К вопросу обоснования социально- психологического сопровождения детско-родительских отношений в неблагополучной семье.....68
- Шмелькова Т.С.* Исследование когнитивной составляющей антитеррористических установок молодежи.....72

ПЕДАГОГИКА ОБРАЗОВАНИЯ

- Асланукова М.М., Коньков Л.И.* Использование активных методов в процессе преподавания химии в медицинском вузе..... **78**
- Бежанов М.Х., Хапаев М.Х.* Педагогические условия эффективности процесса развития творческих способностей старшеклассников в условиях дополнительного образования.....**84**
- Власенко О.В.* Место дисциплины «Проектирование» в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров..... **90**
- Куржева Т.И.* Нравственное воспитание школьников на прогрессивных традициях и обычаях народов КЧР.....**95**
- Кипкеева З.С., Узденова Л.Т.* Нравственно-патриотическое воспитание дошкольников**102**
- Пучкина А.Г., Черкасова Э.В.* Современные образовательные технологии.....**107**
- Сарыева М. Х.* Инклюзивное образование: понятие и проблемы..... **114**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ

- Дышекова М.Р., Кантемирова Б.А.* Анализ программных произведений Х.Х. Хапсирокова..... **120**
- Кипкеева З.Х., Курбанова А.Ш.* К вопросу о составе конструкций со значением меры и степени..... **125**
- Кукаева О.Х., Тлябичева С.У.* Национальные истоки литературной поэмы.....**131**
- Резунова И.А.* Национальное своеобразие русскоязычного творчества северокавказских писателей..... **138**
- Чанкаева Т.А.* Пути развития карачаевской литературы во второй половине XX века..... **146**

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

- Хубиева А.А.* Вклад сельских жителей Карачаевской и Черкесской автономных областей в Победу в Великой Отечественной войне.....**153**
- Темрезова Л.Р.* Проблема молодежного экстремизма в современном обществе.....**158**
- Наши авторы*.....**164**

CONTENT

TOPICAL ISSUES OF MODERN EDUCATION

<i>Baybanova F. A-A., Dzhambaeva L.R.</i> Public- administration: problems and prospects in education.....	9
<i>Gurin A.V., Nakohova R.R.</i> Inovative activity in educational institutions. Problems and prospects.....	15
<i>Reutskaya I.N, Kochieva KR, Pshimahova F.S.Turklieva. BS, Shevtsova T.V.</i> GEF PRE - conditions and mechanisms of conversion of the OED to new education benchmarks and requirements.....	21

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF EDUCATION

<i>Aybazova F. U.</i> Personal developing potentials of ethno-cultural values.....	28
<i>Dzhandarova A.S.</i> The emotional development of preschool children.....	34
<i>Kraynikova T.A.</i> The attention deficit disorder with hyperactivity: risk factors, the characteristics of the manifestation, of correctional-developing work with the child.....	38
<i>Makoeva A Y.</i> Structural components of socio- psychological competence of future medical professionals.....	43
<i>Maul A.V.</i> Professional competence of a future teacher: the problem of definition and formation.....	47
<i>Nakohova R.R, Temirova FA, Nakohova DH</i> The structure of ethnic consciousness as a scientific problem.....	52.
<i>Ivanova N.A.</i> On the issue of social and psychological guidance of children with speech disfunction.....	59
<i>Imanmuhametova B. M.</i> Socio-psychological adaptation of adolescents with special educational needs in an inclusive learning.....	63
<i>Tamaeva O.A.</i> To the question of justification of socio - psychological support of parent - child relationships in a dysfunctional family.....	68
<i>Shmelkova T.S.</i> The research of the cognitive component of antiterrorist attitudes of youth...	72

PEDAGOGY OF EDUCATION

<i>Aslanukova M.M., Konkov L.I.</i> The usage of active methods in teaching process of chemistry in medical institution of higher education.....	78
<i>Bezhanov M.H., Khapaev M.H.</i> Pedagogical conditions of efficiency of development of creative abilities of high school students in the conditions of additional education.....	84
<i>Vlasenko O. V.</i> The place of discipline "design" in the professional preparation of students- designers.....	90

<i>Kurzheva T. I.</i> Moral education of students on progressive traditions and customs of the peoples of the KCR.....	95
<i>Kipkeeva Z.S. Yzdenova .L.T.</i> , Moral and patriotic education of preschool children.....	102
<i>Puchkina AG, Cherkasova E.V.</i> Modern educational technologies.....	107
<i>Sariyeva M. H.</i> Inclusive education: concept and challenges.....	114

ACTUAL PROBLEMS OF PHILOLOGY

<i>Dyshekova M.R., Kantemirova B. A.</i> The analysis of works of Kh. Kh. Khapsirokov.....	120
<i>Kipkeeva Z.H., Kurbanova A.Sh.</i> To the question of the composition of structures with a value measure and degree.....	125
<i>Kukayeva O. Kh, Tlyabicheva S.U.</i> National origins of a literary poem.....	131
<i>Rezunova I.A</i> The national originality of the North Caucasus Russian-speaking writers.....	138
<i>Chankaeva T.A.</i> The development of Karachai literature in the second half of the XX century.....	146

HISTORY AND POLITICAL SCIENCE

<i>Chubieva A.A.</i> The contribution of rural residents of Karachai and Cherkess Autonomous Regions to the victory in the Great Patriotic War.....	153
<i>Temrezova L. R.</i> Problem youth extremism in modern society.....	158
<i>Our authors</i>	164

© РГБУ ДПО «КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКИЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ», 2015

© МОСКВА. ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ «МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ» 2015

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Байбанова Ф. А-А., Джамбаева Л.Р.

РГБУ КЧРИПКРО кафедра управления образованием профессионального и тех. образования, кафедра дошкольного и начального образования (369000, г. Черкесск, ул. Фабричная 139,) e-mail: umo_ipkro08@mail.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются цели, задачи, подходы, механизмы, структурные компоненты, приоритетные направления и сущность государственно -общественного управления. Раскрываются вариативные формы государственно-общественного управления, нормативно – правовая база деятельности государственно –общественного управления.

Ключевые слова, государственно - общественное управление, управляющий совет, общественность, модель управления, самоуправления, организационная структура.

PUBLIC- ADMINISTRATION: PROBLEMS AND PROSPECTS IN EDUCATION

BAYBANOVA F. A-A., DZHAMBAYEVA L.R.

РГБУ «КЧРИПКРО» The department of education management, professional and technological education, the department of pre-school and primary education (139 Fabrichnayast ., Cherkessk 369000) e-mail umo_ipkro08@mail.ru.

Abstract: The article discusses the goals, objectives, approaches, mechanisms, structural components, priorities and the nature of public management . Reveals variable forms of public administration, regulatory fra work in the activities of public administration.

Keywords. Public management, Managing Board, public model of management, government, organizational structure.

Сегодня в центре внимания находится государственная школа, которая в логике модернизации претерпевает существенные перемены. И именно государство (в лице руководителя) выступает инициатором развития взаимодействия с общественностью на школьном уровне. Поэтому важным показателем эффективности модернизации российского образования является «внедрение моделей государственно-общественного управления образовательными учреждениями в целях развития институтов общественного участия в образовательной деятельности и повышения открытости и

инвестиционной привлекательности сферы образования».

В истории России идея государственно-общественного управления имеет достаточно глубокие корни: епархиальные училищные советы, волостные общины, попечительские советы гимназий и реальных училищ, земские управы.

Школы, в управлении которыми участвовали эти организации, как правило, имели многоканальное финансирование, которое предназначалось для удовлетворения потребности в книгах, пособиях, для награждения учителей и учеников, жалования учащихся, содержания школ, повышения квалификации учителей. В

свою очередь общество предъявляло к своим школам все более высокие требования, заставляя их перестраиваться, искать новые формы и методы обучения, расширять содержание образования.

Концепция модернизации российского образования в числе первоочередных задач определяет развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса. При этом основными задачами являются:

- разработка и реализация модели государственно-общественного управления в образовании;

- повышение эффективности управления школой с разграничением полномочий между учредителем и образовательным учреждением, между директором и Советом образовательного учреждения для обеспечения реализации принципа государственно-общественного управления;

- формирование консолидированного заказа на оказание образовательных услуг;

- активное привлечение педагогов, обучающихся и родителей к участию в управлении образовательным учреждением.

Подходы, которые можно использовать для достижения поставленных задач:

- применение современных механизмов запуска процесса модернизации образования;

- создание общественных муниципальных Советов по вопросам управления образованием;

- разработка и внедрение механизмов участия органов государственно-общественного управления образованием в оценке качества образования;

- разработка и внедрение механизмов участия органов государственно-общественного управления образованием в

распределении стимулирующей части оплаты труда работников образовательных учреждений;

- развитие механизма привлечения инвестиций в образование через общественное участие в управлении образованием.

Обязательства:

- создание и организация деятельности органов самоуправления, обеспечивающих демократический, государственно-общественный характер управления во всех общеобразовательных учреждениях и в муниципальных образованиях;

- предоставление публичных отчетов об образовательной и финансово-хозяйственной деятельности всеми общеобразовательными учреждениями.

- увеличение доли общеобразовательных учреждений, лицензирование и аттестация которых проводится с привлечением представителей общественности из числа лиц, не являющихся работниками учреждений, подведомственных органам управления образованием.

Вариативные формы государственно-общественного управления определяются: выявленными возможностями и ресурсными дефицитами образовательного учреждения; потенциальными формами участия общественности в управлении образованием; условиями для реализации конкретной модели государственно-общественного управления в образовательном учреждении.

Аналогичная ситуация складывается в современной России. Перед образованием ставятся новые задачи, изменяется его содержание и формы, складываются новые институты гражданского общества и социальные группы, готовые вкладывать в систему образования различные ресурсы. Их запросы могут быть обусловлены как личной заинтересованностью, так и социальной необходимостью. В чем специфика сегодняшней ситуации?

Формой непосредственной демократии является общее собрание,

педагогический совет, когда в нем участвуют все педагогические работники.

Формой представительной демократии являются конференция, совет образовательного учреждения, попечительский совет, управляющий совет и другие.

Порядок выборов органов самоуправления образовательного учреждения и их компетенция определяются уставом образовательного учреждения.

Сущность государственно-общественного управления в современном образовании предполагает согласованное взаимодействие между государством и обществом в решении различных вопросов образования, связанных с возможностью ответственно и результативно влиять на образовательную политику, принятие управленческих решений, участие в выполнении ресурсов обеспечивающих функций, создании здоровой социальной среды для учащихся.

Понимание сущности государственно-общественных отношений предполагает согласование и определение представлений о возможностях государственной составляющей и общественной составляющих и складывающихся между ними договорных отношений.

Государственная составляющая образования должна гарантировать обеспечение доступности и равных возможностей получения полноценного качественного образования.

В общественной составляющей можно выделить внутренние компоненты:

- внутреннее профессиональное сообщество, ученическое самоуправление;

- внешние: представители родителей, бизнеса, общественных организаций, ассоциации выпускников, национально-культурных сообществ, фонды развития и так далее.

Общественность - это организованные структуры, отражающие интересы социальных групп в области

образования и не подчинённые органам управления образованием. Это могут быть структуры:

- непосредственно не связанные с системой образования (объединения работодателей, творческие союзы, научные учреждения);

- объединяющие работников образования (например, ассоциация педагогов-исследователей, ассоциация руководителей школ);

- объединяющие участников образовательного процесса (родителей, учащихся);

- обеспечивающие систему образования определёнными ресурсами (за счёт внебюджетных источников - проектные группы, исследовательские лаборатории, временные научно-исследовательские коллективы и так далее).

Эти структуры могут быть постоянными (ассоциации, союзы, советы, некоммерческие партнёрства) или временными (собрания, совещания, конференции).

Выражать интересы определённых социальных групп в сфере образования могут также специалисты, изучающие образовательные запросы и проблемы населения (социологи, психологи, организаторы образования). Эту группу специалистов можно определить как группу экспертов по социальным проблемам образования.

К общественности можно отнести и группу экспертов по вопросам управления образовательными системами, независимых от органов управления образованием.

«Пропорции» участия различных составляющих в образовании и управлении образованием не могут быть заданы раз и навсегда, баланс между ними будет носить подвижный характер. В деятельности общественно - государственного управления существует ряд проблем:

- не полное нормативно-правовое обеспечение деятельности органов государственно-общественного управления образованием;

- недостаточная активность администрации учреждений в создании новых управленческих структур;
- малый процент родителей и обучающихся, принимающих участие в работе органов государственно-общественного управления образованием;
- недостаточная готовность родителей к управленческой деятельности;
- отсутствие органов государственно-общественного управления образованием на уровне муниципалитета.

Цели государственно-общественного управления образованием не могут задаваться лишь ведомственными интересами самой системы образования, они должны формироваться в диалоге между всеми заказчиками и конкретными потребителями результатов образования.

Государственно-общественное управление образованием развивается на основе принципов, предполагающих:

- открытость и демократичность,
- взаимодействие и согласованность,
- участие и соуправление.

Приоритетными направлениями при этом выступают:

- создание условий для взаимовыгодного сотрудничества различных моделей государственно-общественного управления на уровнях муниципалитета, органов местного самоуправления,
 - некоммерческих неполитических организаций, профессиональных сообществ и так далее, отвечающих требованиям Закона РФ «Об образовании»;
 - обучение и консультационная поддержка управленческих кадров государственно-общественного управления образованием.
- Современная система управления образованием изменяется по нескольким направлениям:
- снижается степень централизации управления образованием;

- в системе образования переходят к договорным отношениям;
- повышается роль инноваций;
- развиваются общественные инициативы в сфере образования;
- создаются «горизонтальные» управленческие структуры.

Таким образом, развивается сетевое взаимодействие.

Другое существенное изменение, характеризующее переход к государственно-общественному управлению образованием это создание негосударственных структур, расширяющих возможности государственных (и муниципальных) школ в выборе путей своего ресурсного обеспечения (центры образовательных технологий, ресурсные центры, фонды и другие структуры по поддержке образовательных инициатив и тому подобное).

Несомненным признаком государственно-общественного управления считается появление управленческих структур в форме попечительских советов, Советов школ, Управляющих советов. Можно выделить следующие основные признаки государственно-общественного управления:

- совместная управленческая деятельность государственных и негосударственных структур по руководству образовательными проектами;
- процедура принятия решения государственным (муниципальным) органом управления образованием, предусматривающая обязательное согласование проекта решения с представителями общественности;
- делегирование части властных полномочий органов управления образованием структурам, представляющим интересы определённых групп общественности.

Нормативно-правовой базой развития деятельности государственно-общественного управления в системе образования является:

- Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 года "Об образовании в Российской Федерации";

- Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы».

- письмо Министерства образования и науки РФ от 27.12.1999 № 22-06-1211 «О работе с «Примерным положением о попечительском совете фонда развития образования при органе управления образованием».

- письмо Министерства образования и науки РФ от 30.03.2000 № 22-06-378 «О попечительских советах общеобразовательных учреждений».

- Национальная образовательная инициатива «Наша Новая Школа».

Потребность общественности в управлении образовательными системами зависит от уровня организованности самой общественности, от наличия структур, представляющих её интересы, в том числе от экспертных структур. Поэтому разнообразные меры, позволяющие изучать общественное мнение, привлекать общественность к аттестации образовательных учреждений, к экспертизе образовательных результатов, организовывать общественное обсуждение проблем образования - необходимое условие повышения уровня общественной активности в сфере образования. Эффективное взаимодействие системы образования и общественных структур можно обеспечить, если представители сферы образования включены в общественные структуры, например представительство руководителей образования в совете предпринимателей и другое. Это создает возможность для формирования компетентного социального заказа школе и экономической поддержки этого заказа. К заказчикам образовательных услуг можно отнести:

- детей, родителей, производственные структуры, хозяйствующие субъекты, местную, региональную власть, региональную и

национальную элиту с учетом социально-культурных, экономических и других особенностей территории, культурно-образовательных традиций, национально-этнических отношений и заявленных стратегических приоритетов развития образовательного учреждения.

Одной из моделей государственно-общественного управления являются управляющие советы. Управляющие советы имеют широкий диапазон ответственности и власти. Они помогают:

- повышать стандарты качества знаний учащихся;

- планировать направления деятельности школы;

- назначать директора и его заместителей;

- принимать решения по школьному бюджету и штату школы;

- устанавливать и внедрять политику оценки управления деятельностью штата школы;

- гарантировать выполнение национальной учебной программы;

- устанавливать соответствующие цели получения знаний учениками на основных 2-ой, 3-ей и 4-ой ступенях;

- докладывать родителям о результатах оценок национальной учебной программы;

- решать, как школа может содействовать духовному, нравственному и культурному развитию учащихся;

- гарантировать равное обеспечение всем учащимся, в том числе, имеющим особые потребности;

- отчитываться о деятельности школы перед родителями и общественностью;

- разрабатывать программу действий школы после проверки школы.

Школьные управляющие советы состоят из назначенных и выбранных членов. Все управляющие советы включают родителей, учащихся, сотрудников школы, представителей местной власти, представителей общественности, спонсоров. Директора школ могут сами решать, быть им или не быть членом управляющего совета.

Литература:

1. Александрова О.А. Образование: доступность или качество - последствия выбора//Знание. Понимание. Умение. - 2005. - № 2. - С. 83-93.
2. Братановская М.С. Общественная система управления образованием: правовые основы организации и деятельности //Вестник Саратовской государственной академии права. - 2010. - № 3 (73). - С. 60-63.
3. Бурлакова И.И. Управление качеством образования как объект правового регулирования// Право и образование. - 2010. - № 2. - С. 18-23.
4. Гребнев Л.С., Кузнецов М.Н., Понкин И.В. О новом федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373//Нравственные императивы в праве. - 2010. - № 2 (8). - С. 22-43.
5. Гуревич П.С. Личностный аспект образования //Знание. Понимание. Умение. - 2009. - № 2 - С. 98-102.
6. Дубровина С.Ю. Государственное управление в сфере образования //Право и образование. - 2009. - № 3. - С. 76-82.
7. Кожевников О.А. Проблемы несовершенства правового регулирования государственного контроля и надзора в сфере образования//Право и образование. - 2007. - № 10. - С. 4-10.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.

А.В. Гурин, Р.Р. Накохова

*РГБУ КЧРИПКРО ректор, проректор НИИР
(369000, г. Черкесск, ул. Фабричная 139) e-mail : ripkroinnovac@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы и перспективы инновационной деятельности в рамках модернизации образования. Особенности модернизации региональной системы дополнительного профессионального образования в контексте модернизации образования. Раскрываются приоритетные направления инновационной деятельности в образовательных учреждениях дополнительного образования

Ключевые слова: инновационная деятельность, дополнительное образование, профессиональный стандарт, инновационный потенциал, кейс-технология, мультимедиа, профессиональные компетенции, кейс-метод.

INOVATIVE ACTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: PROBLEMS AND PROSPECTS.

A.V. Gurin, R.R. Nakohova

*RGBU KCHRIPKRO Rector, Vice-Rector (139 Fabrichnayast., Cherkessk 369000)
e-mail: ripkroinnovac@mail.ru*

Abstract: The article deals with the problems and prospects of innovation in the framework of modernization of education. It reveals the features of modernization of the system of additional vocational training in the context of modernization of education. The priority directions of innovative activity in educational institutions of additional education are disclosed in it.

Keywords: innovative activity, additional education, professional standards, innovative capacity, case technology, multimedia, professional competence

Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения системы образования и осуществляется в форме реализации инновационных проектов и программ организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и иными действующими в сфере образования организациями, а также их объединениями... [Закон «Об образовании в РФ», 273-ФЗ, [Статья 20]

Развитие инновационной деятельности института повышения квалификации работников образования является условием и необходимым ресурсом модернизации дополнительного профессионального образования в условиях решения поставленных в важнейших федеральных и региональных документах об образовании задач.

Создание инновационного продукта, его реализация в практике образования сегодня являются важнейшим фактором, обеспечивающим конкурентоспособность образовательной организации. Научно-исследовательская деятельность и как её разновидность инновационная деятельность являются в условиях принятия Федерального закона № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд», Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы важнейшим конкурентным преимуществом. Это не только и не столько образовательная услуга, ориентированная на потребителя и удовлетворение его запросов. Это существенный образовательный и социально-экономический эффект, позволяющий существенно продвинуть

образование в решении актуальных для образовательной практики проблем, а соответственно и обеспечить инновационное развитие региона и диссеминацию инновационного опыта образовательных организаций на уровне РФ, а со временем и за рубежом.

Научный и инновационный потенциал института повышения квалификации работников образования является основой для модернизации региональной системы дополнительного профессионального образования. Модернизация системы повышения квалификации в современных условиях осуществляется на основе доказавших свою действенность в дополнительном профессиональном образовании научных подходов, обеспечивающих его переход на качественно новый уровень. Содержание дополнительного профессионального образования конструируется в рамках следующих структурных компонентов: когнитивного; ценностного; деятельностного; личностного; рефлексивного. Последовательно-циклическое освоение учителем данных компонентов содержания дополнительного профессионального образования создаёт условия для развития его профессионально-личностной компетентности. Содержание дополнительного профессионального образования ориентируется на формирование способности учителя готовить воспитанников, обладающих универсальными (ключевыми) компетенциями. Необходимо совершенствовать организацию практического компонента при реализации дополнительных профессиональных программ, т.к. именно практическая деятельность является источником профессионально-педагогической проблематизации, предпосылкой становления и развития базовых профессиональных компетентностей. В связи с этим существенным аспектом модернизации дополнительного профессионального образования является ее направленность

на корректировку традиционных методов, средств и технологий организации личностно-профессионального развития учителя, а также на создание инновационного программного и научно-методического обеспечения образовательного процесса.

Во-первых, значимость разработки и внедрения дополнительного профессионального образования перспективных и доказавших свою эффективность в различных сферах профессиональной подготовки специалистов *кейс-технологий*.

Кейс-технология состоит в том, что в начале обучения, составляется индивидуальный план, каждый обучающийся получает так называемый *кейс*, содержащий пакет учебной литературы, мультимедийный видеокурс, виртуальную лабораторию и обучающие программы, электронную тетрадь и т.д.

Последняя представляет собой своеобразный путеводитель по курсу и содержит рекомендации по изучению учебного материала, контрольные вопросы для самопроверки, тесты, творческие и практические задания. Изучая материал курса, обучающийся может запрашивать помощь по электронной почте, отправлять результаты выполнения практических заданий, лабораторных работ.

Технологии этой группы используют компьютерные сети и современные коммуникации для проведения консультаций, конференций, переписки и обеспечения обучаемых учебной и другой информацией из электронных библиотек, баз данных и систем электронного администрирования. Важным достоинством этой группы технологий является возможность более оперативного руководства обучаемым, общения с преподавателем и группой, что является неоспоримым преимуществом традиционных форм очного обучения.

Учебно-методические материалы, используемые в данной группе технологий, отличаются полнотой и

целостностью системно организованного комплекта материалов.

Реализация кейс-метода отвечает набирающей силу тенденции к практико-ориентированности дополнительного профессионального образования, к развитию у слушателей компетенций принятия эффективных и обоснованных решений профессиональных проблем. Преподаватели, овладевшие кейс-технологиями и обеспеченные необходимым для этого дидактическим материалом, смогут достичь лучшего качества, существенно более высоких результатов с меньшими ресурсными затратами.

Во-вторых, разработка и внедрение интерактивных форм, методов и средств осуществления образовательного процесса.

Разработка программного и методического обеспечения организации и проведения практикумов по разрешению проблемных педагогических ситуаций.

Создание технологической, методической и организационной базы для подготовки и проведения тренингов по развитию профессиональных педагогических компетенций.

Разработка имитационно-моделирующих игр для подготовки педагогов к реализации профессиональных педагогических задач.

В-третьих, разработка интерактивных учебных пособий, учебников, средств мультимедиа для усиления практикоориентированности дополнительного профессионального образования, повышения самостоятельности обучающихся в образовательном процессе, развития сети дистанционного образования.

Разработка требований к программному обеспечению и критериев его отбора для реализации различных форм и методов осуществления дистанционного образования: видеоконференции, онлайн-лекции, онлайн-тренинги, вебинары и др.

В-четвертых, внедрение форм и методов организации проектной и

исследовательской деятельности учителя.

В-пятых, внедрение эвристических методов в образовательный процесс: «мозговой штурм», метод эвристических вопросов, эмпатия (метод личной аналогии), инверсия, синектика и др.

Использование данных методов не только позволяет учителям совершенствовать компетенции принятия обоснованных профессиональных решений, но также стимулирует рост их интеллектуальной активности на занятиях, позитивно влияет на развитие их профессиональной мотивации.

Эффективность становления у учителей системы профессионально-педагогических компетентностей в рамках дополнительного профессионального образования во многом зависит от возможности осуществлять диагностику уровня их сформированности как внешними экспертами, так и самим учителем. Следовательно, в рамках модернизации дополнительного профессионального образования необходимо не только разработать модельные представления о системе профессионально-педагогических компетенций учителя, но и предложить педагогическому сообществу инструментарий диагностики их сформированности у учителя.

Необходимо подчеркнуть, что как сама система профессионально-педагогических компетенций, так и технология их диагностики не должны характеризоваться излишней сложностью, но, вместе с тем, важно, чтобы система профессионально-педагогических компетенций удовлетворяла требованию полноты, а технологии диагностики уровня их сформированности были адекватны и эффективны.

Ключевым фактором внедрения профессионального стандарта педагога с осени 2014 года обозначена идея повышения профессионального мастерства педагога в стремительно меняющемся открытом мире, когда

главным профессиональным качеством становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного учителя в полной мере относятся и к педагогу нового времени. Обретение этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества учителя-мастера, которое включает в себя широкий спектр конкурсов профессионального мастерства от районного до всероссийского уровней. Именно такой подход к расширению интеллектуального пространства через вовлечение в конкурс представителей разных предметных направлений искусства и науки должен стать нормой роста профессионального мастерства. Данный выбор естественно осуществляется на демократической основе путём принятия решения педагогическим коллективом.

К числу стратегических документов инновационного развития региональной системы образования можно отнести «Стратегию развития образования КЧР (2011-2015); «Программу духовно-нравственного развития и воспитания учащихся»; «Программу развития дошкольного образования (2011-13гг); Реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»; государственную программу КЧР «Развитие образования» на 2014-2020гг. Стандарт «Педагога» (2014г)

Предложения по модернизации системы дополнительного профессионального образования в контексте совершенствования научно-исследовательской, научно-методической, работы и инновационной деятельности:

Необходимо внести изменения в действующие локальные нормативно-правовые акты, регламентирующие или оказывающие влияние на развитие системы дополнительного

профессионального образования. Это призвано обеспечивать гибкость и мобильность как системы, так и содержание дополнительного профессионального образования, позволяющее этому социальному институту адекватно реагировать на вызовы жизни, привести их в соответствие с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

Модернизация дополнительного профессионального образования должна осуществляться в русле основных концептуальных подходов организации процессов обучения и воспитания, обеспечивающих комплексное повышение квалификации и профессиональную переподготовку учителя, владеющего системой педагогических компетентностей. Актуальный характер приобретает проблема ценностных оснований профессиональной деятельности учителя. Система дополнительного профессионального образования призвана обеспечивать профессиональное самоопределение учителя в контексте гуманитарной парадигмы образования. В данном контексте принципиальным критерием качества современной системы дополнительного профессионального образования является наличие у педагогов личной и профессиональной потребности в рефлексии собственных педагогических действий.

Процесс и содержание дополнительного профессионального образования могут быть модернизированы посредством корректировки существующего и создания инновационного программного и методического обеспечения образовательного процесса. Современная отечественная школа, ее основной субъект – ученик ожидают от системы дополнительного профессионального образования учителя, отличающегося готовностью к творческому профессиональному самовыражению, готовностью к созданию,

реализации инновационных образовательных программ, преодолению сложившихся стереотипов в образовательном пространстве. Сегодня школе необходим учитель, способный не только декларировать гуманистические и гуманитарные ценности образования, а в собственных профессиональных действиях и поступках демонстрировать приверженность идеалам воспитания растущего человека как свободной духовно богатой личности.

В процессе модернизации дополнительного профессионального образования необходимо акцентировать внимание на формирование у учителя системы профессионально-педагогических компетентностей, позволяющих ему продуктивно решать актуальные проблемы педагогической деятельности. К важному аспекту модернизации педагогического образования следует отнести ее направленность на формирование у учителя готовности к продуктивному взаимоотношению с учениками. Методологическим основанием идеального типа направленности взаимоотношений учителя с учениками можно рассматривать концепцию диалога культур, в которой диалог трактуется как основа человеческого сознания. В контексте этой концепции от учителя ожидается личностная и профессиональная готовность к построению диалогических отношений, что призвано обеспечить современный педагогический поддерживающий стиль учителя, обусловленный гуманитарной образовательной парадигмой. В условиях усиления миграционных процессов и в целях противодействия проявлениям ксенофобии и расизма в современном обществе особую значимость приобретает содействие формированию у педагогов компетенций, связанных с жизнью в поликультурном обществе. Современный учитель призван быть готовым к эффективному взаимодействию с ученическим коллективом и ученическим самоуправлением, конструктивно

сотрудничать с общественными объединениями в рамках осуществления государственно-общественного управления системой отечественного образования.

Модернизируемая система дополнительного профессионального образования призвана обеспечивать необходимый, исходя из особенностей педагогического труда, уровень организации воспитательного процесса педагога. В данном контексте важно разработать и применять в процессе личностно-профессионального развития учителя пакет диагностического инструментария для выявления уровня личностно-профессионального развития обучающихся в системе дополнительного профессионального образования.

Представляется необходимым, в условиях перехода к новой модели дополнительного профессионального образования обеспечение инновационного развития системы дополнительного профессионального образования как целостного института непрерывного профессионально-личностного становления профессионального совершенствования (этап повышения квалификации), профессиональной переподготовки, научно-педагогической квалификации, самообразования.

Необходимо охарактеризовать условия успешности процесса модернизации дополнительного профессионального образования:

- повышение социально-экономического статуса преподавателя и методиста;
- создание системы развития мотивации педагогов к повышению качества педагогической деятельности;
- формирование образовательной среды, в рамках которой учитель с одной стороны свободен в выборе стратегии и тактики педагогической деятельности, с другой стороны несет реальную ответственность за результаты образовательного процесса;
- формирование единой системы мониторинга результативности дополнительного профессионального

образования, основанной на анализе успешности педагогической деятельности слушателей;

- привлечение к участию в модернизации дополнительного профессионального образования социальных партнёров, а также основных социальных институтов социализации ребенка;
- сближение научно-педагогических институтов с реальной педагогической практикой, посредством привлечения ученых к научно-практическому сопровождению образовательных процессов в образовательных организациях;
- привлечение к образовательному процессу в рамках дополнительного профессионального образования учителей-практиков, демонстрирующих высокие результаты педагогической деятельности.

Приоритетными направлениями инновационной деятельности в образовательных учреждениях дополнительного образования являются:

- разработка концепций и стратегий развития образования и образовательных организаций;
- развитие инновационной научно-образовательной среды института как условие эффективной подготовки и совершенствования педагогических кадров;
- обновление содержания образования, изменение и разработка новых образовательных технологий;
- проектирование новых моделей образовательного процесса, создание

системы непрерывной генерации конкурентоспособных идей и разработок по актуальным научным направлениям в сфере образования;

- создание комплексной системы поддержки инновационных проектов, внедрения передовых научно-методических разработок и продвижения учебно-методической продукции и образовательных услуг на рынок;
- развитие системы переподготовки, повышения квалификации инновационно-ориентированных кадров;
- реализация инновационных научно-образовательных проектов регионального, российского и международного уровней;
- реализация системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и консультирования специалистов для инновационной деятельности в сфере образования, а также стажировки в российских и иностранных университетах, имеющих эффективную инновационную инфраструктуру;
- привлечение инвестиций на развитие научно-образовательной деятельности: участие в конкурсах, грантах, налаживание партнерских отношений с предприятиями и научными организациями региона, разработка учебников и учебных пособий нового поколения и др.;
- организация системы научно-методического сопровождения образовательных организаций региона и т.д.

Литература

1. Федеральный закон № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" от 3.февраля 2014г;
2. «Стратегию развития образования КЧР (2011-2015);
3. Реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»;
4. Государственная программа КЧР «Развитие образования» на 2014-2020гг.
5. Стандарт «Педагога»(2014г)

ФГОС ДО - УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ПЕРЕХОДА ДОО НА НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ И ТРЕБОВАНИЯ

Реутская И.Н., Кочиева К.Р., Пшимахова Ф.Ш., Турклиева. Б.С., Шевцова Т.В.

РГБУ «Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования» кафедра дошкольного и начального образования. Черкесск. Россия (369000, КЧР, г. Черкесск, ул. Фабричная 139),

Аннотация: В статье рассматриваются условия и механизмы перехода ДОО на новые образовательные ориентиры и требования. Раскрываются задачи, принципы, механизмы внедрения и реализации ФГОС ДО. Представлена система профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Рассматриваются система компетенций: методологическая, психолого – педагогическая, коммуникативная, исследовательская, икт – компетентность и др.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, компетенции, системно деятельностный подход, модель образовательной деятельности

GEF PRE - conditions and mechanisms of conversion of the OED to new education benchmarks and requirements

*Reutskaya I.N, Kochieva KR, FS Pshimahova
Turklieva. BS Shevtsova TV*

RGBU "KCHRIPKRO 'Institute of Professional Education, The department of preschool and primary education, Cherkessk, Russia, Karachay-Cherkess Republic (KCR) (139 Fabrichnayast., Cherkessk 369000)

Abstract: This article examines the conditions and mechanisms of transition to the new OED educational guidelines and requirements. Reveals the objectives, principles, mechanisms of introduction and implementation of the GEF PRE . The system of professional competence of a teacher of preschool education is presented. Examines the skills system: methodological, psycho –pedagogical, communicative, research, ICT – competency, etc

Keywords: federal state educational standard of preschool education, competence, systematic activity approach, the model of educational activity

В конце прошлого тысячелетия в системе дошкольного образования наметились существенные изменения стратегии и тактики образовательной деятельности, направленные на формирование гибкой, многофункциональной системы, обеспечивающей конституционное право каждого гражданина России на общедоступное и бесплатное дошкольное образование.

Современная образовательная политика очертила круг вопросов, связанных с исполнением международных стандартов, на основе которых должен строиться образовательный процесс в детском саду, а именно: на основе удовлетворения интересов детей, с учетом их возможностей и социальной ситуации развития.

С января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный

образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Федеральный государственный образовательный стандарт – новый тип документа, учитывающий передовые традиционные подходы и инновационные идеи организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста.

Введение и реализацию ФГОС ДО можно рассматривать как инновационную деятельность, успешность которой зависит от понимания её значения в образовательной практике всеми участниками образовательных отношений: педагогами дошкольных образовательных организаций, родителями воспитанников, специалистами управляющих структур разного уровня.

Педагогам на этапе реализации ФГОС предстоит творчески осмыслить новое содержание дошкольного

образования, условия его реализации относительно особенностей конкретного дошкольного учреждения, найти более эффективные пути, формы и методы организации своей профессиональной деятельности, как творческого процесса.

Стандарт поддерживает разнообразие детства и направлен на позитивное становление ребенка и учёт индивидуальных потребностей, проявление инициативы и интересов, его возможности на разных этапах освоения образовательной программы дошкольного образования.

Посещая дошкольное образовательное учреждение, каждый ребенок получает возможность полноценно жить и развиваться, активно участвуя в специфически детских видах деятельности: игровой, коммуникативной, продуктивной, двигательной, познавательно-исследовательской.

Взрослые (педагоги, родители) обязаны хорошо понимать, что ребенок ни к чему не готовится: ни к школе, ни к жизни, а развивается здесь и сейчас, проживая наиболее значимый возрастной период становления человека для его успешности в разных сферах жизнедеятельности. Именно в этот период происходит становление базовых составляющих ценностно-смысловой картины мира ребенка. Готовность к успешному школьному обучению и дальнейшей жизни состоится, если в период с двух месяцев и до восьми лет ребенку создадут условия для освоения культурных способов взаимодействия с окружающим миром, с другими людьми, понимания самого себя. Играя, ребенок открывает этот удивительный мир, его разнообразие и богатство, занимаясь конструированием или рисованием, переживает сделанные открытия, воплощает собственные впечатления, проектирует мир. Являясь активным участником разных видов деятельности, ребенок социализируется: осваивает способы поведения, культурные нормы и ценности, научается их воспроизводить (использовать), что позволяет

эффективно общаться, расти духовно и физически.

Взаимодействие педагогов дошкольных образовательных организаций и родителей (законных представителей), всех членов семьи воспитанников обеспечивает сотрудничество, взаимопонимание в вопросах организации радостного и интересного дошкольного детства.

Введение федерального государственного образовательного стандарта в практику дошкольного образования Карачаево-Черкесской республики напрямую зависит от знания и понимания конкретным педагогом, руководителем образовательной организации, родителями, представителями муниципальной службы концептуальных и стратегических положений документа, оснований, определивших его разработку.

Стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность требований к дошкольному образованию и регулирует отношения, возникающие при реализации образовательной программы и организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и индивидуальными предпринимателями, и родителями (законными представителями) при получении детьми дошкольного образования в форме семейного образования.

Содержание требований Стандарта включает в себя все основные требования дошкольного образования. Прежде всего, обеспечение условий, возможностей для полноценного проживания каждым ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного).

Реализация ФГОС дошкольного образования требует от всех участников образовательных отношений правильного, адекватного понимания и позитивного отношения к подходам и идеологии его реализации.

Ключевая роль в этом процессе принадлежит администрации дошкольной образовательной

организации его реализующей. Руководителю учреждения необходимо видеть и предвидеть проблемы, которые могут возникнуть при организации образовательной деятельности на основе требований ФГОС.

Очевидна необходимость приведения в соответствие с требованиями ФГОС дошкольного образования нормативно-правовой базы, регламентирующей деятельность дошкольного учреждения. Следует понимать и принимать необходимость разработки локальных актов учреждения, уточнения должностных инструкций сотрудников. На основе учета особенностей своего дошкольного образовательного учреждения (организации), возможностей педагогического коллектива, запросов и возможностей родителей продумать алгоритм разработки образовательной программы дошкольного образования.

Особое внимание следует обратить на анализ имеющихся условий, образовательного пространства относительно требований Стандарта. Сделанный анализ позволит увидеть имеющиеся конкретные проблемы и определить пути их решения. После выбора примерной образовательной программы дошкольного образования в части не менее 60% и комплекса программ, разрабатываемых участниками образовательных отношений, в части не более 40% необходимо выстроить логическую последовательность действий по обеспечению качества дошкольного образования на основе реализации ФГОС.

Результаты любого дела зависят от того, кто и как это дело делает. Именно мастерство, профессионализм и желание исполнителей обеспечивают качество результата. Реализация требований ФГОС напрямую зависит от готовности самого педагога дошкольного образования к этому процессу.

Система профессиональной компетентности педагога дошкольного образования включает в себя совокупность компетенций:

методологическую, психолого-педагогическую, коммуникативную, исследовательскую, презентационную, акмеологическую, икт-компетентность.

Ключевой составляющей методологической компетентности педагога к реализации ФГОС дошкольного образования является понимание оснований системно-деятельностного подхода, корнями уходящего в концепцию культурно-исторической школы Л.С. Выготского и его последователей.

Реализация системно-деятельностного подхода предполагает умение педагога рассматривать воспитательное взаимодействие с личностью ребенка в дошкольном учреждении с трех позиций.

Первая – это воспитательная система всего дошкольного образовательного учреждения, в рамках которой педагогический коллектив и каждый педагог стремится упорядочить влияние всех факторов и структур внутридошкольного сообщества на процесс развития воспитанников.

Вторая – воспитательное пространство группы, где и происходит наибольшее количество актов педагогического воздействия.

Третья – обеспечение индивидуальной траектории развития ребенка (индивидуального образовательного маршрута).

Сущность деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная (партнерская) деятельность взрослых и детей по достижению совместно выработанных целей и задач. Педагог не декларирует готовые образцы нравственной и духовной культуры, а как бы создает, вырабатывает их вместе с детьми. Совместный поиск и определение ценностей, норм и законов жизни в процессе разных видов деятельности и составляет основу образовательного процесса с детьми дошкольного возраста.

Психолого-педагогическая компетентность включает в себя знание педагогом возрастных особенностей

детей дошкольного возраста, их психического развития, методики дошкольного воспитания и умение адекватно выстраивать образовательный маршрут с каждым ребенком на каждом этапе освоения им образовательной программы дошкольного образования.

Коммуникативная компетентность заключается в практическом владении приемами общения, позволяющими осуществлять позитивное, результативное взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений (дети, родители и члены семьи, педагоги).

Исследовательская компетентность педагога дошкольного образования включает в себя умение применять в практической деятельности исследовательские и опытно-экспериментальные методы организации образовательного процесса: создание ситуаций для самостоятельного, непосредственного наблюдения, исследования детьми, на основе которых они сами устанавливают причинно-следственные связи предметов, явлений окружающей действительности, учатся делать выводы, познают закономерности. Важной составляющей исследовательской компетентности педагога дошкольного образования в настоящее время является его готовность осуществлять поиск необходимой информации, гибко применять ее в условиях своего образовательного учреждения, группы.

Наличие презентационной компетентности педагога выражается в умении презентовать положительный опыт своей профессиональной деятельности в написании и публикации статей в журналах, на образовательных сайтах, выступлениях на педагогических конференциях разного уровня, презентации материалов из опыта работы по актуальным проблемам дошкольного образования на сайте дошкольного учреждения и т.д.

Готовность педагога к профессиональному росту -это умение выявлять проблемы образовательной

деятельности и определять точки дальнейшего профессионального развития составляет акмеологическую компетентность педагога.

Информатизация образования, в том числе и дошкольного, обострила необходимость наличия у каждого педагога информационно-коммуникационной компетентности, выражающейся в умении владеть и применять информационную продукцию, средства и технологии в образовательном процессе.

Успешная реализация требований федерального государственного образовательного стандарта предполагает наличие у педагога определенных компетенций, которые определяют его готовность и умение:

- обеспечить эмоциональное благополучие каждого ребенка;
 - организовать конструктивное взаимодействие детей в разных видах деятельности, создавать условия для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности и материалов;
 - выстраивать развивающее вариативное образование;
 - работать в зоне ближайшего развития ребенка;
 - выстраивать образовательную программу, опираясь на разные варианты примерных, авторских программ поддерживать индивидуальность ребенка и обеспечивать развитие его потенциала, образовательных потребностей;
 - оказывать не директивную поддержку детской инициативе, обеспечивать игровое время и пространство трансформируемой полифункциональной среды.
- Способность:
- использовать в образовательном процессе формы и методы сотрудничества с детьми, соответствующие их психолого-возрастным и индивидуальным особенностям;
 - выстраивать образовательный процесс на основе взаимодействия взрослых и детей,

ориентируясь на интересы и возможности каждого ребёнка;

- поддерживать положительное, доброжелательное отношение детей друг к другу, в том числе детей разных возрастов и эффективного взаимодействия детей в разных видах деятельности;
- выстраивать взаимодействие с семьями воспитанников в целях осуществления полноценного развития каждого ребёнка, вовлечения семей воспитанников непосредственно в образовательный процесс.

Данные ориентиры и требования ФГОС ДО позволяют рассматривать процесс дошкольного образования не только как средство развития и воспитания ребенка, но также как условие повышения общего функционального ресурса родителей, многие из которых не отличаются достаточным уровнем знаний в области воспитания и развития ребенка.

В этой связи, актуальной проблемой перехода ОУ на ФГОС ДО является организация или совершенствование условий, позволяющих решать качественно образовательные и социальные задачи, обеспечить возможность совместного пребывания ребенка и родителей в организуемом педагогами образовательном процессе. Поиск новых форм организации образовательного взаимодействия, в рамках которых возможно осуществлять задачи воспитания и обучения ребенка (в т.ч. ребенка с ОВЗ) и его законных представителей – родителей, стал одним из ключевых направлений обеспечения качества дошкольного образования в переходный период его модернизации.

На наш взгляд такой образовательный процесс должен проектироваться на основе следующих важнейших принципов:

1. Индивидуализация образовательного процесса - учет интересов, возможностей и социальной ситуации развития воспитанника. Данный принцип позволяют выстроить

работу в дошкольных организациях в направлении развития и расширения социальных связей учреждения и форм социального взаимодействия с семьей, как одним из основных заказчиков образовательных услуг в интересах ребенка

2. Качество образования - фактор становления человека, влияющий на изменение качества его жизни и общества в целом.

Современное качественное образование есть, прежде всего, образование, способствующее становлению человека, обретению им своего образа, себя как неповторимой индивидуальности. Сегодня очень важно не столько формировать знания, сколько развивать человека в человеке, развивать механизмы его саморазвития, саморегуляции, самовоспитания. Начало этого саморазвития и становления личности закладывается именно в дошкольном детстве.

Идея саморазвития, на наш взгляд, есть краеугольный камень построения в каждом образовательном учреждении педагогического процесса, способствующего развитию компетентности ребенка, прежде всего в вопросах взаимодействия с социумом, ибо одним из ключевых критериев готовности к школе традиционно рассматривается социальная, мотивационная готовность ребенка.

Известно, что социально-игровой опыт, который приобретает ребенок в период дошкольного детства оказывает существенное влияние на становление его эмоциональной, нравственной и интеллектуальной компетентности ребенка, позволяя формироваться готовности к обучению в школе в целом, и обеспечить каждому воспитаннику активный школьный старт. Тем самым, решается одна из важнейших задач ФГОС ДО – осуществление преемственности дошкольного и начального школьного образования в целях обеспечения равного школьного старта детей, в т.ч. не посещающих ДОУ.

3. Принцип проектирования

образовательного процесса в условиях введения ФГОС - социализация ребенка с опорой на семью путем повышения ее педагогической компетентности и качества взаимодействия «педагоги – дети – родители».

Отмеченные выше принципы позволят выявить эффективность, оптимизировать меры и совершенствовать условия организации образовательного процесса в рамках ФГОС ДО. Ключевыми задачами, обеспечивающими переход ДОО на новые образовательные требования, таким образом, являются:

- апробация вариативных моделей введения ФГОС ДО в ОУ разных типов и видов, с учетом направлений федеральной «дорожной карты»;

- апробация вариативных условий удовлетворения индивидуальных запросов семьи, реализации индивидуальных маршрутов образования воспитанников, поддержка новых форм предоставления дошкольного образования (в т.ч. нормативных, материально-технических, методических, кадровых);

- оптимизация мер по совершенствованию образовательного процесса в контексте развивающего и системно-деятельностного подхода в образовании и построение образовательного процесса в ДОО, ориентированного на интересы, возможности и социальную ситуацию развития воспитанника;

- обеспечение преемственности форм и методов воспитания и обучения ребенка в семье и ОУ, в т.ч. на этапе раннего-дошкольного и начального школьного возраста;

- использование современных технологий обучения и воспитания ребенка, реализуемых в рамках игрового взаимодействия «педагог – воспитанник – родители» (социокультурные проекты, ИКТ, электронный образовательный ресурс);

- конструирование и апробация нового развивающего социо-культурного

ориентированного пространства ДОО в целях интеграции форм и средств работы с детьми;

- подготовка педагогических кадров ОО к переходу на ФГОС ДО, в т.ч. на основе сетевого и дистанционного ресурса;

- повышение психолого-педагогической компетентности родителей воспитанников, как организаторов воспитания ребенка в семье в рамках реализации системного информирования об особенностях ФГОС и формирования социального заказа на дошкольное образование в образовательной организации и территории.

Важно отметить, что сегодня перед ОУ стоит конкретная задача - спроектировать свою модель образовательной деятельности, отобразив содержание, методы и формы, наиболее соответствующие потребителю услуг, выстроив на каждой ступени образования гибкую систему обучения.

Обобщив все вышесказанное, можно отметить, что сегодня важнейшими условиями реализации ФГОС ДО в каждом детском саду являются: дифференцированный учет новых задач, связанных с гибким реагированием на имеющиеся социальные запросы в сфере образования, а также их формированием; проектирование в ОУ такой образовательной системы, которая позволит сохранить сложившиеся традиции и, в то же время, изменить уклад, обеспечив необходимый уровень гуманизации и гуманитаризации образования; системная подготовка педагогов к работе в новых условиях, требующих мобильности, умения поддерживать и развивать разнообразные социальные связи и отношения. Кроме этого, перед ОУ стоит конкретная задача - спроектировать свою модель образовательной деятельности, отобразив содержание, методы и формы, наиболее соответствующие потребителю услуг, выстроив на каждой ступени образования гибкую систему обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дошкольное образование в России в документах и материалах: Сборник действующих нормативно-правовых документов и научно-методических материалов. – М., 2011.
2. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 г. (в ред. Постановления Правительства РФ от 20.12.2011 г. № 1034)
3. Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах - Резолюция 2200 Генеральной Ассамблеи ООН (ст.13);
4. Декларация прав ребенка - Резолюция 1386 Генеральной Ассамблеи ООН.
5. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ//сост.: А.А. Кельцева, О.О. Маловицина, Н.А. Наххас. М.: ЭСМО, 2013.
6. ФГОС ДО. Приказ от 17 октября 2013г. № 1155. Зарегистрировано в Минюсте от 14 ноября №30384. 2013г.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ЛИЧНОСТНО-РАЗВИВАЮЩИЕ ПОТЕНЦИАЛ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Айбазова Ф. У.

ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская Государственная гуманитарно-технологическая академия», Черкесск, Россия (369001, Черкесск, ул. Ставропольская, 36), e-mail: rid.r.nakoh@list.ru

Аннотация. В статье рассматриваются личностно-развивающие и социализирующие факторы этнокультурных ценностей у старшеклассников в условиях дополнительного образования.

Экспериментальные исследования подтвердили гипотезу, предполагающую зависимость параметров социализированности от влияния этнокультурных ценностей.

Ключевые слова: этнокультура, этнокультурные ценности, социализация, социальная компетентность, структурные компоненты, уровни социализации

PERSONAL DEVELOPING POTENTIALS OF ETHNO-CULTURAL VALUES

Aybazova F. U.

FSBEI HPO «North-Caucasian humanities and technology state academy», Cherkessk, Russia, (36 Stavropolskayast, Cherkessk, 369000 e-mail: rid.r.nakoh@list.ru

Abstract: The article discusses personal developing and socializing factors of ethnocultural values among high school students in the conditions of additional education. Experimental studies have confirmed the hypothesis assuming the dependence of the parameters of social services from the influence of ethno-cultural values.

Keywords: ethnic culture, ethnic-cultural values, socialization, social competence, structural components, levels of socialization.

Этнокультурное наследие народов Карачаево-Черкесии выполняет важнейшие функции в системе "личность-общество". Оно обеспечивает процесс наследования, передачи духовных ценностей, социального опыта от одного поколения к другому. Фиксируя новое идеальное состояние человека и общества, оно "охраняет" культуру в целом как надличностное явление, задает жизненные ценности и идеалы (как личностные, так и общественные), способствует транслированию духовности, субъектности личности, выступает специфическим средством познания мира и человека и содержит в себе ценностно-ориентационные доминанты социализации старшеклассников, составляющие основу и специфику национально-культурной ментальности [2].

Личностно-развивающий потенциал этнокультурных ценностей карачаевского

народа максимально полно обнаруживают себя в процессе активного усвоения подростками ценностей, норм, идеалов, образов, составляющих духовную суть этой сферы человеческого бытия. В этом случае социализация выступает одновременно и как процесс интеграции личности в культуру и социум, и как способ социализации, индивидуализации, самореализации и развития личности.

Для реализации модели «Педагогическая модель сформированности этноценностей в условиях семьи» был подготовлен и апробирован курс «Семейные этноценностные ориентации», в рамках которого разработаны программы: «Культура моего народа», «Этикет горцев», «Народный фольклор», «Традиции и обычаи моей семьи».

Данный курс, разработанный в рамках представленного проекта и выступающий одним из элементов его реализации,

предусматривает развитие компонентов этноценностных ориентаций: когнитивного, коммуникативного, конативного, креативного, мотивационно-ценностного, эмоционально – волевого. При постановке педагогических задач курса мы опирались на В.А.Петровского, который утверждает “Воспитывать – это значить приобщить к ценности постижения действия и переживания (ценности Истины, Творчества и Любви)”. В свою очередь, эти ценности специфицируются в соприкосновении с мирами “Природы”, “Культуры”, “Значимых других”, “Я-сам”. Именно в устремлениях ценностный и инструментальный аспекты образования переплетаются и проникают друг в друга, позволяя ощутить их единство. В познании - это построение категориального образа мира, творческое воображение, поиск неизвестного и парадоксального. При организации произвольного поведения – это целеобразование, поиск средств, контроль над исполнением, оценка результатов. При осуществлении эмоциональных контактов с миром – это вчувствование, выявление значимости событий, самовыражение и ценностное самоопределение[4].

Целью программы «Семейные этноценностные ориентации» является формирование этноценностных ориентаций у подростка, его духовно-нравственное воспитание, социализация, формирование этнического, гражданско-патриотического сознания и формирование толерантности. Опытная – экспериментальная работа проводилась в образовательных учреждениях города Усть – Джугута Карачаево-Черкесии в течение 4 лет. В качестве контингента испытуемых выступили учащиеся старших классов в количестве 204 человек, в ЭГ- 100ч. и КГ -104ч., В русле поставленных задач была разработана программа исследования на поиск путей формирования этноценностных ориентаций посредством освоения этнокультурного наследия в

семье.

Результаты проведенной работы позволили определить подходы к разработке экспериментальной программы для подростков «Семейные этноценностные ориентации». Направленность курса предполагала организацию специальной работы по развитию когнитивного, коммуникативного, конативного, креативного, мотивационно – ценностного и эмоционально – волевого компонентов этноценностных ориентаций.

Развитие когнитивного компонента предполагало - знания, представления об этноценностях своего народа, о семенных ценностях, о традициях, обычаях, об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков. Восприятие этнокультурной информации на уровне ощущений, через которые происходит познание и выработка определенных умений. Его сущность в структуре этноценностных ориентаций подростка была выделена нами на основе анализа исследований и представлена, как потребность познания нового, в бескорыстном искании истины, самоутверждений, самоактуализации, толерантности.

Развитие конативного компонента социализации старшего школьника раскрывает социальную жизнь, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях», является важным содержанием личности, системы доминирующих мотивов поведения, выражающих внутреннюю основу её отношения к действительности в различных этноконтактных ситуациях, в области разнообразных действий, моделей своего поведения и этногруппы, которые усваивает школьник в процессе социализации. Формирование у старшеклассников систем поведения, основанных на этнокультурных ценностях, формирование поведенческих моделей, основанных на переносе школьниками осознанных норм

поведения в повседневное общение в социуме.

Развитие креативного компонента формирует у подростка позитивные эстетические и нравственные переживания, выступая индикатором определенных поведенческих (конативных) реакций в этнической социализации, способствуют развитию творческой активности, креативности, его ценностного самоопределения при социализации в этнокультурной среде. Стимулирование творческой активности старшеклассников через народно-прикладное искусство, фольклор, драматургию, формирование потребности в творческой самореализации, развитие творческой активности, креативности является важным фактором для социальной компетентности подростка.

Важным компонентом в формировании личности является *коммуникативный компонент*, - который вбирает в себя все многообразные способы и формы коммуникации и использование их в различных обстоятельствах деятельности и общения в социуме и этносреде и при усвоении этнокультурных ценностей своего народа, формирование у подростка нравственных народных предписаний взаимоотношений поколений старший – младший, младший – старший, мужчина – женщина, почитание младшими старших.

Развитие эмоционально – волевого компонента этноценностных ориентаций формирует отношение индивида к своему этносу, отношение к миру духовных и нравственных ценностей, этнокультурным ценностям своей семьи, народа в форме непосредственного переживания. Воспитание любви к своему народу, его культуре, ценностное отношение к фольклору, музыке, танцам, природе своего края.

В процессе формирования этноценностных ориентаций развитие *мотивационно – ценностного компонента у подростков* определяется как процесс усвоения знаний этноценностей своей семьи, своего

народа, систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности, ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребёнка к этнокультурным ценностям, природе, традициям, обычаям, обрядам фольклору своего народа.

Реализуемые задачи при освоении курса «Семейные этноценностные ориентации».

1. *Образовательная* – знания, представления об этноценностях своей семьи, об этнокультуре своего народа, о родном крае, об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков. Восприятие этнокультурной информации на уровне ощущений, через которые происходит познание и выработка определенных умений.
2. *Воспитательная* - воспитание этнокультуры поведения в коллективе, в этносреде, формирование и воспитание нравственных качеств, толерантности отношений, народных предписаний взаимоотношений поколений старший – младший, младший – старший, мужчина – женщина, почитание младшими старших, соблюдение традиций, обычаев этноса.
3. *Ориентационная* – сформированные этноценностные ориентации способствуют социализации, формированию социальной, ценностной, профессиональной ориентации ребенка, его жизненных ориентиров. Ориентация на творческую активность, креативность, его ценностное самоопределение, ориентация на этнокультурные поведенческие модели при социализации в этнокультурной среде (история, традиции, фольклор, музыка народа, драматургия, народный промысел, краеведение и т.д.).
4. *Коммуникативная* - вбирает в себя все многообразные способы и формы коммуникации и использование их в различных обстоятельствах деятельности и общения в этносоциуме. Расширяет возможность, круг делового и

дружеского общения ребенка со сверстниками и взрослыми, старшими.

5. *Социализированность* старшеклассника определяется механизмами и способами его вхождения в этнокультурные ценности народа и активного взаимодействия с окружающей этносредой, усваивания социального опыта и формирования социальной компетентности.

На формирующем этапе эксперимента проводилась опытно- экспериментальная работа, основанная на реализации модели формирования этноценностных ориентаций через семейные ценности. Исследовательский поиск при этом шел в двух направлениях: реализовывалась «Педагогическая модель сформированности этноценностей в условиях семьи» и апробировалась экспериментальная программа «Семейные этноценностные ориентации».

Собранный в результате эксперимента материал был проанализирован в соответствии с критериями, которые позволили проследить уровни сформированности этноценностных

ориентаций в процессе освоения подростками этноценностей карачаевского народа.

Первый низкий уровень. До внедрения программы оформившегося интереса к этническим корням у учеников не было. Он существовал в виде потенциальной возможности и пока не оказывал действительного влияния на нравственное воспитание и развитие ученика. Старшеклассники имеют представление о своей этнической принадлежности, об этнокультурных ценностях, семейных ценностях, конкретные или обобщенные представления, воплощающиеся в поведении, нравственные нормы, заложенные генетически (архетипы) и знания от родителей и родных.

Занижена социальная активность и адаптивность, представлены лишь некоторые содержательные элементы нравственной воспитанности, выражена зависимость от благоприятных оценок со стороны других людей, нечёткий индивидуальный стиль активности и слабый волевой самоконтроль, низкая креативность 23%.

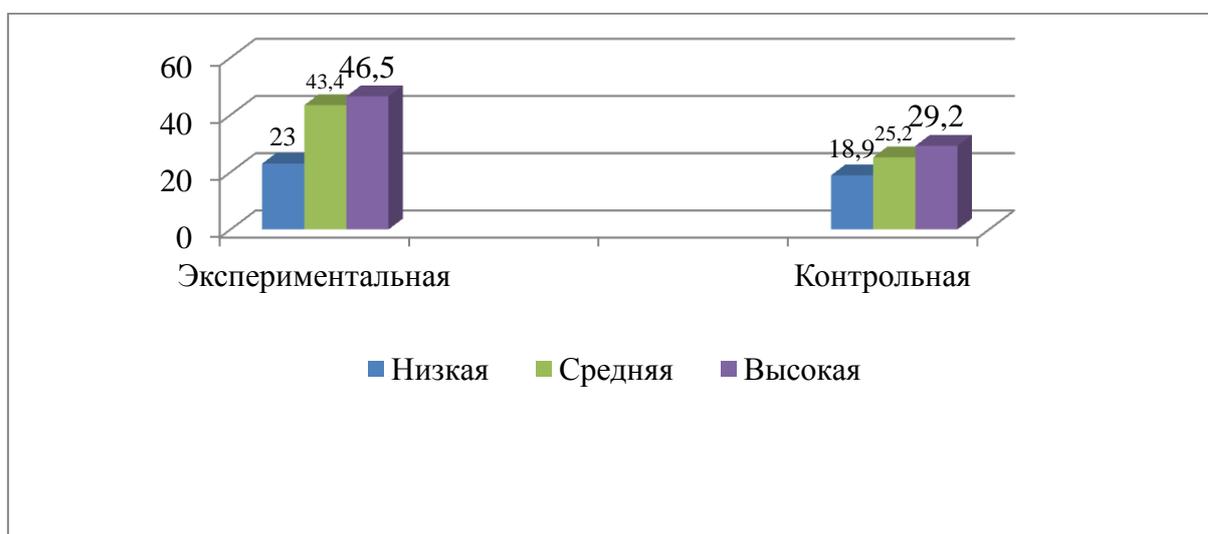


Рис. 1. – Уровни сформированности этноценностных ориентаций у подростков экспериментальной и контрольных групп

Для получения информации об уровне интереса к этнокультурным ценностям своего народа у школьников были поставлены задачи: познакомить с историей, культурой карачаевского этноса, проследить отношение ребенка к своему этносу;

начинать изучать народный фольклор, танцы, песни, горский этикет выяснить понимание детьми как самого произведения, так и мотивов поступков героев; определить отношение к своей этнической карачаевской группе через героев произведений и к их

поступкам в соответствии с традициями народа. Степень интереса определялась путем выявления персонализации методами наблюдения за поведением школьника, за интересом, который он проявлял к истории и культуре своего этноса, а также в изучении потребности в творческой деятельности во время занятий народными танцами, фольклором, народным промыслом, туристическими походами по изучению родной природы и истории, на театральных постановках.

Полученные в ходе бесед данные, характеризующие осознанное и произвольно выражаемое старшекласниками отношение к этносу, к истории, природе, фольклору, к поведению героев произведений мы сопоставили с отношением, которое выражалось непроизвольно в поведении, а также обнаруживали с помощью других методов.

Второй средний уровень сформированности этноценностных ориентаций- учащиеся проявляют интерес к своему «Я» и его месту в социуме. Данный уровень характеризуется исследованием своей идентичности, стремлением понять значение этничности в собственной жизни, формированием я-концепцией. Собственный опыт, значимые события в жизни этнической группы, внедрение экспериментальной программы стимулировали этническое пробуждение. У респондентов в контрольных группах 23,3%, а в экспериментальных группах 43,4% у старшекласников: адаптированность и социальная активность при нравственной воспитанности учащихся, независимость от средовых или межличностных влияний, проявляются способности сознательно управлять собственными действиями и состояниями, развит волевой самоконтроль и креативность;

Происходящий интенсивный процесс погружения в культуру своего народа осуществлялся через такие виды деятельности, как чтение, беседы, драматургия обрядов, обычаев, проигрывание национальных праздников, посещение этнографического музея и активное участие в событиях культурной

жизни (встречи с героями карачаевцами, конкурсы поделок, фестивали народных танцев и песен, походы по историческим местам и т.д. Использовались этнопедагогические *методы*. Экскурсии, встречи с представителями старшего поколения, в частности с дедушками, бабушками, героями Великой Отечественной войны, героями труда и т.д. формировали чувство гордости, патриотизма, конкурсы, фестивали, спектакли формировали коммуникативные способности, эмоционально волевые качества и самооценку.

При анализе деятельности респондентов мы обращали внимание на наличие в них интереса к истории своего этноса, оценок личностных качеств или отдельных поступков героев, в частности, морально - волевых, эмоциональных, интеллектуальных и нравственных качеств. Данные протоколировались экспериментатором.

Третьи высокий уровень - у подростков в контрольных группах ниже показатели, чем в экспериментальных группах: в контрольных 28,5%, а в экспериментальных группах 46,5%, для данного уровня характерны ясное, четкое и устойчивое ощущение незыблемости своих этнических особенностей, привязанность к этнокультурным ценностям, этнической общности. Это стадия реализованной этнической «Я - концепции», социализированность: высокая адаптивность и социальная активность, принятие нравственных принципов и позиционирование нравственной воспитанности у учащегося, несензитивность к средовым и межличностным влияниям, высоко развиты способности сознательно управлять собственными действиями, ярко выражен индивидуальный стиль активности и развития волевой саморегуляции, высокий уровень креативности, можно говорить о социальной компетентности старшекласников.

При корреляции экспериментальных данных обнаружены

принципиальные для нашего исследования связи между этнокультурными ценностными и параметрами социализированности, волевого самоконтроля и креативности. Эти параметры, раскрываясь через настойчивость, самообладание, ответственность, самоконтроль и пр., на наш взгляд, составляют основу социальной компетентности подростка

и выступают основой его успешной социализации посредством освоения этнокультурных ценностей.

Таким образом, проведённый анализ позволяет нам говорить о том, что гипотеза, предполагавшая зависимость параметров социальной компетентности от сформированности этноценностных ориентации, подтвердилась

Литература

1. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология: Учебник для вузов / В.Н. Дружинин. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2003. – 319 с.
2. Накохова, Р. Р. Психология ценностных ориентаций этносов и этнофоров Северного Кавказа М. изд-во « Линкор», 2008.
3. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: Учебное пособие. Гриф УМО / А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2012. – 392 с.
4. Петровский В.А., Петровский А.В. Развитие личности. Возрастная периодизация// Психология развивающейся личности. – М., 1997. – 56 с.
5. Салпагарова М.Б. , Накохова Р.Р. Социализация личности в этнокультурной среде. М. изд-во « Перо»-2014, 210ст.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Джандарова А.С

МКДОУ №8 «Гнездышко», г. Черкесск, КЧР, Россия (369000, ул. Ленина 60), e-mail: dets8@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы эмоционального развития ребенка дошкольного возраста как важнейшего педагогического условия развития его личности.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональное развитие, личностно-ориентированная модель общения, эмоционально-волевая готовность.

THE EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Dzhandarova A.S

МКДОУ №8 «Gnezdyshko», Cherkessk, KCHR, Russia (60 Lenin st. Cherkessk 369000) e-mail: dets8@mail.ru

Abstract: This article discusses the emotional development of preschool children as the most important pedagogical condition for development of a child's personality.

Key words: emotions, emotional development, personality-oriented model of communication, emotional and volitional readiness.

Дошкольный возраст – это особый период, в котором закладывается фундамент будущей личности, складываются и индивидуализируются психические свойства, развиваются эмоциональные процессы, которые являются мощным регулятором поведения и деятельности ребенка.

В современном технологически развитом обществе, с его постоянно возрастающими нагрузками на организм (увеличивающийся информационный поток, конкуренция, ответственность) человеку все тяжелее регулировать свое состояние, что неизбежно отражается на эмоциональной сфере, приводит к ее нарушению. Изменения, происходящие в обществе, отражаются и на дошкольниках. Как и к взрослому, к ребенку-дошкольнику предъявляются повышенные требования, что приводит к постоянному возрастанию частоты и интенсивности эмоциональных нагрузок. В связи с этим особую значимость приобретает проблема эффективного управления ребенком своими эмоциями посредством разных видов деятельности уже на этапе дошкольного возраста.

В отличие от интеллектуального развития развитию эмоциональной сферы

ребенка не всегда уделяется достаточное внимание. А ведь сама по себе эмоциональная сфера не складывается - ее необходимо формировать. Дети стали меньше общаться со взрослыми и сверстниками, а больше замыкаются на телевизорах и мобильных гаджетах, хотя именно общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Известно, что современные дети менее отзывчивы к чувствам других, присутствует агрессивность в их поведении.

Долгое время система дошкольного образования в России была ориентирована на обеспечение познавательного развития детей. При этом эмоциональному развитию часто уделялось недостаточное внимание. Однако предназначение дошкольного возраста заключается не столько в овладении знаниями, умениями и навыками, сколько в становлении базовых свойств личности: самооценки, образа «Я», нравственных ценностей, социально-психологических особенностей в системе отношений с другими людьми.

Развитию эмоциональной сферы, обучению эффективным способам регуляции собственного поведения

уделяется незаслуженно мало внимания. Как справедливо указывали Л.С. Выготский и А.В. Запорожец, только согласованное функционирование этих двух систем – эмоциональной сферы и интеллекта, их единство могут обеспечить успешное выполнение любых видов деятельности.

Эмоции оказывают влияние на личностное развитие ребенка, определяя индивидуально-типологические особенности, характер, поведение, воздействуют на его деятельность, обуславливая ее ход и результат. В тоже время сами эмоции обусловлены ходом и результатом деятельности (С.Л. Рубинштейн).

Именно поэтому основным принципом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования становится «поддержка разнообразия детства; сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, что этот период есть период подготовки к следующему периоду». Самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду.

Стандарт направлен на решение такой задачи как «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия». Содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» включает в себя «развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками» [1].

Для решения поставленных задач в Стандарте перечисляются «условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей,

соответствующей специфике дошкольного возраста:

1) обеспечение эмоционального благополучия через: –непосредственное общение с каждым ребенком;

–уважительное отношение к каждому ребенку, к его чувствам и потребностям;

2) поддержку индивидуальности и инициативы детей через:

–эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением».

Эмоции (от лат. *emoveo* – потрясаю, волную) психическое отражение в форме непосредственного пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. В процессе эволюции эмоции возникли как средство, позволяющее живым существам определять биологическую значимость состояний организма и внешних воздействий.

Эмоции обогащают человека, делают его восприимчивым к окружающему.

Эмоциональное развитие дошкольников начинается в первую очередь в семье и зависит от того, как выстроено общение между членами семьи, между родителями и ребенком. Как показывает анализ детско-родительских отношений у детей, сделанный на основе диагностической методики «Кинетический рисунок семьи» Р.Берн, С.Кауфман: благоприятная семейная ситуация у 56,4% дошкольников; тревожность проявляют 31% воспитанников; у 23% детей наблюдается конфликтная семейная ситуация; чувство неполноценности в семье испытывают 9,5% дошкольников; 8,7% показывают враждебность в семейной ситуации. Данные методики настораживают педагогов и родителей. Отсюда у детей чувство тревоги, страха, неуверенности в себе, низкая самооценка, неумение общаться со сверстниками. В этом случае большую роль играет работа

педагога-психолога в детском саду: проведение тренингов, семейные консультации, работа родительских клубов, проведение различных методик и выстраивание на их основе «Индивидуальных маршрутов эмоционального развития» [4].

На первый план выступает личностно-ориентированная модель общения педагога с ребенком, забота о сохранении психического здоровья каждого ребенка, принятие его индивидуальности, раскрытие и развитие творческих способностей. При этом развитие личности, способной к восприятию и пониманию собственных эмоциональных состояний и эмоциональных проявлений других людей, рассматривается как условие успешной ее адаптации в современном обществе. Очень важно научить ребенка рассказывать о своем внутреннем мире, слушать, слышать и понимать окружающих.

Эмоциональное развитие дошкольников в детском саду и семье происходит через разнообразные формы работы и виды детской деятельности:

- общение ребенка со взрослым, посредством игровой деятельности, например, игра в конструктор, сюжетно-ролевая игра, что соответствует внеситуативно-личностной форме общения;

- чтение книги ребенку (внеситуативно - познавательная форма общения);

- разговор об отношениях ребенка с друзьями (внеситуативно-личностная форма общения).

Методика Е.О.Смирновой «Форма общения ребенка со взрослым» позволяет выявить ведущую форму общения ребенка со взрослым и определить: общий интерес, раскованность, эмоциональный комфорт, в какой именно деятельности ребенка со взрослым проявляются эти качества, что позволяет выявить интересы и наклонности ребенка.

Наиболее сильный и важный источник переживаний ребенка - его

взаимоотношения с другими людьми, взрослыми и детьми. Когда окружающие ласково относятся к ребенку, признают его права, проявляют к нему внимание, он испытывает эмоциональное благополучие - чувство уверенности, защищенности. Обычно в этих условиях у ребенка преобладает бодрое, жизнерадостное настроение. Эмоциональное благополучие способствует нормальному развитию личности ребенка, выработке у него положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям [3].

Основой эмоционального развития ребенка является восприятие им художественной литературы. Во время чтения произведений можно заметить, как дети проявляют эмоции в движениях: застывают в одной позе, проявляют двигательное беспокойство; копируют действие персонажей; желают отключиться от сильного переживания (отворачиваются, прячутся, закрывают лицо руками). Пиком эмоционального развития становится, когда у дошкольника появляется необходимость начать общаться друг с другом, поделиться впечатлениями после прочитанного.

Дети старшего дошкольного возраста в целом способны правильно воспринимать эмоциональное состояние человека (по результатам исследований психологов, 95 процентов опрошенных детей пяти - семи лет в целом правильно определяют эмоции других людей). При этом дети достаточно легко отличают радость, восхищение, веселье и затрудняются в распознавании грусти (эту эмоцию правильно назвала половина опрошенных дошкольников), испуга (всего 7 процентов детей дали правильные ответы), удивления (лишь 6 процентов)

В дошкольном детстве развиваются мотивы самолюбия, самоутверждения. И они, конечно, тоже теснейшим образом связаны с эмоциями. Исходный пункт этих мотивов - возникающее на рубеже раннего детства и дошкольного возраста

отделение себя от других людей, отношение к взрослому как к образцу поведения. Ребенок начинает претендовать на то, чтобы его уважали и слушались другие, обращали на него внимание, исполняли его желания. Одно из проявлений стремления к самоутверждению - притязания детей на исполнение главных ролей в играх. Стремление к самоутверждению при известных условиях может приводить к отрицательным проявлениям в форме капризов и упрямств.

Важной особенностью эмоционального развития является также тесная связанность с ситуацией непосредственного общения переживаний через призму непосредственных коммуникативных отношений [2].

К шестому году, как правило, дети могут нормально взаимодействовать с окружающими по правилам, нормам. Определенный уровень уже пройденной социализации позволяет им преодолеть агрессивность, они становятся более внимательными, заботливыми, готовыми сотрудничать с другими детьми.

Одним из показателей готовности дошкольников к обучению в школе является эмоционально-волевая готовность, педагоги-психологи выделяют лишь 48% дошкольников, которые полностью готовы по этому показателю к школе, 52% готовы частично.

Укажем целевые ориентиры
Федерального государственного
образовательного стандарта:

«ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх; способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты». Мы, педагоги, должны стремиться к этим «ожиданиям».

Для этого необходимо применять различные современные педагогические технологии для эмоционального развития дошкольников. Создавать образовательную среду, направленную на эмоциональное благополучие детей. Соблюдать психолого-педагогические условия реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования, направленные на формирование и поддержку положительной самооценки дошкольников, поддержку положительного и доброжелательного отношения детей друг к другу.

«Все мы вышли из детства», - сказал однажды Антуан де Сент-Экзюпери. Более гениальную фразу трудно придумать. Нопочему же тогда нам, взрослым, так трудно понять ребёнка, понять его чувства, осознать его реальные возможности? Вопрос остаётся открытым...

Литература

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.
2. «Цветик-семицветик». Программа психолого-педагогических занятий для дошкольников 3-7 лет/Н.Ю.Куражаева.- СПб.:Речь, 2014
3. Программа «Солнышко»: психопрофилактические занятия с детьми дошкольного возраста /Трясорукова Т.П. – Ростов н/Д: Феникс, 2011 – 60, (2) с. (от 4 лет).
4. Хухлаева О.В., Хухлаев О.Е., Цервушина И.М. Тропинка к своему Я: Как сохранить психологическое здоровье дошкольников.- 7-е изд.- М.: Генезис, 2014.- 176 с. (от 3 лет).

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ: ФАКТОРЫ РИСКА, ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ И КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ С РЕБЕНКОМ

Крайникова Т.А.

РГБУ «КЧРИПКРО», Институт повышения квалификации работников образования, Черкесск, Россия, Карачаево-Черкесская республика (КЧР), (369000, Черкесск, улица Фабричная 139),
E-mail: kraynikovat@mail.ru

Аннотация: Президент Российской Федерации Путин В.В. 29.12.2012 г. подписал закон «Об образовании в РФ», где в основных понятиях включено инклюзивное образование, которое трактуется как доступ к образованию всех детей на основе их образовательных потребностей и с учетом их индивидуальных особенностей.

В связи с этим изменился подход к обучению детей, с особыми образовательными потребностями к их числу относятся и дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее – СДВГ).

Данная статья повествует о факторах риска, возрастной динамике развития синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей, рассказывает об особенностях проявления данного заболевания и направлениях коррекционно-развивающей работы с гиперактивным ребенком.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), причины возникновения гиперактивности, замедленное созревание лобных долей коры головного мозга, симптомы проявления СДВГ, направления коррекционно-развивающей работы.

THE ATTENTION DEFICIT DISORDER WITH HYPERACTIVITY: RISK FACTORS, THE CHARACTERISTICS OF THE MANIFESTATION, OF CORRECTIONAL-DEVELOPING WORK WITH THE CHILD

Kraynikova T.A.

RGBU "KCHRIPKRO Institute of Professional Education, Cherkessk, Russia, Karachay-Cherkess Republic (KCR) (139 Fabrichnayast., Cherkessk 369000) E-mail: kraynikovat@mail.ru

Abstract: the President of the Russian Federation Putin V. V. 29.12.2012 signed the law "On education in RF", where there are the basic concepts included inclusive education, which is treated as access to education for all children based on their learning needs and taking into account their individual characteristics.

In connection with it the approach to teaching children with special educational needs including children with the syndrome of attention deficit and hyperactivity disorder (hereinafter ADHD) has changed.

This article talks about the risk factors, age-related dynamics of the attention deficit disorder with hyperactivity in children, talks about the peculiarities of the manifestation of this disease and directions of correctional-developing work with a hyperactive child.

Key words: attention deficit disorder and hyperactivity disorder (ADHD), causes of hyperactivity, delayed maturation of the frontal lobes of the cerebral cortex, the symptoms of ADHD, the directions of correctional-developing work.

В середине XIX в. немецкий врач-психоневролог Генрих Хоффман первым описал чрезмерно подвижного ребенка и дал ему прозвище Непоседа Фил. С 60-х гг. XX в. врачи стали выделять такое состояние как патологическое, введя термин минимальные мозговые дисфункции (ММД). С 80-х гг. XX в. состояние чрезмерной двигательной активности (гиперактивность) стали выделять как самостоятельное заболевание и занесли в Международную классификацию болезней под названием синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). В настоящее время выделяют три подвида СДВГ (по

американской классификации DSM-IV) [6, с. 24]:

- с преобладанием дефицита внимания; гиперактивность и импульсивность могут отсутствовать полностью (СДВГ/В);
- с преобладанием гиперактивности/импульсивности при минимально выраженном или полном отсутствии дефицита внимания (СДВГ/Г);
- комбинированный – с наличием симптомов гиперактивности/импульсивности и дефицита внимания (СДВГ/ВГ).

Дефицит внимания, трудности планирования и организации сложных видов деятельности, неспособность уделять внимание одновременно нескольким аспектам выполняемого задания или проблемы, невозможность затормозить нежелательные действия, сопротивляться отвлекающим влияниям, правильно рассчитывать и распределять время – указанные факторы обусловлены нарушением процессов самоконтроля и торможения на высшем уровне регуляции психической деятельности, что связано с дисфункцией лобных структур, которая может быть следствием нарушений на уровне нейромедиаторных систем, замедленного созревания лобных долей коры головного мозга за счет замедления миелинизации нервных волокон.

Замедленное созревание лобных долей коры головного мозга, в свою очередь, связано

- с генетическими факторами;
- с особенностями строения и функционирования нервных клеток головного мозга;
- с нарушением течения беременности матери (с токсикозами, угрозой прерывания беременности, анемией, хроническими соматическими заболеваниями и действием токсических веществ);
- с патологией в период родов (с быстрыми стремительными родами, с преждевременными или запоздалыми родами, со слабостью родовой деятельности, с применением акушерских пособий, с кесаревым сечением);
- с патологией периода новорожденности (с асфиксией, родовой травмой, недоношенностью, переношенностью, с внутриутробной гипотрофией у доношенных детей, с анемией ребенка, с сепсисом и др.);
- с ранним органическим поражением ЦНС;
- с инфекционными заболеваниями, перенесенными ребёнком в первые месяцы жизни;
- с нарушениями раннего развития (с перинатальной энцефалопатией, с синдромом гипервозбудимости и /или умеренной задержкой моторного развития);
- с пищевой аллергией и т.д.

Изучение анамнеза показывает, что в раннем возрасте у большинства детей с СДВГ обнаруживается синдром повышенной нервно-рефлекторной возбудимости (или синдром гипервозбудимости). Проявления гипервозбудимости возникают чаще в первые месяцы жизни, в 20% случаев они отставлены на более поздние сроки (старше 6-8 месяцев).

Несмотря на правильный режим и уход, достаточное количество пищи, такие дети беспокойны, у них отмечается беспричинный крик. Он сопровождается избыточной двигательной активностью, вегетативными реакциями в виде покраснения или мраморности кожных покровов, акроцианоза, усиленной потливости, тахикардии, учащения дыхания. Во время крика можно наблюдать повышение мышечного тонуса, тремор подбородка, рук.

Нарушения сна при синдроме гипервозбудимости наблюдаются в 82% случаев и выражаются в затрудненном длительном засыпании, частом спонтанном пробуждении, раннем пробуждении, вздрагивании даже при незначительном звуке, криках, повышенной двигательной активности, стереотипных движениях во сне (качание головой, сосание пальца и др.), сонливости или возбуждении в течение дня, иногда полной инверсии сна и бодрствования.

Частым симптомом гипервозбудимости являются трудности с кормлением и желудочно-кишечные нарушения. Дети плохо берут грудь, беспокойны во время кормления, рано отказываются от груди. Отмечаются предрасположенность к срыгиванию и рвоте, склонность к жидкому стулу. Поносы нередко чередуются с запорами.

В возрасте от 1 года до 3 лет детей с СДВГ отличают повышенная

возбудимость, двигательное беспокойство, нарушения сна и аппетита, слабая прибавка в массе тела, некоторое отставание в речевом и двигательном развитии. К 3 годам обращают на себя внимание такие особенности, как моторная неловкость, повышенная утомляемость, отвлекаемость, двигательная гиперактивность, импульсивность, упрямство и негативизм. В младшем возрасте у них нередко наблюдается задержка в формировании навыков опрятности (энурез, энкопрез). Нарастание симптомов СДВГ бывает приурочено к началу посещения детского сада или школы. Увеличение нагрузок на ЦНС в этом возрасте может приводить к нарушениям в поведении в виде упрямства, непослушания, негативизма, а также к невротическим расстройствам, замедлению темпов психоречевого развития. Максимальная выраженность проявлений СДВГ часто совпадает с критическими периодами психоречевого развития. К первому периоду относят возраст от 1 года до 2 лет, когда происходит интенсивное развитие корковых речевых зон и активное формирование навыков речи.

Второй период приходится на возраст около 3 лет. На этом этапе у нормативно развивающегося ребенка увеличивается запас активно используемых слов, совершенствуется фразовая речь, активно развиваются внимание и память. Однако у детей с СДВГ обнаруживается задержка развития речи и артикуляции. У таких детей недостаточно сформированы прагматические речевые функции: нарушены способность к речевому общению с окружающими, пониманию выраженных в речи эмоций, реакций, юмора. Дети не могут соблюдать правила ведения беседы (высказываться по очереди), изменять стиль речи в зависимости от собеседника.

Третий критический период относится к возрасту 6-7 лет и совпадает с началом формирования навыков письменной речи. У детей с СДВГ

проявляется школьная дезадаптация и возникают проблемы поведения. Значительные трудности психологического характера нередко обуславливают различные психосоматические нарушения, проявления вегето-сосудистой дистонии. Школьникам с СДВГ свойственны слабая психоэмоциональная устойчивость при неудачах, неуверенность в себе, заниженная самооценка. Нередко у них также наблюдаются простые и социальные фобии, вспыльчивость, задиристость, оппозиционное и агрессивное поведение.

В подростковом возрасте у детей с СДВГ практически исчезает гиперактивность, но сохраняются импульсивность и нарушения внимания, нередко нарастают нарушения поведения, агрессивность, трудности во взаимоотношениях в семье и школе, ухудшается успеваемость, может появиться тяга к употреблению алкоголя и наркотиков.

К основным диагностическим критериям СДВГ по современным классификациям (в США, Канаде и ряде других стран по критериям диагностического и статистического руководства по психическим заболеваниям – DSM-IV; в Европе, Великобритании и России – по критериям международной классификации болезней ВОЗ – ICD-10, МКБ-10) относятся [3; 7, с. 24]:

- несоответствующие нормальным возрастным характеристикам и свидетельствующие о недостаточных адаптационных возможностях нарушения внимания, гиперактивность и импульсивность;
- появление и развитие симптомов заболевания в возрасте младше 7 лет;
- сохранение симптомов на протяжении как минимум 6 месяцев в такой степени выраженности, которая свидетельствует о плохой адаптации ребенка;
- проявление недостаточной адаптации в различных ситуациях, несмотря на соответствие уровня интеллектуального

развития нормальным возрастным показателям.

В соответствии с DSM-IV выделяют 18 симптомов СДВГ.

Симптомы невнимательности (9):

- Недостаточно внимателен к деталям.
- Трудности удержания внимания.
- Создается впечатление, что не слушает говорящего.
- Не может довести дело до конца.
- Трудности организации выполнения задания.
- Избегает выполнения заданий, требующих продолжительного усилия.
- Теряет предметы.
- Отвлекается на посторонние раздражители.
- Забывчив.

Симптомы гиперактивности (6):

- Дрыгает руками или ногами и крутится.
- Не может усидеть на месте, когда это требуется.
- Носится и лезет куда-либо, когда это не разрешается.
- Ему трудно тихо играть.
- Всегда «заведен», «как будто внутри мотор».
- Чрезмерно разговорчив.

Симптомы импульсивности (3):

- Выпаливает ответы.
- Ему трудно ждать своей очереди.
- Прерывает и вмешивается.

Для постановки диагноза необходимо наличие шести и более симптомов невнимательности, которые сохраняются у ребенка на протяжении как минимум шести месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам. Некоторые симптомы импульсивности, гиперактивности и невнимательности начинают вызывать беспокойство окружающих в возрасте ребенка до семи лет. Кроме того, проблемы, обусловленные вышеперечисленными симптомами, возникают в двух и более видах окружающей обстановки (например, в школе и дома). Также имеются убедительные сведения о клинически

значимых нарушениях в социальных контактах или школьном обучении.

К общим проблемам детей с СДВГ относят:

- трудности в овладении некоторыми учебными навыками (в особенности, письмом и чтением);
- неуклюжесть, проблемы с крупной и мелкой моторикой, неразборчивый почерк;
- неаккуратность при выполнении письменных работ;
- неумение организовать свою деятельность: как последовательность выполнения действий, так и во времени;
- трудности в соблюдении инструкций;
- эмоциональная нестабильность (частые смены настроения, вспыльчивость);
- трудности с концентрацией внимания;
- сложные отношения с учителями и сверстниками.

Вместе с тем, исследования Болотовского, Чутко, Поповой [6, с. 24] показывают, что наряду с проблемами гиперактивные дети обладают:

- высокой познавательной активностью;
- широким кругом интересов;
- способностью к целостному восприятию мира и отдельных ситуаций;
- способностью к озарению;
- высоким уровнем развития аналитических способностей;
- способностью придумывать множество вариантов решения одной задачи;
- чувством юмора;
- изобретательностью.

СДВГ является серьезной проблемой, так как встречается у большого количества детей и очень мешает их социальной адаптации. По данным разных исследований, СДВГ страдают от 2,2 до 18% детей. Важно знать, что этот синдром у мальчиков встречается в 4-5 раз чаще, чем у девочек. Причины могут быть такими: большая ранимость плодов мужского пола по отношению к различным видам патологии беременности и родов, при которых страдает развивающийся мозг. Кроме того, считается, что меньшая степень функциональной асимметрии у девочек создает большой резерв для

компенсации нарушений тех или иных высших психических функций.

Поэтому данную проблему ребенка необходимо решать комплексно, привлекая к лечению ребенка врачей (невролога, психотерапевта, физиотерапевта, инструктора по лечебной физкультуре, нейропсихолога, кинезиотерапевта), воспитателей и учителей ребенка, специалистов сопровождения (педагога-психолога, учителя-логопеда, социального педагога, дефектолога при необходимости), а также родителей ребенка с СДВГ.

Коррекционно-развивающую работу всех участников образовательного процесса с гиперактивным ребенком мы выстраиваем по следующим направлениям:

- развитие и коррекция когнитивной сферы ребенка (внимания, зрительно-пространственного восприятия, памяти, вербально-логического и/или наглядно-образного мышления, речи (лексико-грамматической стороны речи, правильного звукопроизношения и слоговой структуры слова), творческого воображения);
- развитие крупной и мелкой моторики ребенка, координации движений;
- развитие эмоционально-волевой сферы. Трудности в обучении приводят к неадекватным реакциям гиперактивного ребенка на ситуацию обучения и снижают познавательную активность ребенка, его мотивацию учения. Поэтому важно научить гиперактивного ребенка правильно воспринимать трудности, встречающиеся на его жизненном пути. Воспринимать эти трудности как возможность научиться чему-то новому.

Необходимо формировать умения сдерживать или избавляться адекватными способами от своих негативных переживаний (обиды, злости, тревоги и др.), развивать эмоциональную децентрацию;

- развитие у ребенка с СДВГ позитивного мышления, адекватно-положительной самооценки;
- развитие коммуникативных навыков (спокойно выслушивать оппонента и критику в свой адрес, эффективно взаимодействовать с окружающими, конструктивно решать конфликтные ситуации, договариваться и идти на компромисс).

Параллельно с этим проводится консультативно-просветительская работа с родителями, педагогами, сверстниками гиперактивного ребенка (обучение навыкам конструктивного общения с ним).

Таким образом, комплексный подход в решении проблем ребенка с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью

- предоставляет возможность получения им полноценного образования;
- позволяет ему более успешно адаптироваться и интегрироваться в обществе;
- формирует конструктивные навыки общения с разными сверстниками;
- учит детей и взрослых быть чуткими, внимательными друг к другу, отзывчивыми, понимающими проблемы другого человека, принимающими людей такими, какие они есть;
- повышает уверенность в себе, как у гиперактивного ребенка, так и педагогов, работающих с ними.

Литература

1. Арцишевская И.Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. – М.: Книголюб, 2005. – 64 с.
2. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 96 с.
3. Заваденко Н.Н. Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Школьный психолог. – 2000. – № 4 (январь). – С. 3.
4. Заваденко Н.Н. Как понять ребенка: дети с гиперактивностью и дефицитом внимания. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 112 с.
5. Макаренко С. Психолого-медико-педагогическая помощь гиперактивным детям // Воспитание школьников. – 2007. – № 9. – С. 48-54.

СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОЦИАЛЬНО – ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ.

Макоева А.Ю.

ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская Государственная гуманитарно-технологическая академия», Черкесск, Россия (369001, Черкесск, ул. Ставропольская, 36), E-mail: m.aida@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная компетентность как научная проблема, проблема социально – психологической компетенции будущих медицинских работников, делается анализ структурных компонентов социально – психологической компетентности, дается анализ психологической компетенции, основным из структурных компонентов социально – психологической компетентности медицинского работника выделяется коммуникативная компетентность.

Ключевые слова - модернизация, компетенции, компетентность, профессиональная компетентность, структурные компоненты профессиональной компетентности, компетентностный подход.

STRUCTURAL COMPONENTS OF SOCIO- PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE MEDICAL PROFESSIONALS.

Makoeva A Y.

FSBEI HPO «North-Caucasian humanities and technology state academy», Cherkessk, Russia, (36 Stavropolskayast, Cherkessk, 369000 E-mail: m.aida@mail.ru

Abstract: The article discusses the professional competence as a scientific problem, the problem of social - psychological competence of future medical workers. The analysis of structural components of social - psychological competence is given in it. The article analyzes the psychological competence, the main structural component of social - psychological competence of medical workers is a communicative competence.

Keywords - modernization, competence, competence, professional competence, the structural components of professional competence, competence approach.

В условиях модернизации системы профессионального образования особое внимание уделяется реализации компетентностного подхода в процессе подготовки будущих специалистов, профессионалов.

Среди профессиональных компетенций медицинских работников социально – психологические компетенции играют основную роль

Профессиональный медицинский работник должен быть и психологом. Он должен, прежде всего, знать особенности своей личности, свои сильные и слабые стороны, обладать адекватной самооценкой, навыками саморегуляции. С другой стороны, медицинский работник должен знать психологию своих пациентов, понимать их возрастные, индивидуальные особенности, использовать эти знания в процессе налаживания взаимодействий. Кроме того, медицинский работник должен располагать обширным запасом знаний из области конфликтологии,

психологии общения и других областей психологического знания.

Вышеизложенное позволяет отметить, что в настоящее время проблема социально - психологической компетентности является актуальной и востребованной, её значимость для повышения эффективности деятельности медицинского работника и развития личности будущего специалиста очевидна.

Проблема компетентности является междисциплинарной, разные её аспекты изучаются в психологии, в философии, социологии, акмеологии, и педагогике.

Отдельные вопросы, касающиеся психологической компетентности, изучали А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Г. А. Шредер, Д. Шульц, С. Шульц, Л. Н. Захарова, В. М. Соколова, Н. Н. Лобанова, Т. А. Маркина, Ю. П. Азаров, В. А. Слостёнин и др.

Вместе с тем однозначного и устойчивого определения психологической компетентности в настоящий момент не сформулировано.

Компетентность часто понимается как единство теоретической и практической готовности специалиста к выполнению профессиональных функций. Компетентность включает в себя не только характеристики профессиональной деятельности медицинского работника, но и характеристики его личности. С точки зрения компетентностного подхода медицинский работник должен быть личностью самостоятельной, инициативной и ответственной.

М. А. Холодная определяет компетентность как «особый тип предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [7].

Исследуя структуру профессиональной компетенции, Н. А. Гончарова выделяет в ней следующие компоненты: мотивационный, личностный, целеполагающий, содержательно-операционный, когнитивный, рефлексивный, продуктивный [2].

Одним из важнейших компонентов профессиональной компетентности медицинских работников является социально - психологическая компетентность.

Психологическая компетентность является внутренним личностным инструментарием специалиста, способствующим более эффективному выполнению его профессиональной деятельности.

Следуя идеям И. С. Якиманской, под психологической компетентностью следует понимать совокупность знаний, умений и навыков из области психологии; осознание ведущей роли психологии в профессиональной деятельности медицинского работника; умение применять психологические знания в деятельности; умение обнаружить за поведением больного его состояние, эмоционально-волевой сферы, черт характера, темперамента, способность ориентироваться; оценивать психологическую ситуацию в

отношениях с пациентом и коллективом и избирать рациональный способ общения [9].

Лазаренко Л. А. в своих исследованиях отмечает, что психологическая компетентность должна включать в себя способности специалиста принимать психологическую информацию, осознавать её, выстраивать на её основе систему отношений, принимать грамотные взвешенные психологические решения [5].

Таким образом, «психологическая компетентность» намного шире понятия психологической грамотности и должна включать профессионально-действенный компонент, личностные установки на восприятие и использование психологической информации в работе.

Н. В. Кузьмина и Г. Н. Метельский также обращают внимание на то, что психологическая компетентность является системой знаний, умений и навыков, обеспечивающей педагогу не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями [4, с. 13].

По замечанию Т. Н. Щербаковой, психологическая компетентность является интегральной акмеологической характеристикой специалиста, обеспечивающей конструктивное решение задач профессиональной деятельности, общения и саморазвития. Данная характеристика позволяет специалисту целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, актуализировать скрытые возможности других, конструировать продуктивные модели саморазвития [8].

В работе Н. В. Андроновой, посвящённой проблеме психологической компетентности, автор выводит ряд положений, относящихся к изучаемому явлению. В частности, отмечается, что данный вид компетентности всегда соотносится с деятельностью специалиста, является частью психологической культуры специалиста, свидетельством его профессионализма,

инструментом, обеспечивающим эффективность его профессиональной деятельности [1].

Психологическая компетентность необходима всем представителям сферы «Человек – человек», к коим в полной мере относится и медицинская деятельность.

Структуру психологической компетенции рассматривали в своих работах психологи Ю. И. Емельянов, Л. С. Колмогорова, М. А. Холодная и другие. Они выделили такие компоненты данного явления: компетентность в общении, интеллектуальную компетентность, социально-психологическую компетентность.

В структуре психологической компетентности Н. В. Андронova выделяет два основных блока: интеллектуальный (когнитивный) – психологические знания и психологическое мышление и умения и навыки [1, 28].

Л. А. Лазаренко выделяет следующие блоки психологической компетентности: блок психологических знаний, блок «Я-концепции», блок активности, блок саморегуляции, блок профессионального самосознания [5].

Н. В. Кузьмина, определяя психологическую компетентность, выделяет несколько взаимосвязанных подструктур: социально-перцептивную компетентность; социально-психологическую компетентность; аутопсихологическую компетентность; психолого-педагогическую и коммуникативную компетентности [4].

По мнению Т. Н. Щербаковой в структуре психологической компетентности будущих специалистов выделяются когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая подсистемы. Отдельными элементами в данной структуре выступают психологические знания, умения специалиста, его личностные качества, система субъективного контроля. Каждый из выделенных компонентов проявляется по-разному в зависимости от специфики

деятельности. У каждого работника указанные элементы могут иметь разную степень выраженности, формироваться в разное время [8].

Характеризуя отдельные компоненты коммуникативной компетентности необходимо отметить, что когнитивная компетентность способствует грамотному решению профессиональных задач, поскольку позволяет применять разнообразные способы поиска решений, использовать разнообразные приёмы и методы выхода из сложных проблемных ситуаций, грамотно анализировать и синтезировать наличную информацию.

Коммуникативная компетентность является одним из наиболее значимых элементов психологической компетентности, поскольку позволяет успешно выстраивать процесс общения, создавая положительные отношения с окружающими, позволяет грамотно транслировать собеседникам свои мысли, налаживать контакт.

Интеллектуальная компетентность представляет собой определённый объём знаний из разных сфер жизнедеятельности, актуализация которых в текущий момент способствует принятию грамотного решения. У медицинского работника должен быть обширный запас знаний из области социальной - психологии личности, психологии общения, других областей психологии, необходимых для ежеминутного выстраивания взаимодействия с пациентом, умение применять эти знания в реальных ситуациях взаимодействия.

Социальная компетентность способствует социальной адаптации, самоактуализации личности в обществе, возможности достижения авторитета и проявления своей уникальности. Аутопсихологическая компетентность обеспечивает возможность контроля за своим поведением, осознание своих личностных качеств, развитие сильных сторон своей личности, возможность самосовершенствования, самооценки, самоконтроля, саморегуляции.

Первым, и, пожалуй, одним из наиболее значимых компонентов психологической компетентности является коммуникативная компетентность.

Проблеме коммуникативной компетентности уделяется сейчас особое внимание. Она признаётся в качестве ценностного личностного образования, помогающего налаживать отношения и в сфере межличностного взаимодействия, и в сфере делового общения.

Как известно, общение может быть деловым (инструментальным) и личностным (модальным). Особое значение наличию коммуникативной компетенции придаётся в структуре личности тех специалистов, чья ежедневная деятельность напрямую связана с общением, то есть коммуникативная компетентность является необходимым элементом делового общения.

Как отмечает Р. С. Немов, деловое общение включено как частный элемент в какую-либо совместную продуктивную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир[6].

В частности, именно со сферой делового общения связана и медицинская деятельность, которая строится по

законам человеческого общения. Коммуникативная компетентность медицинского работника на сегодня признаётся важным фактором эффективности лечения, здоровья пациента, и деятельности в целом.

К настоящему времени ещё не сложилось окончательного определения коммуникативной компетентности или компетентности в общении.

Как отмечает Ю. Н. Емельянов, коммуникативная компетентность – это такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе. Коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [3].

Таким образом, социально - психологическую компетентность медицинского работника можно определить как комплекс навыков, свойств человека, его психологической грамотности, способствующих эффективному выполнению его профессиональной деятельности, разрешению сложностей и проблем, возникающих в деятельности.

Литература

1. Андропова Н. В. Андропова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя :автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2000.
2. Гончарова Н. А. . Разработка структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетенции будущего учителя в условиях информатизации образования // Образование и общество. – 2008. – № 1.
3. Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – М., 1985.
4. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001.
5. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // Современные наукоёмкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 67–68.
6. Немов Р. С. Основы психологии . Т.1. М.2003г
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. –Томск, 1997.
8. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. – Ростов н/Д., 2005.
9. Якиманская И. С. Развивающее обучение. – М., 1979

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ

Мауль А.В.

Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г.Буденновске, Буденновск, Россия (356800, Буденновск, ул.Дзержинского, 145/5),

e-mail: prepodsha@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования профессиональных компетенций на современном этапе модернизации высшего образования в Российской Федерации. Дан анализ подходов в разных странах к компетентностному подходу в образовании. Описаны требования государства, современного общества и работодателя к профессиональным качествам будущего педагога. Дано обоснование общепедагогической цели высшего образования, которая направлена на создание профессиональной модели молодого специалиста и необходимости изменений в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования.

Ключевые слова: модернизация образования, федеральный государственный образовательный стандарт, компетентностно-ориентированное образование, компетентностный подход, компетенции, компетентность, профессиональная компетенция.

PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE TEACHER: THE PROBLEM OF DEFINITION AND FORMATION

Maul A.V.

«Stavropol State Pedagogical Institute» Budeyonnovsk branch, Russia (145/5 Dzerzhinsky St. Budeyonnovsk 356800), e-mail: prepodsha@mail.ru

Annotation: The problem of formation of professional competence at a current period of time in the sphere of modernization in a higher education of the Russian Federation is considered in the article. The analysis is given to approaches in different countries to competence-based approach in education. Requirements of the state, modern society and an employer to professional qualities of a future teacher are described. The article gives the substantiation of general higher education, which is directed on creation of a professional model of a young specialist and the necessity of changes in federal state educational standards of higher education.

Keywords: the modernization of education, the federal state educational standard, the competence-based focused education, competence-based approach, competence, competence, the professional competence.

Социальные и экономические изменения в России показали необходимость модернизации большого количества социальных институтов, и не в последнюю очередь системы образования.

Модернизация образования ознаменует изменение содержания составляющих системы, замену компонентов или даже целых их блоков внутри системы. Целью модернизации является создание механизма стойкого развития системы образования, сохранения ее соответствия потребностям XXI века, социальным и экономическим запросам государства, требованиям личности, общества, страны. Основными задачами является расширение доступности и повышение качества всех ступеней образования, повышение его эффективности [3].

На систему образования возложена обязанность подготовки новых поколений к жизни в информационно перенасыщенной среде, и ее вынуждают пересматривать образовательные идеалы прошлого и ставить такие задачи, которые соответствуют новым веяниям современности.

Постепенно изменились требования к специалистам-профессионалам. Основная проблема действующей системы образования заключена в ее малой эффективности. Новая высокоэффективная система образования считается одним из главных факторов сохранения стойкого роста и развития экономики и общества любого государства.

Подготовку преподавателя можно отнести к числу проблем, которые

постоянно актуальны: изменяются социально-экономические задачи общества, появляются новые требования к подготовке растущего поколения, именно это естественным образом отражено во взглядах на систему профессиональной подготовки педагогов [2].

Современное общество требует от современного учителя быть глубоко нравственным, с развитой системой ценностей и убеждений, иметь активную гражданскую позицию, заинтересованность в развитии творческих способностей своих учащихся, их самосовершенствования, учебной активности.

В связи с изменением социально-профессиональной роли учителя, задача которого уже не ограничена передачей какого-то объема знаний, проблема содержания профессионально-личностных компетенций педагога стала приобретать черты, ранее ей не свойственные. Необходимо учитывать необычайно выросшие требования к подготовке современного профессионала. Педагог в настоящее время ориентируется на создание условий образовательного процесса, содействующих осознанию учащимися необходимости самостоятельного приобретения и использования знаний и умений, кропотливой работы по саморазвитию и самосовершенствованию [7].

Эффективность проводимой в России модернизации образования все больше зависит от готовности педагогических кадров к ее реализации.

Проблема повышения уровня профессиональной компетентности будущего педагога, который имеет способность к свободному и активному мышлению, к моделированию воспитательного и образовательного процесса, к самостоятельному созданию и воплощению новых идей и технологий обучения и воспитания считается актуальной в современных социально-экономических условиях.

Проблема реформирования

системы высшего образования – это качественное обучение, формирующее готовность выпускников высших образовательных учреждений к последующей жизнедеятельности в обществе. Требования к профессии трансформируются в пакеты компетенций, так как на рынке труда должны оцениваться не сами по себе знания и умения, а способность выполнять конкретные функции.

В разных странах подходы к компетентностному подходу в образовании отличаются. В США считают компетенции поведенческими характеристиками, так как они формируются в процессе обучения и воспитания в отличие от индивидуальности и интеллекта. Этот подход направлен на выявление поведенческих характеристик компетенции. Он выявляет, какие личностные черты могут определить успешные действия сотрудника. В Англии компетентностный подход считается функциональным. Этот подход определяет компетенции как способность пользоваться знаниями, умениями и навыками в соответствии с требуемыми стандартами, решением проблем и соответствием меняющихся требований [4].

Кроме двух данных подходов специалисты в области компетенций отмечают наличие еще одного, не сильно распространенного - многомерного и целостного. Суть этого подхода к определению компетенций работников, популярного во Франции и Германии, заключается в том, что профессиональные компетенции могут пониматься как более широкое понятие, которое включает в себя знания, поведенческие и функциональные компетенции.

Постепенный переход на компетентностно-ориентированное образование, которое позволяет разрешить противоречия между требованиями к его качеству, которые предъявляет государство, общество, работодатель, а также формирующимися

и развивающимися рынками труда, и его актуальными образовательными результатами считается закономерным этапом модернизации системы российского профессионального образования.

При классической системе обучения учитель являлся главным и наиболее компетентным источником знаний. При новом подходе в образовании педагог должен выступать в роли организатора активной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, компетентного консультанта и помощника [3].

Такого специалиста необходимо готовить на основе компетентного подхода.

В российской системе образования при переходе к компетентному подходу недостаточно уделяется внимания к важным реальным потребностям самих учащихся. Высшие учебные заведения должны обеспечить студентам реальную возможность принимать участие в формировании и развитии своей программы обучения, которая включает разработку индивидуальных образовательных программ.

Термин «компетентность» считается наиболее обширным, чем классические ЗУНы. В настоящее время общество предъявляет к выпускнику такие требования, когда обладания только знаниями недостаточно. Будущие специалисты должны быть готовы проявлять активную жизненную позицию в последующей жизнедеятельности и решать практически возникающие жизненные и профессиональные проблемы [5].

Определение компетентности включает не только когнитивный и операционально-технологический компоненты, но и мотивационный, этический, социальный и поведенческий.

Термин «компетенция» чаще используется для обозначения образовательного результата, который выражается в подготовленности, в

реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справляться с поставленными задачами. Под компетентностью можно понимать интегральные качества личности, которые проявляются в общей способности и готовности её к деятельности, которая основана на знаниях и опыте, приобретенных в процессе обучения и социализации и ориентированных на самостоятельное и эффективное участие в деятельности [6].

Компетенции отражают не только способность личности применять полученные знания, приобретенные умения, но и показывают её способность к созданию новых смыслов, данных и информации, объектов действительности в процессе непрерывного личностного самосовершенствования. Компетенции формируются не только в процессе обучения в учебных заведениях. На них оказывают влияние семья, друзья, работа, политика, религия, культура и др. Соответственно компетентный подход зависит от целостной образовательной и культурной среды, в которой живет и развивается учащийся.

Официально компетентный подход признан за основу реформирования образования в России является одной из концепций обеспечения единого образовательного пространства и улучшения качества образования.

В основу ФГОС третьего поколения входит компетентная модель обучения. Предложенная инновационная норма образовательного стандарта высшего образования - компетенция - может позволить оценивать результаты образования, учитывая современные требования к качеству подготовки будущего специалиста и считается такой характеристикой, которая дает возможность молодому профессионалу успешно реализовывать профессиональные возможности в условиях современной, постоянно меняющейся, рыночной экономики.

В ФГОС высшего образования

компетенция - это способность использовать знания, умения и личностные качества для эффективной деятельности в конкретной сфере. В этом документе определены следующие группы компетенций: универсальные, к ним относятся общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции, а также профессиональные, или предметно-специализированные, которые можно определить в зависимости от определенных видов профессиональной деятельности будущего педагога [7].

Для выпускников педагогического направления объектом в профессиональной деятельности будут учащиеся разного возраста, которые попали в разнообразные жизненные обстоятельства, которые пребывают в различных условиях. Вне зависимости от уровня образования, выпускник в процессе своей педагогической деятельности будет работать и общаться с неповторимой личностью, а также решать профессиональные задачи повышенного уровня сложности.

На любой ступени профессионального образования у будущего педагога нужно сформировать и развить профессиональную компетентность на уровне, позволяющем находить креативное решение педагогических задач в разнообразных ситуациях взаимного действия с воспитанниками, исключить шаблонный подход к выбору педагогических способов воздействия по отношению к детям с их индивидуальными особенностями [3].

Профессионально компетентный преподаватель должен оказывать позитивное влияние на формирование и развитие творческих способностей обучающихся в процессе учебно-воспитательной работы, добиваться лучших результатов в своей профессиональной деятельности и способствовать реализации своих профессиональных возможностей [7].

Природа компетенций такова,

что они являются следствием саморазвития индивида, его личностного роста в процессе самоорганизации и накопления деятельностного и личностного опыта.

В настоящее время жизненно необходимо искать пути повышения эффективного использования теоретических знаний в практике будущего педагога за счет формирования и развития профессиональных компетенций.

Государственные образовательные стандарты третьего поколения предъявляют к высшей школе требования по совершенствованию подготовки специалиста, который владеет профессиональными компетенциями.

Компетентностный подход тесно взаимосвязан с личностно-деятельностным подходом, определяющимся сущностью формируемых и развиваемых профессиональных компетенций.

Профессиональная компетентность - это результат образования, который направлен на достижение высокого уровня профессионального самосознания, на сформированность системы потребностей, направленных на социокультурное самоопределение и креативную самореализацию в жизненно-профессиональных ситуациях.

Возникает необходимость в строении состава профессиональных компетенций, которые удовлетворяют требованиям работодателей, и формируются на всех ступенях получения профильной подготовки. Общепедагогическая цель профессионального образования - профессиональная модель молодого специалиста. Выпускник должен быть подготовлен как компетентный в своей профессиональной области специалист. Будущий педагог со сформированными профессиональными компетенциями, удовлетворяющими не только требования государственного образовательного стандарта, но и требования рынка труда,

без дополнительного обучения и при минимальном исправлении должен быстро включаться в работу.

Таким образом, в современных условиях перед высшим образованием ставится задача подготовки профессионалов, которые будут способны коренным образом поменять интеллектуальную, экономическую, научно-техническую, социальную и духовную составляющие нашего общества.

Современная профессионально-педагогическая деятельность характеризуется через профессиональные задачи педагога: создание образовательного процесса, который ориентирован на достижение целей определенного уровня образования, и установление взаимодействия с

остальными субъектами образовательного процесса; создание и применение в педагогических целях образовательной среды; проектирование и осуществление профессионального самообразования.

Непрекращающиеся в педагогическом научном обществе обсуждения компетентного подхода в образовании привели к объяснению необходимости изменений в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, которые должны учитывать итоги подготовки в виде требований к компетенциям, сформированным и развитым у выпускников.

Литература

1. Ермаков Д. Откуда и куда ведёт компетентный подход? / Д. Ермаков // Народное образование. - 2008. - № 7. - С. 181-187.
2. Ефремичева Н.В. Компетентная модель подготовки педагогов в условиях модернизации профессионального образования / Н.В. Ефремичева // Научные исследования в образовании. - 2008. - № 1. – С. 26-27.
3. Иванов Д.А. Компетенции и компетентный подход в современном образовании / Д.А. Иванов // Завуч. - 2008. - № 1. - С. 4-25.
4. Иванова Е.О. Компетентный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования / Е.О. Иванова // Право и образование. - 2007. - № 10. - С. 36-43.
5. Крупнов Ю. Модернизация образования и развитие страны / Ю. Крупнов // Народное образование. - 2006. - № 1. - С. 19-20.
6. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - № 5. - С. 3-12.
7. Матушкин Н.Н. Методологические аспекты разработки структуры компетентной модели выпускника высшей школы / Н.Н. Матушкин, И.Д. Столбова // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 5. - С. 24-29.

СТРУКТУРА ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА.

Накохова Р.Р., Темирова Ф.А., Накохова Д.Х.

*РГБУ «Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования» Черкесск. Россия (369000, КЧР, г. Черкесск, ул. Фабричная 139),
e-mail: ripkroinnovac@mail.ru*

Аннотация: проведен теоретический анализ проблемы этнического сознания как научной проблемы, рассматриваются разные подходы исследования на существенную роль этнического самосознания во многих областях жизнедеятельности человека, раскрываются разные взгляды ученых об особенностях этнического самосознания, его функции, структуры. Раскрываются определяющие факторы этнического самосознания с точки зрения исследований отечественных и зарубежных ученых.

В статье рассматривается модель структуры этнического самосознания М.А.Полетаева, который выделяет редукцию метаоппозиции «мы-они» к экзистенциальным основам бытия, выраженным в категориях пространства и времени. На этом уровне по М.А.Полетаеву происходит выработка идей-концепций, служащих основанием для консолидации этноса. Среди них важнейшими являются: идея единства этноса во времени и духе (в происхождении и религии); идея единства в пространстве и сфере власти (территории и государства). Однако, как признает автор, так или иначе, в этническом самосознании доминирует момент мемориальности: этнос - это единство на основании общей памяти о дне вчерашнем, актуально переживаемом еще сегодня.

Ключевые слова: самосознание, этническое самосознание, культурно – исторический подход, структура самосознания, функции самосознания, этнос, консолидация этноса, редукция метаоппозиции, национальное самосознание, ценности самосознания.

THE STRUCTURE OF ETHNIC CONSCIOUSNESS AS A SCIENTIFIC PROBLEM

Nakohova R.R., TemirovaFA ,Nakohova DH,

RGBU "KCHRIPKRO 'Institute of Professional Education, Cherkessk, Russia, Karachay-Cherkess Republic (KCR) (139 Fabrichnayast. Cherkessk 369000) e-mail: ripkroinnovac@mail.ru

Abstract: This article gives a theoretical analysis of the problem of ethnic consciousness as a scientific problem, considers various approaches to the study of the essential role of ethnic identity in many areas of human activity, describes different views of scientists about the features of ethnic identity, its functions, structure. Reveals the determinants of ethnic identity from the point of view of research of domestic and foreign scientists

The article discusses the model of the structure of ethnic identity M. A. Poletaeva, which highlights the reduction of metaposition "we-they" to the existential fundamentals of human existence, expressed in the categories of space and time..At this level, by M. A. Poletayev there is a development of ideas-concepts that serve as the basis for consolidation of the ethnic group. Among them, the most important are: the idea of unity of ethnic groups in time and spirit (in origin and religion); the idea of unity in space and the sphere of government (state and territory). However, as the author acknowledges, one way or another, ethnic identity is dominated by the time of the memorial: ethnos -is a unity based on shared memory of the day yesterday, actually experienced even today.

Keywords: identity, ethnic identity, cultural – historical approach, the structure of consciousness, function of consciousness, ethnos, ethnos consolidation, reduction of meteoathic, national consciousness, values of self-awareness

Культурно-исторический подход в исследовании самосознания рассматривал А.Р. Лурия, который сделал важный теоретический вывод относительно процесса исторического развития самосознания: «Наиболее важным представляется тот факт, что этот путь не исчерпывается только перемещением содержания сознания и раскрытием сознательного анализа иных сфер жизни - сфер социального опыта и отношения к себе самому как к участнику общественной жизни. Речь идет о гораздо более фундаментальных сдвигах - о формировании новых психологических систем, способных отражать не только внешнюю действительность, но и мир социальных отношений и, в конечном счете, свой собственный внутренний мир, сформированный в отношении к другим людям»[6, с. 123].

Сегодня практически все ученые отмечают общемировую тенденцию роста этнического самосознания, которая, в свою очередь, активизировала интенсивное развитие теоретических и эмпирических исследований данного явления.

На существенную роль этнического самосознания во многих областях жизнедеятельности человека указывают Ю.В.Арутюнян, Л.М.Дробижева, А.А.Сусоколов, Т.Г. Стефаненко, Р.Р. Накохова, особо подчеркивая место этнического самосознания в этнической мобилизации, этнической (национальной) общности, консолидации, социальном контроле, стремлении к партнерству или доминированию [8, с. 20]

В структуре этнического самосознания многие исследователи выделяют два основных компонента: когнитивный (представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков) и аффективный (чувство принадлежности к группе, оценка ее качеств, отношение к членству в ней). Дополняя данную структуру, Л.М. Дробижева выделяет на

личностном уровне в структуре этнического самосознания еще и регулятивный элемент, понимая его как реальный механизм не только осознания, но и регуляции своего поведения как члена определенной группы.[3,с.92]

Особенности этнического самосознания, его функции, структура активно обсуждаются в работах современных отечественных ученых.

Так, в работах К.Н. Хабибулина важным является определение функций национального самосознания. Автор считает, что национальное самосознание выполняет приспособительную (как адаптация индивида к системе норм и ценностей данной нации), защитную (как защита национальных ценностей, интересов через требования, предъявляемые к поведению всех представителей нации), ценностно-экспрессивную, познавательную (как установление сходства с себе подобными по национальным признакам, усвоение нравственных качеств народа, познание его достоинств и недостатков, его идеалов) функции, а также функции самоконтроля и ответственности [13, с.71] На особое место этнического самосознания в структуре этноса указывает Д.Е. Краснянский. Он выделяет в структуре этноса несколько слоев. Глубинный слой - это уровень повседневного бытия (обычаи, нравы, привычки, стереотипы быта и поведения, вкусы), сердцевина - язык, высший уровень - самоидентификация, которая неразрывно связана с материальной и духовной культурой, и именно там находятся критерии и основания идентификации и самосознания [по 8, с.100]

М.Н. Кучуков в представлении о структуре национального самосознания включает следующие компоненты:

1 - историю этноса как исторические представления народа о своем прошлом, настоящем и будущем;

2 - традиции, которые играют роль хранителя социальных ценностей;

3 - этнические представления, которые в содержательном плане состоят из представлений об этнической специфике в статусе знаний всего того, что составляет «Мы» и окружающие «Они»[4, с.111].

В модели структуры этнического самосознания М.А.Полетаева выделяет редукцию метаопозиции «мы-они» к экзистенциальным основам бытия, выраженным в категориях пространства и времени. На этом уровне происходит выработка идей-концепций, служащих основанием для консолидации этноса. Среди них важнейшими являются: идея единства этноса во времени и духе (в происхождении и религии); идея единства в пространстве и сфере власти (территории и государства). Однако, как признает автор, так или иначе, в этническом самосознании доминирует момент мемориальности: этнос - это единство на основании общей памяти о дне вчерашнем, актуально переживаемом еще сегодня [9, с. 37].

Рассматривая русский фольклор как интегрированную форму выражения этнического самосознания, К.В.Чистов показал, что, в силу гетерогенности сознания человека этническое самосознание сосуществует с другими проявлениями самосознания: сословными, конфессиональными, профессиональными и т.д., во многом определяется ими, и само по себе имеет многоуровневую структуру [15, с.74].

Один из ведущих советских этнологов Ю.В. Бромлей, определяя этническое самосознание исходя из его содержательных характеристик, выделяет в его структуре следующие элементы: национальную идентификацию (представления о типичных чертах своей общности, ее свойствах как целого); представления об общности исторического прошлого народа, о территориальной общности; идеи о государственной общности при определенных конкретно-исторических условиях [2, с.6].

Самостоятельным элементом в структуре этнического самосознания

является осознанное отношение к материальным и духовным ценностям народа. По мнению Ю.В. Бромлея, этнос - это устойчивая совокупность людей, обладающая стабильными особенностями языка, культуры, психики, сознанием своего единства, которое фиксируется в этническом самосознании. Следовательно, этнос всегда обусловлен конкретными социальными факторами - языком, культурой, психикой, самосознанием [2, с.6].

Вопрос об определяющих факторах этнического самосознания рассматривает С.Т. Калтахчян, который считает, что первичным и основным элементом национального самосознания является осознание этнической принадлежности, этнические взгляды, этнические ценности, этнические представления, привычки, нормы поведения как составные элементы обыденного сознания, которые образуют национальное самосознание в узком смысле слова. Самосознание нации, по его мнению, включает следующие аспекты: сознание этнической общности и отношение к другим этносам; приверженность к национальным ценностям и т. д.[5]

Г.У.Солдатова центральное место среди этносоциальных представлений отводит образам собственной группы и других этнических групп. Именно они составляют главное содержание этнической идентичности как когнитивно-мотивационного ядра этнического самосознания. В структуре этнического образа автором выделяются этнические установочные образования (стереотипы, предубеждения, предрассудки), ценности и ценностные ориентации, психологические универсалии. Этнические образы формируются на основе трех взаимосвязанных процессов:

а) отождествление личности с этнической группой и ее самоопределение через этническую группу (самоидентификация);

б) дифференциация собственной и других этнических групп и осознание

межэтнических различий (этническая идентификация и межэтническая дифференциация);

в) осознание отношения к собственной и другим этническим группам [11, с. 34].

По утверждению Е.М. Колпакова, со временем этническое самосознание так же, как и этноним, начинает существовать само по себе, без связи с объективными признаками, которые имели место в прошлом, т.е. этническое самосознание «уже не отражает какое-либо существующее единство, а само вместе с этнонимом становится единственным объединяющим признаком. Тогда появляется возможность осознания любых признаков как этнических. В зависимости от различных причин как этнодифференцирующие могут осознаваться особенности материальной и духовной культуры, языка, религии, социального устройства, этнические ценностные ориентации и т.п., т.е. любые [по 12, с.144].

Согласно концепции Б.Ф. Поршнева, которая является наиболее признанной в отечественной психологии, формирование этнического самосознания также происходит на основе принципа противопоставления «мы – они». Автор отмечает, что многие явления культуры выполняют двойную функцию, а именно: с одной стороны, разъединяют данную группу, с другой стороны, соединяют ее членов между собой. Это противопоставление он именуется принципом «они» и «мы» в том смысле, что всякое «мы» конструируется не иначе как посредством сопоставления с каким-либо «они». Другими словами, «всякое противопоставление объединяет, всякое объединение противопоставляет: мера противопоставления есть мера объединения» [10, с. 12].

Аналогичной точки зрения придерживается В.С. Мухина. По ее мнению, этническое самосознание представляет собой лишь одно из множества «мы», чувство принадлежности к которым может испытывать личность. Национальные

общности, продолжает автор, представляют собой наиболее важные, насыщенные ценностные комплексы, поэтому чувство принадлежности к такой общности является наиболее ёмким по своему психологическому содержанию [7, с. 99].

Рассматривая этническое самосознание в рамках традиций научной школы В.С. Мухиной «Феноменология развития и бытия личности», мы опираемся на те идеи, которые представляют новое видение феномена самосознания человека как личности. Условия жизни безусловно определяют особенности самосознания человека и выстраиваются под влиянием реалий, которые осознаются человеком в процессе его истории. В.С. Мухина дала свою, особенную, классификацию реалий, которые определяют условия развития и бытия личности. Если обратиться к этим реалиям:

1 – реалии предметного мира, которые сегодня определяются особенностями сопряжения традиционного и нового отношения к миру и его потребностям;

2 – реалии природных факторов, которые сегодня разительно изменяются, проявляя тенденции к регрессу;

3 – реалии образно-знаковых систем, которые сегодня подвержены интеграционным процессам и под влиянием интенсификации этих процессов перерастают во многих своих частях в международные образно-знаковые системы (не только в пространстве Интернета, но и в сфере как межличностного, так и межэтнического общения);

4 – реалии социально-нормативного пространства, в котором представлены как традиционные моральные ценности, так и моральные ценности, интегрируемые посредством международных связей. В этом пространстве возникают новые тенденции под влиянием смены идеологий, а так же экономических отношений, порождающих неравенство и др. Все эти тенденции протекают на фоне

апелляции к Декларации прав человека и Конституции РФ;

5 – реалии внутренней позиции каждого конкретного человека как личности.

Каждый этнос имеет свои особенные природно, исторически и духовно создаваемые реалии, которые существуют как во внешне представленном материальном и материально-духовном, так и в образно-знаковом воплощении (7, 15).

Как подчеркивает А.Б. Багдасарова, в образе “мы” концентрируется представление о своем народе, так называемые автостереотипы, представления о происхождении, историческом прошлом, языке, культуре, в том числе традициях, нормах поведения, обычаях, ценностях, художественной культуре своего народа. В образ “они” входят восприятия, оценки и представления о происхождении, историческом прошлом, языке, культуре, традициях, нормах поведения, обычаях, художественной культуре представителей иноэтнических групп [цит. по 1, с.21]

Согласно Б.Х.Бажнокову, истоки многих особенностей этнического бытия и развития находятся в модусе «собственнического» сознания и переживания. Признавая себя неотъемлемой частью этнического социума, люди вступают с ним в «договорные» отношения с перечнем всевозможных этнических прав и обязанностей. Это право собственности на все компоненты, или ингредиенты, этноса и отсюда - наполненные пафосом выражения: «наш (мой) язык», «наша (моя) культура», «наш (мой) народ», «наш (мой) край», «история нашего (моего) народа» «наши(мои) этноценности» и т.д. Все сколько-нибудь значимые этнопроизводящие признаки и механизмы сознаются как ценности, которые представитель данного этноса считает своими. Как полагает автор, при посредстве и вокруг подобных ценностей формируются этнические чувства,

укрепляющие этническое самосознание [1, с.18]

Ценностная функция определяет совокупность идейных установок, взглядов, убеждений; формирует идеалы, принципы, которые признаются стоящими над всем остальным и к которым стремятся представители этнической общности. Ценностная функция составляет сущность и условие полноценного бытия этноса. Социально-психологическая функция подчеркивает взаимосвязь и взаимообусловленность общественно-психологических особенностей этнического самосознания, проявляющихся в поведении, темпераменте, манере общения и психике. Функциональные особенности этнического самосознания непосредственно связаны с практической деятельностью представителей этнической общности.

Если рассмотреть проблему этнического самосознания в зарубежной психологии то первые идеи в области психологии этносов можно обнаружить в трудах мыслителей древнего мира, в которых акцент делался на описании особенностей жизни известных им народов и их характеров в связи с различиями географических условий. (М.Лацарус, Х.Штейнталь и В.Вундт)

Изучение этнического самосознания в условиях интер- и интрагруппового взаимодействия вызывает особый интерес у современных зарубежных научных исследователей [по 8, с.25]. В зависимости от аспектов этнической идентификации можно выделить следующие теоретические модели зарубежных концепций межэтнического взаимодействия:

1. Целевая модель предполагает наличие у индивида набора установок на то, каким он должен быть;

2. Адаптационная (социальная) модель соответствует тому, как личность идентифицирует себя посредством уникальности только ей свойственных признаков;

3. Интеграционная (персональная) модель соответствует тому, как личность

персонифицирует себя посредством уникальности только ей свойственных признаков;

4. Латентная модель учитывает то, как личность относится к себе.

Пристальное внимание зарубежные исследователи уделяют вопросам изучения индивида, личности в рамках традиционной культуры. Особое значение придается кросскультурным исследованиям представителей различных национальных общностей. В результате на сегодняшний день имеется достаточно много данных о специфических чертах национальной психологии многих народов мира. Вместе с тем представление об этническом самосознании как особом феномене психики в зарубежной психологии еще не получило должного развития.

Итак, этническое самосознание - осознание этносом своего этнического единства, совокупность идей, взглядов и чувств, связанных с самоопределением этнической общности, осознанием своего места среди других общностей подобного типа, это комплекс представлений этнической группы о самой себе, ее этнически осознанных интересов, ценностных ориентаций, этнической идентификации и установок по отношению к представителям других этносов.

Все элементы в характеристике этнического самосознания целесообразно сгруппировать по их роли, назначению и месту в общей системе этнических связей (этничности). Так, к первой группе следует отнести все, что имеет под собой в качестве основания антитезу - противопоставление - «мы - они». Данная антитеза играет особую роль в процессе формирования этнического самосознания. В образе «мы» концентрируется представление о своем народе, так называемые автостереотипы, представления о происхождении, историческом прошлом, языке, культуре, в том числе традициях, нормах поведения, обычаях, ценностных

ориентациях, художественной культуре своего народа. Коллективное «мы» - выражение группового единства своей этнической общности. Ко второй группе относятся образ «они», куда входят восприятия, оценки и представления о происхождении, историческом прошлом, языке, культуре, традициях, нормах поведения, обычаях, ценностных ориентациях, художественной культуре представителей иноэтничных групп.

В.Ю.Хотинец определяет самосознание как относительно устойчивую систему осознанных представлений и оценок, реально существующих этнодифференцируемых и этноинтегрирующих компонентов жизнедеятельности этноса. В итоге формирования данной системы человек и осознает себя в качестве представителя этнической общности. Важной частью исследования ученого является определение структуры этнического самосознания, в которой он выделяет следующие компоненты: осознание особенностей культуры своей этнической общности; осознание психологических особенностей своей этнической общности; осознание тождественности со своей этнической общностью; осознание собственных этнопсихологических особенностей; осознание себя субъектом своей этнической общности; социально-нравственную самооценку этничности, осознание своих этнических ценностей. Вхождение индивида в культуру своего этноса начинается практически с момента рождения - с приобретения ребенком первых навыков, с освоения речи. [14, с.44]

Этническое самосознание складывается на протяжении всего развития этнофора до достижения ими зрелости, формируется в тесной связи с воспитанием и образованием и передается от поколения к поколению на всем пути исторического существования народа и этнофора.

Литература

1. Бгажноков Основания гуманистической этнологии // Этнографическое обозрение. – 2000. – № 6. – 18 с.
2. Бромлей Б. Национальные процессы в СССР: в поисках новых подходов. – М.: Наука, 1988. – 358 с.
3. Дробижева Л.М. Этническое самосознание русских в современных условиях: идеология и практика // Советская этнография. – 1991. – № 1. – С. 12.
4. Кучуков М.Н. Национальное самосознание: дис. д-ра филос. наук. – Ростов н/Д., 1993. – С.111–112.
5. Калтахчян С.Т. К вопросу о понятии «нация»// Вопросы истории. 1966.№ 6. С. 24-43
6. Лурия А.Р.. Мозг и психические процессы. — М., 1963, Т.1; М., 1970. Т.2.
7. Мухина В.С. Личность в условиях этнического возрождения и столкновения цивилизации: XXI в. // Развитие личности. – 2000. – № 1. – 19 с.
8. Накохова Р.Р. Психологические особенности системы ценностных ориентаций личности представителей этносов Северного Кавказа.- М.: Линкор, 2007.- 271с.
9. Полетаева М.А. Особенности становления русского самосознания: (этнический идеал как основание национальной идеи):дис. ... канд. культурол. наук. – М., 1998.
10. Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – 82 с
11. Солдатова Г.У. Этническая идентичность // Психология самосознания. – М.: Изд. дом «Бахрах-М», 2000. – 682 с.
12. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов.- 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 369 с .
13. Хабибуллин, К.Н. Самосознание и интернациональная ответственность социалистических наций. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 1974. – 107 с.
14. В.Ю. Хотинец. Этническое самосознание– СПб. 2000.– С. 44.
15. К.В. Чистов Этническая общность, этническое самосознание и некоторые проблемы духовной культуры // Советская этнография. –1972. – № 2. – С. 74.
16. Эфендиев, Ф.С. Этнокультура и национальное самосознание. – Нальчик: Изд.центр Эльфа, 1999. – 329 с

К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Иванова Н.А.

ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск, Россия (Черкесск, ул. Ставропольская, д. 36, 369000) e-mail: nina-ivanova@ro.ru

Аннотация: В статье представлен анализ психолого-педагогических исследований, содержащих отечественный опыт изучения понятия «сопровождение». Сопровождение представлено как феномен, содержащий фундаментальные теоретические позиции, и как практическая деятельность, направленная на решение конкретных проблем. Представлено определение понятия «социально-психологическое сопровождение» личности, представляющего собой систему мероприятий, направленных на создание психологических условий для эффективной деятельности сопровождаемого субъекта. Описаны проблемы развития личности (особенности формирования эмоционально-волевой сферы и характерологические особенности) и социальной адаптации детей с речевыми нарушениями. Сделан акцент на необходимости социально-психологического сопровождения детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: сопровождение, социально-психологическое сопровождение, развитие личности, социальная адаптация

On the issue of social and psychological guidance of children with speech disfunction

Ivanova N.A.

Federal State Budgetary Institution of Higher Education "North-Caucasus State Technological Academy", Cherkessk, Russia (36 Stavropolskayast. Cherkessk, 369000)

Abstract: The article provides the analysis of psychological and pedagogical research on the Russian study of the notion "guidance". Guidance is represented as a phenomenon that contains fundamental theoretical positions, and as a practical activity focusing on solving specific issues. It gives the definition of the notion "social and psychological guidance", that is a system of measures aimed at creating psychological conditions for effective activity a guided individual. The article gives a description of personality development issues (formation peculiarities of emotional and volition sphere and character features) and issues of social adaptation of children with speech disfunction. It emphasizes the necessity of social and psychological guidance of children with speech disfunction.

Key words: Guidance, social and psychological guidance, personality development, social adaptation

В психолого-педагогической литературе понятие «сопровождение» рассматривается достаточно широко. Впервые появившись в работе Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т.Чередниковой [2], понятие «сопровождение» охватывает достаточно обширный пласт теоретических и прикладных исследований, посвященных проблемам организации целенаправленного сопровождения естественного развития личности на различных этапах онтогенетического развития. Несмотря на то, что системасопровождения личности в отечественном образовании начала развиваться не более чем два десятилетия назад, на сегодняшний день мы можем рассматривать сопровождение как:

– определенную идеологию работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусируется на главном - на личности ребенка (М. Р. Битянова) [3];

– систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды (Т. Г. Яничева)

– общий метод работы психолога, создающий условия для оптимальных решений в ситуации жизненного выбора (Н. С. Глуханюк) [6];

– модель психологической помощи, специально организованный

процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала (Н. Г. Осухова)

– психолого-педагогическую технологию, предназначенную для оказания помощи ребенку в решении его проблем или их предупреждении (Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова) [1];

– форму пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи, результатом которой является помощь личности в процессе социализации и индивидуализации и появление нового качества - адаптивности, т.е. способности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими в благоприятных и в экстремальных ситуациях (А. А. Майер) [7];

– систему деятельности психологов, педагогов, родителей, направленную на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с проблемами в развитии речи, от которых зависит улучшение их состояния и успешность адаптации в образовательном процессе (А. П. Овчарова).

Как видим, термин «сопровождение», изначально трактуемый «Современным толковым словарем русского языка» (2009) как «следование рядом, вместе с кем-либо в качестве спутника», крепко вошел в профессиональный обиход психологов и педагогов и используется как для описания теоретических позиций, так и в отношении практической деятельности по решению конкретных проблем. Но на сегодняшний день отсутствует единство мнений специалистов в определении данного понятия. Единство позиций исследователей феномена сопровождения представлено лишь тем, что практически всеми авторами признается тот факт, что под «сопровождением» можно понимать поддержку психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо

трудности. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Мы отметили также отсутствие единого подхода в видах сопровождения личности. В психолого-педагогических работах мы встречаем понятия «психологическое сопровождение», «педагогическое сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение», «социально-психологическое сопровождение» и ряд других. Каждое из этих понятий имеет свою смысловую нагрузку, целевое и содержательное наполнение, еще более углубляя научные представления об исходной категории – «сопровождение».

В рамках нашего исследования мы обращаемся к понятию «социально-психологическое сопровождение» личности, под которым, по мнению А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой, Е. С. Тужиковой, И. А. Тупициной понимается система мероприятий, направленных на создание психологических условий для эффективной деятельности сопровождаемого субъекта.

Проблеме социально-психологического сопровождения личности посвящено достаточно много работ. Не умаляя значимости поднятых в этих работах проблем, мы отмечаем, что в психолого-педагогической литературе недостаточно представлена специфика сопровождающей работы применительно к детям с речевыми нарушениями. Как справедливо отмечает А. П. Овчарова, решая задачу выявления специфики социально-психологического сопровождения детей с нарушениями речи, мы уточнили, что термин «психологическое» выражает связь сопровождения с развитием личности, а термин «социальное» - связь сопровождения с социальной адаптацией индивидуума.

И здесь возникает закономерный вопрос, с какими проблемами в развитии

личности и социальной адаптации сталкиваются дети с нарушениями речи? Ответ мы находим в работах Л. И. Беляковой, Т. В. Виноградовой, Г. А. Волковой, Е. В. Жулиной, О. В. Трошина и др.

Так, Е. В. Жулина и О. В. Трошин утверждают, что речевой дефект в отсутствие должной коррекционной работы и сопровождающего воздействия может оказать влияние на формирование определенного типа личности. Наиболее часто встречающимися характерологическими особенностями у детей с нарушениями речи являются: застенчивость, робость, подчинение любым авторитетам, повышенная чувствительность, патологическая сосредоточенность на дефекте, низкая контактность, пассивность, лень. Гармоничность в развитии личности детей с нарушениями речи встречается крайне редко [9].

Среди многочисленных работ, посвященных исследованию особенностей эмоционально-волевой сферы личности при речевых нарушениях, можно назвать работы таких ученых, как Л. И. Белякова, Т. В. Виноградова, Г. А. Волкова, С. В. Леонова, С. С. Ляпидевский, О. С. Орлова, В. М. Шкловский и других.

По данным исследований указанных выше авторов, у детей с нарушениями речи часто страдает эмоционально – волевая сфера личности: дети осознают свои нарушения, поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания, а так же:

- выраженный негативизм (противодействие просьбам и инструкциям всех окружающих или конкретных лиц);

- агрессивность, драчливость, конфликтность;

- повышенная впечатлительность, застревание, нередко сопровождаемое навязчивыми страхами;

- чувство угнетенности, состояние дискомфорта, иногда сопровождаемое невротическими рвотами, потерей аппетита;

- повышенная обидчивость, ранимость, слезливость;

- склонность к болезненному фантазированию .

Проблемой адаптации как процесса вхождения индивида в новые социальные условия и принятия новой социальной роли занимались И. С. Ильина (2008), И. А. Коробейников (2002) , Р. В. Тонкова-Ямпольская (1980) и др. Авторы придерживаются позиции о том, что адаптация к изменившимся социальным условиям может протекать довольно сложно. Вхождение в коллектив часто сопровождается тяжелыми переживаниями, снижением активности, часто нарушениями здоровья. Нередко человек не может адаптироваться к новым социальным условиям, что ведет к асоциальному поведению, невротическим реакциям и другим проявлениям состояния дезадаптации.

По утверждению И. А. Бучиловой, А. А. Лесиканич, процесс социальной адаптации протекает достаточно сложно для детей с речевыми нарушениями, поскольку большинство из них имеет неприятный опыт ранних этапов онтогенеза. Речевая патология и незрелость первоначальных форм социального поведения провоцирует у таких детей появление дезадаптивных поведенческих реакций [5]. Под реакциями дезадаптации понимаются относительно кратковременные психогенные расстройства, возникающие при столкновении личности с трудными или непреодолимыми обстоятельствами и нарушающие нормальное приспособление к условиям существования (Исаев Д. Н., 1984).

Психологические трудности дезадаптирующего характера, испытываемые детьми с нарушением развития речи, чаще всего имеют вторичную обусловленность, формируясь как следствие неверной интерпретации

учителем, родителями их индивидуально-психологических свойств. Большинство детей с нарушениями речи переживают состояние фрустрации под влиянием постоянных неудач. Эти переживания нередко усугубляются недостаточно тактичным и негибким поведением учителя, и прогрессирование декомпенсации идет по пути развития неврозоподобной симптоматики. При этом повышается тревожность, снижается самооценка (Корнев А.Н., 1997).

Наличие у детей трудностей из-за неправильно сформированной речи и возникающей в связи с этим неспособности к стрессоустойчивости, а также слабая мотивационная сфера не позволяют заложить основу для формирования качеств личности, необходимых для социализации в обществе.

Подводя итог обзору источников, посвященных проблеме изучения социально-психологического сопровождения детей с речевыми нарушениями, необходимо отметить следующее.

Социально-психологическое сопровождение детей с нарушениями речи является одной из наиболее актуальных проблем современной психолого-педагогической науки. Дети с речевыми нарушениями имеют множество проблем, связанных с развитием личности и социальной адаптацией, которые могут быть решены с помощью специально организованного процесса социально-психологического сопровождения. Проблема, поднятая в данной статье, требует нашей дальнейшей работы по поиску оптимальных направлений, форм и методов работы с детьми с речевыми нарушениями в процессе реализации социально-психологического сопровождения, уточнению специфики социально-психологического сопровождения для детей с различными речевыми нарушениями, построению универсальной модели социально-психологического сопровождения детей с речевыми нарушениями и ряда других.

Литература:

1. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокурина, Н. В. Куренкова. – М. : Академия, 2002. – 208 с.
2. Бардиер, Г. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – Кишинев: Вирт; СПб.: ДОРВАЛЬ, 1993, 96 с.
3. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
4. Богдан, Н. Н. Специальная психология / Н. Н. Богдан, М. М. Могильная. - Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2003. – 220 с.
5. Бучилова, И. А. Особенности психолого-педагогической работы по обеспечению адаптации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида / И. А. Бучилова, А. А. Лесиканич // Концепт. – 2013. - № 4. – С. 1-6.
6. Глуханюк, Н. С. Психодиагностика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. С. Глуханюк. – М.: Академический проект, 2005. – 230 с.
7. Майер, А.А. Сопровождение ребенка в предшколе на основе показателей его развития / А. А. Майер // Начальная школа плюс До и После. – 2008. – № 12. – С. 6-9.
8. Микляева, А. В. Профессиональная адаптация молодых специалистов-психологов на различных этапах вхождения в профессию / А. В. Микляева, П. В. Румянцева, Е. С. Тужикова, И. А. Тупицынна // Интегративный подход в психологии. СПб., 2003.
9. Овчарова, А. П. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями в речевом развитии РПУ им. А. И. Герцена. - 2008. - № 82-2. - С. 128-132.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Иманмухаметова Б.М.

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске, Россия (356800, Буденновск, ул. Льва Толстого, 123), e-mail: bahtugul87@mail.ru

Аннотация: В статье дан анализ социально-психологической адаптации подростков с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения. Рассматриваются основные задачи и направления работы по социально-психологической адаптации подростков с особыми образовательными потребностями. Также в работе предлагается алгоритм деятельности практического психолога и социального педагога в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, социально-психологическая адаптация, диагностика, коррекционная работа, индивидуальная программа развития

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE LEARNING

Imanmukhametova B.M.

"Stavropol state pedagogical institute" in Budennovsk, Russia (123 Leo Tolstoys st. Budyonnovsk 568000)
e-mail: bahtugul87@mail.ru

Abstract: the article analyzes socio-psychological adaptation of adolescents with special educational needs in an inclusive learning. Discusses the main tasks and directions of socio-psychological adaptation of adolescents with special educational needs. Also the paper proposes the algorithm of activity of a practical psychologist and a social teacher in the conditions of inclusive education.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, socio-psychological adaptation, diagnostics, remedial work, individual development program

Пути внедрения инклюзивного образования определены Федеральным законом РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 года. В условиях инклюзивного образования, выделены ряд направлений деятельности работы с подростками с особыми образовательными потребностями и одним из основных является социально-психологическая адаптация подростков с особыми образовательными потребностями.

Определяя основные задачи работы по социально-психологической адаптации подростков с особыми образовательными потребностями, рекомендуется обратить усиленное внимание на проблемы психологического и социального сопровождения всех участников учебно-воспитательного процесса в условиях инклюзивного обучения, что будет способствовать приспособлению образовательной среды к потребностям подростка с учетом его

особенностей и возможностей, обеспечению социальных потребностей. С этой целью необходимо провести изучение индивидуальных особенностей подростка, его возможностей и потребностей, уровня сформированности у него познавательных процессов и действий [1].

Таким образом, диагностическая работа должна быть направлена на изучение:

- уровня развития когнитивной сферы;
- особенностей эмоционально-волевой сферы;
- индивидуально-типологических особенностей;
- уровня сформированности мотивации к обучению;
- уровня развития коммуникативных способностей;
- умственной работоспособности и темпа умственной деятельности.

Во время изучения психического развития обучающегося, психолог

выявляет факторы, которые обуславливают трудности познавательной деятельности, общения и социальной адаптации, а также те резервы, которые можно использовать в работе по социально-психологической адаптации.

Определение уровня и особенностей познавательной деятельности должно предшествовать любым другим психологическим исследованиям, чтобы выяснить трудности и ограничения, которые могут возникать при выполнении диагностических заданий и приводить к неправильному толкованию полученных результатов [3].

Во время изучения индивидуальных особенностей обучающегося важно учитывать особенности его развития и физические ограничения. Например, работая с обучающимся, больным детским церебральным параличом, следует помнить, что через речевые трудности, нарушения мимики, может сложиться неправильное впечатление относительно его интеллектуальных возможностей. Психическое состояние можно определить только путем внимательного наблюдения за деятельностью обучающегося и с помощью специальных методов диагностики. Психофизиологические особенности обучающегося, уровень его развития, потенциальные возможности в отношении овладения учебным материалом являются основными индикаторами, которые берутся во внимание при разработке индивидуальной программы развития.

Индивидуальная программа развития разрабатывается группой специалистов (заместитель директора по социально-воспитательной работе, преподаватели, психолог, учитель-дефектолог и другие) с обязательным привлечением родителей, или лиц, которые их заменяют, с целью определения конкретных учебных стратегий и подходов к обучению подростка с особыми образовательными

потребностями. Такая программа развития содержит общую информацию об обучающемся, определяет систему дополнительных услуг других специалистов, средства и пути по необходимой адаптации учебной среды, модификации учебных материалов, индивидуальную учебную программу и индивидуальный учебный план. Задача психолога – предоставить обобщенную информацию по результатам проведенной диагностики и рекомендации по учету индивидуальных особенностей подростка в учебно-воспитательном процессе и взаимодействии со сверстниками [1].

Практический психолог в инклюзивной среде формирует психологическую готовность участников учебно-воспитательного процесса (учеников, родителей, учителей, представителей администрации) к взаимодействию с ребенком с особыми образовательными потребностями. Такая психологическая готовность формируется через проведение тренинговых занятий, лекториев, семинаров, консилиумов, выступлений, смысл которых направлен на преодоление предвзятого отношения к детям с особыми потребностями, разрушение мифов и стереотипов, стигматизации и дискриминации. Поскольку учитель своим отношением моделирует ожидаемое от учеников поведение, важно начать проведение таких занятий именно с педагогами учебного заведения [4].

Содержание занятий с учащимися следует направить на формирование у них умения видеть и ценить различия, слушать и учитывать различные точки зрения, высказывать свое мнение, уважая мнение других, овладевать навыками сотрудничества с разными детьми. Формирование толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями будет способствовать гармонизации отношений в ученическом коллективе и поможет педагогическим работникам создать благоприятную среду

для раскрытия потенциала каждого ребенка.

Актуальным остается вопрос применения психодиагностического инструментария и коррекционных программ в работе с указанной категорией детей, которые, как правило, требуют адаптации (изменение характера подачи материала, без изменения содержания или концептуальной сложности задачи), и реже, модификации согласно индивидуальных особенностей ребенка [2].

В частности, в соответствии с потребностями ребенка могут использоваться следующие виды адаптации: адаптация среды (увеличение интенсивности освещения в комнатах, где есть учащиеся с нарушениями зрения; уменьшение уровня шума в классе, где обучается ребенок с нарушением слуха; обеспечение архитектурной доступности для ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата); адаптация содержания, методов и форм учебной деятельности (использование учебных задач разного уровня сложности; увеличение времени на выполнение, изменение темпа занятий, чередование видов деятельности); адаптация методических материалов (адаптация учебных пособий, наглядных и других материалов; использование печатных текстов с разным размером шрифтов и тому подобное). Ознакомившись с особенностями психофизического развития ребенка и готовясь к работе, психолог анализирует, прежде всего, соответствие инструментария (стимулов) и выбранных методик.

При выборе диагностических методик, необходимо учитывать образ жизни обследуемых, ограниченность их социальных связей и соответствующих знаний и представлений об окружающем мире. В связи с этим нельзя безоговорочно использовать определенные проективные методики, что в целом по процедуре исполнения могли бы соответствовать техническим возможностям обследуемого. Например, методика Рене Жиля, которая часто и

успешно применяется для выявления проблем, связанных с общением и самоопределением подростков, не всегда может быть адекватна в работе с подростком, физические ограничения которого не позволяют воспринимать ситуации, приведенные в методике, как проективные на себя. Причиной является то, что их образ жизни исключает, например, посещение кинотеатра, прогулки за город вместе с друзьями. Поэтому прежде чем применять такую методику, нужно убедиться, что у ребенка есть соответствующий жизненный опыт, связанный с изображенными ситуациями. Таким образом, психолог принимает решение, какие методики включить при диагностическом изучении и каким образом должны быть адаптированы стимульные материалы. В то же время, рекомендовано провести обсуждение методик и способов их адаптации во время заседания методического объединения практических психологов [3].

С учетом уровня развития и потенциальных возможностей обучающегося, организуется психокоррекционная работа. Большинство детей с особыми образовательными потребностями могут быть привлечены к работе в коррекционной группе. Однако психологу необходимо оценить заранее и продумать альтернативные упражнения, с учетом потребностей развития ребенка. Коррекционная работа должна быть направлена на развитие всех видов восприятия, особенно зрительного и слухового, на базе которых развиваются высшие психические функции. Особого внимания требует развитие учебной мотивации, желания учиться, формировать веру ребенка в собственные возможности, что возможно благодаря осознанию и оценке реальных достижений. Результаты диагностической работы служат ориентирами для работы психолога, педагогов, родителей. В то же время степень интегрированности

обучающегося с особыми образовательными потребностями в образовательную среду является индикатором эффективности и адекватности психокоррекционного воздействия.

Социально-педагогическое сопровождение базируется на создании благоприятных условий для взаимодействия учащегося с социальной средой с целью предупреждения возникновения или устранения уже существующих дестабилизирующих развитие факторов и формирование устойчивости к ситуациям дезадаптации.

Алгоритм деятельности практического психолога и социального педагога в условиях инклюзивного образования включает:

1. Ознакомление с личным делом обучающегося, историей и особенностью протекания заболевания, собеседование с представителем психолого-медико-педагогической консультации;

2. Беседу с ребенком и его родителями с целью определения уровня возможностей ребенка (самообслуживания, общения, познавательных возможностей, самоконтроля поведения, эмоционально-волевой сферы);

3. Оценку образовательной среды, определения его соответствия потребностям и возможностям ребенка. Психолог предоставляет предложение по осуществлению организационных, функциональных, методических изменений;

4. Изучение индивидуальных особенностей и психического развития ребенка;

5. Проведение психолого-педагогического консилиума с целью разработки индивидуальной программы развития;

6. Проведение встречи с родителями, сверстниками, и педагогами с целью формирования их психологической готовности к взаимодействию с ребенком с особыми образовательными потребностями;

7. Проведение психокоррекционной работы с целью

развития потенциальных возможностей ребенка и соответствующего формирования личности;

8. Отслеживание социально-психологического климата в коллективе и статуса в группе обучающегося с особыми образовательными потребностями;

9. Содействие социальной интеграции ребенка: привлечение во внеклассную и внешкольную деятельность;

10. Мониторинг уровня адаптированности и интегрированности ученика, адаптация соответствующих индивидуальных программ, планов [5].

Успешность обучения ребенка с особыми образовательными потребностями зависит от ранней диагностики и своевременно оказанной соответствующей помощи специалистами. Главной задачей психолого-педагогических консультаций является оказание консультативно-методической помощи детям с особыми образовательными потребностями и их родителям, педагогам. По результатам психолого-педагогического изучения ребенка предоставляется психолого-педагогическое заключение и рекомендации, которые фиксируются в выписке из протокола заседания психолого-педагогической консультации. Содержание психолого-педагогического заключения предполагает формулировку относительно особенностей психического развития ребенка и его психологическое состояние с использованием лексических средств в контексте психолого-педагогической терминологии. Рекомендации психолого-педагогических консультаций отражают направления психолого-педагогической работы с ребенком, направленные на реализацию потенциала развития и воспитания учащихся с особыми образовательными потребностями, учитывая индивидуальные особенности усвоения знаний, навыков, практического и социального опыта.

Литература

1. Иванов Г.Г. Современные концепции профессиональной реабилитации инвалидов. Опыт работы профессионально-реабилитационного центра. // Социальная работа. Вестник Нижневарттовского государственного университета . - № 2 – 2012.
2. Инклюзивное образование. Выпуск 1. – М.: Центр «Школьная книга», 2010.–272 с.
3. Комплексное сопровождение профессионального образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: цели и варианты институционализации. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), №2 (10), 2012.
4. Малофеев, Н.Н. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования/ Малофеев Н.Н., Маркович М.М., Шматко Н.Д.// Управление дошкольным образовательным учреждением, 2010, - Вып.6. – С.8 – 23.
5. Соловьева О.А. Социально-психологические факторы интеграции инвалидов в обществе// Современные проблемы психологии в России: социокультурный аспект./ Материалы итогового научно-практического семинара. / Под ред. В.К. Потемкина. -СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001.

К ВОПРОСУ ОБОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬЕ

Тамаева О.А.

МБУ «Центр социальной поддержки города Черкесска» (369000, КЧР, г. Черкесск, пр-т Ленина, 40) kolieva_tamaeva@mail.ru

Анотация: В статье рассматривается актуальность проблемы детско-родительских отношений в неблагополучных семьях. Выделены основные стили семейных взаимоотношений. Проанализированы и определены характерные особенности неблагополучных семей. Определены факторы выражающие многообразие форм, типов и разновидностей неблагополучных семей. Приведены результаты пилотажной диагностики детско-родительских отношений в неблагополучных семьях.

Ключевые слова: десоциализирующее влияние на детей, конфликтное взаимодействие, семья, семейные взаимоотношения, стили детско-родительских отношений.

TO THE QUESTION OF JUSTIFICATION OF SOCIO - PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PARENT - CHILD RELATIONSHIPS IN A DYSFUNCTIONAL FAMILY

Tamaeva O.A.

MBU "Center for social support of the town of Cherkessk" (40 Lenin Pr. Cherkessk, 369000) kolieva_tamaeva@mail.ru

Abstract: The article discusses the importance of the problem of child-parent relationships in dysfunctional families. It considers the basic kinds of family relationships. We analyze and determine the characteristics of dysfunctional families, the factors that express a variety of forms, types and varieties of dysfunctional families, give the results of the pilot diagnostics of parent-child relationships in dysfunctional families

Keywords: desocializing impact on children, conflict interaction, family, family relationships, styles of parent-child relationships.

Современная психологическая наука в последние десятилетия уделяет особое внимание взаимоотношениям в семье. Являясь специфическим социальным институтом, она играет наиболее важную роль в формировании гармонично - развитой личности. Несмотря на то, что особого дефицита в научных исследованиях по данной проблеме не существует, и есть масса теоретических и практических научных исследований, современные реалии предъявляют особые требования к развитию ребёнка как внутри семьи, так и вне её. Данный вопрос уже давно вышел за рамки анализа внутрисемейных отношений и включает в себя всё многообразие факторов, включённых в структуру личности и влияющих на её формирование.

Однако, какие бы процессы, влияющие на формирование личности,

психологи не рассматривали, традиционным является то, что все учёные сходятся во мнении о главенстве семьи в построении фундамента личности, так как именно 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. Именно в семье ребёнок приобретает основы социальных установок и норм, которые в дальнейшем он сохраняет в течение всей жизни. К сожалению, семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания и развития ребёнка. Связано это с тем, что в последние десятилетия, отмечается падение педагогического потенциала семьи, престижа семейных ценностей. Учитывая влияние других социально-экономических проблем, особую

актуальность приобретают исследования неблагополучных семей.

В психолого-педагогической литературе представлено большое количество работ, изучающих типы детско-родительских отношений в связи с их влиянием на развитие его личности, особенностей характера и поведения [Боулби, 1988; Гарбузов, 1990; Захаров, 1995; Эйнсуорт, 1963; и др.].

Помимо этого, в отечественной науке и практике детско-родительские взаимоотношения изучали: А. Я. Варга, В. В. Столин, А. С. Спиваковская, которые привели широкую классификацию стилей семейного воспитания. А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер показали, какой стиль родительского отношения способствует возникновению той или иной аномалии развития личности.

Неблагополучные или дисгармонические семьи - это семьи, в которых нарушены гармоничные взаимоотношения между родителями и детьми.

Актуальность данной проблемы связана с тем, что социально-психологический климат в такого рода семьях, может нанести непоправимый вред как физическому, так и психическому здоровью ребенка. В дальнейшем это приводит к многочисленным социальным последствиям, таким как, формирование у ребёнка социальной дезадаптации, инфантилизма, психических нарушений, девиаций и т.д.

Семейные взаимоотношения - являясь субъективно переживаемыми взаимосвязями между членами семьи, объективно проявляются в характере и способах взаимовлияний на личностном уровне, которые проявляются в ходе совместной деятельности. Именно от них зависят состояние семьи в эмоциональной и деловой сферах. Это своего рода индикатор климата внутри семьи.

Большинство учёных выделяют три основных стиля семейных

взаимоотношений: авторитарный, демократический и либеральный.

Авторитарный стиль характеризуется жестким декларированием родителями требований и правил поведения ребёнка. Его роль в данном случае представляется пассивной, так как он не имеет возможности проявлять инициативу и самостоятельность. При нарушении установленных родителями правил и норм, ребёнок наказывается как морально, так и физически.

Либерализм в семье характеризуется полным попустительством. Родители не уделяют детям должного внимания, отпуская всё на самотёк.

В основу демократического стиля ложится взаимная заинтересованность, поддержка и взаимопомощь. Для данного стиля характерен ненавязчивый контроль за развитием ребенка.

Несмотря на то, что общеприняты три стиля детско-родительских взаимоотношений, концепции строились на основе различных подходов. Одни учёные исходили из того, что в основе стилей следует брать выраженности эмоционального отношения родителей к своему ребенку [4, с.186].

В последнее время выделяется новый подход, который исходит из того, что основа детско-родительских взаимоотношений строится на трёх аспектах: симпатия - антипатия, уважение - неуважение, близость - дальность. Сочетание этих аспектов отношений позволяет выделить восемь типов родительского воспитания: [3, с.87]

- Действенное воспитание, основанное на симпатии, уважении и близости.

- Отстраненное воспитание основано на симпатии, уважении, но существует большая дистанция с ребенком.

- Действенная жалость, основана на близости, симпатии, но отсутствует уважение.

- Воспитание по типу снисходительного отстранения,

основывается на симпатии, неуважении, большей межличностной дистанции.

- Отвержение основано на антипатии, неуважении, большой межличностной дистанции.

- Презрение. В этом типе отношений присутствуют неуважение, малая межличностная дистанция.

- Преследование. При таком типе родительского отношения неуважение, антипатия, но близость к ребенку существует.

- Отказ основывается на антипатии, уважении и большой межличностной дистанции.

Однако, сузить проблему детско-родительских взаимоотношений до описания их стилей - это значит упростить саму проблему. Проблемы семейных взаимоотношений многоплановы. Как отмечает Эйдемиллер, Э.Г. «Нарушение функций семьи, воспитания, неоптимальный стиль общения и взаимодействия приводит к постоянным конфликтам, негативным тенденциям развития детей» [5, с.176].

Данные нарушения характеризуют неблагополучные семьи. В таких семьях ярко выражен отрицательный характер, который затрагивает несколько сфер жизнедеятельности семьи (например социальный и материальный). Проблема начинает выглядеть в данном случае серьезней и не упрощается, не загоняется в какие-либо рамки. Данное обстоятельство приводит к неблагоприятному психологическому климату внутри семьи. В этом случае, ребенок начинает испытывать физическую и эмоциональную отверженность со стороны родителей. Недостаточная забота переплетается с неправильным уходом и питанием, различными формами семейного насилия и т.д. Последствием этого является чувство неадекватности, разнообразные фобии и комплексы, девиации.

Одной из проблем, которые характеризуют семью как неблагополучную, является употребление одним или несколькими членами семьи психоактивных веществ (алкоголя и

наркотиков). Данная проблема становится не только проблемой самого человека, но и всех членов семьи. Именно поэтому, многие специалисты не ограничивают своё внимание только на самом больном, но обращают внимание на всю семью, как отмечает Гончарова Т., «признав тем самым, что зависимость от алкоголя и наркотиков – семейная болезнь, семейная проблема» [2, с.91].

Наиболее многочисленную группу разрушающих не только семью, но и душевное равновесие ребенка, составляют родители-алкоголики.

В таких семьях проявляются следующие факторы неблагополучия:

- родители не уделяют внимания детям, плохо относятся к ним, либо вообще их не замечают;
- общественная и личная жизнь характеризуется непредсказуемостью, отношения - ригидностью и деспотичностью;
- отрицание реальности членами семьи, связанная с скрытностью семейных проблем (алкоголизма члена семьи) от окружающих;
- запреты на свободное выражение своих потребностей и чувств;
- использование эмоционального и физического насилия.

Это далеко неполный список проявляющихся неблагоприятных факторов.

Ещё одна многочисленная группа семей, характеризующаяся нарушением детско-родительских отношений. В них десоциализирующее влияние на детей проявляются косвенно, через осложненные, нездоровые отношения между родителями, для которых характерны отсутствие взаимопонимания и взаимоуважения, нарастание эмоционального напряжения и конфликтное взаимодействие.

В таких семьях проявляются недоверие, подозрительность, отрицание всего, импульсивность, нетерпеливость, насилие и т.д.

Буянов М.И. классифицирует семьи на три группы:

«Превентивные – семьи, в которых проблемы имеют незначительное проявление и находятся на начальной стадии неблагополучия.

Семьи, в которых социальные и другие противоречия обостряют взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружением до критического уровня.

Семьи, потерявшие всякую жизненную перспективу, инертные по отношению к своей судьбе и судьбе своих детей» [1, с.213].

Однако, это далеко не полный перечень классификации неблагополучных семей. Классификация может зависеть от множества факторов, таких как полная, неполная, опекунская, приемная, семья усыновителей; малодетная, многодетная, бездетная; малообеспеченная, среднеобеспеченная, хорошо обеспеченная; семья алкоголиков, наркоманов, безработная, криминогенная, лишенная родительских прав, социально дезадаптивная.

Анализ данной проблемы показывает насколько многообразны формы, типы и разновидности неблагополучных семей.

Пилотажное исследование данной проблемы на примере детей подросткового возраста позволило сделать несколько замечаний относительно особенности детско-родительских отношений в таких семьях:

- Отсутствие условий для нормального развития детей;
- Холодное, попустительское отношение к своим детям;
- Отсутствие нормального взаимодействия.

Наблюдение за самими детьми позволило нам отметить, что у них у всех отмечается нарушение поведения,

характеризующееся бродяжничеством, хулиганством, аморальными формами поведения, агрессивностью, проявлениями различных форм девиаций и т.д. Данные дети имеют нарушения в развитии (низкая успеваемость, невращения, неуравновешенность психики, тревожность и т.д.) и в общении (повышенная конфликтность, агрессивные формы проявления на критику и замечания, ненормативная лексика, гиперактивность).

Использованная нами методика «Рисунок семьи» показал, что у всех детей низкий уровень детско-родительских отношений, проявляющийся в рисунке агрессивным положением родителей.

Анализ полученных результатов по тест-опроснику А.Я Варга, В. В. Столина, показал, что у значительной части родителей нейтральный и отрицательный характер отношения к детям. Это наиболее неэффективные отношения с ребёнком, что приводит к разрастанию тревожности у детей.

Полученные в ходе пилотажного исследования данные позволяют сделать вывод, что отсутствие эмоционального комфорта и психического благополучия в семье, отсутствие знаний родителей о психологических особенностях данного возраста, о формах и методах детского воспитания, отрицательно сказывается на детско-родительских отношениях, что в свою очередь отрицательно влияет на личностное развитие ребенка.

Данные показатели позволяют нам говорить о необходимости социально-психологического сопровождения детско-родительский отношений в неблагополучных семьях.

Литература

1. Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. М., 2008.
2. Гончарова Т. Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование.- 2009. - № 6.
3. Ткачева В.В. Гармонизация внутрисемейных отношений: папа, мама, я – дружная семья: Практикум по формированию адекватных внутрисемейных отношений. М., 2009.
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи. М., 2003.
5. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи // ред.Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкий. СПб., 2009.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ АНТИТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК МОЛОДЕЖИ.

Шмелькова Т.С.

ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия», Черкесск,
Россия (369000, Черкесск, ул. Ставропольская, д.36), e-mail: tanyashm@mail.ru

Аннотация: В статье показана актуальность исследования когнитивной составляющей антитеррористических установок молодежи в современных условиях распространения терроризма. Приведен анализ результатов авторского исследования когнитивной составляющей антитеррористических установок молодежи, которая включает: суждения молодежи о терроризме, представления о причинах вовлечения молодежи в террористическую деятельность, об оценке собственного уровня информированности по проблеме терроризма, об основных источниках распространения информации о терроризме, о лицах, которые должны вести пропаганду антитеррористических взглядов и поведения.

Ключевые слова: когнитивный компонент установки, антитеррористические установки, терроризм, молодежь, противодействие терроризму

THE RESEARCH OF THE COGNITIVE COMPONENT OF ANTITERRORIST ATTITUDES OF YOUTH

Shmelkova T.S.

FSBEI HPO North Caucasian State Humanitarian Technological Academy, Cherkessk, Russia (36 Stavropolskaya st. Cherkessk, 369000) e mail tanyashm@mail.ru:

Abstract: The article shows the relevance of the study of the cognitive component of anti-terrorist attitudes of youth in modern conditions of spreading terrorism. The article gives the analysis of the results of the author's research on the cognitive component of anti-terrorist attitudes of youth, which includes: judgments of youth on terrorism, views on the causes of youth involvement in terrorist activities, the assessment of their own awareness on the issue of terrorism, about the main sources of distributing information about terrorism, about individuals who need to conduct propaganda of anti-terrorist attitudes and behavior.

Key words: the cognitive component of the attitude, antiterrorist attitudes, terrorism, youth, the prevention of terrorism

Возникнув в конце XX века и став наиболее опасной социальной проблемой в XXI веке, терроризм, к сожалению, не потерял своей актуальности и на сегодняшний день. Наибольшего развития распространение террористической угрозы достигло в регионах Северо-Кавказского Федерального округа. Наряду с совершаемыми здесь террористическими актами и вовлечением молодежи в местные террористические группировки, возникла угроза вербовки молодежи в террористические группировки так называемого «Исламского государства» Сирии. Данные тенденции актуализировали необходимость исследования проблемы развития терроризма в молодежной среде специалистами различных областей

знания, а также выработке мер эффективной борьбы с терроризмом. С позиций социальной психологии исследование данной проблемы возможно посредством изучения антитеррористических установок молодежи. Содержание не устойчивых, не сформировавшихся установок молодежи относительно проблем терроризма, может выступать направляющим вектором или детерминирующим механизмом для поведения человека. Следовательно, изучение особенностей установок молодежи по проблемам терроризма, позволит выявить готовность молодежи к восприятию той или иной ситуации проявления терроризма, особенности эмоционального отношения молодежи к данному явлению, а также проследить

предполагаемые векторы развития поведения молодежи в конкретной ситуации. В нашем случае предметом исследования выступает изучение когнитивной составляющей антитеррористических установок молодежи, способствующих формированию отношения неприятия террористической идеологии и антитеррористического поведения, направленного на противостояние молодежи вовлечению в террористические группировки.

Исходя из взглядов Г.М. Андреевой, А.Г. Асмолова, Д. Каца, Д. Кэмбелла, Д. Майерса, В. Мак-Гуайера, А.В. Макшанцевой, Г. Оскампа, М. Смита, Р. Стотланда, Д.Н. Узнадзе, Л. Фестингера, П.Н. Шихирева и др., которые имеют некоторые расхождения, структура социальной установки состоит из трех компонентов, включая в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Отдельными исследователями (Э. Стотленд, Д. Кац) была высказана мысль о том, что доминировать, в зависимости от ситуации, может один из компонентов социальной установки. Такие исследователи как Р. Фазио, А. Пратканис, А. Гринвальд считают необходимым рассматривать поведение в отдельности от установки, объясняя это тем, что оно само может стать предметом установки [4]. Другие же авторы отмечают, что в установке присутствие аффективного компонента (т.е. определенных чувств) необязательно. А из определения установки Пратканиса-Гринвальда, можно выделить его акцентированность на когнитивной составляющей. На наш взгляд, более устойчивой и результативной является та установка, в которой все три обозначенные компонента взаимно дополняют друг друга, образуя в той или иной степени гармоничное целое. Следует отметить, что измерение когнитивного компонента возможно через изучение фактов, знаний, убеждений, представлений, эмоционального – отношений, чувств,

эмоций, поведенческого – действий, деятельностной позиции личности.

Важность изучения когнитивной составляющей антитеррористических установок молодежи заключается в том, что на основе суждений молодежи о терроризме, представлений о причинах вовлечения молодежи в террористическую деятельность, об оценке собственного уровня информированности по проблеме терроризма, об основных источниках распространения информации о терроризме, о лицах, которые должны вести пропаганду антитеррористических взглядов и поведения, становится возможным определить вектор действий молодежи, которые будут направлены либо на социально одобряемое поведение, способствующее формированию четкой позиции неприятия террористической идеологии, либо на одобрение действий террористов.

Цель исследования: изучение когнитивной составляющей антитеррористических установок молодежи, посредством выявления субъективных мнений и убеждений относительно проблемы терроризма.

Исследование проводилось на базе двух ведущих вузов Карачаево-Черкесской Республики: Северо-Кавказской государственной гуманитарно-технологической академии и Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева. Всего в нем приняло участие 214 студентов 1-3 курсов различных специальностей, из них 88 юношей и 126 девушек.

Исследование осуществлялось с помощью авторского опросника, содержащего открытые вопросы и незаконченные предложения. Для выявления как осознаваемых, так и неосознаваемых установок молодежи по проблемам терроризма использовались незаконченные предложения. В основе их применения «лежит положение о том, что, отвечая на исходный неоднозначный и неопределенный стимул, индивид дает информацию, касающуюся его собственной личности, то есть он

проецирует себя в свои ответы» [3]. Приведем некоторые данные. Важным моментом в исследовании стало выявление особенностей суждений молодежи о терроризме. Для этого студентам было предложено продолжить незаконченное предложение: «Терроризм – это...». Анализ полученных результатов показал, что основная масса студентов (27,1%) считает терроризм проявлением психологических проблем личности, к которым они относят: неуравновешенность психики, низкий интеллектуальный потенциал, факторные и ситуационные проблемы личности, низкий социальный интеллект, потакание сиюминутным настроениям и т.д. Вторую позицию, избранную студентами, можно обозначить как угрозу общественному развитию в целом - 16,8% студентов. Данная группа студентов склонна полагать, что терроризм может привести к разрушению общества на уровне региона и государства. Как оказалось, терроризм в 12,1% случаев воспринимается молодежью как рядовое «преступление», подобное многим другим преступным деяниям, таким как воровство, мошенничество, коррупция, преступления против личности. В 10,3% случаев терроризм рассматривается молодежью как «общность (группа)» имеющая свои цели, средства их реализации и соответствующие ресурсы (люди, деньги, связи, технологии, средства коммуникаций и т.д.), деятельность которой направлена на массовое уничтожение людей. В продолжение этой позиции, 6,5% опрошенной молодежи воспринимают терроризм как «общественно опасное явление», которому необходимо противопоставить столь же организованный правовой заслон. Этой позиции придерживаются 4,7% опрошенных студентов, которые воспринимают терроризм как «проблему», требующую разрешения. Для этих студентов проблема выступает субъективно значимым фактором и

предполагает необходимость нахождения конкретных решений, посредством личных или общественных усилий. Восприятие терроризма как политической деятельности было отмечено 8,4% опрошенных студентов. В данном случае молодежь осознанно или нет, говорит о борьбе за власть в государстве между существующими классами, т.е. терроризм воспринимается молодежью как «реакция недовольства» одного класса на сложившиеся социально-экономические условия в результате деятельности государства. Часть опрошенных студентов (6,5%) воспринимают терроризм как «насилие», которое предполагает принуждение человека или общности людей делать или думать то, с чем объекты насилия не согласны или чего они хотели бы избежать. В данном случае можно говорить о непринятии террористической идеологии. В восприятии терроризма, 1,9% студентов трактуют терроризм как антиобщественные действия, что говорит об активной позиции данной группы молодежи в осуществлении противодействия терроризму. Незначительный процент молодежи – 0,9% объясняет терроризм как межрасовый конфликт, что свидетельствует о восприятии ими терроризма как явления международного уровня. При выявлении представлений молодежи о причинах, способствующих вовлечению молодежи в террористические группировки (на которые в последующем предполагается ориентировать противодействие этому вовлечению) были получены следующие результаты. Так, подавляющее большинство опрошенных в качестве основной причины, приводящей к вовлечению молодежи в террористические организации, назвало «психологические причины» – 66,4%. Наибольшую распространенность среди психологических причин, по мнению респондентов, занимают - подверженность внешнему влиянию,

воздействию (22,5%), личностные особенности (10,2%), психическая неуравновешенность (нестабильная психика) – 8,4%, мотивация (6,6%) [5]. На социальные факторы как причину вовлечения молодежи в террористические организации указало 19,6% опрошенных студентов, среди которых были выделены следующие: неблагополучная семейная обстановка (5,6%), недовольство государственной властью (3,7%), особенности молодежной субкультуры (2,8%), социальная дезадаптация (2,8%), отсутствие организации досуга молодежи (2,8%), выходцы из детских домов (1,9%). Экономические причины отметили 3,7% студентов, правовые – 3,7%, религиозные – 3,7%, а 2,9% опрошенных затруднились ответить на данный вопрос.

В представленном исследовании был включен пункт, в котором молодежи предлагалось оценить по 10-ти бальной шкале свои знания по проблеме терроризма. Разделив шкалу ранжирования на три условных уровня: низкий (от 1 до 3 баллов), средний (от 4 до 7 баллов) и высокий (от 8 до 10 баллов), мы получили следующие показатели. Низкий уровень информированности по проблеме терроризма отметили у себя 25,1% опрошенных, что свидетельствует об осознании молодежью своего уровня знаний как недостаточного для противостояния деструктивному влиянию террористических идеологов. На средний уровень информированности указали 60,7% опрошенных, а 8,5% указали на высокий уровень информированности, что говорит о том, что эта часть молодежи недостаточно хорошо осознает серьезность данной проблемы. Оставшиеся 5,7% опрошенных студентов затруднились дать оценку своей информированности по проблемам терроризма.

Выявление основных источников получения информации по проблемам терроризма показало, что основным источником информации о терроризме и террористах для молодежи являются

средства массовой информации (98,1%), которые условно можно разделить на три подгруппы: первая – это непосредственно сами средства массовой информации – 80,4%, СМИ и люди – 15,8% опрошенных, СМИ и слухи – 1,9%.

При выявлении наиболее авторитетных лиц, которым можно доверять по проблемам терроризма были получены следующие результаты. Наиболее «авторитетным» в освещении вопросов терроризма для 29,9% молодежи является мнение представителей правоохранительных органов и для 8,4% силовых структур (ФСБ, служба безопасности). Для 18,7% «авторитетным» является мнение родных, для 7,5% мнение специалистов, причем были выделены психологи (2,8%) и юристы (0,9%). Остальные показатели распределились следующим образом, так для 5,6% молодежи наиболее «авторитетным» является мнение компетентных людей, для 3,7% – мнение родных и специалистов, для 3,7% – мнение представителей СМИ, для 2,8% – мнение представителей органов власти, для 1,9% – мнение компетентных органов (без объяснения каких именно).

5,6% опрошенной молодежи отказываются обращаться к кому-либо при возникновении вопросов, связанных с проблемой терроризма, это говорит о недоверии данной части молодежи кому-либо в решении обозначенной проблемы. И 12,2% молодежи затруднились ответить на данный вопрос.

Также исследовалось выявление наиболее компетентных (достоверных) источников информации по проблемам терроризма, посредством которых также возможно осуществление противодействия терроризму в молодежной среде. Анализ ответов показал следующие результаты: 35,4% опрошенных студентов указали на силовые структуры, как наиболее компетентные источники информации по проблемам терроризма; 23,4% опрошенных студентов, считают, что в данном вопросе наиболее осведомленными и компетентными

являются «сами террористы»; 5,6% - указывают на государственные структуры; 2,8% - на средства массовой информации. Остальные результаты распределились следующим образом: по 1,9% было отдано жертвам терактов, специалистам (юристам и психологам), компетентным органам; 3,7% молодежи ответили, что «никто» не обладает полной информацией о терроризме и террористах; к сожалению, оставшиеся 19,6% опрошенных студентов затруднились ответить на данный вопрос. Резюмируя вышесказанное можно отметить, что исследование когнитивной составляющей антитеррористических установок молодежи показало следующие результаты.

- Суждения молодежи о терроризме в большинстве случаев основаны на связи терроризма с проявлением психологических проблем личности, менее значимым является восприятие терроризма как угрозы общественному развитию. При этом следует отметить, что во всех суждениях прослеживается отрицательное отношение молодежи к террористической деятельности, следовательно, можно утверждать о наличии у данной молодежи четкой позиции неприятия террористической идеологии.

- Основной причиной вовлечения молодежи в террористические группировки (по мнению студентов) являются психологические причины. В связи с этим возникает необходимость при разработке программ противодействия вовлечению молодежи в террористическое группировки наряду с социальными, экономическими и правовыми аспектами включать психологическую составляющую, направленную на формирование у молодежи навыков противостояния террористической идеологии.

- Более половины опрошенных студентов оценивают свой уровень информированности по проблеме терроризма как средний, четверть студентов как низкий, что свидетельствует об осознании

молодежью своего уровня знаний о терроризме как недостаточного для противостояния деструктивному влиянию террористических идеологов. Следовательно, проводимые мероприятия по профилактике развития терроризма недостаточны и требуют пересмотра информационной составляющей.

- Основным источником информации о терроризме и террористах для молодежи выступают средства массовой информации, правда в некоторых случаях наряду с ними были отмечены и такие категории граждан как родственники, силовые структуры, знакомые, друзья (но их показатель в процентном соотношении не высок). Это те рычаги, через которые возможно осуществлять профилактическую работу.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: являясь основным источником информации, средства массовой информации несут потенциальную угрозу, так как качество (содержание) подаваемой информации не всегда является достоверным, а молодежь в силу своих возрастных особенностей склонна воспринимать информацию некритически. Трансляция актов насилия на телевидении вызывает рост агрессии в молодежной среде, выступает примером для подражания, что в результате приводит к общей криминализации молодежи. В данном случае, большим вкладом в противодействие терроризму, осуществляемому посредством СМИ, может стать совместная работа представителей правоохранительных органов и силовых структур с другими специалистами в проведении разъяснительной работы с молодежью.

- В качестве наиболее компетентных источников по проблемам терроризма молодежью были выделены силовые структуры, террористы, государственные структуры, средства массовой информации, жертвы терактов, специалисты (юристы и психологи) - это лица посредством которых необходимо осуществлять противодействие (профилактику) терроризму в молодежной среде.

Признание же террористов наиболее компетентными в вопросах терроризма может быть обусловлено осознанием молодежью того, что истинные причины вовлечения в террористические группировки могут быть известны только непосредственно самим террористам, что намечает векторы для проведения дальнейших исследований. Обнадеживающим фактом является то, что большая часть опрошенной молодежи в качестве наиболее компетентных источников выделяет силовые структуры. Это говорит о своего рода доверии к данной группе специалистов и надежде на разрешение обозначенной проблемы именно ими.

- Молодежь склонна доверять в вопросах противодействия терроризму мнению более взрослых и компетентных людей, а именно: представителям правоохранительных органов и силовых структур, родственникам, специалистам (психологи и юристы), представителям СМИ, представителям органов власти. Этот факт следует учитывать при разработке профилактических мер по противодействию терроризму, а

приоритет в проведении профилактических мероприятий необходимо отдать именно специалистам профессионалам, уровень доверия к которым у молодежи достаточно высок, что станет мощным средством противодействия вовлечению молодежи в террористические группировки.

Если же говорить о социальных институтах, способных обеспечить наиболее полную реализацию обозначенных условий программы противодействия терроризму в молодежной среде, то следует отдать предпочтение образовательным учреждениям (вузам, сузам), которые имеют возможность, посредством организованной и планомерной деятельности, наполнить личностное пространство молодежи социально значимым содержанием; представляют собой микро модель общества, где молодежь может освоить навыки созидательной трудовой и творческой деятельности; позволяют организовать работу в группе, где создается модель взаимоотношений и взаимосвязей, свойственных для реальной жизни.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
2. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века: монография. – Калининград: изд-во Калинингр. ун-т., 1999. – 309 с.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара, 2004 г.
4. Семечкин Н.И. Социальная психология. – Ч. 2. – Владивосток: ДГУ, 2003.
5. Шмелькова Т.С. Представления молодежи о причинах развития терроризма // Коченовские чтения «Психология и право в современной России». – С. 32-34.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Асланукова М.М., Коньков Л.И.

ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская Государственная гуманитарно-технологическая академия», Черкесск,
Россия (369000, Черкесск, ул. Ставропольская, 36), e-mail: maiya_aslanukova@mail.ru

Аннотация: Рассматривается роль химии в медицинском образовании, использование активных форм преподавания химии в медицинском вузе с целью реализации компетентностного подхода в рамках интегративно-модульной технологии. Выявлены ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов, выраженные через комплекс знаний, умений, навыков, способностей, компетенций, которые позволяют судить о том, что должен будет в состоянии делать студент по окончании изучения курса химии. Установлены более эффективные и применимые в процессе преподавания химии активные и интерактивные методы обучения: проблемная и лекция-визуализация, учебные исследовательские лабораторные работы, решение ситуационных задач, самостоятельная работа.

Ключевые слова: медицинское образование, активные методы обучения, компетентностный подход, роль химии в медицинском образовании

THE USAGE OF ACTIVE METHODS IN TEACHING PROCESS OF CHEMISTRY IN MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.

Aslanukova M.M., Konkov L.I.

FSBEI HPO «North-Caucasian humanities and technology state academy», Cherkessk, Russia, (36 Stavropolskaya st. Cherkessk, 369000) e-mail: maiya_aslanukova@mail.ru

Abstract: We consider the role of chemistry in medical education and usage of active forms of teaching chemistry in medical institutions in order to implement competency building approach as a part of modular and integrative technology. Expected and measurable students' achievements were estimated and evaluated as a body of knowledge and set of skills, abilities and competencies, allowing us to assess what the student is capable of after completing the chemistry course. Such active and interactive methods as visualized lectures, educational laboratory research works, case studies and independent work were used, more effective and applicable in teaching process of chemistry.

Key words: medical education, active methods of teaching, competency building approach, role of chemistry in medical education

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО), которые предусматривают, с одной стороны резкое уменьшение числа учебных часов, отводимых на преподавание химии как базовой дисциплины естественнонаучного цикла, а

с другой стороны увеличение требований, предъявляемых к освоению различных общекультурных и профессиональных компетенций, заставляют искать новые инновационные подходы к отбору содержания преподаваемой дисциплины и образовательных технологий.

Нельзя не согласиться с мнением об одном из противоречий между

«огромной значимостью курса химии для медицинского образования, развития медицинского мышления, интеллекта и недооценкой его в составе общенаучной и профессиональной подготовки, недостаточным уровнем его системности и количества учебного времени для его сознательного усвоения» [3]. Такого же мнения придерживаются авторы Алексеев В.В., Солод О.В. [1]. Конечно, можно увеличить число учебных часов, как удалось сделать в нашем институте, вынести изучение биорганической химии за рамки выделенных часов в отдельную дисциплину за счет вариативной части. Однако, отношение к дисциплине вариативной части у студентов несколько иное, а именно, как к необязательному предмету.

Для реализации возросших современных требований к компетенциям выпускника медицинского института, которые включают качественное овладение предметом химии, необходима современная организация его усвоения, к которой можно отнести компетентностный подход.

Компетентностный подход в образовании – одно из ключевых современных направлений реформирования системы российского образования, который представляет собой «совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [4]. Под компетентностным подходом к процессу обучения химии понимают моделирование результатов общехимического образования как норм его качества. «Результаты образования – это ожидаемые и измеряемые конкретные достижения студентов, выраженные через комплекс знаний, умений, навыков и способностей («компетенций»), и которые позволяют судить о том, что должен будет в состоянии делать студент по окончании изучения курса химии [4,5].

При обучении химии студентов первого курса специальности «Лечебное

дело» нами используется интегративно-модульная система [4]. Весь курс химии делится на модули (разделы): 1) Растворы. Способы выражения концентрации растворов. Коллигативные свойства растворов неэлектролитов; 2) Закономерности протекания химических процессов. Энергетика и кинетика химических процессов; 3) Равновесия в растворах электролитов. Протолитические равновесия. Водородный показатель. Теории растворов кислот и оснований; 4) Строение вещества, связь строения веществ и их свойств с биологической ролью. Биогенные элементы; 5) Основы электрохимии, окислительно-восстановительные равновесия; 6) Физико-химия поверхностных явлений в функционировании живых систем; 7) Физико-химия дисперсных систем в функционировании живых систем; 8) Биологически активные высокомолекулярные вещества.

В соответствии с требованиями ФГОС, реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий - 30 % и выше от числа аудиторных занятий.

Под активными методами обучения понимают способы организации учебного процесса, при которых обеспечивается вынужденная, оцениваемая и управляемая активность обучаемых, сравнимая с активностью преподавателя. Сущность методов активного обучения и воспитания состоит в создании педагогических и психологических условий, способствующих проявлению интеллектуальной, личностной и социальной активности учащихся. Можно выделить ряд отличительных особенностей активного обучения:

- принудительная активизация мышления;
- вовлеченность обучаемых в учебный процесс в течение всего занятия;
- постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямых и обратных связей [2].

Из огромного многообразия активных и интерактивных методов обучения более эффективными и применимыми в процессе преподавания химии можно считать следующие: проблемная и лекция-визуализация, учебные исследовательские лабораторные работы, решение ситуационных задач, самостоятельная работа.

Вузовская лекция - главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель - формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала.

Проблемная лекция начинается с вопросов, с постановки проблемы, которую необходимо решить в ходе изложения материала. Задача преподавателя – побудить студентов к поискам решения проблемы, шаг за шагом подводя их к искомой цели. В условиях проблемной лекции происходит устное изложение материала диалогического характера. С помощью постановки проблемных и информационных вопросов, выдвижения гипотез и их подтверждения или опровержения, обращения к студентам за помощью и т.д., преподаватель побуждает студентов к совместному размышлению. Возможно также, что в лекцию входит один или два проблемных вопроса, которые стимулируют мышление и интерес студентов. Вопросы, стимулирующие мышление, начинаются с таких вопросительных слов и словосочетаний, как «почему», «отчего», «как (чем) это объяснить», «как это понимать», «как доказать (обосновать)», «что из этого следует (какой вывод)» и т. п.

Необходимо иметь в виду, что не всякий учебный материал содержит проблемное знание и не всякое проблемное знание можно представить в форме познавательной задачи. При постановке учебных проблем, вызывающих интеллектуальную активность, необходимо руководствоваться принципом целесообразности.

Можно привести примерные вопросы, которые предваряют лекцию по

теме «Коллигативные (общие) свойства растворов»: «Почему при гололеде улицы посыпают солью?»; «При более низкой или более высокой температуре закипает вода в горах?»; «Почему высоко в горах невозможно сварить мясо?»; «Почему макароны и рис кладут в кипящую подсоленную воду?»; «Почему более сильный ожог можно получить при попадании на кожу кипящего сахарного сиропа, чем воды?» и т. п. Каждый из этих вопросов вызывает интерес у студентов, т.к. с этими явлениями они встречаются в повседневной жизни регулярно.

Лекция-визуализация реализует в первую очередь принцип наглядности. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познаваемых явлений [2]. Чтение лекции сводится к развернутому комментированию преподавателем подготовленной лекции-презентации, состоящей из слайдов. Если используется много слайдов, то изображению следует придать динамичность, используя анимационные возможности программы «PowerPoint» - пульсирующие и постепенно возникающие образы, всплывающие фрагменты текста и т.д.

Использование интернет ресурсов, мультимедийных и электронных учебников при подготовке лекции-презентации, позволяет проводить демонстрацию химических экспериментов, изучения пространственного строения атомов и молекул соединений. Следует указать, что на подготовку лекции-презентации затрачивается немало времени и усилий. Однако, главное преимущество – наглядность и достаточно большой объем материала, который можно вместить в рамки одной лекции, что особо актуально при значительном уменьшении лекционных часов, предусмотренных новыми ФГОС.

Обязательным условием

эффективного использования лекций-презентаций является наличие у каждого студента разработанной по материалам лекций рабочей тетради для записи лекций. В этом конспекте должны быть все основные слайды, содержащие рисунки, схемы, представленные в лекции и позволяющие запомнить информацию, а также пустые места, предназначенные для записи комментариев преподавателя.

Лабораторные занятия интегрируют теоретические знания, практические умения и навыки студента в едином процессе деятельности учебно-исследовательского характера с использованием приборов, применением инструментов и других технических приспособлений. Учитывая то обстоятельство, что зачастую выпускники школ практически не владеют навыками работы с химической посудой, веществами, приборами, этот вид деятельности является очень важным в образовании будущего медика. При проведении лабораторных занятий мы используем фронтальную форму, которая предусматривает одновременное выполнение работы всеми студентами подгруппы. Применение фронтальной формы проведения лабораторных работ способствует более глубокому усвоению учебного материала, т.к. план выполнения лабораторных работ составлен в соответствии с графиком проведения лекций и практических занятий.

Выполнение учебно-исследовательских работ осуществляется постоянными парами студентов, создаваемыми на первом лабораторном занятии. При этом желательно, чтобы в паре были студенты с разными способностями, т.к. взаимодействие более слабых студентов с более сильными позволяет более эффективно действовать для достижения поставленных целей: изучения теоретических и практических вопросов по изучаемой теме.

Перед началом выполнения лабораторной работы проверяется

готовность студента к проведению лабораторной работы – наличие описания лабораторной работы в рабочей тетради и понимания сущности предстоящей работы. Защита выполненной работы предусматривает выполнение эксперимента, ответы на поставленные в работе вопросы и выводы, сделанные студентом в ходе исследовательской учебной работы.

В качестве примера можно привести лабораторную работу «Буферные растворы», которая выполняется с использованием ацетатной буферной системы. Приготовление буферных растворов с различным соотношением кислоты и сопряженного основания, сравнение рассчитанных значений водородного показателя с экспериментально измеренными при помощи рН-метра, исследование влияния добавления в систему сильного основания и сильной кислоты для расчета буферной емкости позволяют студенту – медику глубже понять механизм буферного действия и активно и с большим интересом участвовать в получении актуальных для будущего врача знаний и умений.

Федеральные стандарты последнего поколения, которыми мы в данный момент руководствуемся в процессе обучения, предусматривают, как было уже отмечено, не только резкое уменьшение часов, отводимых на изучение химии, но и отведение почти половины этих часов на самостоятельную работу студента. Самостоятельная работа включает, работу с книгами, лекциями, подготовку к лабораторным и практическим занятиям, а также выполнение САРСов (самостоятельной аудиторной работы студента) в аудитории. САРС выполняется в начале каждого занятия по теме, которая была пройдена на предыдущем занятии. Как правило, они посвящены решению задач, что позволяет глубже разобраться в теоретических вопросах, способствует выработке умений пользоваться необходимыми формулами для вычислений различных физико-

химических величин, актуальных для будущего врача.

Наряду с активными формами работы, учебный процесс предусматривает и традиционные, в зависимости от содержания темы и целесообразности выбранного метода.

Важнейшим аспектом учебного процесса является контроль качества усвоения знаний. Понятие «качество усвоения знаний» включает комплекс признаков, характеризующих овладение обучаемыми системой знаний, умений и навыков, предусмотренных новыми ФГОСами. Этот комплекс определяет, что должен студент знать, что должен уметь и какими навыками владеть. Основными видами контроля знаний студентов, используемых нами являются:

- предварительный (нулевая контрольная работа, определяет базисный, исходный уровень знаний по химии);
- текущий (тематический) на каждом занятии;
- рубежный (перед аттестацией студента внутри учебного семестра);
- промежуточный (зачет).

В соответствии с этим, в качестве форм текущего контроля нами используются: выполнение студентом в начале практического занятия или самостоятельной аудиторной работы (САРС) на 10-15 минут, или тестового контроля из 15 вопросов, тоже на 10-15 минут. Таким образом, САРС выполняет две функции: привитие навыков самостоятельной работы и осуществление текущего контроля усвоения знаний. Выбор формы контроля зависит от темы занятия – тестирование позволяет оперативно и объективно определить усвоение теоретического материала всеми студентами одновременно при минимальных затратах учебного аудиторного времени; САРС позволяет определить умения и навыки по решению задач, выполнению различных

упражнений и составлению уравнений реакций по изучаемой теме.

Компьютерное тестирование позволяет объективно и быстро оценить усвоение теоретического материала. Для некоторых тем недостаточно тестового контроля из-за необходимости проверки навыков и умений по решению задач. Например, расчеты термодинамических величин, pH растворов сильных и слабых электролитов, растворов солей и буферных систем.

Рубежный контроль осуществляется в виде двух модульных письменных контрольных работ. Успешное прохождение всех видов контроля, включая устный опрос в ходе защиты лабораторных работ, позволяет студенту завершить освоение планируемых результатов, а преподавателю – объективно оценить его учебную деятельность по данной дисциплине.

Таким образом, все перечисленные формы учебной деятельности студентов-медиков, включая активные и традиционные, позволяют достичь поставленной цели: освоение профессиональных компетенций при изучении одной из базовых фундаментальных дисциплин, необходимых для успешного получения профессии врача – химии, которая является фундаментом для изучения теоретических и клинических дисциплин, понимания химической картины природы.

Необходимо отметить, что, несмотря на проблемы, связанные с уменьшением учебных часов отводимых на изучение дисциплины, не произошло снижения качества усвоения химических знаний и умений студентами, о чем свидетельствует снижение количества студентов, отчисляемых из-за академической неуспеваемости в последние годы по химическим дисциплинам из нашего учебного заведения по сравнению с 2006- 2011 годами.

Литература

1. Алексеев В.В., Солод О.В. Роль курса химии в медицинских вузах в условиях государственного образовательного стандарта третьего поколения. ФГБВОУ ВПО Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова Министерства обороны РФ, Санкт-Петербург, Россия, Internationaljournalofexperimentaleducation №4, 2012. с. 29
2. Борисова Н.В., Кузов В.Б. Подход к систематизации универсальных компетенций. / Проектирование ФГОС и образовательных программ в контексте Европейских и мировых тенденций//Материалы XVII Всероссийской научно-методической конференции, Ч.1 – М., Уфа: ИЦПКПС, 2007, с.27-36.
3. Борисова И.И., Ливанова Е.Ю. Интерактивные формы и методы обучения в высшей школе: учебное пособие. Нижний Новгород, 2011, с. 46- 48
4. Литвинова Т.Н., Выскубова Н.К., Овчинникова С.А., Кириллова Е.Г., Слинькова Т.А., Ненашева Л.В., Вальтер Н.И. Инновационная методика обучения студентов общей химии в медицинском вузе // Успехи современного естествознания. – 2005. – № 11 – С. 71-72.
5. Литвинова Т.Н., Юдина Т.Г. Подготовка студентов медицинского вуза по химии – необходимое условие качественного образования будущего врача./Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 12, №3(2), 2010.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШЕКЛАСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бежанов М.Х., Хапаев М.Х.

РГБУ « Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования» Черкесск.. Россия (369000, КЧР, г. Черкесск, ул.Фабричная 139),
e-mail: ripkroinnovac@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические условия развития творческих способностей у старшеклассников в условиях дополнительного образования детей. Раскрываются факторы формирования творческих способностей. На основе анализа психолого-педагогической литературы выделены показатели, характеризующие уровни развития творческих способностей старшеклассников.

Ключевые слова: творческие способности, педагогические условия, факторы формирования, уровни развития творческих способностей, сотворческое общение, критерии развития творческих способностей

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF EFFICIENCY OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Bezhanov M.H., Khapaev M.H.

RGBU "Karachay-Cherkess Republican Institute of Professional Education" Cherkessk Russia (139 Fabrichnaya st. Cherkessk 369000)e-mail: ripkroinnovac@mail.ru

Abstract: The article considers pedagogical conditions of development of creative abilities among high school students in the conditions of additional education of children. . Reveals the factors of formation of creative abilities. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature highlights the article gives the indicators characterizing the level of development of creative abilities of pupils

Keywords: creativity, pedagogical conditions of formation of factors, levels of development of creative abilities, cocreatively communication, criteria of development of creative abilities

Актуальность проблемы развития творческих способностей обосновывается возросшей потребностью общества в личности, в максимальной степени актуализирующей свои способности и активно участвующей в решении социально-экономических проблем развития страны. Реальные условия для участия в творческой созидательной деятельности в системе образования, на наш взгляд, создает система дополнительного образования. Процесс развития творческих способностей старшеклассников в условиях дополнительного образования является педагогическим процессом, эффективность которого зависит от ряда факторов и условий их реализации.

Теоретический анализ и организация творческой деятельности учащихся показывает, что для эффективности педагогического процесса развития творческих способностей старшеклассников в системе дополнительного образования необходимо выполнение ряда специфических педагогических условий. В педагогической литературе понятие «педагогические условия» рассматривается как совокупность факторов, обстоятельств, внешних и внутренних требований и параметров, обеспечивающих достижение результата педагогической деятельности [В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина,

В.В. Краевский, И.Я. Лернер, Ю.А. Конаржевский и др.].

. Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых внешних требований и внутренних психологических установок, удовлетворение которых обеспечит достижение желаемого результата (в развитии творческих способностей), который определяется как эффективная организация процесса творческой деятельности старшекласников в условиях дополнительного образования, обеспечивающая достижение старшекласниками творческого уровня деятельности и на его основе - развитие их творческих способностей.

Исходя из теоретического анализа, мы считаем, что педагогическими условиями эффективного функционирования педагогического процесса развития творческих способностей старшекласников в условиях дополнительного образования являются: включение старшекласников и педагогов в совместную творческую деятельность, ориентированную на развитие творческих способностей старшекласников; педагогическое управление процессом развития творческих способностей старшекласников в условиях дополнительного образования; разработка критериев уровня развития творческих способностей старшекласников в ходе творческой деятельности.

Рассмотрим данные педагогические условия, которые непосредственно связаны с творческим процессом старшекласников и выполнение которых обеспечивает, на наш взгляд, развитие творческих способностей старшекласников.

Инновационная стратегия в образовании предусматривает, что содержание основного и дополнительного образования должно давать возможность выбора каждому учащемуся индивидуальной траектории своего развития, области для самореализации. Специфика

дополнительного образования, которое рассматривается как сфера, объективно объединяющая в единый процесс воспитания, обучения и развития в образовательных учреждениях посредством индивидуальной педагогической деятельности, позволяет ребенку занять центральную позицию в процессе образовательного взаимодействия с окружающим миром. Реализация данной стратегии становится возможной при изменении отношений между учителем и учеником с субъект-объектных на субъект-субъектные, при которых достигается наиболее полная самореализация собственного потенциала.

Этим обусловлен выбор такого педагогического условия как включение старшекласников и педагогов в совместную творческую деятельность, ориентированную на развитие творческих способностей учащихся, так как оно позволяет осуществлять переход от установки на развитие творческих способностей ребенка педагогом к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога в процессе их совместной творческой деятельности.

Педагогический процесс развития творческих способностей старшекласников есть взаимодействие двух подсистем: учителя и ученика, выступающих как субъекты этого процесса, эффективность его зависит от активности ученика как саморегулирующей системы. Говоря о развитии творческих способностей, мы считаем, что только «погружение» их в творческую деятельность может дать надежные результаты при оценке эффективности процесса. Когда самостоятельная деятельность учащихся достигнет такого уровня, что можно говорить об идентичности схемы творческой деятельности старшекласников и педагогов, тогда можно констатировать достижение главной педагогической цели, то есть творческие способности старшекласников будут развиты настолько, что они смогут осуществлять

ее самостоятельно. Обосновывая особую значимость данного условия, мы опираемся на идеи В.Л. Дубровского, В.Н. Гусинского, В.В. Краевского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Г.П. Щедровицкого и др.

Опираясь на теорию Л.С. Выготского о том, что развитие ребенка проходит через зону ближайшего развития, когда он умеет что-то делать лишь в сотрудничестве со взрослыми, и лишь затем переходит на уровень актуального развития, когда это действие он может выполнить самостоятельно, при построении процесса совместной творческой деятельности, мы отмечаем, что помощь педагога необходима ребенку в зоне ближайшего развития новой способности: тогда, когда он в принципе готов осваивать что-то новое, но еще не может разобраться самостоятельно. Помочь ему увидеть, осознать как сам процесс поисков, так и то, что он ищет, но не подменять его собственный поиск готовыми ответами - в этом, очевидно, и состоит функция педагога в совместной творческой деятельности.

Постановка старшекласника в позицию субъекта деятельности способствует переводу его на уровень актуального развития, что особенно значимо для юношеского возраста, который относится к числу критических периодов онтогенеза, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системы взаимоотношений индивида (Л.К. Божович, Е. Доуван, И.С. Кон, Н.С. Лейтес и др.).

Нам представляется, что одной из наиболее перспективных концепций, позволяющих создать «новый тип познавательного развития школьников, который характеризуется помимо успешного овладения системой познавательных действий появлением более глубоких психических новообразований (способностей) личности», является концепция развивающего взаимодействия учеников и учителя в продуктивной деятельности

В.Я. Ляудис [3, с.40]. Данная концепция позволяет реализовать следующие цели: формирование новой личностной позиции учителя и ученика, нового стиля управления учебно-воспитательным творческим процессом; формирование нового типа мышления, которое поможет построить учебно-воспитательную ситуацию в динамике ее переменных; формирование нового диалогического стиля коммуникативной и интеллектуальной деятельности, новых способов взаимодействия, направленных на совместное построение проектов.

Опираясь на психологическую схему творчества Б.М. Кедрова [2], мы утверждаем, что в ходе совместной творческой деятельности необходимо решить две принципиальные задачи:

- 1) построить образ результата и образ процесса (построить программу);
- 2) реализовать программу.

Таким образом, педагогическая функция по проектированию совместной творческой деятельности представляется нам как суперпозиция двух функций: прогностической (построение программы) и управленческой (реализация программы). Данная деятельность, прежде всего, должна включать все этапы? содержащиеся в процессе собственно творчества.

Педагогический процесс развития творческих способностей старшекласников в условиях дополнительного образования является процессуальной системой. Для того чтобы данная система эффективно функционировала, ею необходимо управлять. Этим объясняется выбор второго педагогического условия - педагогическое управление процессом развития творческих способностей старшекласников в условиях дополнительного образования.

Реализация условия педагогического управления процессом развития творческих способностей старшекласников в условиях дополнительного образования обеспечивается: во-первых, созданием основы для активизации роли учащихся,

способствующей переходу от управления к самоуправлению субъектами процесса развития творческих способностей; во-вторых, системой рефлексивно-креативного управления.

Первые два педагогических условия обеспечивают внешние (педагогические) факторы эффективности педагогического процесса развития творческих способностей старшеклассников в условиях дополнительного образования, но также необходимо владеть информацией о результативности процесса по отношению к качествам личности учащихся, таким образом, встал вопрос о рассмотрении внутренних (психологических) факторов, отражающих результаты развития творческих способностей старшеклассников. Этим обусловлен выбор следующего педагогического условия - разработка критериев уровня развития творческих способностей старшеклассников в ходе творческой деятельности.

В педагогике и психологии до сего времени не выработан единый подход к оценке творческих способностей. Поскольку процесс развития творческих способностей старшеклассников в ходе творческой деятельности является сложным, комплексным, то невозможно найти показатель, который интегральным образом позволял бы измерить данный феномен. Следовательно, нужен комплекс критериев, которые включают психологические, педагогические и социальные показатели и ориентируются на относительные критерии, неизменные для процесса развития творческих способностей, и позволяют оценить его динамику и эффективность педагогического воздействия.

Аналитический обзор психолого-педагогической литературы, теоретико-экспериментальные изыскания, а также собственный опыт работы привел нас к выводу о том, что в качестве фиксируемых показателей следует принять уровни развитости творческих способностей учащихся, разработанные в

соответствии со структурной моделью творческих способностей личности В.И. Андреева [с.73].

На наш взгляд, наиболее оптимальным является такой подход, когда основным критерием измерения динамики способностей служит такая относительная и достоверная характеристика, как продвижение старшеклассников на более высокие уровни сформированности процессуальных характеристик творческой деятельности.

Процесс развития творческих способностей старшеклассников в условиях дополнительного образования нуждается в определении критериев его эффективности, под которыми мы понимаем отличительные признаки качеств личности, существенно значимых для осуществления творческой деятельности. В качестве показателей, характеризующих уровни, нами выделены следующие:

-развитость интеллектуальных способностей и структурных особенностей интеллекта старшеклассников, обеспечивающих эффективность творческой деятельности (интеллектуально-логические способности, то есть анализировать, выделять главное, логически связно описывать явление, давать определения доказывать, классифицировать и систематизировать; интеллектуально-эвристические способности, то есть генерировать идеи, ассоциативность мышления, способность видеть противоречие, проблему, способность преодолевать инертность мышления);

-проявление творческой активности и самостоятельности старшеклассников в ходе творческой деятельности;

- сформированность способности к самоуправлению и саморегуляции в ходе творческой деятельности (внутренняя готовность реализовать функцию управления деятельностью и взять на себя ответственность за достижение этой цели);

- развитость коммуникативно-творческих способностей старшекласников (способность аккумулировать и использовать творческий опыт других, способность к сотрудничеству в процессе творческой деятельности, способность избегать конфликты и разрешать их).

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены показатели, характеризующие уровни развития творческих способностей старшекласников.

Дадим общую характеристику этих уровней.

Репродуктивный уровень. Уровень развития интеллекта соответствует низкому или среднему. Учащиеся владеют базовыми знаниями о проведении творческой работы, привлечение знаний и обработка их происходит по прямому указанию извне, так как нет осознанной потребности в этих знаниях как средстве разрешения проблемы; в основном знания, которыми располагают учащиеся, относятся к эмпирическим способам изучения действительности. Учащиеся частично владеют способами творческой деятельности, у них отсутствует или слабо развита активность и самостоятельность в проведении творческой деятельности, отсутствует личная значимость деятельности. В ходе деятельности проблема решается по известному алгоритму: способом воспроизведения или с незначительными изменениями на основе предложенных инструкций. Новый творческий опыт осваивают медленно, копируют без адаптации к своим индивидуальным способностям; видят лишь непосредственные результаты деятельности, не в состоянии увидеть ее перспективы и наметить пути ее коррекции. Способности к рефлексии не сформированы. В групповой работе занимает позицию «исполнителя», не сформирован навык работы в «диалоговом» режиме.

Имитирующий уровень. Уровень развития интеллекта соответствует

среднему и выше среднего. Учащиеся владеют не только эмпирическими, но и теоретическими знаниями о проведении творческой работы: умеют устанавливать причинно-следственные связи, анализировать и оценивать информацию, но обработка ее происходит в связи с необходимостью выполнить работу как средство разрешения проблемы. Учащиеся способны проводить «микроисследования» с помощью комбинирования известных способов в пределах известной структуры деятельности, у них слабо развита активность и самостоятельность при постановке цели деятельности, а также стремление к самостоятельному поиску решения. У учащихся наблюдаются попытки поставить цель работы, но слабо выражена собственная позиция по организации и осмыслению процесса деятельности; умение видеть перспективы деятельности и пути ее корректировки, рефлексия сформированы недостаточно. Творческий опыт других пытаются привнести в собственную деятельность, адаптируя его в рамках известных принципов. В групповой работе участвуют на эмоционально-деловой основе, остаются в позиции «исполнителя», но вносят практический вклад в работу группы.

Конструктивный уровень. Уровень развития интеллекта соответствует выше среднего или высокому. Учащиеся владеют теоретическими знаниями о проведении творческой работы; умеют проводить самообразовательные действия в частично-поисковой деятельности: умеют увидеть проблему, сформулировать гипотезу, доказать ее, их отличает устойчивый интерес к дополнительным знаниям, способам деятельности. Учащиеся умеют поставить цель работы, планировать достижение результата; просматривается собственная позиция при организации и проведении деятельности, осмыслении процесса деятельности; проблема решается такими способами, которые позволяют на основе известных действий расширить сферу их применения или

выйти на новый принцип действия, что иногда приводит к возникновению собственных алгоритмов. Умение рефлексии сформировано еще недостаточно, пути корректировки деятельности не всегда эффективны. Творческий опыт других привносится в собственную деятельность, адаптируя его к своим индивидуально-творческим способностям; учащиеся вносят организационно-практический вклад в групповую работу, но функции лидера на себя не принимают, сформированы умения общения в «диалоговом» режиме внутри группы, находят пути разрешения конфликтов.

Творческий уровень. Уровень развития интеллекта соответствует выше среднего или высокому. Учащиеся глубоко владеют знаниями и способами творческой деятельности, умеют увидеть проблему, сформулировать гипотезу, творчески переработать знания, необходимые для ее решения и привлечь дополнительные знания, наметить пути решения проблемы, сделать выводы и обобщения. Выражена критичность мышления, стремление к доказательности, обоснованию своей позиции, потребность в саморазвитии и творчестве. При проведении творческой деятельности ярко выражена активность и самостоятельность; цель деятельности ставится сознательно, определяются пути ее реализации, промежуточные результаты в процессе деятельности глубоко осмысливаются, определяются перспективы работы и пути ее корректировки приводят к эффективности решения проблемы. Критически осмысливают творческий

опыт других, модернизируют и совершенствуют его в соответствии со своими индивидуальными способностями, комбинируют нестандартные способы деятельности, что часто приводит к решению проблемы принципиально новым способом. Учащиеся организуют работу в группе на эмоционально-деловой основе, эффективно разрешают конфликтные ситуации, представляют опыт творческой работы внутри и вне группы на высоком уровне общения.

Все вышеперечисленные уровни взаимосвязаны между собой и каждый последующий обусловлен предыдущим. Данные уровни мы рассматриваем одновременно и как этапы развития творческих способностей старшеклассников в условиях дополнительного образования в процессе творческой деятельности: переход от одного уровня к другому, на наш взгляд, позволяет определить динамику развития способностей и отражает процесс развития творческих способностей старшеклассников.

Определенные нами уровни и критерии развития творческих способностей старшеклассников в некоторой степени относительно, поскольку, несомненно, существуют и другие показатели и критерии. Но, на наш взгляд, выделенные нами на основе анализа психолого-педагогической литературы и собственных исследований критерии отражают реальный процесс развития творческих способностей старшеклассников.

Литература

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
2. Кедров Б.М. Социальное и биологическое в научном творчестве // Биологическое и социальное в развитии человека. – М., 1977. – 228 с.
3. Ляудис В.А. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А. Бодалева, В.Я.Ляудис. – М., НИИОП АПН СССР, 1980. – С.37-52.

МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Власенко О. В.

ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная гуманитарно-технологическая академия», Черкесск, Россия (369000, Черкесск, ул. Ставропольская, 36), e-mail: olik_0382@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема места дисциплины «проектирование» в профессиональной подготовке студентов-дизайнеров. Проектирование в дизайне является профилирующим курсом в подготовке дизайнеров, вокруг которого программно объединяются другие дисциплины, формирующие специалиста, включая общехудожественные. Особое внимание уделено системе профессиональной подготовки будущего специалиста дизайнера на базе компьютерных технологий.

Ключевые слова: дизайн, проектирование, профессиональная подготовка, профессия, специальность, творческая деятельность, изучение, компьютерные технологии.

THE PLACE OF DISCIPLINE "DESIGN" IN THE PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS-DESIGNERS

Vlasenko O. V.

FSBEI HPO «North-Caucasian humanities and technology state academy», Cherkessk, Russia, (36 Stavropolskaya st, Cherkessk, 369000 e-mail: olik_0382@mail.ru)

Abstract: This article considers the problem of position of the discipline "design" in the professional preparation of students-designers. Design in the design environment is a profiling course in preparation designers around which other software combined disciplines, forming specialist, including general ones unite. Special attention is paid to the system of professional training of the future expert designer with the help of computer technologies..

Key words: design, engineering, training, occupation, profession, creative activity, research, computer technology.

С первых же шагов становления дизайна как профессии он претендовал на самый широкий спектр объектов проектирования. «От софы до среды города» - очерчивали круг своей профессиональной деятельности дизайнеры в начале XX столетия, «от иголки до самолета» - заявили они в 60-х гг. Сегодня вообще трудно себе представить какую-либо сферу человеческой деятельности, в которой не трудился бы дизайнер [1, с.56].

В наши дни дизайн приобрел все признаки особого самостоятельного вида искусства: он имеет свой объект творчества, а именно - органичное соединение в конкретном произведении - вещи, процессе, предметно-пространственной целесообразности - утилитарно полезного и художественно необходимого. Обладает он и собственными средствами воздействия на духовный мир человека - через создание всестороннего комплекса комфортных условий жизни и деятельности, где под словом комфорт

понимаются не только благоприятные микроклиматические режимы, удобство работы, разнообразие форм отдыха, снятие усталости, но и гармоничный, рационально организованный, доставляющий эстетическое удовольствие облик предметов и форм, образующих этот комплекс.

В 1969 году ИКСИД, конгресс Международного совета дизайнерских организаций, обозначил «дизайн» как творческую деятельность, цель которой - определение формы и смысла предметов, производимых промышленностью. И относится это не только к внешнему виду, но и к функциональным особенностям (потребительским качествам) этих предметов, и к удобству и целесообразности их изготовления, ибо дизайн стремится охватить все аспекты формирования окружающей человека среды, обусловленные промышленным производством. От промышленного производства сегодня зависят практически все стороны нашей жизни - от выпуска предметов обихода и орудий

производства до удобства и комплексного обустройства жилья, общественных зданий, площадей и улиц города, да и самих промышленных предприятий. Поэтому дизайн, который понимается нами и как сфера проектной деятельности общества, и как совокупность вещей и устройств, делающих наше существование удобнее и легче, и как особым образом сформировавшаяся эстетическая концепция современного образа жизни, играет в сегодняшнем мире столь серьезную роль.

Дизайн архитектурной среды. Этот вид дизайнерской деятельности получил название «дизайн среды» или «средовой дизайн». Как специальность, дизайн архитектурной среды у нас в стране возник в конце 1980-х гг. Сегодня в дизайне архитектурной среды выделяют два направления или специализации: дизайн интерьеров и дизайн внешней архитектурной среды. К последней относятся дизайн городской среды, включая организацию предметно-пространственной среды города, его свето-цветовую и графическую среду, систему визуальных коммуникаций, ландшафтный дизайн [1, с.64].

Над созданием теоретических основ, подводивших к определению методологических предпосылок для построения общей теории дизайна с теорией предметной среды, работали: О. Генисаретский, К. Кантор, Н. Воронов, В. Тасалов, В. Сидоренко, А. Храшин, Г. Демосфенова, Ю. Назаров и т. д., на стыке таких наук как дизайн и архитектура - С. Хан-Магомедов, В. Глазычев, В. Шимко, А. Иконников, С. Михайлов и т.д. «Проектирование» является профилирующим курсом в подготовке дизайнеров, вокруг которого программно объединяются другие дисциплины, формирующие специалиста, включая общехудожественные. Курсом предусмотрено формирование основных принципов и методов проектирования в дизайне среды. Программа курса рассчитана как на изучение общего

процесса проектирования на материале, моделирующем будущую деятельность дизайнера, так и на проектирование конкретных объектов, таких как фирменный стиль, предмет с несложной функцией, упаковка, витрина и вход в магазин, интерьер, экстерьер или другой объект. Знания и навыки, приобретаемые в результате изучения курса, претендуют на умение самостоятельно в процессе творческого поиска решать любую дизайнерскую задачу.

Курс «Проектирование» является сквозным на весь период обучения и перечень выполняемых в рамках его заданий обеспечивает практическое освоение основных знаний и навыков их будущей профессии. При проектировании студент должен владеть разнообразными и точными методами графического моделирования объекта проектирования. В первый год обучения студент проходит пропедевтический курс, в рамках которого он осваивает различные средства проектной графики, закрепляет полученные им композиционные навыки.

Второй год является началом реализации творческого потенциала студента. Основой проектирования, как воплощения замысла дизайнера, является формирование креативного мышления. Специфика данного курса обусловлена проведением аудиторных практических занятий. Начиная с первого курса обучения, студенты изучают по мере сложности компьютерные графические программы и приемы выполнения работ в них, если учебная программа разработана на базе компьютерных технологий. «Проектирование» тесно связано с рядом смежных дисциплин, таких как «Композиция», «Рисунок», «Цветоведение» и других. Знания и навыки, формируемые на этих дисциплинах, синтезируются, закрепляются и практически воплощаются в конкретные объекты проектирования.

Важной задачей обучения проектированию является внедрение

современных компьютерных технологий, которые сокращают время работы над проектом, освобождая дизайнера от рутинной работы, но и значительно расширяют палитру его графических и технических возможностей. Для успешной работы дизайнера созданы специальные проектные пакеты художественно-конструкторских программ, включая трехмерную графику и мультипликацию. Специализированные дизайнерские программы способны заменить порой целую армию смежных специалистов [1, с. 62].

Поскольку изучение курса знакомит обучающихся с конкретными объектами дизайна и архитектуры, материалами из которых они создаются, прослеживается связь курса с предметом «Строительные и отделочные материалы», «Эргономика», «Конструирование», «Макетирование». Проектирование – курс, на котором осваивается язык средового дизайна, его методы и средства.

Изучение курса на первом этапе ставит своей задачей освоение средств архитектурно-дизайнерской графики, овладение навыками проектной культуры и презентации проекта. Программа курса рассчитана на практическое освоение правил проекционного черчения, культуры графической подачи проекта. На втором этапе деятельность студентов 2-го курса направлена на развитие творческого потенциала по направлениям:

- элементы графического дизайна;
- введение в предметный дизайн с достижением единства формообразования;
- объемно-пространственная композиция в среде с компоновкой связанных между собой единым предназначением предметов.

На втором этапе студент постигает основы проектирования интерьеров как синтеза средового пространства и предметного наполнения при многообразии деятельности.

Задача третьего этапа постичь

типологические основы художественного проектирования архитектурно-дизайнерской среды с концептуальным решением интерьерного пространства через применение законов объемно-пространственной композиции, функционального зонирования, свето и цвето восприятия, эргономики с применением компьютерных технологий. На заключительном, четвертом этапе студентам ставится задача освоения приемов комплексного формирования архитектурно-дизайнерской среды с решением фирменного стиля объекта общественного назначения и выполнением дипломного проекта.

В соответствии с квалификационными требованиями, предъявляемыми к выпускнику специальности «Дизайн» объектами профессиональной проектной и практической деятельности его являются графические произведения, предметно-пространственные комплексы, внутренние пространства зданий и сооружений, открытые городские пространства и парковые ансамбли, предметные, ландшафтные и декоративные формы в области средового дизайна, одежды, текстиля, произведений рекламы в их творческо-практическом аспекте. Квалификация дизайнера позволяет разрабатывать проекты изделий, обеспечивая им высокий уровень потребительских свойств и эстетических качеств, оригинальное композиционное и стилистическое решение, соответствие технико-экономическим требованиям и прогрессивной технологии производства. Знания принципов проектирования способствуют эффективному использованию традиционных и новых методов художественного проектирования, выбора стратегий и методов исследования проектных ситуаций и методов поиска новых идей. Объектами профессиональной деятельности специалистов с квалификацией «Дизайнер» должны стать конкурентоспособные

оригинальные объекты и предметы, которые обеспечиваются дизайн-проектированием с помощью анализа основных закономерностей развития дизайна в теоретических, исторических, культурных, инженерно-технических, творческих и других аспектах. В результате изучения дисциплины студент должен знать и уметь самостоятельно в процессе творческого поиска решить любую дизайнерскую задачу, а также графически грамотно ее представить.

Эффективная работа дизайнера складывается из нескольких этапов: задание на проектирование, предпроектные исследования, фор-эскиз и дизайн-концепция, эскизное проектирование, художественно-конструкторский проект, рабочий проект. Эти уровни проектирования в равной мере присущи как практическому, так и учебному проектированию. Но так как в учебном проектировании они проявляются значительно рельефнее, определеннее [2, с.364], каждая новая проектная тема требует своих особых упражнений, постановки специфических предварительных задач.

Все это делает курс «Проектирование» важнейшей частью обучения будущих дизайнеров любого профиля, а особенно тех из них, кто посвятил себя работе над интерьерами. Сегодня полноценный интерьер любого назначения немыслим без интенсивного оснащения мебелью, оборудованием, разного рода украшениями, предметами быта, которые вместе с архитектурной основой должны составлять среду - эстетически завершенный, удобный, целесообразно организованный предметно-пространственный ансамбль. Или - по В. Гропиусу - «гармоничное пространство для жизни», невозможное без тесного взаимодействия двух искусств - архитектуры и дизайна, взаимодействия, требующего определенного уровня знаний и умений в обеих сферах проектной деятельности [4, с.5].

Профессиональная подготовка студентов

в вузах осуществляется в рамках комплекса учебных дисциплин, направленных на формирование профессиональных навыков дизайнера. Для специалиста с квалификацией «Дизайнер (дизайн среды)» объектами проектной и практической деятельности являются предметно-пространственные комплексы, внутренние пространства зданий и сооружений, открытые городские пространства и парковые ансамбли, предметные, ландшафтные и декоративные формы и комплексы их оборудования и оснащения.

Дизайн среды представляет собой процесс формирования целесообразных, комфортных и эстетически полноценных условий для осуществления бытовой, общественной и производственной деятельности человека.

В соответствии с подготовкой дизайнер может выполнять аналитическую, проектную, экспериментально-исследовательскую, производственно-управленческую, педагогическую и другие виды профессиональной деятельности: применять компьютерные графические программы в процессе проектирования и конструирования дизайн - продукта, разрабатывать и выполнять дизайн - проекты.

Проектная деятельность должна стать частью учебного процесса, так как она тесно связана с профессиональной деятельностью дизайнера. Процесс обучения меняется и с традиционными средствами обучения, появляются новые. В процесс обучения внедряются компьютерные технологии. С применением новых электронных технологий идет своеобразная трансформация отечественной системы образования в соответствии с требованиями «Болонского процесса». Но, благодаря внедрению компьютерных технологий, сближение с болонскими требованиями осуществляется не искусственно, а естественным путем через активное использование новейших образовательных программ [3].

На основании Федерального Государственного образовательного

стандарта высшего образования, уровень высшего образования бакалавриат, направление подготовки 54.03.01 ДИЗАЙН выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями (ОПК):

- способностью применять современную шрифтовую культуру и компьютерные технологии, применяемые в дизайн-проектировании (ОПК-4);

- способностью реализовывать педагогические навыки при преподавании художественных и проектных дисциплин (ОПК-5);

Таким образом, мы внедряем в учебно-творческий процесс компьютерные графические программы, которые студенты используют, как профессиональные дизайнеры. В нашем исследовании ставится задача сохранить все самое ценное в художественном образовании и совместить с компьютерными технологиями в образовательном процессе. На этой основе был разработан учебно-методический комплекс по дисциплине «Проектирование». Разрабатывая системный подход в обучении проектированию, был определен оптимальный вариант внедрения программы в учебно-образовательный процесс, параллельно с ручными приемами выполнения заданий были созданы экспериментальные группы выполнения проектов с использованием компьютерных программ. Для решения графических задач выполнения учебных проектов, были использованы компьютерные программы CorelDRAW, AutoCAD, 3dsMax. В ходе обучения студентов направлений подготовки «Дизайн» необходимо вводить в учебный процесс учебные программы на основе компьютерных технологий с первого года обучения. Использование во время обучения компьютерных технологий позволяет комплексно использовать графические приемы в проектировании, открыть новые технологические приемы

выполнения проектных задач. Основная целевая установка дисциплины в процессе учебного проектирования-разработка идеи проекта- дизайн-концепции- и способов ее реализации[5].

Поэтому средовое предметное наполнение является наиболее мощным средством вмешательства в композиционный строй предметно-пространственной и функциональной структуры, во многих случаях фактически заслоняя визуальные качества архитектурной среды. Образ среды постоянно трансформируется, связано это с быстрым совершенствованием технологий, техники, материалов и т.д. Потребители данной среды, передвигаясь, передвигая предметы, привнося новые, заменяя старые, создают динамику среды. Средовой дизайн занимает совершенно особое место в проектной культуре, что становится понятным при сравнении его с архитектурой. Объединяют, делают близкими архитектуру и дизайн архитектурной среды общие свойства - «пространственность» методов, целей и результатов работы, использование, прежде всего визуальных средств формирования конечного объекта. Различает их сам результат.

Возникнув в профессиональной среде инженеров, архитекторов и художников, дизайн в процессе развития не только превратился в самостоятельный вид проектно-художественной деятельности, но и сам стал активно влиять на художественное и архитектурное формообразование, все более и более расширяя сферы своих профессиональных интересов. Число дизайнерских направлений и специализаций продолжает расти. Эти специализации составляют основные направления деятельности современного дизайнера. По этим направлениям открываются специальности и специализации в вузах подготовки дизайнеров среднего и высшего звена, создаются творческие и профессиональные союзы дизайнеров и

определяют номинации выставок и конкурсов дизайнеров [1, с. 56].

Список литературы

1. Михайлов С.М., Михайлова А. С., «Основы дизайна», учебник для вузов, Казань, 2008.
2. Ефимов А. В. «Дизайн архитектурной среды», учебник для вузов, -М.: Архитектура-С, 2007-504 с., ил.
3. Хворостов Д.А. «Система профессиональной подготовки студентов художественно-графических факультетов на базе компьютерных технологий»: автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педаг. наук, Москва, 2013.
4. Шимко В. Т. «Основы дизайна и средовое проектирование», учебное пособие, Москва, 2007.
5. Шимко В. Т, Уткин М. Ф., Рунге В. Ф. Архитектурно-дизайнерское проектирование интерьера (проблемы и тенденции). Учебник.- М.: Архитектура-С, 2011.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРОГРЕССИВНЫХ ТРАДИЦИЯХ И ОБЫЧАЯХ НАРОДОВ КАРАЧАЕВО – ЧЕРКЕСИИ

Куржева Т.И.

РГБУ «Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования» (369000, г. Черкесск, ул. Фабричная, 139)

Аннотация: В статье рассматривается актуальность использования прогрессивных народных традиций и обычаев в учебно-воспитательном процессе. Выделены основные традиции и обычаи, как «Взаимопомощь», «Гостеприимство», написанные моральные кодексы «Демострой», «Адыгэ Хабзэ», «Тау адет». Проанализированы и определены характерные особенности их влияния на нравственное воспитание школьников.

Ключевые слова: роль фактора, национальная культура, нравственное воспитание, традиции, обычаи, роль старших в семье, усвоение правил моральных кодексов учащимися.

MORAL EDUCATION OF STUDENTS ON PROGRESSIVE TRADITIONS AND CUSTOMS OF THE PEOPLES OF THE KCR

Kurzheva TI

RGBU "KCHRIPKRO 'Institute of Professional Education, Cherkessk, Russia, Karachay-Cherkess Republic (KCR) (139 Fabrichnaya st., Cherkessk 369000)

Abstract: The article discusses the relevance of the use of progressive folk traditions and customs in the educational process. It points the basic traditions and customs of "Mutual help", "Hospitality", written moral codes "Domostroy", "Adyge habza", "Tau adet". The characteristic features of their influence on the moral education of schoolchildren are analyzed and determined.

Keywords: the role of a factor, national culture, moral education, traditions, customs, the role of the elders in the family, the rules of ethics students.

Расширяя круг полномочий субъектов Федерации в сфере просвещения закон «Об образовании» (2014 г.) ориентирует нас на необходимость регионального образования и воспитания, возрождения национальных культур и традиций каждого народа.

В концепции обновления и развития национальной системы КЧР записано: «Приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям и традициям народа, его духовным и нравственно-этническим ценностям профессионально произойдет только через школу». Возможности для успешного выполнения данной задачи возросли с введением «Регионального компонента образования».

Активную роль в процессе образования и воспитания подрастающего поколения должны играть фактор национальной культуры, отраженный в содержании образования, культурные традиции,

обычаи народа, нравственные и этнические ценности.

Знание и использование народных традиций в нравственном воспитании особенно важно в условиях нашей многонациональной республики Карачаево-Черкесии, где многие представители наций и народностей не знают своего языка, истории, культуры и литературы. В результате этого исчезают национальные традиции, обычаи, ремесла. Возникает опасность потери национальных корней народа.

Очень хорошо сказал по этому поводу педагог современности Г.Н. Волков: «Человек, оторванный от национальных духовных корней, - будь он русским или осетином, армянином или тувинцем, узбеком или адыгом, - теряет многие духовные и нравственные качества личности, как и человек, замкнувшийся в своей скорлупе». [1]

В современных условиях наблюдается снижение нравственного опыта народа, пренебрежение к нравственным правилам поведения, распространение зла и насилия. Нынешние подростки в основной своей массе не придерживаются правил хорошего тона, норм поведения в общественных местах, участились факты нарушения общественного поведения со стороны старших подростков, грубость и дерзость, неуважительное отношение к старшим, женщине. Все это снижает уровень воспитанности учащихся. Поэтому проблема дисциплины в школах и других образовательных учреждениях занимает, пожалуй, главное место у преподавателей и родителей.

Легко заметить, что прежние методы и формы нравственного воспитания сейчас недействительны, и только частично влияют на сознание подростков. Бывшие идеалы в связи с радикальной переменой в обществе стали своего рода, если не безнравственными, то, во всяком случае, потерявшими ценность в жизни. В условиях такой действительности все более актуальным стал вопрос возрождения богатого опыта воспитания детей нашими народами. Особые, присущие только горским народам традиции, нравы, обычаи в сфере обучения и воспитания не потеряли своего значения до настоящего времени.

Наши предки отличались скромностью, человечностью, трудолюбием. Многие авторы XIX века, такие как Н. Дубровин вслед за К.Ф. Сталем пишет: «Самые смелые джигиты отличались необыкновенной скромностью, говорили тихо, не хвастались своими подвигами, готовы были уступить место и замолчать в споре; зато на действительное оскорбление отвечали оружием с быстротой молнии, но без угрозы и брани».

У горцев в старину не только сын перед отцом, но и младший брат перед старшим сесть и вступить в разговор не смел в присутствии посторонних. Молодые люди не смели громко говорить и смеяться, обязаны были отвечать

скромно на вопросы старших. Немецкий ученый XIX века Н. Кох писал в связи с заботой о старших: «В то время, как у нас, к сожалению, государство очень редко берет под защиту стариков, и они полностью зависят от молодого поколения, у горцев старики пользуются всеобщим почтением. Тот, кто оскорбил старика или женщину, подвергается всеобщему презрению, его поступок обсуждается народным собранием и он несет за это кару в зависимости от величины проступка».

Результат воспитания человека, как известно, отражается, прежде всего, в его поведении, поступках. Поведение же человека есть и отношение его к природе, обществу, к своей семье, к коллективу. В этих отношениях и выражается его поведение: нравственное или безнравственное, гуманное или антигуманное, отвечающее моральным нормам или противоречащее им.

Следовательно, процесс нравственного воспитания школьников – это, прежде всего, процесс отражения в их сознании тех общественных отношений, в которые они вступают дома, в школе, на улице, наблюдают в своей жизни. Усвоение правил морали, превращение их в убеждения происходит в результате участия подростков в жизненных отношениях, каждая из которых развиваются, переплетаются с другими отношениями, усложняются физическим и нравственным ростом школьника, образуя «хаос», который не поддается никакому учету, однако создает определенные изменения в личности подростка. Направить это развитие и руководить им – задача воспитателя (А.С. Макаренко).

Возникает вопрос: «А как управлять отношениями детей?» Одним из наиболее эффективных средств управления отношениями детей является приобщение их к прогрессивным народным традициям и обычаям, т.к. именно они являются регуляторами отношения людей в обществе.

Нравственные традиции народов содержат в себе обширнейшие знания,

накопленные трудящимися тысячелетиями, имеющие большое значение в воспитании подрастающего поколения.

Традиции и обычаи проявляются во всех сферах жизни общества. Они отображают взаимоотношения людей в обществе, их поступки, привычки, правила, получившие общественное признание. Благодаря постоянной повторяемости они постепенно принимаются большинством людей как обязательные нормы общественной жизни, которые новое поколение берет на вооружение. В народных воспитательных традициях и обычаях сконцентрирован огромный моральный опыт по регулированию поведения и поступков людей.

Они существуют как социальные механизмы передачи новым поколениям отношения старших поколений, воспроизводят в жизни новых поколений эти отношения. Таким образом, традиции – это исторически сложившиеся и наиболее обобщенные нормы поведения и принципы общественных отношений людей, передаваемые из поколения в поколение.

Обычаи – это прочно установившиеся правила, регулирующие взаимоотношения людей, их поступки и действия в повседневной жизни и особых жизненных ситуациях.

«Традиция взаимопомощи «Щ{ыхъху» относится к древнейшим обычаям и традициям. Она передавалась из поколения в поколение как заветы предков. Важной школой трудового воспитания являлись формы взаимопомощи при строительстве дома, его обмазке и побелке, во время уборки урожая, обработки шерсти, в которых дети принимали посильное участие. Они при этом учились коллективизму, пониманию необходимости помощи старым, инвалидам, одиноким, беднякам. Помощь им оказывали бескорыстно. Взаимопомощь в труде немыслима без чувства долга и ответственности за трудовую деятельность товарища и свидетельствует о наличии таких нравственных качеств личности, как

уважение, доброжелательность, отзывчивость, чуткость и милосердие. Этот хороший обычай сохранился у наших народов и по настоящее время. Унаследованную от предыдущих поколений традицию «Взаимопомощь» следует использовать и на уроках, когда осуществляется парная и групповая работа, при организации генеральной уборки школьных помещений и территории, создавать такие условия взаимопомощи, как «Трудно товарищу – помоги ему», «Знаешь сам – научи другого» и т.д.

Есть обычай, в которых воспитательная нагрузка располагается не в самих по себе действиях как, положим, в обычае помощи, а в порядке действий, всегда символических. Возьмем, к примеру, символические действия разных народов, выражающие уважение людей друг к другу при встрече. У европейцев – это рукопожатие, китайцев – небольшой наклон головы и т.д. Символы приветствия – это деталь обычая доброжелательности, его внешняя форма. Она различна у разных народов, но у всех народов мира есть единое содержание этого обычая: быть доброжелательным при встрече. И независимо от того, в какой словесной форме выражается эта доброжелательность – в черкесском языке «Уи махуэ ф{ыгуэ» (Добрый день), в русском «Здравствуйте!», в английском, французском и немецком тоже «Добрый день!», в древнегреческом – «Радуйя!» в древнесирийском «Мир!», в персидском «Будь весел!», в китайском «Ел ли ты?» - всегда она имеет место. Само по себе символическое действие, предписанное обычаем, не несет никакой воспитательной функции: ничего не изменится в содержании обычая доброжелательности при встрече, если, положим, китаец вместо «Ел ли ты?» скажет: «Здравствуйте!». Но эти символические действия, выполняют исключительную воспитательную роль самим фактом своего существования, строгой необходимостью его соблюдения. Этим утверждается порядок взаимоотношений между людьми.

Известный всему миру обычай гостеприимства наших народов формирует у подрастающего поколения чувство дружбы и товарищества, честности, скромности, высокое чувство гражданского гуманизма.

Гостеприимство является школой воспитания. О нем, как об образце уважения к человеку, выражении гуманности народа с восхищением писали многие исследователи-путешественники XIX века.

Наши народы всегда были гостеприимны. Великий наш просветитель, ученый Шора Ногмов подчеркивал искусство наших народов в церемонии приема гостя – его встречали ласково, угощали разумно, отводили ему лучшее ложе, провожали с благословением. Такое обхождение испытали на себе Л.Н. Толстой, М.Ю. Лермонтов, А.С. Грибоедов, А.И. Полежаев и другие. Педагогическая ценность этого обычая заключается в том, что приучает детей творению добра для людей.

Удачной формой нравственного воспитания в школе является «Хьэщлэщ» (гостевая), где возможно объединение всех направлений воспитательной работы. «Хьэщлэщ» – своеобразная школа воспитания подрастающего поколения, т.к. здесь принимают гостей, обсуждают новости, говорят о нормах и правилах поведения, исполняют песни и танцы, играют на национальных инструментах. В школе «Хьэщлэщ» (гостевая) – это оборудованный в национальном стиле кабинет, где можно проводить с ребятами интересную воспитательную работу.

Традиция наших народов включает в себя такую общечеловеческую норму, как уважение к старшим. Уважение к старшему поколению зародилось в далеком прошлом, когда люди поняли ценность человеческого опыта и мудрости, носителями которых явились представители старшего поколения. Об уважении к старшим в фольклоре народов сказано очень много. В нем содержится педагогическая мысль.

Народная педагогика требует, чтобы родители учили детей гуманному отношению к старым людям, указывает, что лучше всего это делать на примерах своего собственного поведения по отношению к своим старым родителям. Старики несут определенную ответственность за воспитание молодежи. Об этом свидетельствует пословица «Где нет почтенных стариков, там нет достойной молодежи».

Традиция глубокого уважения к старшим обязывает их безупречно организовать свое поведение. Почти все старики отличались спокойствием, скромностью, правдивостью, вежливостью, честностью. Они давали дельные советы, спрашивали разумно младших, спокойно отвечали на заданные вопросы, оставаясь всегда примером для молодых.

Народ считает, что дети должны видеть положительные образцы поведения. Отцы, матери, все старшие должны быть достойным примером для подражания, следить за собой и быть хорошим во всем. Наличие механизма подражания предъявляет высокие требования уровня нравственной воспитанности не только родителей, но и педагогов, являющихся в силу своего авторитета примером для подражания. А пример, известно, играет большую роль в повседневных взаимоотношениях людей. Он дополняет и продолжает собственный опыт, как бы заражает индивида, действует на него стимулирующе, притягивает к себе и заставляет подражать. Сила подражания так сильна, что люди, подражая, порой следуют традициям и обычаям, даже внутренне не соглашаясь с ними.

Старшие подростки обычно относятся к примерам избирательно.

Они подражают им осознанно. Поэтому прогрессивные традиции, включенные в нравственный опыт учащихся, вызывают у них чувство глубокого уважения к старшему поколению, желание следовать примеру старших.

Отмечая некоторые недостатки взрослых большая часть подростков подчеркивает их достоинство, ищет в лице старших свой идеал, перенимает у них опыт, лучшие традиции, старается продолжить начатое им дело.

Традиция уважительного отношения к женщине играет важную роль в нравственном воспитании учащихся. Высоко оценивается в нартском эпосе назначение женщины в жизни человеческого общества. В эпосе подчеркивается, что женщина – источник света и мудрости, красоты и радости земного бытия.

Пословицы и поговорки высоко оценивают роль женщины-матери, сердце которой вмещает всю нежность и все тревоги земли: «Долг матери не оплатишь, даже если сжаришь для нее яичницу на своих ладонях», «Дом и родня держится на женщине», «Нет выше долга, чем долг перед матерью» и т.д. Наши народы придают большое значение роли женщины в воспитании подрастающего поколения и глубоко чтят ее. В присутствии женщины горцы не имели права ругаться, сквернословить. Женщине надо было помочь выполнить тяжелую работу. Горец не простит оскорбления сестры, жены, матери. Неписанный закон (моральный кодекс) обязывал быть защитником и помощником женщин, заботиться о них, чтобы они не подвергались унижению и оскорблению. Сегодня есть немало людей (даже очень много), которые не представляют практического

приложения традиционной культуры наших народов к нашему времени, к нашей жизни. Им кажутся устаревшими весьма ценные заповеди этикета, к примеру, об уважении старших: их понять можно: сейчас старший по возрасту, к сожалению, не всегда заслуживает предписываемого этикетом уважения. Да и много женщин, что греха таить, которые потеряли лучшие качества: женственность, скромность, нравственная чистота, а мужчины – благородство.

Конечно, старшие - и мужчины и женщины играют важную роль в жизни семьи, народа, воплощая в своем лице совесть рода и народа в целом и от выполнения ими этикета и зависит воспитание детей в семье.

Нашими народами созданы замечательные моральные кодексы (неписанные законы) «Домострой» (у русских), «АдыгэХабзэ» (у черкесов), «Тау Адэт» (у карачаевцев) и т.д. Воспитателю важно иметь вытекающий из этих документов короткий набор требований, с которыми он мог бы сравнивать состояние нравственной воспитанности, основных личностных качеств своих учеников. Учащиеся должны овладеть такими важнейшими моральными требованиями кодексов как:

1. Скромность, терпимость, снисходительность.
2. Вежливое и учтивое отношение к родителям.
3. Уважительное отношение к старшим, женщине.
4. Гостеприимство.
5. Трудолюбие.

Воспитательное воздействие прогрессивных народных традиций заключается в том, что своеобразная национальная окраска делает их близкими и понятными учащимся.

Весь уклад жизни и обычаев старших поколений передается подростку с малых лет, которые влияют на формирование и развитие его облика.

Литература:

1. Волков Г.Н. «Этнопедагогика», Чебоксары, 1974г.
2. Калмыков И.Х., Керейтов Р.Х., Нахушев В.Ш. и др. «Народы КЧР: история и культура», г. Черкесск, 1998г.
3. Мафедз С.Х. «Адыгэ Хабзэ как мировоззрение», Москва, 1976г.
4. Марьенко И.С., Кутейникова М.Г. «Нравственное воспитание советских школьников», Москва, 1975г.
5. Суханов И.В. «Обычаи, традиции и преемственность поколений», Москва, 1976г.

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Кипкеева З.С., Узденова Л.Т.

МКУДО «Д/с «Радуга с. Дружба»», с. Дружба, Прикубанский район, Россия (369103, с. Дружба, ул. Шаумяна, 3), e-mail: mkudoradyga@yandex.ru.

Аннотация: В статье предоставлен подробный отчет о проделанной работе по патриотическому воспитанию детей детского сада «Радуга» с. Дружба в преддверии важной даты Российского государства – 70-летия Победы в Великой Отечественной войне. Обозначены актуальность, задачи, принципы и ожидаемые результаты данного педагогического проекта.

Ключевые слова: Родина, патриотизм, нравственно-патриотическое воспитание.

MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Yzdenova .L.T., Kipkeeva Z.S.

MKUDO "Raduga", Prikubansky area, Russia (3Shaumyan St., 369103 Druzhba, 369103)
e-mail: mkudoradyga@yandex.ru.

Abstract: The article provides a detailed report on patriotic education of the children of the kindergarten "Rainbow" v. Druzhba on the eve of the important date for the Russian state – the 70 anniversary of the Victory in the Great Patriotic War. It emphasizes the relevance, objectives, principles and expected outcomes of this pedagogical project.

Keywords: Homeland, patriotism, moral and patriotic education.

«Нельзя пробудить чувство Родины без восприятия и переживания окружающего мира. Пусть в сердце малыша на всю жизнь останутся воспоминания о маленьком уголке далекого детства. Пусть с этим связывается образ великой Родины»

Перестройка всех сфер жизни общества в целом определила главную цель всей системы образования - подготовку подрастающего поколения к жизни в многонациональном, мультикультурном, демократическом обществе.

Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину – задача, которую должны реализовать все институты образования, в том числе и дошкольные образовательные учреждения.. Перед нами, дошкольными образовательными учреждениями, лежат очень ответственные социальные задачи – воспитывать и готовить к жизни то поколение, чья любовь и уважение к Родине, творчество и инициативность, труд и талант, знания и умения будут определять социально-экономический,

научно-технический и нравственный подъем российского общества нового столетия. Не случайно мы в первую очередь выделили любовь и уважение к Родине. Ведь именно в дошкольном детстве формируются основы гражданственности и патриотизма.

Главная задача, которая решается на этапе дошкольного образования - это «обретение Родины». Какая притягательная сила заключается в том, что нас окружает с детства! Почему, даже уехав из родных мест на долгие годы, человек вспоминает их с теплотой, а живя на родной земле, постоянно, с гордостью рассказывает гостю о красоте и богатстве своего родного края? В этом – выражение глубокой любви ко всему, что с ранних лет вошло в сердце как самое дорогое. Свою любовь к родным местам, знание того, чем знаменит родной край, какова его природа, каким трудом заняты люди, взрослые передают детям. Это чрезвычайно важно для воспитания патриотических чувств, и активную позицию в этом вопросе должны занять педагоги.

Основной источник впечатлений

дошкольников – их ближайшее окружение, та общественная среда, тот социум, в котором они живут.

Учитывая политику нашего государства и приближение самой главной даты для нашей страны-70-летие Победы, наш детский сад тоже не остался в стороне. В сентябре 2014 года был разработан долгосрочный проект (сентябрь-май 2014-2015 учебный год) по патриотическому воспитанию дошкольников «Уголок большой России – Карачаево-Черкессия моя!».

В соответствии с этим, целью нашего проекта явилась разработка инновационных направлений национально-патриотического воспитания дошкольников через знакомство детей с историческим победным прошлым Родины, формированием самосознания, знакомство традициями, бытом, культурой карачаевского, русского и адыгских народов.

Задачи проекта:

1. Формирование гражданской позиции и патриотических чувств к прошлому, настоящему и будущему родного города, края, страны, чувства гордости за свою Родину.

2. Формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа.

3. Расширение представлений о городах России.

4. Знакомство детей с символами родного края, страны (герб, флаг, гимн).

5. Воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу.

6. Формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям.

7. Формирование духовно-нравственного отношения к природе родного края и чувства сопричастности к ней.

8. Развитие познавательных и творческих способностей ребенка, элементов самостоятельности, навыков взаимоотношений со взрослыми и

сверстниками.

9. Закрепление умения выражать в игровой и продуктивной деятельности свои знания и впечатления.

10. Создание условий для формирования патриотического воспитания у детей дошкольного возраста через знакомство с героями ВОВ, городами — героями ВОВ, оформление предметно-развивающего пространства по теме Победы.

11. Привить гордость за свою страну-победительницу;

12. Разработать и апробировать основные направления, сочетая инновационные формы психолого-педагогической работы в организации национально-патриотического воспитания дошкольников.

Педагогические принципы, которыми руководствовались в ходе работы:

1. Научность – сбор информации об истории и культуре родного края.
2. Доступность – соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития возрастной категории детей.
3. Непрерывность – формирование у детей устойчивого интереса к постоянному пополнению своего интеллектуального багажа и совершенствование нравственных чувств.
4. Системность – анализ взаимодействия различных направлений патриотического воспитания, который реализуется в процессе взаимосвязанного формирования представлений ребенка о патриотических чувствах в разных видах деятельности и действенного отношения к окружающему миру.
5. Преемственность - предполагается дальнейшая работа в начальной школе.
6. Культуросообразность – выстраивание содержания работы как последовательное усвоение и выработка на этой основе ценностных ориентаций.

Основные направления деятельности:

- формирование духовно-нравственных качеств личности дошкольников;
- формирование социально-активной позиции воспитанников;

-оказание помощи воспитанникам в социальной адаптации (социализация).

-заповеди, на основе которых строим работу по патриотическому воспитанию наших воспитанников: «Знай и дорожи историей своего народа!» «Цени и оберегай свою Родину»!

Ожидаемые результаты.

-в процессе реализации проекта по патриотическому воспитанию “Уголок большой России – Карачаево-Черкессия моя!» у детей к моменту окончания проекта должны быть сформированы следующие качества личности:

-ребенок имеет представление о культуре народа, его традициях, творчестве;

-знает природу родного края и страны;

-узнает символику как страны, так и региона;

-имеет представление о героическом прошлом страны;

-сформированы любовь и чувство привязанности к родной семье, дому;

-проявляет интерес к жизни села и страны в целом;

-сформированы основы безопасности в быту, природе, социуме.

-проявляет гордость к достижениям своей страны;

-уважительно относится к культурным ценностям своего народа, к традициям и обычаям;

-проявляет любовь к родному языку и к родной природе;

-уважительно относится к человеку-труженнику и проявляет желание принимать -посильное участие в труде.

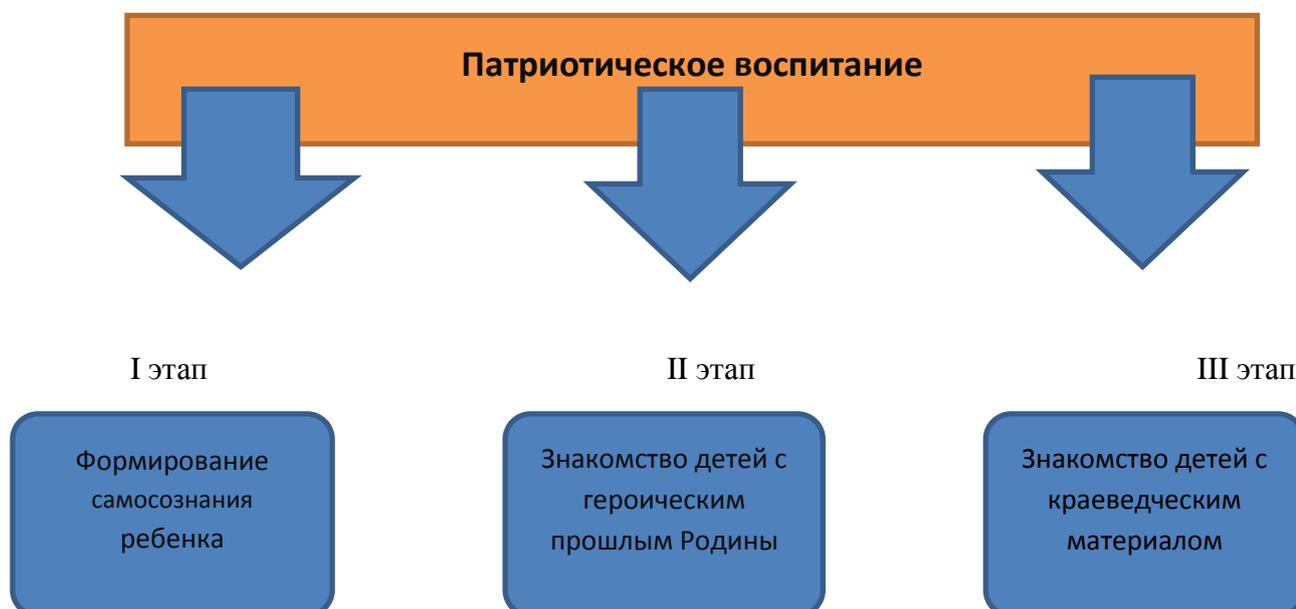
Участники долгосрочного проекта: воспитанники средней и старшей группы, педагоги, родители

Проводимые мероприятия предполагают приобщение дошкольников к культурно-историческим процессам через специально созданные образовательно-воспитательные ситуации, задача которых – включение маленьких граждан в ритмы природы и жизнь и культуру своего народа, проживание, а не просто изучение памятных событий истории России.

Выполнение различных обрядов, традиций, сюжетно-ролевых действий побуждают воспитанников к активной разносторонней деятельности, приводит их к личному культурно-образовательному результату и непосредственно приобщает к культурно-историческому прошлому нашей страны.

Проводимые мероприятия достаточно информированы, насыщены, содержательны. Они помогают упорядочиванию жизненных впечатлений воспитанников, осознанию каждым себя, своего места в жизни: они заполнены коллективной и индивидуальной работой, во время которой проясняется, актуализируется жизненный опыт каждого ребенка.

Структура проекта:



I этап.

Знакомство с обычаями и традициями, бытом и культурой коренных народов, населяющих КЧР (чтение народной художественной литературы, разучивание народных песен и танцев, драматизация и театрализация сказок народов КЧР, работа кружков народных промыслов «Минги Тау»- карачаевский кружок, «Матрешки»- кружок русской культуры, «Адыгский этикет», «Ритмы гор» - танцевальный кружок, «Нарты» - спортивно-оздоровительный кружок). Совместно с родителями дети составили родословное древо, подготовили фото- и видео-презентации о своей семье, своей нации, своей Родине. Был проведен турнир «Знаюки Родной земли», в котором приняли участие дети и их родители.

II этап.

Организация краткосрочного проекта «Слава героям!»: «Экскурсия по городам-героям», методическая неделя «С чего начинается Родина» в соответствии с ФГОС; «День Победы-праздник дедов» - утренник; торжественное мероприятие ко Дню Защитника Отечества в ДК села с родителями, общественностью, духовенством и многочисленными гостями «Мы дети мира!». В проекте «Чтим! Помним! Гордимся!» детей познакомили с героями ВОВ не только в масштабах родного села, но и страны. В рамках этого проекта были установлены памятные таблички у домов ветеранов войны, проживающих в селе Дружба: Мелкумова Ашота Семеновича, Тетерина Ивана Ивановича, Кратова Александра Прокофьевича. В проекте «Победа для всех!» дети совместно с родителями изготовили поделки, коллажи, рисунки, в которых у детей и родителей была возможность выразить свои чувства о далеком Дне Победы, и о том, что такое "Мир глазами ребенка". В проекте «Как это было» детям были показаны ряд эпизодов из кинофильмов о войне, таких, как: «Они сражались за Родину», «В бой идут одни старики»; фильмы Леонида Быкова: «Сын полка», «Аты-баты, шли

солдаты»; фильмы о пионерах-героях: «Пятерка отважных», «Соленая река детства»; «Мальчишки» по повести Льва Кассиля; мультфильм "Первый отряд". В рамках проекта «Как мы чтим память героев ВОВ» прошел конкурс между родителями всех возрастных групп на лучшую песню-инсценировку, конкурс чтецов, в которых участвовали как дети, так и родители.

Во всех возрастных группах были созданы уголки памяти «Чтим! Гордимся!». Потомки героев ВОВ подготовили и представили презентации о прадедах, которые участвовали в военных действиях в годы ВОВ, о героях ВОВ Советского Союза. Был проведен конкурс на лучшее стихотворение ко Дню Победы, в котором участвовали практически все воспитанники с родителями.

Коллектив детского сада «Радуга» достойно представил песню военных лет «Случайный вальс» в районном конкурсе «Песни нашей Победы» среди образовательных организаций Прикубанского района и стал лауреатом этого конкурса.

III этап.

Посещение музея боевой Славы МКУО «Гимназия с. Дружба», музея «Защитников перевала» с. Кумыш; на территории ДОУ был организован мини-музей боевой техники. Дети совместно с родителями посетили памятники героям ВОВ в г. Черкесске.

Воспитание патриотизма пронизывает все виды деятельности ребенка и, учитывая это, мы включили разные формы и методы работы в этом направлении. Так, совместно с родителями воспитанников детского сада была реализована акция «70-летию Победы- 70 саженцев», в рамках которой были посажены 15 кустов смородины, пополнен фруктовый сад на 15 деревьев, посажено 40 кустов сирени на Аллее Памяти.

В завершении нашей работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей был запланирован и реализован проект «Если мы войну

забудем, вновь придет война!»! Главным итогом всей работы стало открытие памятного камня, установленного на Аллее Памяти в честь Воина-Победителя с памятной надписью :

«Помните! Через века, через года,-помните!

О тех, кто уже не придет никогда,-помните!»

Данный проект будет способствовать тому, что во взрослой жизни они не останутся равнодушными к проблемам страны, республики, своего народа, села.

Опыт работы по данному проекту был заслушан на Всероссийской научно-практической конференции при КЧГУ г. Карачаевска, данный проект был оценен на II фестивале инновационных продуктов в номинации «Лучший проект 2015» , который прошел в г. Санкт-Петербурге.

Данные проекты предоставляют детям возможность получать новые знания, пробуждают и развивают интерес к разным видам деятельности. Дети приобретают способность искать ответы на сложные вопросы, критически мыслить. Использование данной

технологии позволяет развивать внутреннюю активность, способность добывать новые знания, используя разные способы, почувствовать свои силы в решении актуальных, социально значимых проблем, приобрести необходимый личный опыт.

Таким образом, проектная модель патриотического воспитания позволяет удовлетворить потребность общества в активной, творчески развивающейся личности, формирует в маленьком гражданине любовь к другим людям, учит помогать людям, воспитывает в человеке благородство. Поэтому сегодня первоочередная задача всех педагогов воспитывать в детях любовь к родине, к своему городу, к своей семье и друзьям, учить помогать друг – другу, в общем, воспитать настоящего достойного человека – гражданина Российской Федерации.

По результатам работы можем сделать вывод, что именно использование проектного метода в целях формирования патриотических чувств у дошкольников является наиболее эффективным и действенным.

Литература:

1. Бабанский Ю. К. «Методические основы оптимизации учебно-воспитательного процесса» 1982г. – 480 с.
2. Карпенко М. П. Инновационные педагогические технологии в образовании. – М., 2001.
3. Накохова Р.Р. Психология ценностных ориентаций народов Северного Кавказа.М.2008
4. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность М., Магистр 1997. 224с.
5. Сластенин В.А. Педагогика :педагогические теории, системы, технологии. М: Издательский центр « Академия», 2000.-512с.

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Пучкина А.Г., Черкасова Э.В.

РГБУ «КЧРИПКРО» кафедра естественно – математического образования. (369000, КЧР, г. Черкесск, ул.Фабричная 139), e-mail: ripkroinnovac@mail.ru

Аннотация: В данной статье дается анализ проблемы инновационных образовательных технологий, описаны образовательные технологии, используемые в современных образовательных учреждениях, рассматриваются факторы, препятствующие внедрению инновационных технологий в образовательную среду.

Ключевые слова: инновационные технологии, педагогическое мышление, психологические особенности, способы, приемы, методы обучения, индукция, социализация, реконструкция, деконструкция, рефлексия

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Puchkina AG, Cherkasova E.V.

RGBU "KCHRIPKRO" The department of natural - mathematical education (369000, Karachaevo-Cherkessia, (139 Fabrichnaya st ., Cherkessk 369000), e-mail: ripkroinnovac@mail.ru

Abstract: This article analyzes the problems of innovative educational technologies, describes educational technologies used in modern educational institutions, examines the factors that impede the introduction of innovative technologies in educational environment.

Keywords: innovative technologies, pedagogical thinking, psychological characteristics, methods, techniques, training methods, induction, socialization, reconstruction, deconstruction, reflection

«Пусть ученик не заучивает науку, а выдумывает ее сам», - писал Жан-Жак Руссо. Данное изречение ученого, философа достаточно актуально и сейчас.

На разных стадиях своего развития общество предъявляло новые стандарты, требования к развитию системы образования. Образование как процесс и результат может быть эффективным и качественным, если есть четко сформулированные, конкретизированные образовательные идеи, и они приняты лично значимыми всеми участниками образовательного процесса.

Новые образовательные технологии сопровождают результаты значительных научных исследований. Освоение современных образовательных технологий обучения и воспитания учителями является одной из главных задач повышения его мастерства. Учителю полезно осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, «комплексов», мешающих реализации новых инновационных образовательных технологий. С овладением любой новой технологией начинается новое

педагогическое мышление учителя: чёткость, структурность, ясность методического языка. Применяя новые педагогические технологии можно добиться более качественных результатов.

Проблемой инновационных технологий занимались и продолжают заниматься большое число талантливых ученых и педагогов. Среди них И.П. Подласый, В.Д. Симоненко, В.В. Шапкин, В.И. Андреев, В.А. Сластенин и др. Все они внесли неоценимый вклад в развитие инновационных процессов в России. Так, известный дидакт Щукина Г.И, считает, что интересный урок создается за счет следующих условий: личности учителя (очень часто даже скучный материал, объясняемый любимым учителем, хорошо усваивается), содержания учебного материала (когда ребенку просто нравится содержание данного предмета), методов и приемов обучения. Если реализация первых двух позиций находится не всегда во власти педагога, то последний пункт – поле для творческой деятельности любого

преподавателя.

Обратимся к определениям:

- в документах ЮНЕСКО технология обучения (понятие не является общепринятым в традиционной педагогике) рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия.

- Википедия даёт определение: **технология** (от др.-греч. Τέχνη — искусство, мастерство, умение; λόγος — мысль, причина; методика, способ производства) — совокупность методов, процессов и материалов, используемых в какой-либо отрасли деятельности, а также научное описание способов технического производства. При этом википедия отмечает, что **педагогическая технология** (от др.-греч. Τέχνη — искусство, мастерство, умение; λόγος — слово, учение) это специальный набор форм, методов, способов, приёмов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе на основе декларируемых психолого-педагогических установок, приводящий всегда к достижению прогнозируемого образовательного результата с допустимой нормой отклонения.

На сегодняшний момент, существует множество определений (разночтений) понятий «педагогическая технология» и «образовательная технология». Но, ученые объединили четыре важных положения понятия «педагогическая технология» из этого многообразия:

1. планирование обучения и воспитания на основе точно определённого желаемого эталона;

2. программирование учебно-воспитательного процесса в виде строгой последовательности действий учителя и ученика;

3. сопоставление результатов обучения и воспитания с первоначально намеченным эталоном как в ходе учебно-воспитательного процесса (мониторинг),

так и при подведении итогов;

4. коррекция результатов на любом этапе учебно-воспитательного процесса.

Технология обучения включает в себя два взаимосвязанных процесса: организацию деятельности обучаемого и контроль этой деятельности.

Рассмотрим некоторые образовательные технологии для повышения эффективности образования:

Технология проблемного обучения. Технология далеко не нова (В СССР применялась до 1932 года, в основу обучения легли идеи Джона Дьюи (амер. психолог, философ и педагог). Достоинствами являются: высокая самостоятельность учащихся и формирование познавательного интереса или личностной мотивации учащегося. Преодолевая посильные трудности они испытывают постоянную потребность в овладении новыми знаниями. На уроках ученики не остаются пассивными слушателями и исполнителями, а становятся активными исследователями учебной проблемы. Но выводы учеников необходимо сравнивать и подтверждать правилами, теоретическими положениями учебников, словарей, энциклопедических статей, чтобы не терялся дидактический принцип научности. Технология проблемного обучения универсальна, применима к любому предмету и на любой ступени обучения.

Исследовательская работа. При таком подходе ученик становится активным участником образовательного процесса. В основе исследовательского поведения лежит потребность в новой информации, в новых впечатлениях, знаниях, результатах деятельности. (Недаром близкими по содержанию являются термины – любознательность, познавательная активность.) Успех исследования зависит от его организации (где учитель играет важную роль.) Очень важно научить детей наблюдать, сравнивать, задавать вопросы («Знание может быть только у того, у кого есть вопросы». (Генри Форд)) и вырабатывать

желание найти ответы на них. При такой работе учащиеся учатся мыслить и делать выводы.

Здоровьесберегающие технологии. Понятие «здоровьесберегающая технология» относится к качественной характеристике любой образовательной технологии, показывающей, как решается задача сохранения здоровья учителя и учеников. Данные технологии должны удовлетворять принципам здоровьесбережения, которые сформулировал Н. К. Смирнов: «Не навреди!»; приоритет заботы о здоровье учителя и учащегося; непрерывность и преемственность; ответственность за свое здоровье.

На уроках следует включать тематические физкультминутки, динамические паузы, пальчиковую гимнастику. Дети должны участвовать в спортивных мероприятиях разного уровня. Должна вестись разъяснительная работа на родительских собраниях, на классных часах, уроках.

Обучение в сотрудничестве (групповая работа); Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Данную работу можно вести как на начальных ступенях обучения, так и на старшей ступени. Основным принципом отбора являются личные симпатии, умение общаться, уровень интеллектуального развития ученика.

Так как создаваемая группа является единым целым, то каждый учащийся должен быть задействован в работе. И потому методика такой работы предполагает распределить между детьми их обязанности. Главным в группе выбирается командир - это ученик, который должен уметь организовать работу, направлять ее в нужное русло. Генератор идей – тот, кто подает идею, выделяет главную мысль изучаемого материала. Фиксатор – тот, кто записывает (желательно в схемах) все, что предполагает группа. Критик – выявляет недостатки в работе, критикует

предлагаемое с позиции неприемлемого в данных условиях. Аналитик делает выводы, обобщает сказанное. Главная цель работы в группе – приблизиться к изучаемой проблеме вместе, независимо от твоей назначенной роли.

Роль учителя - наблюдая за учениками, он может провести для себя мониторинг психических особенностей ребенка.

Главная идея обучения в сотрудничестве - учиться вместе, а не просто что-то выполнять вместе! Главная проблема - проблема мотивации самостоятельной учебной деятельности учащихся не менее, а может быть и более важна, чем способ организации, условия и методика работы над заданием.

Основные идеи, - общность цели и задач, индивидуальная ответственность и равные возможности успеха. Именно сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе.

Психологи, изучающие данный подход к обучению, давно заметили, что, если оцениваются усилия, которые затрачивают ученики в группе для достижения общего результата, то мотивация у всех учащихся гораздо выше, чем в традиционных классах.

Игровые технологии. В классификации образовательных технологий игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры.

Проблемой применения игровых технологий в образовательном процессе в педагогической теории и практике занимались Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

Игра как одно из древнейших педагогических средств обучения и воспитания.

По мнению Д.Б. Эльконина, главными структурными единицами игры можно

считать:

- роли, которые берут на себя играющие;

- сюжет, отношения, которые передаются в игре и копируются из жизни взрослых, воспроизводятся играющими;

- правила игры, которым играющие подчиняются.

Упражнения игрового характера обогащают учащихся новыми впечатлениями, выполняют развивающую функцию, снимают утомляемость. Они могут быть разнообразными по своему назначению, содержанию, способам организации и проведения. С их помощью можно решать какую-либо одну задачу (совершенствовать вычислительные, грамматические навыки и т. д.) или же целый комплекс задач: формировать речевые умения, развивать наблюдательность, внимание, творческие способности и т. д.

Игровая деятельность может использоваться, например, в следующих случаях: для освоения какого-либо понятия, темы и даже раздела учебного предмета. (урок-игра; урок-спектакль); в качестве урока (занятия) или его части (объяснения, закрепления, упражнения, контроля).

Разнообразие игр – соревнования, эстафеты и т.д. неоспоримы в оценке автоматизма навыков. Включая в процесс обучения игры и игровые моменты необходимо помнить о цели и назначении самого урока.

Технология педагогических мастерских или Ателье появилась в практике отечественной школы в результате творческих контактов педагогов России и «Французской группы нового образования», которые начались в 1989 г.

Данная технология охватывает любой возраст в образовании, соответствует следующей философии образовательных целей:

- не формировать гармоничную личность, а создавать условия для самоактуализации, самореализации

обучающегося;

- не дать знания по конкретному предмету или теме, а предоставить возможность для конструирования собственного знания, для создания своего цельного образа мира;

- не проконтролировать и оценить сделанное, а реализовать возможности самооценки и самокоррекции;

- не сформировать умение, а помочь выработать навыки интеллектуального и физического труда, предоставляя учащемуся право на ошибку и право на сотрудничество.

В этой ситуации учитель является не авторитарным наставником, а мастером и психологическое воздействие необходимо рассчитывать самым тщательным образом – взаимодействие учитель-ученик меняется (учитель относится к ученику как к равному себе).

Алгоритм мастерской:

«Индукция» («наведение») — создание эмоционального настроения, мотивирующего творческую деятельность каждого, включение чувств, подсознания, формирования личностного отношения к предмету обсуждения.

«Деконструкция» — работа с материалом, (например, текстом, веществами, красками, моделями и др.) и превращение их в хаос, смешение слов, явлений, событий, тот первобытный хаос, из которого когда-то родились свет и тьма.

«Социализация» — соотнесение своей деятельности с деятельностью остальных: работа в паре, малой группе, представление всем промежуточного, а потом и окончательного результата своего труда. Задача — не столько оценить работу другого, сколько дать самооценку и провести самокоррекцию.

«Реконструкция» — создание своего мира, текста, гипотезы, проекта, решения.

«Афиширование» — вывешивание произведений учеников и мастера (текстов, рисунков, схем, проектов, решений) в аудитории и ознакомление с ними: все ходят, читают, обсуждают или зачитывает вслух автор, другой ученик,

мастер.

«Разрыв»— кульминация творческого процесса: озарение, новое видение предмета, явления, внутреннее сознание неполноты или несоответствия своего старого знания новому, побуждающие к углублению в проблему, к поиску ответов, сверке нового знания с литературным или научным источником
«Рефлексия»— отражение, самоанализ, обобщение чувств, ощущений, возникших в мастерской. Не оценочные суждения: «Это хорошо, это плохо», а анализ движения собственной мысли, чувства, знания, мироощущения.

Технология портфолио. «Цель обучения ребенка состоит в том, чтобы сделать его способным развиваться дальше без помощи учителя». (Элберт Хаббард). Термин «portfolio» был заимствован педагогикой из политики и бизнеса. Технология портфолио - это способ фиксирования, накопления и аутентичного оценивания индивидуальных образовательных результатов ученика в определенный период его обучения. Портфолио - это заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка материалов и документов, которая демонстрирует усилия, динамику и достижения ученика в различных областях; поэтому, конечную цель учебного портфолио многие авторы видят в доказательстве прогресса обучения по результатам учебной деятельности.

Педагогическая идея портфолио предполагает:

- смещение акцента с недостатков знаний и умений учащихся на конкретные достижения по данной теме, разделу, предмету;
- интеграцию количественной и качественной оценок;
- доминирование самооценки по отношению к внешней оценке.

Технология портфолио реализует следующие функции образовательного процесса:

диагностическую (фиксируются изменения и рост (динамика) показателей

за определенный период времени);
целеполагания (поддерживает образовательные цели, сформулированные стандартом);
мотивационную (поощряет учащихся, педагогов и родителей к взаимодействию и достижению положительных результатов);
содержательную (максимально раскрывает спектр достижений и выполняемых работ);
развивающую (обеспечивает непрерывность процесса развития, обучения и воспитания);
рейтинговую (показывает диапазон и уровень навыков и умений);

Следует все же добавить:

обучающую (условия для формирования основ квалитетической компетентности);
корректирующую (стимулирует развитие в задаваемых стандартом и обществом рамках).

Наиболее популярные типы портфолио: портфолио достижений; портфолио-отчет; портфолио-самооценка; портфолио-планирование моей работы. Каждый из этих типов имеет все характеристики, но при планировании рекомендуется выбирать одну, ведущую).

Выбор типа портфолио зависит от целей его создания

При формировании портфолио важно учитывать возрастные особенности, чтобы, отмечая успехи в учебной, творческой, спортивной и общественной деятельности учащегося представить их ярко, наглядно и понятно для каждого ученика.

Технология проектного обучения. Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения

выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения); развивают системное мышление.

Алгоритм действий:

1. Разработка проектного задания;

2. Выбор темы проекта.

3. Выделение подтем в теме проекта (учитель сам предварительно вычленяет подтемы и предлагает учащимся для выбора или учащиеся сами предлагают варианты подтем, где каждый ученик выбирает одну для себя).

4. Формирование творческих групп (на данном этапе учитель проводит организационную работу по объединению учащихся, выбравших себе конкретные подтемы и виды деятельности.)

5. Подготовка материалов к исследовательской работе: формулировка вопросов, на которые нужно ответить, задание для команд, отбор литературы.

6. Определение форм выражения итогов проектной деятельности.

7. Разработка проекта. (на данном этапе учитель консультирует, координирует работу учащихся, стимулирует их деятельность).

8. Презентация данного проекта (учитель организует экспертизу (приглашает учащихся старших классов или параллельного класса, родителей и др.)

9. Рефлексия. (желательна групповая рефлексия)

Учебные проекты возможны краткосрочные (2-6 часов); среднесрочные (12-15 часов) долгосрочные, требующие значительного времени для поиска материала, его анализа. Критерием оценки является достижения цели проекта, а также достижение надпредметных целей.

Технология дистанционного обучения. Дистанционное обучение(ДО) — взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу

компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.

Дистанционное обучение — это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством (википедия)

Современное дистанционное обучение строится на использовании следующих основных элементов: дистанционные курсы; веб-страницы и сайты; электронная почта; форумы и блоги; чат и ICQ; теле- и видеоконференции, вебинары; виртуальные классы.

Различают следующие формы дистанционного обучения: Чат-занятия — учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату. В рамках многих дистанционных учебных заведений действует чат-школа, в которой с помощью чат-кабинетов организуется деятельность дистанционных педагогов и учеников.

Веб-занятия — дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины».

Для веб-занятий используются специализированные образовательные веб-форумы — форма работы пользователей по определённой теме или проблеме с помощью записей, оставляемых на одном из сайтов с установленной на нём соответствующей программой. Отличительной особенностью является возможность длительной (многодневной) работы.

Телеконференция — проводится, как правило, на основе списков рассылки с использованием электронной почты. Для учебных телеконференций

характерно достижение образовательных задач. Также существуют формы дистанционного обучения, при котором учебные материалы высылаются почтой в регионы.

Учащийся, постоянно выполняя практические задания, приобретает устойчивые автоматизированные навыки. Теоретические знания усваиваются без дополнительных усилий, органично вплетаясь в тренировочные упражнения. Формирование теоретических и практических навыков достигается в процессе систематического изучения материалов и прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видеоносителях (при наличии)

К сожалению, распространению современных инновационных технологий в учебном процессе мешает ряд значимых факторов, таких как:

- недостаточная оснащённость учебных заведений компьютерными и электронными средствами обучения;
- отсутствие выхода учебных заведений в Internet и другие международные информационные сети;
- нехватка научно-методической базы (электронных пособий, лабораторных и контрольных работ, тестов и т.д.) для проведения учебных занятий;
- недостаточная квалификация преподавателей в области современной

компьютерной техники, незнание ими как программного обеспечения, так и технологии преподавания;

-отсутствие должного внимания руководителей учебных заведений этой методике обучения.

Решению этих вопросов может способствовать:

- переквалификация преподавателей для освоения новых инновационных технологий обучения;
- поощрение разработки преподавателями новых методических мультимедийных пособий;
- проведение on-line конференций, лекций, семинаров и других учебных мероприятий по сети Internet и другим информационным сетям;
- развитие сети мультимедийных классов, лабораторий и библиотек в учебных заведениях;
- увеличение количества академических часов обучения работе на компьютере, в Internet, с электронными обучающими средствами;
- проведение научно-просветительской работы среди учащихся по современным информационным технологиям.

Такие средства позволили бы не только улучшить качество образования, но и донести знания до большего количества человек.

Литература:

1. Асрарова М. У. Современные инновационные технологии в образовании [Текст] / М. У. Асрарова // Молодой ученый. — 2015. — №6. — С. 564-566.
2. Бабанский Ю. К. «Методические основы оптимизации учебно-воспитательного процесса» 1982г. – 480 с.
3. Карпенко М. П. Инновационные педагогические технологии в образовании. – М., 2001.
4. Костенко Л.В. Здоровьесберегающие технологии в школ
<http://www.openclass.ru/node/47746>
5. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность М., Магистр 1997. 224с.
6. Соколова О. А.. Здоровьесберегающие образовательные технологии.
<http://www.shkolnymir.info/>.
7. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 416 с.- стр. 17)
8. Инновации и современные технологии в системе образования: материалы III международной научно-практической конференции 20–21 февраля 2013 года. – Прага : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2013 – 351 с.
9. <http://tv3russia.ru/programs/technology/online/index.php?id9=3173>

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОНЯТИЕ И ПРОБЛЕМЫ

Сарыева Марьям Хамзатовна

РГБУ «Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования» Черкесск, Россия (369000, КЧР, г. Черкесск, ул. Фабричная 139),

Аннотация. В статье рассматриваются особенности инклюзивного образования в свете модернизации образования. Раскрываются проблемы, которые стоят перед образованием и общеобразовательными учреждениями, для включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательную среду. Раскрываются цели, задачи и принципы интеграции детей с ограниченными возможностями в школах общего типа.

Важным для интеграции детей с ограниченными возможностями в образовательный процесс является серьёзный подход к диагностической процедуре, хорошо отлаженная инфраструктура социальной, психологической и педагогической поддержки данных детей.

Ключевые слова. Инклюзия, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, интеграция особых детей, дефекто - ориентированное сознание, адаптация, социализация.

INCLUSIVE EDUCATION: CONCEPTS AND PROBLEMS

Sariyeva M.H.

RGBU "Karachay-Cherkess Republican Institute of Professional Education" Cherkessk Russia. (139, .Fabrichnaya st.), Cherkessk369000,

Abstract: The article discusses the features of inclusive education in the light of the modernization of education. Reveals the problems facing education and educational institutions for inclusion of children with special educational needs into educational environment. Discloses goals, objectives and principles of integration of children with disabilities into mainstream education.

It is important for integration of children with disabilities into educational process is a serious approach to the diagnostic procedure, a well-established infrastructure of social, psychological and educational support for these children.

Keywords. Inclusion, inclusive education, children with special educational needs, integration of children with special-needs, the defect - oriented consciousness, adaptation, socialization.

«Инклюзивное (включенное) образование –по мнению Малофеева Н. Н., директора института коррекционной педагогики РАО это процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с нормально развивающимися сверстниками, в ходе которого они могут достигать наиболее полного прогресса в социальном развитии»[4].

Российская модель инклюзии базируется на культурно- исторической концепции Л.С. Выготского, который рассматривал личность и среду как целостную систему. Согласно его взглядам «...сам дефект не осложняет социальное развитие, но провоцирует возникновение «социального вывиха»,

приводящего к своеобразным изменениям всего психического развития ребенка.»[1].

Для нашей страны характерно, что за последние годы российское образование актуализирует ценности инклюзивного образования. Появилось ряд исследователей, посвятивших свои работы, проблемам инклюзивного образования. (Алехина С.В., Алексева М.Н., Агафона Е.Л., Малофеев Н. Н., Михальченко К. А. Семаго, А.К. Медведев Д.А. и др.)

Всё это происходит наряду с государственной поддержкой детей с ограниченными возможностями. Однако, опыт последних лет показал, что поспешное внедрение инклюзии в

систему общего образования, могут привести к возникновению ряда проблем, связанных с потерей» ...детьми с особыми образовательными потребностями возможности получить адекватное образование, обеспечивающее продвижение в психическом и социально-культурном развитии» [4].

Связано это с тем, что включение детей с ограниченными возможностями должно проходить в совокупности с организацией в общеобразовательных учреждениях оптимальных условий для каждого ребенка. Во многих регионах программы включения детей с ограниченными возможностями проходят в форме так называемой «формальной инклюзии». Переход ученика из образовательного учреждения, где имеются все условия и квалифицированные специалисты, в неприспособленные для него учреждения. Наличие данного вида проблемы приводит к тому, что положение ребенка ухудшается.

Помимо всего вышесказанного, приходится говорить о том, что инклюзивное образование в России, строится на основе программ западных стран и США, без учёта нашей специфики. Данный факт не может сказаться на эффективности развития инклюзивного образования.

За последние годы стали актуальными исследования мнения общества о проблемах обучения детей в общеобразовательных учреждениях. Данные исследования показывают, что такого рода учреждения не готовы как с технической точки зрения, так и с точки зрения социально- психологической.

Приходится констатировать тот факт, что социально-психологический аспект проблемы, достаточно серьёзно может повлиять на инклюзивное образование. Российское общественное сознание сегодня, не готово к изменениям системы образования. Связано это с тем, что в российском обществе дефекто- ориентированное сознание преобладает над толерантным.

Очевидным фактом представляется и то, что интеграция особых детей в процесс образования в общеобразовательных учреждениях приводит и возникновению ряда других проблем, среди которых, наиболее значимой представляется их социально-психологического сопровождения на протяжении всего периода обучения, начиная с адаптации к новому коллективу и заканчивая профессиональной ориентацией и выпуском из учебного заведения. Проблема усугубляется ещё и тем, что её решение невозможно без включения в процесс сопровождения родителей, учителей и других детей. Без данного вида психологической помощи, дети с ограниченными возможностями не смогут учиться наравне со своими одноклассниками и реализовать свое право на образование.

Практика показала, что на сегодняшний день, реализация в России образовательной интеграции обучения детей с ограниченными возможностями и обычных детей предъявляет новые требования к методологии внедрения интеграционных инноваций в систему образования.

Требуется системный подход при решении возникающих проблем. Назрел момент, когда следует принять во внимание все аспекты, касающиеся интеграции, и включить в решение данной проблемы все подсистемы прямо или косвенно связанные с интеграционными процессами. Приходится принять тот факт, что система образования Российской Федерации не имеет на сегодняшний день каких-либо определённых концепций и технологий для осуществления конкретных изменений направленных на решение задач инклюзивного образования.

Одной из задач, которая должна быть включена в такого рода системный подход является определение физической и психической возможности обучать детей с

ограниченными возможностями среди других учащихся.

Таким образом, можно прийти к выводу, что для успешной интеграции детей с ограниченными возможностями, в структуре общего образования требуется создать четко организованную и хорошо отлаженную инфраструктуру социальной, психологической и педагогической поддержки данных детей, обучающимся в общеобразовательном учреждении.

В конце XX в. в обиходе у педагогов появился термин «ребенок с ограниченными возможностями». Данный термин характеризует детей, как не имеющих возможности, в силу физических, психических, умственных недостатков, овладеть общеобразовательной программой. Как отмечает Б. П. Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.: «...они нуждаются в специально разработанных стандартах, методиках, содержании образования. В то же время в российской педагогической науке используется множество разнообразных терминов, которые охватываются общим понятием «ребенок с ограниченными возможностями»: дети с нарушениями развития, дети с недостатками в развитии, педагогически запущенные дети и т.д.» [1].

Особый интерес для интеграции детей с ограниченными возможностями представляет проблема определения возможности обучаться в школах общего типа. Для нормального включения таких детей в образовательный процесс, требуется серьезный подход к диагностической процедуре. Здесь важно понять насколько ребёнок сможет пройти весь путь получения образования и как на него может повлиять здоровье и болезнь, что в нём нормального и насколько развита патология.

Наличие квалифицированной диагностической службы могло бы решить данную проблему, но практика показывает, что родители, желая дать хорошее образование ребёнку, ищут различные способы искажения некоторых результатов диагностики

своих детей, у которых существуют проблемы как физического, так и психического плана, вплоть до нарушения Уголовного Кодекса РФ. При этом, они не осознают, что в дальнейшем это может привести к негативным последствиям.

Взаимодействие с детьми с ограниченными возможностями насыщено немалым количеством проблем, которые в дальнейшем влияют на формирование их личности и их отношение к окружающим. Для эффективного управления процессом взаимодействия, требуется знать специфику особенностей психологического развития данных детей, влияние негативных и положительных факторов на формирование их внутреннего мира, что позволит вовремя внести коррективы в процесс взаимоотношений.

Необходимость знания закономерностей развития детей бесспорна, и связана с возможностью использовать их в процессе реализации основных целей и задач социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения и поддержки детей.

Соколова Н.Д. в своей работе «Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании» к основным целям и задачам относит:

- целенаправленно воспитывать ребенка-инвалида как полноценную личность, гражданина с правами и обязанностями;

- вырабатывать у ребенка систему потребностей и специальные качества, необходимые для вхождения в сложный мир социальных и социально-экономических отношений;

- опираясь на возрастные психологические особенности ребенка, раскрывающие структуру целостной личности ребёнка в ее становлении и развитии, относиться к нему как к субъекту самопознания и самосовершенствования;

- разрабатывать методики и

технологии социально-реабилитационного процесса, направленные на формирование личности, устойчивой к травмирующим ситуациям;

- совершенствовать систему комплексных воздействий на ребенка, которые, дополняя друг друга, могут оказать максимальное влияние на развитие его как личности» [6].

Однако сужение целей и задач, только до данных направлений на наш взгляд кажется нерациональным. В психологической науке шаг к исследованию проблем, которые возникают у людей с ограниченными возможностями, сделан достаточно давно. Связано это с возникновением специальной психологии (от греч. *Specialis*- особенный, своеобразный) как одного из самостоятельных направлений психологической науки и практики. В середине XX в. она появилась в перечне научных специальностей учебных вузов в разделе «Психология»[3]. Однако, особо стоит отметить, что данное обстоятельство являлось формальным признанием науки, которая уже многие десятилетия в рамках психологии, изучала феноменологию, механизмы и условия психического развития человека под воздействием различных групп патогенных факторов, а также закономерностей протекания компенсаторных и коррекционных процессов, и которая имела достаточно богатый опыт исследований.

Особый интерес для интеграции детей с ограниченными возможностями представляет проблема определения возможности обучаться в школах общего типа. Для нормального включения таких детей в образовательный процесс, требуется серьезный подход к диагностической процедуре. Здесь важно понять насколько ребенок сможет пройти весь путь получения образования и как на него может повлиять здоровье и болезнь, что в нём нормального и насколько развита патология.

Наличие квалифицированной диагностической службы могло бы

решить данную проблему, но практика показывает, что родители, желая дать хорошее образование ребёнку, ищут различные способы искажения некоторых результатов диагностики своих детей, у которых существуют проблемы как физического, так и психического плана, вплоть до нарушения Уголовного Кодекса РФ. При этом, они не осознают, что в дальнейшем это может привести к негативным последствиям.

В полномочия специальной квалифицированной службы следует внести не только обязанности диагностики психо- физиологического состояния, но выдачи компетентного заключения комиссии специалистов, для образовательного учреждения, где предполагается обучение ребенка, с рекомендациями к индивидуальному плану обучения.

Однако, и здесь мы сталкиваемся с проблемой, связанной с методологической рассогласованностью диагностических процедур. Так как данные методы должны учитывать комплексность диагностики (психологическая, педагогическая и медицинская) и общую направленность, следует говорить о конструктивном взаимодействии специалистов в определении конечных целей диагностики. Таким образом, речь идёт об общей методической системе диагностики, которая позволила бы в полной мере выявить психологические и физиологические особенности детей с ограниченными возможностями, и на основе выявленных особенностей создать индивидуальную программу социально-психологического и психолого-педагогического сопровождения.

Формирование и деятельность такого рода службы должно основываться на ряде принципов, которые были сформулированы ведущими отечественными специалистами в области специальной психологии и психодиагностики нарушенного развития (В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, С.Я. Рубинштейн, С.Д.

Забрамная, О.Н. Усанова и др.) [7]

- «Принцип гуманности. Он заключается в том, чтобы вовремя создать каждому ребёнку необходимые условия, при которых тот сможет максимально развивать свои способности. Необходимо глубоко изучать ребёнка, искать пути преодоления трудностей возникающих у него, соблюдать интересы ребёнка. Только в том случае, если все необходимые меры помощи, оказанные детям в условиях образовательных учреждений, не дали положительных результатов, ставится вопрос о направлении их в специальные коррекционные учреждения.»

- «Принцип комплексности в изучении детей. Этот принцип обязывает учитывать данные, полученные при обследовании ребёнка всеми специалистами. Соблюдение указанного принципа при изучении детей позволит точнее определить их состояние, выявить причины имеющих отклонений в развитии. Так педагог может первым обратить внимание на такие изменения в ребёнке, как усиливающую рассеянность, утомляемость, плаксивость. В свою очередь врач поможет установить причины этих изменений и рекомендовать необходимые средства для их устранения.»

- «Принцип всестороннего и целостного изучения ребёнка. Он предусматривает исследование как познавательной деятельности, так и эмоционально - волевой сферы и поведения. Учитывается также физическое состояние детей, которое может существенно влиять на формирование их умственных способностей.

Говоря о целостности изучения, следует помнить, что психическое развитие ребёнка не представляет собой простой

суммы изучения, подразумевается обязательное сопоставление всех данных об особенностях отдельных психических процессов, эмоции, воли, поведения и физического состояния.»

- «Принцип динамичного изучения детей. Этот принцип означает, что при изучении важно учитывать не только то, что дети знают и могут выполнить в момент исследования, но и их возможности в обучении. В основе этого принципа лежит учение Л.С. Выготского об изучении «зоны ближайшего развития» детей, их потенциальных возможностей в обучении.»

- «Принцип всестороннего и целостного изучения ребёнка. Он предусматривает исследование, как познавательной деятельности, так и эмоционально - волевой сферы и поведения. Учитывается также физическое состояние детей, которое может влиять на формирование их умственных способностей. Под целостностью изучения подразумевается обязательное сопоставление всех данных, полученных о ребёнке. Всестороннее, целостное изучение ребёнка может быть успешным, если оно будет осуществляться в процессе его деятельности: учебной, трудовой, игровой.»

«Принцип качественно-количественного подхода при оценке выполненного ребёнком задания. Учитывать не только конкретный результат, но и способ решения задачи. Качественный анализ результатов деятельности ребёнка позволяет оценить своеобразие его психического развития. При этом для дифференцированной диагностики очень важна будет и количественная оценка, показывающая степень выраженности выявленных качественных показателей» [2]

Литература

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии – СПб, «Лань», 2003. 654 с. С.
2. Есиленок Т. А. Психологические подходы к диагностике детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные вопросы современной психологии:

- материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 47-49.
3. **Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии:** Учеб, пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 480 с
 4. Малофеев Н. Н. Проблемы инклюзивного образования и защиты прав детей с ограниченными возможностями здоровья.// Семинар «Новая школа», 12 апреля 2011
 5. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. / Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
 6. Соколова, Н.Д. Калиникова Л.В. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. - М.: 2005. – 180 с.
 7. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): Учеб.пособие // Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272 с. С.44.

АНАЛИЗ ПРОГРАММНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Х.Х. ХАПСИРОКОВА.

Дышекова М. Р., Кантемирова Б. А.

РГБУ «КЧРИПКРО», Институт повышения квалификации работников образования, Черкесск, Россия, Карачаево-Черкесская республика (КЧР), (369000, Черкесск, улица Фабричная 139),

Аннотация: Творчество Хапсирокова Х.Х. мало изучено. Анализ произведений черкесского писателя поможет учителю литературы лучше преподнести ученикам духовно-нравственные принципы народа. Рассказы Хизира Хаджибекировича воспитывают в черкесских детях чувство долга, порядочность и патриотизм к своей малой родине.

Ключевые слова: воспитание, народ, нравственность, честь, писатель, творчество

THE ANALYSIS OF WORKS OF KH. KH. KHAPSIROKOV.

Dyshekova M.R., Kantemirova B. A.

RGBU "KCHRIPKRO" Institute of Professional Education, Cherkessk, Russia, Karachay-Cherkess Republic (KCR) (139 Fabrichnaya st., Cherkessk 369000)

Abstract: The works of Khapsirokov Kh. Kh. are not studied well enough. The analysis of works of this Circassian writer will help teachers to convey to students the spiritual and moral principles of the people. Stories by Khizir Hadzhibekeroovich bring up a sense of duty, decency and patriotism to their homeland.

Keywords: education, people, morality, honor, writer, creativity

В периоды глубоких переломных явлений в жизни искусство и литература играют огромную и все возрастающую роль в обществе, т.к. оно испытывает острейший дефицит духовности. Именно поэтому литература все больше и больше становится притягательной силой, своеобразным компасом и ориентиром в безбрежном море негативных процессов, порожденных экономическим и общественно-политическим кризисом. Это, скорее всего, объясняется тем, что литература является могучим средством познания и преобразования жизни. Она позволяет обществу видеть себя как бы в зеркале, видеть свои успехи и недостатки, становится высшей формой выражения общественного самосознания, в немалой степени предопределяя своеобразную кристаллизацию человеческих взаимоотношений.

В художественном творчестве каждого народа проявляются исторические условия его развития и особенности духовного склада людей,

ими определяемые. В связи с этим каждая литература имеет свои отличительные черты, свою национальную специфику.

Подчеркивая значение этой специфики, Н. Г. Чернышевский в предисловии к роману «Повести в повести» писал: «Без местного колорита в обстановке, без национального элемента в действующих лицах нет ни вида реальности-правдоподобия в действии, ни осязательности в действующих лицах. А без этих условий нельзя обходиться романам, повестям» [6,23] Несмотря на богатство фольклорно – эпических традиций, опыт устной поэзии не мог быть достаточным для развития прозы. Письменная литература развивалась по своим законам. Отсутствие в фольклоре целого ряда жанров, известных только письменной литературе, естественно, поставило писателей перед необходимостью использования опыта развитых литератур. Адыгские писатели, осваивая

новые жанры, овладевая реалистическими принципами типизации, стремятся к мастерству реалистической детали, психологической глубине изображения характера, тем самым преодолевая традиционные приемы фольклорного обобщения. [1, 64]. Адыгские прозаики не ограничивались воспроизведением характерных этнографических черт национального характера, его психологии, осуждением отрицательного и утверждением положительного. Отталкиваясь от них, они показывали новое применение этикета, новое понимание выработанных в народе нравственных норм в тесной связи с нормами современной морали.[3, 8] Важнейшей целью изучения произведений писателей в школе является желание помочь ученикам овладеть её духовно-эстетическими богатствами. Литература в школе – это то же, что литература в жизни, только в школе она является процессом планомерного, систематического воздействия на душу ученика под ответственным наблюдением и руководством преподавателя. Одним из авторов, на чьих произведениях воспитываются ученики в духе патриотизма, сопереживания и национального самоопределения является Х. Х. Хапсироков.

Хапсироков Хизир Хаджибекирович известен, прежде всего, тем, что он является автором серии оригинальных работ, посвященных проблемам истоков литератур младописьменных народов Северного Кавказа, братству народов и братству литератур, проблемам мастерства творчества черкесских писателей. Ученый и общественный деятель Хапсироков Х.Х. создал немало трудов, научных исследований по проблемам становления и развития не только адыгских, но и других генетически близких народов Карачаево-Черкесии, Северного Кавказа. Ученый, писатель и известный общественный деятель, работал главным редактором ежеквартального литературно-

художественного и общественно-политического журнала «Черкесия», председателем культурного центра «Черкесия», пользовался уважением и популярностью среди читателей информационно – аналитической газеты «Кавказские новости».

Значителен его вклад в подготовку научно-педагогических кадров для Карачаево-Черкесии. Бывшие студенты, аспиранты, учителя русского и родных языков работают ныне в различных вузах, школах, научно-исследовательских учреждениях республики.

Педагогическая деятельность Хизира Хаджибекировича является существенной составляющей его творчески богатой жизни. Содержательные лекции профессора Хапсирокова по теории литературы и особенно по русской классической литературе 19 века отличались новизной, что вызывало неподдельный интерес студентов. Лекции Х.Хапсирокова оживлялись собственными изысканиями о связях А.Пушкина, М.Лермонтова, Л.Толстого, Бестужева-Марлинского с Кавказом, с черкесскими русскоязычными писателями-просветителями 19 века. Немалую лепту внес Хизир Хаджибекирович и в черкесскую художественную литературу, некоторые из его повестей вошли в школьную программу:

4 класс «Гъуклэ Ахъмэд», 7 класс «Тыкбуэ», 10 класс «Имыхабзэу шыуат». Хизир Хаджибекирович, усваивая традиции адыгского фольклора и других национальных литератур, использовал их в своем творчестве. Герои произведений Хапсирокова воплощают черты национального характера, которые определяют внутренний мир героя.

В 4 классе изучается рассказ «Гъукэ Ахъмэд». Действие рассказа происходит во время Великой Отечественной войны. Главный герой рассказа кузнец Ахмед в силу своего возраста не попал на войну, хотя просился. Но и дома для людей он столько делает, что без него тяжело было бы вдовам и женам тех, кто воевал с

оружием в руках. Ни одной жалобы люди не услышали от него, что он устал, что уже не может работать. Он наоборот старается поддержать людей, попавших в сложную жизненную ситуацию, особенно он заботится о детях. Люди, не покладая рук работали для фронта. Один день им дали для того, чтобы они собрали урожай со своего огорода. Они надеялись на этот урожай, чтобы прожить до следующего года. По дороге домой после тяжелого трудового дня старик Гьуклэ Ахьмэд и его жена встретили идущих домой детей и пошли вместе. Через некоторое время они увидели обоз, под которым застрял мальчик. Мать мальчика плачет, бегаёт, мимо проехал обоз, которым управлял их односельчанин Хасан и не остановился. По черкесским законам, да и по человеческим Хасан поступил очень плохо. Ахьмэд не приемлет равнодушие, он помогает пострадавшим, но пострадал сам. Когда жена ругает его, что он получил увечья из-за чужого человека в то время, как он мог проехать мимо, кузнец отвечает: «Хьэсанэ хуэдэу куэд кьытхэт хьуати аракьэ ди лъэпкъым и Гуэхур тыншу кьыщлэмыкгуэжлар». (Таких как Хасан, который не помог чужому горю стало среди нас больше и поэтому дела нашего народа шли плохо). Кузнеца Ахмеда хоронили всем аулом. Один из присутствующих там людей сказал: «Джатэ IэпщэкIэ лъы зыгъажэу зауэм кьыщрагъэпсыха лIым пэпщI хьунуц ГьукIэ Ахьмэд»- (Подвиг Кузнеца Ахмеда можно сравнить с подвигом тех людей, кто воюет на войне с оружием в руках). Эти слова слышали все собравшиеся люди. Дети на уроках восхищаются подвигом кузнеца. У них вызывает негодование предательство, ложь, равнодушие Хасана, который не помог ближнему. Сталкивая различных персонажей, показывая в их взаимоотношениях всю сложность жизненных ситуаций и человеческих связей, писатель поднимает вопросы, волнующие его современников, имеющие важное значение, в первую очередь, для его народа. Человек должен оставаться человеком в любой ситуации. После

прочтения этого рассказа дети сами приходят к такому выводу.

Таким образом, еще с начальных классов мы знакомим детей с творчеством, биографией замечательного писателя и педагога. Ученики с удовольствием изучают его произведения. Дети с интересом обсуждают героев этого произведения, их поступки. Автор достиг своей цели, до детей дошли его слова и эти дети уже не поступят плохо, никогда не пройдут мимо человека, которому требуется их помощь. Даже если и были по - другому думающие дети, они уже знают, что их товарищи осудят их равнодушие.

7 класс «Тыкьуэ». В рассказе «Тыкьуэ» автор остро поставил нравственные проблемы: вопрос о выборе верного жизненного пути, вопросы долга и чести. Герой рассказа Тыкьуэ попадает в непростую жизненную ситуацию, которую, казалось бы, невозможно разрешить. В дороге с ним случается нелепая ситуация, когда он, защищаясь от неожиданного нападения, убивает человека. Его привели к трем старикам, которые должны решить его судьбу. Автор использует этот прием, чтобы показать, как в давние времена решали спорные дела. В центре сидели мудрые старики, которые должны были разрешать спорные вопросы, их вердикт был законом для всех. (Утыкум шэнтжъей кIыхь щытым лIыжьыц тест, я жьакIэхэр, уэсым хуэдэу, хужьу) - (Посередине на стульчиках сидели 3 старика, их бороды, убеленные сединой, были похожи на снег). За убийство человека ему полагается смертная казнь, того требует закон кровной мести. Сыновья должны отомстить за убитого отца, но Тыкьуэ просит отсрочить казнь, так как он должен выполнить задание, по которому он выехал. Это задание государственной важности. С одной стороны, кровная месть, от которой невозможно уйти по законам гор, с другой стороны поручение, которое надо выполнить непременно, что бы не случилось. Но ему на пути встречаются люди чести и долга,

которые помогают ему. За него заступается житель аула Жамырза, который соглашается понести ответственность за Тыкбуэ и быть казненным, если приговоренный не вернется к назначенному сроку казни. Тыкбуэ, как и следовало ожидать от человека чести, сдержал слово и приехал вовремя, хотя и опоздал. (Мы щІалэм иджыри зэ кыдигьэлъэгъуаш адыгэ щІыналъэм икърар, лЫгъэ зэрилъыр)- (Этот парень показал, как на черкесской земле держат слово). С решением стариков не согласны были дети убитого старика, но они не могли перечить им открыто и решили убить Тыкбуэ тайно, следуя за ним. Их замысел разгадал Жамырзэ и со своими друзьями тайно проводил Тыкбуэ до границы. Нет ничего невозможного, можно преступить через законы, когда обстоятельства выше нас. Жизнь сама вносит коррективы. Не все законы, которым следовали наши предки, могут иметь место в нашей жизни.

10 класс «Имыхабзэу шыуат». Боль и тревога за судьбу Родины и своего народа-это боль и тревога за каждого. Умение вплетать судьбы отдельных людей в исторические панорамы-одна из особенностей прозы Х.Х. Хапсирокова. В этом произведении автор создал живой диалог, индивидуализируя язык персонажей, пользуясь возможностями родного языка, фольклора, этнического менталитета, традиций и обычаев народа, придавая тем самым произведению художественную выразительность, национальное своеобразие и колорит. Очень выразительно описан пейзаж местности: «Къуэ кІуэцІым псынэшхуэ кышыщІэжт. КъыздыщІэжыр бгы джабэрати, метр зытІуш зи лъагагъ мывэ такъырхэм къелъэт. Мо мэз шымым абы и даушыр кыыхэшт, жыжбэ ущытми зэхэпхыу.» - «Из горы тек огромный родник. Он вытекал и бежал с двухметровых камней. В тихом лесу был слышен звук этого родника, даже если ты стоял далеко»

Сталкивая различные персонажи, показывая в их взаимоотношениях всю сложность жизненных ситуаций и

человеческих связей, писатель поднимает вопросы, волнующие его современников, имеющие важное значение, в первую очередь, для его народа. В один из дней Жамзар встретил молодого человека, сына своего друга, который дезертировал. Сперва Жамзар хотел сдать Амина, но потом решил дать ему шанс и отпустил его с условием, что тот вернется в свою часть «Къыпхуэнар зыщ-укІуэнщи дахэу властым и пащхьэм уиувэнщи жыпІэнщ: «Къыстефлхьэр си хьэлъэш, сыгъуэшащ, дяпэкІэ сщІэжынкъым апхуэдэ тельдыжэ». Он очень удивился, когда немцы, пришедшие в аул вызвали его и там оказался тот самый Амин, сын Асланмирзы, который служил у них в штабе. «ЛПъжыым иджыпсту кыпкърыхьэу щІидзащ иджырэ къэс и лъэ здынэмыса гьащІэ лъагъуэ зэрытехьэр, нобэ игукІэ хуэзащ куэд щІауэ кыыхуэмыгъуэт кІуэрабгъум. Цыыху куэд ильэгъуат абы, куэдым я гъусат, яхуэзат, Іуэху ядищІат гьащІэм деж. Ахэм я хьэлым кІэлгыплъурэ зэригъащІэт цыыхугъэр здынэсри, бзаджагъэр здиухри, цІапагъэм здыщІидзэри. Ауэ нобэ зылушІам и цІэр, узреджэ хьунур кыыхуэгупшыстэкъым. Адыгэбзэм хэттэкъым апхуэдэ псалъэ.» - (До старика только сейчас стало доходить, что он встал на такой жизненный путь, на который раньше не вставал. Сегодня его сердце нашло новые приемы. Он встречался со многими людьми, работал со многими в этой жизни. Наблюдая за их характерами, изучал людей, их подлость. Но тому, с чем он сегодня столкнулся, он не мог найти объяснения. В черкесском языке нет такого слова.) Жамзар-главный герой произведения, когда-то воевал на стороне белогвардейцев и за это сидел в тюрьме. Вернувшись домой в родной аул, попросил выделить ему небольшой кусок земли, когда-то принадлежавший его отцу, у правления. Построил домик и забрал овдовевшую сестру к себе. После этого попросился пастухом в колхоз. Когда его взяли на работу, он понял, что ему новая власть потихоньку начала доверять. Люди тоже начали привыкать к

нему, он показал себя хорошим работником. Тихую мирную жизнь Жамзара и всей страны прервала война. Жамзар, несмотря на свой немолодой возраст, просился на войну, но ему отказали. Он про себя подумал, что не до конца простили его грехи, но не затаил обиду. В аул пришли немцы. Им нужны были проверенные люди, они вызвали Жамзара, зная о том, на чьей стороне он воевал. Сколько бы не уговаривали немцы взять на службу Жамзара, он отказывается от должности, которую ему предлагают. Когда у него спросили: «Жамзар, большевик умышъуауэ пIэрэ? Уи псэльэкIэр большевик агитатор Iэкуэлъакуэм и псэльэкIэм ещъщ». – «Жамзар, ты, случайно не стал большевиком? Твои разговоры стали похожи на большевистскую агитацию». Он отвечает: «Большевики сыхъуакъым икIи сызыхагъэхъэнуи къыщIэкIынкъым. Къапштэмэ, сэ схуэдэ хуэныкъуэкъым ахэр. Ауэ, пэжым ухуеймэ, а большевикхэм а дызытепсэльыхъ лъэпкъ тхъемыщкIэм хуащIащ куэд, уеблэмэ ди лыщIыгъуэ блэкла псом нэхрэ нэхъыбэ».- «Я не стал большевиком, да они, наверное, меня и не примут. Но если хочешь знать правду, они для нашего бедного народа сделали больше, чем за все наши прошлые годы вместе взятые».

Он по-другому стал понимать смысл слов «Родина», «Семья», «Род». «Иджы ар нэгъуэщIу егупщысу щIидзащ «хэку», «унагъуэ», «лъэпкъ». Он давно поменял свой путь и ему уже не по пути с теми, кто хочет жить, кланаясь власть имущим. Он думает про себя «Я распрощался с прошлой жизнью, но новая жизнь меня не приняла». В один прекрасный день он один встал с

оружием в руках против целой группы немцев и погиб. «Сыштэж, си щIыгу лъапIэ, сыхъэзылъхуа, а сызэрыщытым хуэдэ къабзэу», -къэгуоуащ лыхъужьыр. Ар зэгуоуар цыхухэратэкъым, зытель щIыгурат, илъэсищэ бжыгъэкIэ и къуажэр пщэдджыжь къэс зыIуплъа бгыхэрат».- (Забери меня ,дорогая земля, родившая меня, таким же чистым, - закричал старик. Он кричал не людям, а земле, на которой он лежал, горам, которые веками видели его односельчане.) Партизаны с помощью Жамзара одолели врагов в этой битве. Они решили найти неизвестного героя, который помог им выйти победителями в этой битве. «Сыту насыпышхуэ уи бий утекIуауэ пльагъуну, сыту махуэшхуэ нобэ, тхъэшхуэм къарууэ иIэм гъуни нэзи иIэкъым!»-иужь дьдэм и щхъэм къыхьар а псальэхэращ. – («Какое счастье видеть поверженного врага, какой сегодня счастливый день, нет конца и края милости аллаха»-были последние мысли в его голове)

Рассказ наполнен художественно-изобразительными средствами: пословицами: «Ерыщыр щыту малIэ», «Цыхуфэр Iувщ, псори ишэчынущ»,поговорками: «Адыгэм и акъылыр иужьщ. В качестве аллегии приведена сказка.

Выводы: Литература в школе, в частности, творчество черкесских писателей является основой воспитания культуры ученика, так как дети, проникая в духовный мир героев, постигая их чувства, формируют и воспитывают свои, пытаются объяснить жизнь и её явления. Произведения писателя Хапсирокова Х.Х. помогают учащимся выразить свои мысли, узнать традиции своего народа.

Литература:

- 1.Абитова С.Д. «Реалистический метод и фольклорные традиции в адыгских литературах».Труды. Выпуск 6. Серия филологическая. Черкесск, 1970 с.208
2. Бекизова Л.А. «История и современность в Северо-Кавказской прозе». Литература в потоке времени. г.Черкесск, 2008
3. Дзасежев Х.Э., Шоров Х.М. Черкесская литература. Хрестоматия для 10 класса. АО «Полиграфист» г.Черкесск, 1996
4. Дзасежев Х.Э., Шебзухов Б.Н., Дышекова М.Р. Родная литература. Учебник-хрестоматия для 7 класса общеобразовательных школ. «Полиграф-ЮГ», г.Черкесск, 2012
5. Чернышевский Н.Г. Полное собрание сочинений, т.12,с.129

К ВОПРОСУ О СОСТАВЕ КОНСТРУКЦИЙ СО ЗНАЧЕНИЕМ МЕРЫ И СТЕПЕНИ

Кипкеева З.Х., Курбанова А. Ш.

РГБУ «КЧРИПКРО», Институт повышения квалификации работников образования, Черкесск, Россия, Карачаево-Черкесская республика (КЧР), (369000, Черкесск, улица Фабричная 139), E-mail: zemfira-009-69@mail.ru; Alena_2720@mail.ru.

Аннотация: В статье дан анализ состава конструкций со значением меры и степени, представляющих собой количественные отношения. Представляет собой исследование, выполненное в соответствии с принципами когнитивно-дискурсивного подхода в современной лингвистике, посвящено рассмотрению способов выражения категории меры и степени в современном русском языке. Описаны основные средства выражения конструкций со значением меры и степени. Рассматриваются различные примеры данных конструкций в языке художественной прозы. Выявлено, что отношения меры представляют собой качественную оценку количественного признака, а отношения степени являются количественной оценкой качественного признака.

Ключевые слова: конструкции со значением меры и степени, качественная оценка, количественная оценка, количественный признак, предикатная (признаковая) семантика, союз, интенсификатор, придаточные меры и степени, качественная семантика, опорный компонент.

TO THE QUESTION OF THE COMPOSITION OF STRUCTURES WITH A VALUE MEASURE AND DEGREE

Kipkeeva Z.H., Kurbanova A.Sh.

RGBU "KCHRIPKRO" Institute of Professional Education, Cherkessk, Russia, Karachay-Cherkess Republic (KCR) (139 Fabrichnaya str., Cherkessk 369000)

E-mail: Alena_2720@mail.ru

Abstract: This paper analyzes the composition of the structures with the value and extent of measures constituting quantitative relationship. It is a study carried out in accordance with the principles of cognitive-discursive approach in modern linguistics, is devoted to the ways of expressing the category of measure and degree in modern Russian. Describes the basic means of expression designs with values of degree. Discusses various examples of data structures in the language of fiction prose. It was found that the relationship measures represent a qualitative assessment of the quantitative trait and the degree of relationship is a quantitative assessment of qualitative characteristics.

Keywords: design with a value measure and degree, qualitative assessment, quantification, quantitative trait predicate (indicative) semantics, conjunction, intensifier, subordinate measures and the degree, qualitative semantics, the reference component.

Сложное содержание конструкций со значением меры и степени, своеобразие средств ее выражения на разных уровнях языка уже давно привлекают внимание ученых. Как известно, точки зрения РГ-80, отношения меры и степени представляют собой количественные отношения [РГ-80, § 2821]. Однако, как мы заметили, картина на самом деле является более сложной: отношения меры представляют собой качественную оценку количественного признака, а отношения степени являются количественной оценкой качественного признака. Основными средствами выражения этих отношений со стороны главного предложения являются

местоименные прилагательные и наречия *такой, так, настолько, таким образом* и др., выбор и степень обязательности которых обуславливаются лексико-грамматическими свойствами опорного компонента и его категориальным и лексическим значением.

Эти отношения выражаются самостоятельно в виде определительных конструкций, через указание на следствие, цель и т.п., однако они всегда имеют место в поле сравнения. В качестве опорного компонента в предложениях меры и степени обычно выступают количественное именное сочетание, существительное, прилагательное, глагол, наречие,

категория состояния – все эти синтаксемы обязательно имеют предикатную (признаковую) семантику. Возможности употребления союзов *как, как будто и др.* в предложениях со значением меры и степени ограничены: союз возможен лишь в тех конструкциях, в которых это значение сводится к указанию на высшую степень (интенсивность) проявления признака. Значения полной – неполной, достаточной – недостаточной и чрезмерной степени признака способом сравнения не выражаются. В оформлении интенсифицирующего степенного значения участвуют преимущественно союзы с условно-предположительной семантикой.

Часто при опорном слове встречаются местоименные прилагательные или наречия с усилительным значением, такие как *такой, так, до того, до такой степени, настолько*:

Этот неизвестный был настолько маленького роста, что достигал высокому Короткову только до талии. (М. Булгаков, "Дьяволиада", 3, "Лысый появился"); И он почувствовал такую боль и такую ненужность всей своей дальнейшей жизни без неё, что его охватил ужас, отчаяние. (И.А.Бунин, "Солнечный удар").

Союз *как* в предложениях с придаточными степени употребляется только когда признак, определяемый по степени проявления, мыслится как исключительный и эта исключительность выражается средствами отрицания (иногда скрытого):

Моисей Моисеич, шаря в бричке и помогая приежжим вылезть, вдруг обернулся назад и закричал таким диким, придушенным голосом, как будто тонул и звал на помощь+(А.П.Чехов, "Стень"); И так жутко и так горько, как будто обьялась полыни. (А.П.Чехов, "Душечка"). Аналогичны случаи, когда оцениваемый признак не отрицается, но существенно ограничивается в каком-либо отношении: *А Наташа всё говорила о чём-то, говорила так ласково и участливо, как*

только женщины могут говорить. (М.Горький, "Однажды осенью").

В предложениях с именным (столько + род. п.) или глагольным (столько + глагол в личной форме или инфинитив) количественным сочетанием придаточные меры и степени оформляются только союзом *как*. Нами не отмечено предложений с союзами недостоверного сравнения в таких предложениях. Признак, определяемый по степени проявления, оценивается как исключительный, поэтому в составе одной из частей предложения обязательны отрицание или ограничительное слово:

Печатей столько, как в небе звёзд. (М.Булгаков, "Похождения Чичикова"); Оно и понятно: в редких пунктах Российской империи было столько черносотенцев, как в Градове. (А. Платонов, "Город Градов"); Петр Петрович несколько секунд смотрел на него с бледным и искривленным от злости лицом, затем повернулся, вышел, и уж, конечно, редко кто-нибудь уносил на кого в своем сердце столько злобной ненависти, как этот человек на Раскольникове (Ф.Достоевский «Преступление и наказание»).

Часто встречается, что отношения этого рода оказываются оформлены также и средствами относительной подчинительной связи:

У нас со стариками да с калеками столько не будет, сколько вы в своей бумаге трудоспособных требуете. (Ф. М. Абрамов, "Две зимы и три лета"); Свободного времени было столько, сколько надобно, а гроза будет только к вечеру, и трусость, несомненно, один из самых страшных пороков. (М. Булгаков, "Мастер и Маргарита"); В течение недели пёс сожрал столько же, сколько в полтора последних голодных месяца на улице. (М. Булгаков, "Собачье сердце").

Если в предложении с опорный компонент – прилагательное, то оно может быть только качественным. То, что его предикатный характер оказывается на первом месте, доказывает то, что оно может выполнять в этих же условиях

функцию сказуемого; в этом случае возможны как полная, так и краткая его форма. Обычно при полной форме используется интенсификатор *такой*, при краткой - *так*; интенсификаторы с собственно количественным значением *до того, до такой степени* и под. употребляются реже: *Она схватила меня за рукав и повернула так, чтобы глянуть в лицо.* (М.Булгаков, "Красная корона"); - *Да в слободе и нету такой дурной девки, чтобы по мне пришлась!..* (А. Платонов, "Ямская слобода"), *И вдруг на один момент мне делается так странно, странно, как будто бы всё вокруг меня исчезло.* (А.И.Куприн, "Поединок"); *Как-то жили мы, двадцать шесть, в подвале большого каменного дома, и нам было до того тяжело жить, точно все три этажа этого дома были построены прямо на плечах наших* (М. Горький, "Двадцать шесть и одна").

Интересно, что если прилагательное распространяет конкретное существительное, то интенсифицируется только значение прилагательного, а значение существительного остается за пределами формирования степенных отношений. Если же существительное имеет качественную семантику, то интенсификации подвергается значение не только прилагательного, а всей атрибутивно-субстантивной конструкции, ср.:

Над морем, одна за другой, ярко вспыхивали звёздочки, такие чистенькие, новенькие, точно вчера только сделанные для украшения бархатного нежного неба. (М.Горький, "Емельян Пиляй") – и, напротив – *Я, Настасья Петровна, уж подал в гимназию прошение,- сказал Иван Иванович таким голосом, как будто в зале был покойник.* (А.П.Чехов, "Степь").

В случае, если опорным компонентом выступает существительное, оно может иметь только качественную или предикатную семантику. Во всех примерах этого типа в качестве интенсификатора нам встретилось только местоименное прилагательное *такой*; в примерах где существительное имеет

оценочно-характеризующую семантику (глупец, орел, неудачник и под.), встречаются интенсификаторы *до того, до такой степени*:

Он выразил эту радость с такой страстью, с таким удовлетворением в глазах, что я вздрогнул от этого сострадания, так сильно желавшего смерти измученному Стеньке. (М.Горький, "Коновалов"); *Гаврила стал до того пьяница, что у него в глазах всё стало колебаться ровными, волнообразными движениями.* (М.Горький, "Челкаш").

Если опорным компонентом выступает наречие или категория состояния, их семантика может быть только качественной или качественно-оценочной, кроме того, нам не встретились примеры с отсутствием интенсификатора, которым во всех случаях были *так, до того и настолько*:

А под вечер, тут же, у могилы, плясал, всем на потеху,- нелепо вывёртывал лапти, бросал картуз наземь и хихикал, ломал дурака; напился так жёстко, что чуть не скончался. (И. А. Бунин, "Весёлый двор"); *И, увидев всё это, Чанг до того радостно рванулся вперёд, что капитан на лету подхватил его, чмокнул в голову и, повернув назад, в три прыжка выскочил, на руках с ним, на спардек, на верхнюю палубу, а оттуда ещё выше, на тот самый мостик, где так страшно было в устье великой китайской реки.* (И. А. Бунин, "Сны Чанга").

Если опорным компонентом является глагол, то семантика действия, им обозначаемая, предусматривает изменение интенсивности, что и выражается с помощью интенсификатора (обычно – *так*):

Как молилась она перед сном, стоя на полу кухни, всю свою душу отдавая богу за милость, столь неожиданно ей оказанную, как просила его не лишать её этой милости! Трифон не остался в долгу, поставил с своей стороны бутылку, и староста так напился, что не сразу сел на дрожки, сперва упал на них, а испуганный жеребчик рванулся и

чуть не ускакал один. (И.А. Бунин, "Митина любовь").

В предложениях, которые квалифицируются как конструкции с качественно-характеризующим значением (определение со стороны свойств и качеств) в семантической структуре заключен сам факт сравнения, а не признак, лежащий в его основе, что выводит эти конструкции на периферию сложноподчиненных предложений меры и степени. Необходимо отметить, что в таких предложениях значение степени возможно, только если он имеет место в когнитивно-семантической структуре. Появление интенсификатора эксплицирует семантику признака и выводит конструкцию из периферии в ядерную зону. Ср.: *Речь ее лилась свободно, как будто шла от самого сердца* – *Речь ее лилась настолько свободно, как будто шла от самого сердца и: Слова лились, как будто их рождала не память рабская, но сердце* (А.С. Пушкин).

Если семантика признака отделена от самого акта сравнения, то степенное значение формируется более отчетливо: *Он плакал так, как может плакать обессиленный и умирающий человек, - тихо, не двигая ни одним мускулом лица* (К. Симонов. «Живые и мертвые»).

Конструкции данного типа имеют две разновидности: 1) конструкции с союзом *как* и 2) конструкции с союзами *недостоверного сравнения*.

В предложениях с союзом *как* объект сравнения и оценки, о котором говорится в главном предложении, характеризуется либо по сходству с экстремумом, либо по соответствию с нормой, эталоном, репрезентированным в придаточном. Отношения сходства могут конкретизироваться как отношения, устанавливающиеся или между явлениями (либо их совокупностями) одного ряда (множества, класса) или между явлениями (либо их совокупностями) разных рядов (множеств, классов). Так, в предложениях *Этот дом такой же большой, как и тот; У меня денег так*

же много, как и у тебя имеет место сравнение однородных явлений, т. е. явлений, принадлежащих одному ряду. Обычно такие семантические отношения реализуются только в конструкциях со значением меры. Напротив, в предложениях, где явления одного ряда сравниваются с явлениями другого ряда (Ср.: *Руки у него такие жесткие, как подошвы; Ты так нежна, как утренняя роза*) семантика отношений предопределяет появление конструкций со значением только степени.

Можно выделить четыре структурных группы предложений этого типа: это предложения с а) количественным именным сочетанием; б) существительным; в) глаголом; г) предикативным наречием и прилагательным (в позиции сказуемого) в качестве опорного компонента. Опорный компонент предопределяет существование синтаксической позиции местоименного определителя (*так, такой* или *тот*), при котором может встречаться частица *же*, акцентирующая сходство (в придаточном предложении аналогичную функцию может выполнять частица *и* при союзе *как*). Мы отмечаем в предложениях этого типа регулярную неполноту придаточной части или явление параллелизма наполнения главной и придаточной частей, ср.: *Егорушка вышел в другую комнату, тут стояла швейная машина, на окне висела клетка со скворцом и было так же много образов и цветов, как и в зале* (А.П. Чехов, "Степь"); *День был, впрочем, такой же ясный, как и всегда* (Ф. Достоевский «Преступление и наказание»).

Если опорным компонентом выступает количественное именное сочетание, то квантитативный признак, им выражаемый, характеризуется не по степени его проявления, а по соответствию другому квантитативному признаку, репрезентированному в придаточном предложении. Оформляются такие конструкции словом *столько* с возможностью появления частицы *же*. Ср.: *Печатей столько, как в небе звезд*. (М.Булгаков, "Похождения

Чичикова"); *Букв в ней было бы столько же, как и лопухов в Градовской губернии.* (А. Платонов, "Город Градов").

В предложениях с опорным компонентом - существительным (или сочетанием субстантивно-атрибутивным словосочетанием) придаточное предложение с союзом *как* может репрезентировать отношения меры только в случае, если выполняет по отношению к существительному определительную функцию: *Вдруг рванул ветер и с такой силой, что едва не выхватил у Егорушки узелок и рогожу; встрепенувшись, рогожа рванулась во все стороны и захлопала по тюку и по лицу Егорушки.* (А.П. Чехов, "Степь").

В конструкциях глаголом (или сочетанием глагола с качественным наречием) в качестве опорного компонента придаточное меры и степени выполняет синкретичную определительную функцию. Это происходит, когда действие, репрезентированное опорным глаголом, оценивается по его сходству с другим действием того же ряда (множества, класса), о котором говорится в придаточном предложении. При опорном компоненте наблюдается употребление местоимения *так* с возможностью употребления с частицей *же*:

Лицо его было напряжено; он глядел так, будто с большим нетерпением ждал отъезда гостей, чтобы вволю посмеяться над ними. (А.П. Чехов, "Степь"); *Кирюха кашлял, смеялся, и кричал так, как будто его хотели утопить, а Дымов гнался за ними и старался схватить его за ногу.* А.П. Чехов, "Степь").

Интересно, что в этих конструкциях при сопоставлении не с экстремумом, а с нормой оценочное значение, а вместе с ним и значение меры и степени, нейтрализуется: *Солнце закатилось, и ночь последовала за днем без промежутка, как это обыкновенно бывает на юге* (М. Лермонтов).

Прилагательное выступает опорным компонентом только, если в составе главного предложения оно является

сказуемым. При прилагательном возможен местоименный определитель *такой (же)*, если прилагательное имеет полную форму, и *так (же)*, если прилагательное имеет краткую форму. В этой группе предложений только предложения с качественными прилагательными в качестве опорных компонентов репрезентируют отношения меры и степени:

Вдоль стены у окна стояла узенькая, низкая вся вогнувшаяся дугой кровать, такая тощая, точно на её железках лежало всего одно только розовое пикейное одеяло; у другой стены - простой некрашеный стол и две грубые табуретки. (А.И. Куприн, "Поединок"); *Их однообразные, серые лица были так же неподвижны и безучастны, как всегда они бывают в строю* И.А. Куприн, "Поединок").

Опорным компонентом в конструкциях со значением степени признака может являться и предикативное наречие, и категория состояния; отмечено, что при них часто встречаются местоименные определители *так (же)*: *На улице было так же жарко, как и в квартире; В городелюдно, как в праздник.*

В конструкциях с союзами недостоверного сравнения пропозиция главной части сравнивается с пропозицией зависимой, при этом сравнение имеет условно-предположительный, недостоверный характер, и семантика меры и степени проявляется только при наличии интенсификаторов. разновидности опорных слов в этих предложениях в целом такие же, как и в конструкциях с союзом *как*; исключением являются лишь количественные именные сочетания, допускающие только достоверное сравнение и репрезентирующие только семантику меры, но не степени. Союзы типа *как будто* в качестве основной функции имеют репрезентацию интенсифицирующих отношений, что отличает их от союза *как*. В то же время синтаксические отношения в конструкциях этого типа не всегда являются присловными: это происходит

только там, где опорное слово нуждается в качественной характеристике. В этих случаях при опорном компоненте существует синтаксическая позиция определителя *такой* или *так*, однако не было отмечено, что эта позиция акцентирована частицей же.

В конструкциях с существительным в качестве опорного компонента придаточное, оформленное союзом недостоверного сравнения, функционирует обычно в качестве присловного распространителя существительного, ср.: *Ты говоришь о своей старости таким тоном, как будто все мы виноваты, что ты стар* (А.П. Чехов).

Если существительное употребляется в сочетании с качественным прилагательным, связь между главным и придаточным предложениями перестает быть обязательной и по существу утрачивает присловный характер. Местоименный конкретизатор в таких предложениях обычно не употребляется: *Меня тотчас охватила неприятная, неподвижная сырость, точно я вошел в погреб* (И. Тургенев) – ср. с. *Меня тотчас же охватила такая неприятная, неподвижная сырость, точно я вошел в погреб*.

Предложения рассматриваемого типа с опорным компонентом – глаголом находятся на периферии конструкций со значением меры и степени. В них придаточное обычно выполняет функцию уточняющего обстоятельства с конкретизатором *так*: (Серпилин) *вздыхнул так, словно с плеч у него свалилась большая-большая, невыносимо*

тяжелая гора (К. Симонов. «Живые и мертвые»).

Конструкции с предикативным наречием или прилагательным в функции сказуемого также относятся к периферии. В них придаточные с союзами недостоверного сравнения употребляются реже, чем придаточные с союзом *как*, причем связь между компонентами конструкции не является предопределяющей; синкретичные отношения вместе с отношениями меры или степени приобретают уточняющий, присоединительный характер: *В доме тихо, будто ни души нет*.

Также к зоне периферии относятся конструкции с квалифицирующим значением. Доминирующими в таких конструкциях являются семантика способа действия, семантика соответствия норме, тому, что считается правильным, предпочтительным. В таких конструкциях синтаксические отношения оформляются только при помощи союза *как*. Семантика меры и степени признака становится существенной только при наличии семантики интенсивности: *А течь день ото дня сильнее становится; Вода так бьет, как из ведра* (И. Крылов). Более активно синтаксические отношения меры и степени репрезентируются в конструкциях, которые традиционно квалифицируются как предложения со следственной семантикой, в которых синтаксические отношения манифестируются союзами *что* и *чтобы*; при опорном слове в них употребляются местоименные слова с интенсифицирующей и степенной семантикой.

Литература

1. Грамматика современного русского литературного языка. – М., 1980.
2. Кулагина О.С. Об аспекте меры в лингвистическом знании // Вопросы языкознания, 1991. - № 1. - С. 49-60.
3. Леденев Ю.Ю. Изофункциональность в синтаксисе. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2002. – 186
4. Полянский А.Н. Мера и степень признака в русском языке // Русский язык в школе, 1980. - № 6. - С. 87-91.
5. Чесноков П.В. Грамматика русского языка в свете теории семантических форм мышления. - Таганрог, 1992. - 167 с.

НАЦИОНАЛЬНЫЕ ИСТОКИ ЛИТЕРАТУРНОЙ ПОЭМЫ

Кукаева О.Х., Тлябичева С.У

*РГБУ КЧИПКРО «Институт повышения квалификации работников образования»,
г. Черкесск Россия (369000, г. Черкесск, ул. Фабричная 139)*

E-mail : SaratinaT@mail/ru

Аннотация: Статья рассматривает роль поэмы в жанровой системе национальных литератур мира, место фольклора в литературе абхазо-адыгских народов. эпос, представляющий собой повествовательный жанр, в котором рассказывается о жизненном пути человека. История формирования жанровой системы новых национальных литератур убедительно свидетельствует о том, что эстетика устного народного творчества послужила для первых письменных поэтов незаменимым подспорьем при создании первых литературных эпических произведений
Ключевые слова: поэма, фольклор, эпос, жанровая система, жанрово-стилевые особенности, эпический образ.

NATIONAL ORIGINS OF A LITERARY POEM

Kukayeva O. Kh , Tlyabicheva S.U.

*RGBU KCHIPKRO "Institute of Professional Education" Cherkessk Russia (139 Fabrichnaya st.,
Cherkessk 369000) E-mail: SaratinaT@mail/ru*

Abstract: The article examines the role of a poem genre in national literatures of the world, the place of folklore in the literature of the Abkhaz-Adyghe people. epic, representing the narrative genre, which tells about a person's life. The history of formation of the genre system of new national literatures suggests that aesthetics of folklore was the first indispensable help for poets in creation of first literary epic works

Key words: poem, folklore, epic, genre system, genre and stylistic peculiarities, the epic way.

Поэма занимает важное место в жанровой системе всех национальных литератур мира. В адыгских новописьменных литературах - адыгейской, кабардинской и черкесской поэма - один из доминирующих жанров на протяжении всей истории их развития - от зарождения до формирования зрелой эстетической системы. С поэмой в адыгских литературах связаны значительные эстетические достижения. Это обусловлено глубокими историческими причинами.

Как известно, в фольклоре адыгов, как и в фольклоре всех абхазо-адыгских народов, сильное развитие получили эпические жанры, которые и стали почвой и арсеналом возникшей в начале XX века письменной литературы. Поэма - жанр эпический. Эпос же, как известно, «представляет собой повествовательный жанр, в котором

рассказывается о жизненном пути человека, описываются события, в которых он участвует, поступки, которые он совершает, показывающиеся взаимоотношения людей между собой». В отличие от лирического произведения, в котором субъект сосредоточен на изображении отдельного переживания, или драме, в которой главное - самостоятельное действие персонажа на сцене, в эпосе индивид изображается в рассказе о нем.

Таким образом, «эпический образ - это образ, в основе которого лежит развернутый многосторонний человеческий характер, представляющий собой определенную индивидуальность, показанный в известном законченном (т.е. имеющем начало и конец) моменте своего жизненного пути в сюжете), т.е. отражающий в своей судьбе характерные черты жизненного

процесса». Мы привели известное положение теории литературы для того, чтобы еще раз подчеркнуть, что в фольклорном наследии адыгов широко представлены произведения, в которых нарисован развернутый эпический характер, показанный в законченном моменте своего жизненного пути. К таким произведениям относится, в первую очередь, героический народный эпос, представляющий собой своеобразную эпопею, мифологически типизирующую доисторическую действительность.

Существует мнение, что «поэма по праву может быть названа прародительницей устных и письменных словесных жанров. Иногда поэму в её вершинных достижениях называют эпосом, подобно тому, как за большим, обычно многотомным романом, обращенным к судьбам человеческим, к судьбам народным, закрепилось жанровое определение «эпопея». Однако следует иметь в виду, что поэма - жанр литературы, а эпос или эпопея в их изначальном значении представляли собой результат коллективного, дописьменного творчества». Вывод этот верен, ибо подтверждается многочисленными фактами историй национальных литератур, в том числе и новописьменных. Так прародителями письменной поэмы, например, в адыгских литературах стали эпические и лиро-эпические жанры фольклора. Поэтому история стихотворных эпических жанров в адыгских литературах начинается с поэм, в основе сюжета которых лежат конкретный фольклорный памятник или мотивы и идеи устного народного творчества. Однако это вовсе не означает, что не писались и не издавались поэмы на материале современности. Их было немало, но показательно: наиболее художественно состоятельными оказались те поэмы, которые

творчески развивали многовековые эстетические традиции, отложившиеся в фольклоре.

Творческие удачи в поэмах, сюжеты которых строились на фактах реальной действительности, в начальный период развития новописьменных литератур крайне редки. Появление их объясняется рядом объективных и субъективных причин. К ним, в частности, относятся осознанное усвоение иноязычного художественного опыта и адаптация его в стихии национальной образности, в индивидуальной талантливости поэта и т.д. Авторы же, продолжавшие традиции фольклора, оказывались в более выигрышном положении, ибо опирались на выработанные в веках эстетические завоевания.⁵

Исходя из изложенного, генезис и эволюцию литературной (письменной) поэмы в новописьменных литературах невозможно объективно понять, не изучив её национальные (фольклорные) истоки. История формирования жанровой системы новописьменных литератур убедительно свидетельствует о том, что эстетика устного народного творчества послужила для первых письменных поэтов незаменимым подспорьем при создании первых литературных эпических произведений. Поэтому при изучении путей возникновения, становления и развития литературной поэмы настоятельно необходимо учитывать художественные традиции устно-поэтического творчества народа, последовательно придерживаясь принципа историзма и памятуя о том, что фольклорные жанры также подчиняются общим законам художественной эволюции, неизбежно требующей как сохранения художественной преемственности, так и преодоления ее. На это справедливо указывал известный фольклорист А. Ахлаков: «...Литературы народов

Северного Кавказа... выросли в основном на фольклорных традициях. Процесс формирования национальных литератур шел не как отмена фольклорной традиции и утверждение совершенно нового художественного метода, а как постепенное преодоление фольклоризма и выработка собственных литературных принципов на основе достижений устного народного творчества... Необходимо также заметить, что фольклор в специфических условиях Северного Кавказа на позднем этапе его развития сам «движется» к литературной поэзии. Внутри самого фольклора происходят существенные процессы, приближающие его к литературе... Для решения проблемы об истоках и путях формирования национальной поэзии Северного Кавказа необходимо поставить задачу исследования поступательного движения в фольклоре».

Необходимость преодоления фольклоризма и выработка собственных литературных принципов обусловлена самой спецификой фольклора и литературы как разных видов словесного искусства, имеющих самостоятельные эстетические системы, присущие только им художественные способы познания и отражения действительности. Как известно, от литературы фольклор как вид искусства отличается следующими признаками: фольклорные памятники бытуют изустно; это неизбежно порождает поливариантность текста; та же традиция обеспечивает устойчивую традиционность и известную нормативность поэтических понятий; стереотипность поэтических тропов и фигур; однотипность сюжетных ситуаций; наличие общих мест; отсутствие разнообразия для выражения и передачи одной и той же мысли; коллективность, ведущая к тому, что «личный опыт немедленно вливается в запас коллективного, весь

коллективный опыт становится достоянием каждого члена группы» .

Коллективность в устном народном творчестве, пожалуй, ярче всего проявляет себя в том, что у безымянного автора фольклорного произведения, да и у самих фольклорных персонажей, нет неотъемлемого у создателя письменного произведения и его героев художественного самосознания. Об этом говорил еще В. Ч. Чичеров, когда писал: «Народ создал культуру устной художественной речи, достиг в ней подлинного мастерства, но она в то же время ставит определенные границы, рамки художественной деятельности». Жанрами, невозможными в устном бытовании, ученый считал роман и повесть. Литературное творчество обладает собственными эстетическими признаками, к которым, в частности, относятся: ясно выраженная творческая индивидуальность автора; «каноничность» письменного текста; отбор и типизация жизненных реалий; личностное (субъективное) отношение к объекту повествования и т.д. Однако, как справедливо указывает У.Б. Далгат, «специфичность фольклора и литературы не означает их замкнутости и непроницаемости». «Между системой фольклора и системой литературы существуют системообразующие отношения, - продолжает ученый, - выяснение которых составляет главную суть решения литературно-фольклорной проблемы... Фольклор в литературе является системообразующим фактором». Мы разделяем мнение известного ученого. При этом учитываем, что долгое и трудное обретение литературой собственных путей типизации явлений действительности, создания характеров-типов, обретения эстетического разнообразия для выражения одной и той же мысли,

становления гибкого и пластичного языка и т.д. объясняется, прежде всего, жесткой «властью» традиции, не желающей (и не могущей) расставаться со своими позициями. Поэтому чуть ли не самой трудно преодолеваемой преградой для молодых авторов письменной литературы стал переход от фольклорной внеличностной системы языка к индивидуальному речевому языку. Письменная поэма в адыгских литературах, повторим еще раз, имеет мощные национальные истоки. Как и всякое общественное явление, поэма в адыгских литературах исторически видоизменялась. Изменения происходили на всех уровнях и в содержании, и в структуре, и в образной системе, и в языке. Содержательная и эстетическая эволюция жанра вызывалась многими причинами, в частности, идеологическими запросами и эстетическими предпочтениями времени, творческой индивидуальностью поэта, зрелостью самой литературы, все более и более обретающей творческую самостоятельность, в том числе и в адаптации, согласно требованиям нового времени, эстетических завоеваний предшествующих эпох в контексте философских, нравственных, художественных взглядов, складывающихся в ту или иную историческую эпоху, степенью и глубиной творческого усвоения развитого иноязычного литературного опыта и т.д. Вместе с тем поэма удерживает в своем содержательном компоненте эпическую родовую субстанцию. Еще Гегель утверждал, что содержанием поэмы является «национальная жизнь в рамках всеобщего мира». Мысль великого философа сохраняет актуальное содержание. Действительно, если обратиться к опыту новописьменных литератур, в том числе и абхазо-адыгских народов, то становится очевидным, что эпическая поэма в

них всегда ориентировалась на исторически масштабные события, способные выразить саму эпическую сущность жанра, ибо, по убеждению того же Гегеля, эпический мир поэм вытекает из «необходимости общенационального дела, в котором могла бы отразиться полнота духа народа» В. Г. Белинский, развивая идеи Гегеля в новых исторических условиях, решительно подчеркнул второй важнейший компонент современной поэмы - субъективное начало, которое и определяет отношение автора к событиям и участвующим в них людям. В свете идей Гегеля и Белинского можно утверждать, что родовым признаком современной поэмы является содержание, вбирающее в себя исторически изменяющиеся «дух эпохи, дух нации». А содержание же в значительной степени определяется позицией поэта - исторической, политической, нравственной, этической. Как бы ни возрастала роль автора в современной поэме, все же «на протяжении всей истории письменности поэма ... сохраняет два ... содержательных структурных центра. Судьба нации, судьба народа, в наши дни - человечества, и творческая личность, сопрягающая историческую реальность с полетом фантазии. Поэт и мир - таковы равновеликие константы современного эпоса». Субъективное начало в поэме - констант не изначальный. Оно в европейских литературах сформировалось в эпоху Возрождения, а в новописьменных литературах, родившихся в XX веке, оно сложилось к 60-м годам прошлого столетия. Ныне в адыгских литературах представлены следующие виды поэмы: 1) сюжетно-повествовательная (эпическая), сюжет которой строится на конкретном фольклорном памятнике, мотивах и идеях устного народного творчества или исторических реалиях; 2) лиро-эпическая, темой которой становится

самый разнообразный материал, взятый из истории или современности; 3) лирическая, в которой главное действующее лицо (порой и единственное) - сам автор, часто замаскированный под лирического героя. Понятно, что перечисленные жанровые виды поэмы в свою очередь дробятся на многочисленные подвиды, если позволительно употребить такое определение. Это связано, очевидно, с социальным, духовным и эстетическим опытом автора, с особенностями его творческой индивидуальности, с его субъективным взглядом на действительность, с его индивидуальным мироощущением и миропониманием, с его ориентацией на те или иные гуманистические ценности, которые он отстаивает или отвергает, и со многими другими, в том числе и привходящими моментами. В современной поэме, будто бы не вмещающейся в классические формы и потому ломающей положения о главных константах жанра, лирический герой - не двойник автора: он - носитель и выразитель социально-исторического и духовно-нравственного опыта истории, всего народа.

Переход к такому состоянию жанра потребовал немало времени и творческих усилий. В новописьменных литературах расстояние от сказителя до профессионального писателя, от ашуга - импровизатора до письменного поэта, от навыков передачи эмоционального состояния персонажа до психологического анализа мыслей, действий, чувств человека, до умения воссоздать «диалектику души» - расстояние, протяженное во времени; путь этот тернист, тяжел, порой драматичен. Это и понятно: поэтика фольклора оказывала и до сих пор оказывает всестороннее и глубинное воздействие на специфику жанров в

молодых литературах, на поэтически-образное освоение бытия и человека, на тип художественного мышления автора, на стилистику, на изобразительные и выразительные средства языка. Продуктивное использование зрелого иноязычного эстетического опыта возможно лишь тогда, когда сама национальная художественная словесность достигает такого эстетического уровня, когда становится способной на равных взаимодействовать с развитыми эстетическими литературными системами на всех уровнях.

Жанрово-стилевые особенности поэмы первого этапа развития адыгских литератур.

Письменные литературы на адыгских языках, как и всех младописьменных народов бывшей Российской империи, возникли в начале XX века, и рождение их связано с событиями Октябрьской революции, кардинально изменившими всю общественную систему страны.

Формирование жанров прозы и поэзии в младописьменных литературах фактически шло синхронно, правда, с разной степенью интенсивности. В одних случаях на время вперед «вырывались» одни жанры, в других - другие. Так, например, в адыгейской и кабардинской литературах в первое же десятилетие их функционирования пишутся и печатаются стихотворения, поэмы, рассказы, очерки, пьесы, драматические произведения, повести и даже романы, а в черкесской жанр поэмы возникает лишь в послевоенные годы.

Возникновение и становление жанровой системы молодых литератур происходило в сложнейших обстоятельствах строительства «нового мира».

Новому миру и его новой литературе требовался новый человек, новый герой, который способен в короткие исторические сроки построить справедливый миропорядок, в котором не будет ни бедных, ни богатых, а все будут

равны. Литература должна была поддержать этот тезис.

Как и всякое общественное явление, строительство нового мира - процесс диалектически сложный, противоречивый, сопровождающийся как позитивными, так и негативными последствиями. Советская власть «дала язык» почти всем «безъязычным» народам: были разработаны алфавиты, изданы учебники и учебные пособия, развернута сеть школ, стали появляться первые ростки письменной литературы и т.д.

Таким образом, новой литературе, в том числе, естественно, новописьменной, разрешалось быть только партийной, а писателям только по коммунистически идейными. Отсюда «возникла сложнейшая проблема: если есть или появляется литература, то должен же быть читатель, для которого она создается и при этом создается не просто художественная литература, а литература социально сверху ориентированная, литература на большевистских идеологических дрожжах. Естественно, и читатель должен быть социально ориентированным, идеологически воспитанным в духе новых понятий, отношений, социальных задач. Соотношение «писатель-читатель» становится замкнутым кругом. Писатель пишет те произведения, которые нужны для укрепления идеологии господствующего класса, а последний формирует именно такого читателя, которому неведомы другие произведения, нежели идеологически разрешенные».

В таких сложно-неоднозначных условиях делают первые шаги новописьменные литературы. Самое трагическое заключалось в том, что естественное, эволюционное развитие художественного мышления прерывалось и декретивно переводилось на партийно-классовое. Это не могло дать сколько-нибудь ощутимых эстетических результатов. Поэтому позитивные художественные движения происходили на путях развития

эстетических традиций, накопленных в тысячелетнем устном народном творчестве, а не путем «внедрения» пролеткультовско-рапповского идеологического мировоззрения, построенного по модели: черно-белое. Такая «методология» могла рождал только штампы, клише, более или менее образные, - в зависимости от индивидуального художественного таланта, - а не глубокое художественное исследование и воплощение в живых образах диалектически противоречивой реальной жизни, бытия отдельного человека и общества в целом. Как справедливо отмечает исследователь адыгейской поэзии, «о жизни настоящей, трудной, сложной, сплетенной из множества противоречий, о проблемах общества и личности, духовных, нравственных ее исканиях не говорили [поэты - З.П.] и говорить не могли». В этой общественно-идеологической обстановке, как уже говорилось, наиболее эстетически результативным, по естественной логике, стало продолжение накопленных (главным образом в фольклоре) художественных ценностей. Отказ «от дырявой рубахи Сосруко», как и ожидалось, оказался не только мало продуктивным, но неизбежно губительным. В этой связи вызывают восхищение те, которые добились эстетических достижений в темах современности.

В целом адыгская письменная поэзия 20-30-х годов, по справедливому заключению К. Шаззо, «была творчеством масс и обладала почти всеми особенностями сказовой поэзии. Облик творца, лирического индивида в стихах 20-30-х годов почти невозможно уловить. Даже и тогда, когда поэт говорил от лирического «я», он говорил от имени масс, выражал их мысли, чувства, говорил их языком, ориентировался на их жизненный и эстетический опыт».

Для нашей темы определяющее методологическое значение имеет обобщающая мысль исследователя: «Народная поэзия создает характер, воплощающий в себе все лучшее,

духовно и интеллектуально здоровое в нации, но индивидуального выражения этих качеств в личности почти не наблюдается в ней. Младописьменная поэзия, переняв эту особенность у устного творчества, приспособила ее для выражения общественного подъема. В ней нет еще человеческого характера, но есть характеристика народа. И ее волнует то, что выражает настроение, пафос обновленной жизни народа».

Отмеченная особенность устно-поэтического творчества стимулировала появление в 20-30-е годы больших стихотворных произведений - эпических поэм, «определивших главные успехи новописьменной поэзии». Выделяются две разновидности сюжетно-повествовательной поэмы. Первая - это эпические произведения, сюжетом которых становится конкретный фольклорный памятник, или оно

конструируется из мотивов устного народного творчества, другая - это поэмы, повествующие о реальной - исторической или современной - действительности. Композиция поэмы своеобразно «сопрягает» прошлое и настоящее: поэмы о прошлом почти во всех случаях выходят на современность, а современность - возвращается в прошлое. В том и другом случаях поэт утверждает одну и ту же мысль: в прошлом все было плохо, в настоящем хорошо. Редко кому из авторов удавалось выходить из этой схемы. Разница лишь в эстетическом уровне произведений, что, в свою очередь, зависит от таланта, гражданского мужества и нравственной зрелости поэта. Эта тенденция явна в адыгских литературах, как впрочем, и во всех новописьменных литературах Российской Федерации.

Литература:

1. Бондарин С. Лирические рассказы. М., 1957. - С. 146.
2. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного творчества. М., 1971. - 412 с.
3. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Л., 1940. - 548 с.
4. Алакаева Л.Н. Жанр поэмы в абазинской литературе. Автореферат кан. дисс. - Майкоп, 1997. - 18 с.
5. Алиева А.И. Адыгский нартский эпос. М.-Нальчик, 1969. - 137 с.
6. Анчабадзе Г.А. Из истории средневековой Абхазии. Сухуми, 1969. - 372 с.
7. Аншба А.А. Вопросы поэтики абхазских нартских сказаний. Тбилиси, 1970. - 112 с.
8. Баталова Ф.К. Генезис и эволюция сюжетно-повествовательной поэмы в абазинской литературе: автореферат кан. дисс. Майкоп, 2003. - 23 с.
9. Бекизова Л.А. От богатырского эпоса к роману: национально-художественные традиции и развитие повествовательных жанров адыгских литератур. Черкесск, 1974. - 288 с.
10. Бекизова Л.А., Караева А.И., Тугов В.Б. Жизнь, герой, литература. Черкесск, 1978. 214
11. Бекизова Л.А. Черкесская советская литература: становление и развитие. -Черкесск, 1964.- 198 с.
12. Бондарин С. Лирические рассказы. М., 1957. - С. 146.
13. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного творчества. М., 1971. - 412 с.
14. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. Л., 1940. - 548 с.

НАЦИОНАЛЬНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ РУССКОЯЗЫЧНОГО ТВОРЧЕСТВА СЕВЕРОКАВКАЗСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ

Резунова И.А.

РГБУ «КЧРИПКРО», кафедра русского языка и литературы Черкесск, Россия (369000, Черкесск, ул. Фабричная, 139) e-mail Rezunova-irina@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматриваются причины и особенности развития двуязычного творчества северокавказских писателей. Дан анализ процесса формирования творческой индивидуальности двуязычного писателя в общем культурном пространстве, во взаимовлиянии и взаимообогащении литератур, в специфических условиях, в которых оказывается национальный автор. Представлены вопросы своеобразия национальной литературы и языка, изображения в художественном произведении быта, обрядов, обычаев, атрибутики, колорита, а также состояние эстетического уровня литературы на современном этапе. Рассматриваются вопросы речевого этикета национальных героев произведений и важнейшие элементы стилистики русскоязычного творчества.

Ключевые слова: русскоязычное творчество, билингвизм, национальный характер, региональная лексика, художественные образы, эстетическое содержание, индивидуальность, социолингвистический процесс.

THE NATIONAL ORIGINALITY OF THE NORTH CAUCASUS RUSSIAN-SPEAKING WRITERS

Rezunova I.A.

RGBU "KCHRIPKRO" Institute of Professional Education, Cherkessk, Russia, Karachay-Cherkess Republic (KCR) (139 Fabrichnaya st., Cherkessk 369000)

e-mail Rezunova-irina@rambler.ru

Abstract: This article discusses the causes and characteristics of North bilingual creative writers. The analysis of the process of formation of creative identity of the bilingual writer in a shared cultural space, in the mutual influence and mutual enrichment of literatures, in specific conditions, in which the author is a national is given in the article. The questions of national identity of literature and language, images in an artwork of life, rituals, customs, attributes, coloring, the state of the aesthetic standards of literature at the present stage are presented. The article considers the questions of speech etiquette of the national heroes and essential elements of stylistics of Russian art

Keywords: Russian-speaking work, bilingualism, national character, regional vocabulary, artistic images, the aesthetic content, identity, socio-linguistic process.

Творчество русскоязычных писателей Северного Кавказа имеет общие типологически близкие черты в жанровом и стилевом отношении и вместе с тем каждая литература сохраняет яркое национальное своеобразие, передает менталитет своего народа, его конкретно-исторические особенности жизни, быта, т.е. национальную форму и содержание. Они создаются не только изобразительно-выразительными средствами, атрибутикой, колоритом, но и в значительной степени идейно - нравственным и эстетическим содержанием.

Русская литература была для писателей Северного Кавказа образцом

художественного творчества, она оказала благотворное влияние на становление и развитие национальных литератур, не лишая каждую из них своеобразия национальной почвы, а открыв перед ними свою перспективу развития. Мир представлений и художественных образов прошел долгий путь становления, прежде чем стать эстетической системой.

Двуязычие как литературно-художественное явление в России получило развитие в условиях межнационального содружества многочисленных народов, проживающих в одном многоязычном регионе – Северном Кавказе со своеобразным менталитетом и языковой спецификой.

Приоритет русского языка во многом объясняется политическим положением Северного Кавказа, роли русской литературы, общей с Россией судьбой северокавказских народов. [4, 11]

Двуязычие как литературно-художественное явление в России получило развитие в условиях межнационального содружества многочисленных народов, проживающих в одном многоязычном регионе – Северном Кавказе со своеобразным менталитетом и языковой спецификой.

Двуязычное творчество в многонациональной литературе России является не случайным, а закономерным явлением, имеющим свои традиции в истории каждой из национальных литератур. Национальное своеобразие сохраняется в русскоязычном творчестве писателей. Оно способно выразить характерные особенности национально-художественного мировоззрения и мировосприятия. Двуязычие выступает как одна из новых форм национальной литературы, предполагающей не утрату национальных языков, а их дальнейшее развитие в условиях билингвизма, контактирования с русским языком.

Когда в 1967 г. появилась в переводе В. Солоухина прозаическая книга Р. Гамзатова «Мой Дагестан», читатели сразу почувствовали неподдельность живого человеческого голоса, неповторимую личность автора. Интонация этой книги создавала ощущение давнего и доброго знакомства с автором. А в то же время богатство мира, встававшего с ее страниц, чарующая, но нелегкая для русского ума прихотливая смесь реальных историй с народными притчами и преданиями убеждали читателя: такая книга могла родиться только в горах Дагестана и только у горца, но у горца, впитавшего русский язык, русскую культуру и с их помощью узнавшего весь мир. [2, 172]

Стихи Гамзатова были для русского читателя 60—80-х годов частью своей, родной литературы. Этот феномен заслуживает внимания не только историков, но и лингвистов. Видимо,

только так и должно быть у подлинного писателя. Языком межнационального общения на огромных просторах нашей страны был - и объективно мог быть - только русский. Пришедшие с его помощью к вершинам культуры писатели национальных республик хотели вернуть ему долг своими произведениями. Гамзатов применил к русскому диковинное для лингвиста сочетание: второй родной язык.

Русскоязычные писатели Северного Кавказа не просто пишут на русском языке, а через свое мировидение, создают свой эмоционально-образный, стилистически разнообразный национальный художественный мир. Двуязычие выступает как одна из форм национально-художественной культуры. Вместе с тем очевидно, что национальная культура не должна потерять родного языка.

Проблема двуязычия связана с ростом авторитета русского языка как языка межнационального общения. Русский язык ускоряет развитие культуры, воздействует на другие языки, обогащает их. Он стал языком творчества не одного поколения писателей, представителей национальных литератур страны.

Использование литературного опыта народов России и богатств национального фольклора, традиций собственной литературы дает писателям Северного Кавказа возможности для создания значимых художественных произведений.

Русскоязычным национальным писателям «характерно более глубокое погружение в жизненный материал», в мир национальной жизни, лучшее знание социально-исторического опыта народа, национального характера – в этом большее преимущество у литератора, знающего язык и нравы своего народа, о котором он пишет. [5, 19]

Речевой этикет национальных героев произведений русскоязычных писателей Северного Кавказа проявляется в речевых формулах и имеет типологические сходства. Региональная

лексика входит в русские предложения в приветствиях, в речевых формулах прощания, благопожелания, в здравницах, переводимых традиционных эпитетов и сравнений, в ритуальной лексике. Эти и другие особенности национальной культуры являются важнейшим элементом стилистики русскоязычных произведений.

Единство многонационального литературного процесса предполагает как сходство, так и различие в национальном и региональном литературном процессе. Сложные национальные проблемы на Северном Кавказе показывают, как постоянно увеличивается потребность в сближении духовных ценностей разных этносов.

Вопросы своеобразия национальной литературы и языка, изображение в художественном произведении быта, обрядов, обычаев, атрибутики, колорита, а также состояние эстетического уровня литературы особенно актуальны в изучении творчества писателей многонационального Северного Кавказа. Для русскоязычного творчества автора - билингва характерно устойчивое использование традиционных национальных мотивов, образов, символов. В поэтике русскоязычной прозы проявляются реалии национального этикета, быта и особенности кавказской природы.

Процесс становления северокавказских литератур происходил во взаимодействии с различными типами национально – духовной культуры. Синтезировались традиции Востока и Запада. Русско-кавказские литературные связи были разнообразными, и они способствовали развитию творчества северокавказских писателей на русском языке. [5, 19]

Двуязычие в литературе имеет давнюю историю. Традиция русскоязычного художественного творчества берет начало в XIX в., еще до появления письменных литератур на Северном Кавказе.

Основоположники северокавказских литератур обращались к русскому языку

в качестве языка творчества, осуществляли переводы своих произведений. Русский язык оказывал значительное воздействие на пробуждение потенциальных возможностей национальных языков, ускорял развитие художественной культуры, осуществляемое через переводческую деятельность и авторизованные переводы в национальных литературах. Первые опыты русскоязычного творчества сформировали определенную традицию. Благодаря развитию межнациональных культурных связей на Северном Кавказе появились произведения Коста Хетагурова, Эффенди Капиева, Ислама Хубиева (Карачайлы) и др. Лексические элементы, включенные в ткань повествования произведений, воссоздают этнокультурную среду, помогают уяснить жизнь и идеалы народа. [3, 14]

Адыгейский писатель Т. Керашев в своих произведениях рассказал о жизни своего народа, в национальных образах обобщил адыгское мировидение. Книга новелл Т. Керашева «Последний выстрел» - представляет собой авторский перевод на русский язык произведений малого жанра. Национальная принадлежность текстов Тембота Керашева доказывается использованием этнографических описаний, фольклорной символики, притч, мифов, выполняющих формообразующую и жанрообразующую роль. По словам Казбека Шаizzo «художественная мысль Т. Керашева корнями уходит в духовный опыт народа, питается его соками – в этом ее сила». Живая стихия родного писателю языка свободно трансформируется в другой языковой системе. Т. Керашев внес огромный вклад в создание прозы на русском языке. Обогатили адыгскую литературу романы русскоязычного писателя А. Евтыха. [3, 12]

Русскоязычные произведения Т. Керашева, А. Евтыха принадлежат к национальной литературе, так как изображают жизнь адыгейского аула «изнутри», проблемы своего народа, национальный характер, отображают

родные обычаи и реалии. Национальное видение ощущается в языке, стиле произведения.

Северокавказские писатели-просветители, создававшие свои произведения с учетом собственных национально-художественных традиций, были в тесном общении с представителями русской литературы, испытывали его огромное влияние, приобщались к наследию великих русских писателей от А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, Л. Толстого, Ф. Достоевского, А.Чехова до писателей-демократов, которые оказали влияние на художественные искания всех писателей Северного Кавказа. [2,174]

В послереволюционной России, затем в СССР была официально провозглашено всемерное привлечение коренного населения автономий к государственному и культурному строительству. Новописьменные языки цивилизовались: рационализировали алфавиты, создавали литературу, много переводили. Для утверждения гражданского согласия между этноязыковыми общностями в первую очередь изучался русский язык в качестве официального языка государства и средства межнационального общения среди разноязычных народов. В соответствии с новыми требованиями, продиктованными обществом, происходят языковые воздействия, формирование определенных языковых вкусов, письменной традиции и развитие творчества на двух языках.

В условиях, когда родные языки еще набирали силу, и язык литературы находился на стадии становления, русский язык положил начало развитию языка литературы, став фактором возрождения национальных культур, средством объединения разноязычных народов. Отсюда и воспринимается творчество русскоязычных писателей как общекультурного достояния всех народов Кавказа.

В 20-30 годы закладываются основы письменных литератур. В национальных литературах стали собирать по крупицам

все, что создано на этом языке. Наметилась тенденция повышения интереса к национальным культурам и литературам.

В годы войны на первый план выступили социально - исторические предпосылки формирования литературного двуязычия: в боевой обстановке русский язык был необходимым средством общения, единства народов страны.

Двуязычие интенсивно развивается в 60-80 годы и достигает широты к концу XX в. В это время молодые литературы достигают такого уровня развития, который позволяет совершить переход от констатации фактов, проблем к философскому осмыслению пройденного пути, углублению истории художественного познания мира. Это и обеспечило молодым литературам уже в 60-70 годы выход на всесоюзную арену, возможность представить читателю ранее неизвестные имена. Начинается новый этап становления литератур Северного Кавказа, обозначается новый уровень художественности. В этот период усиливается роль русскоязычных писателей-билингвов в формировании поэтической системы жанрового развития национальных литератур. [4,35]

Как один из высокоразвитых мировых языков русский язык, несомненно, и сегодня оказывает влияние и стимулирует развитие языка творчества писателей Кавказа, создающих произведения как на родном, так и на русском языках. Творческая индивидуальность двуязычного писателя формируется и в общем культурном пространстве, и во взаимовлиянии и взаимообогащении литератур, и в специфических условиях, в которых оказывается национальный автор. [5, 19]

Типологическая характеристика русскоязычного творчества писателей – билингвов в многонациональной литературе Северного Кавказа, обозначивших новые вехи в развитии литературного эпоса, внесших вклад в развитие эпических жанров, дает возможность увидеть закономерности

формирования поэтики жанров, уяснить национальную специфику мировосприятия, особенности использования родной лексики в стилистике русскоязычного текста.

Национальное начало в русскоязычной прозе выражается и в позиции писателя, в особых национальных и общих средствах художественной изобразительности и в воссоздании колорита, национального мироощущения. Особую роль в поэтике произведений национальной литературы, написанных на русском языке, играют образы-символы, отображение картин быта и этнографических реалий, использование пословиц, поговорок, крылатых выражений, взятых из родного языка и воспроизведенных с помощью другой языковой системы. Такие русскоязычные писатели, как Ч.Айтматов, Ф.Искандер, Т.Керашев, Э. Капиев, А.Кешоков, К. Кулиев, А.Евтых – не просто пишут по-русски, но и умеют создать на русском языке свой образный художественный мир. [1,13]

Прав В. Щербина, который считает, что нельзя не учитывать великую миссию двуязычия «в отношении речевой культуры своих народов» [2,38]. Язык среди других представителей того или иного этноса не занимает обязательно ведущего места: он может в городских условиях уступать место этническому самосознанию, профессионально формируемой духовной культуре, и потому русский язык становится языком литературного творчества и при отсутствии тех объективных исторических условий, которые воздействовали на выбор литературного языка Э. Капиевым, А. Кешоковым, К. Кулиевым, а также Х. Байрамуковой, А. Суюнчевым, М. Батчаевым и др. [6, 34]

«Тенденция же относить того или иного писателя к определенной национальной культуре только по языковому признаку может повлечь за собой глобальные перекосы в конкретных оценках многих явлений культуры, как настоящего, так и прошлого, возрождение прежних, хотя и

на иной идеологической основе, запретов и окриков в адрес художника слова. Разумеется, речь идет не о бездарных произведениях, в которых нет ни подлинно национального колорита, ни глубины национальной жизни горского или иного народа, и русский язык автора беден...» [5, 78]

Назир Хубиев, выделяя роль традиций Лермонтова, Есенина, Тихонова, писал: «Я счастлив, что встретился с ними и бесконечно благодарен русскому языку, который помог мне жить в мире поэзии этих мастеров слова». Если поэзия Н. Хубиева создается на родном языке, то его эссеистика, публицистика – русскоязычны. [6, 23]

В отличие от вышеназванных писателей Мусса Батчаев в студенческие годы начинал как русскоязычный поэт и в прозе стал писателем двуязычным, свободно переходящим в своем творчестве с одного языка на другой. М. Батчаев писал на русском языке, но изображал национальное изнутри. Зависимость жизни горцев от окружающей среды определили общность горского характера, выраженного в особой эмоциональности, экспрессивности, кроме того показывает такие качества человека, как выносливость, стойкость, трудолюбие, мужество – такой национальный портрет горца. Писатель находил жанрово-повествовательные пути, формы, которые помогли показать движение жизни, сложный духовный мир человека.

Определяя истоки творчества М. Батчаева, надо отметить качественно новый тип взаимодействия народнопоэтических традиций и литературных, пример плодотворного синтеза фольклора и литературы с теми национальными особенностями, которые объясняются своеобразием их исторического развития. Этот синтез на уровне реалистического сознания обогащает прозу новым типом повествования, новым типом соединения лирики и эпики, во многом определившим быстрое развитие и

успехи молодой письменной литературы. Национальное своеобразие отмечено в таких реалиях, как почитание старших, соблюдение родовых традиций, обычаев, обрядов, ритуалов и т.д. М. Батчаев писал плотно, ярко, образно, афористично, с точностью деталей, удивительным образом сохраняя и самобытный колорит, и ритм речи горцев. Сборник «Быть человеком» написан на русском языке, простым, народным слогом. Индивидуализация речи персонажей достигается различными приемами и ложится точно на свое место. Встречаются примеры, когда карачаевские писатели первоначально создавали свои произведения на русском языке, затем переводили на родной, порою существенно трансформируя. Показательным примером в этой связи может быть история создания «Серебряного деда» М. Батчаева, когда в процессе перевода с русского на карачаевский, из рассказа получилась повесть под тем же заголовком. Таким образом, русскоязычие становилось школой, помогающей увидеть возможности родного языка. [6, 79]

Национальное своеобразие русскоязычной прозы северокавказских писателей выросло на фольклорной почве. Авторы творчески перерабатывали наследие фольклора, трансформировали его поэтику в русскоязычном творчестве.

К. Кулиев подчеркивал, что народные героические песни, которые прочно вошли в быт городских народов, пелись даже на свадьбах: «Они там не были лишними, считались необходимыми. Это было традицией, воспитывающей в молодых людях любовь к Родине и подвигам». Фольклор воспитывал привязанность к родным горам. Сошлемся на известную карачаево-балкарскую пословицу: «Та земля лучше, где ты родился, а не та, где ты насытился». Как писал Кайсын Кулиев: «Горские пословицы так замечательно отчеканены, так точны, мудры, образны, что стали высшим достижением поэзии горцев», подчеркивая их «осязаемую

образность, глубину, непосредственность народной философии», а также и поговорки, например: «Что есть - то дорого». [3, 37]

В творчестве северокавказских авторов, создававших свои произведения на русском языке, наблюдается отображение живого социолингвистического процесса. Национальную специфику авторы воплощают в наглядно – описательном повествовании, в сжатых фразах с подтекстом, в атрибутике, в реалиях национального быта.

Слова, называющие внешний фактор – предмет, явление, качество, действие, со временем превращаются в элементы художественной системы, становятся символами, образами, знаками. Этнографизм в составе художественного текста приобретает свою семантическую и смысловую значимость. Семантика художественного текста отражает символические структуры двух разных знаковых систем.

Речевой этикет национальных героев произведений русскоязычных писателей Северного Кавказа проявляется в речевых формулах и имеет типологические сходства. Региональная лексика входит в русские предложения в приветствиях, в речевых формулах прощания, благопожелания, в здравицах, переводимых традиционных эпитетов и сравнений, в ритуальной лексике. Эти и другие особенности национальной культуры являются важнейшим элементом стилистики русскоязычных произведений.

Жизнь в атмосфере народной поэзии, восхищение ею определили ориентацию горской интеллигенции, которая считала своим долгом пропагандировать свой национальный фольклор.

Переводы из русской классики, выполненные первыми поэтами Северного Кавказа, были и остаются примерами для учебы и подражания следующим поколениям литераторов.

«Без знания народной мудрости нет писателя», - говорил Эффенди Капиев.

Как вспоминают современники, «народную песню, сказку Эффенди любил какой-то возвышенной любовью». Как писал Расул Гамзатов, «национальное своеобразие литературы для Э.Капиева заключалось не в формалистическом украшательстве, а в самой сути и содержании художественного мышления народа» [1,13].

Русскоязычным национальным писателям «характерно более глубокое погружение в жизненный материал», в мир национальной жизни, лучшее знание социально-исторического опыта народа, национального характера – в этом большее преимущество у литератора, знающего язык и нравы своего народа, о котором он пишет. Языковой барьер служит преградой для лучшего постижения другого народа, мешает русскому писателю «погрузиться в речевую стихию народа и тем самым лучше понять его». [4,19]

В русскоязычном творчестве северокавказских писателей используются традиционные и национальные мотивы, образы-символы, идущие от фольклора. Образ камня – традиционный образ, в котором «гораздо ярче, чем во всех других словесно-образных средствах, выявляется национальная специфика литературы». [1,13]

Горный камень – это сквозной образ у северокавказских писателей. Только зная национальную специфику изнутри, можно понять, какую роль в жизни, быте горских народов играет, например, камень. «Камень сопровождал горца от рождения до смерти, он «общался» с ним каждый день, – писал К.Кулиев, имея в виду и каменный очаг, и предметы бытового обихода в надгробье. – Поэтому так часто встречается камень в горской поэзии». К.Кулиеву принадлежит символический образ раненого камня», давший название послевоенному сборнику его стихотворений. Образ израненного или окропленного кровью бойцов камня встречается и во «Фронтowych записях»

Э.Капиева: «Камни, камни, залитые кровью... Что вы молчите, камни? О чем вы молчите?» [1,13]

Кайсын Кулиев выступал за отзывчивость поэта, за разнообразие таланта, форм и направлений поэзии, считал себя собратом тех поэтов, которые горячо любят родную землю от ее снежных вершин до запыленной былинки у дороги. Только у большого поэта может быть такая большая и яркая любовь. А. Кешоков выступает за тонкое воссоздание горских особенностей национальной атрибутики: «Надо добиваться большего разнообразия красок, с помощью которых поэты создают национальный колорит. Башлык, бурка, кинжал, очаг и другие атрибуты горского быта до сих пор остаются наиболее ходкими, а иногда единственными средствами, к которым поэт прибегает для создания национального «фона» своего произведения.

Русскоязычные писатели Северного Кавказа не просто пишут на русском языке, а через свое мировидение, создают свой эмоционально-образный, стилистически разнообразный национальный художественный мир. Двухязычие выступает как одна из форм национально-художественной культуры. Вместе с тем очевидно, что национальная культура не должна потерять родного языка.

Литературоведческой науке еще предстоит изучить такое перспективное явление как двухязычие, ведь по мере развития и сближения культур, взаимодействуя и обогащая, этот процесс будет, несомненно, развиваться интенсивнее.

В Карачаево-Черкесии на русском языке писали и карачаевские авторы, и абазинцы, и черкесы, и ногайцы. А ряд молодых авторов пишет только на русском. Это И. Аджиев, Ю. Шидов, Ф.Сидихметова, Ю. Созаруков, Ш. Богатырева, Р. Семенов и другие. Русскоязычные произведения писателей сохраняют национальную специфику культуры, образное мышление, отражают

глубину народной жизни, традиции родного народа. [6, 45]

Русскоязычные писатели Северного Кавказа, как и других регионов страны, не просто пишут по-русски, но и создают на русском языке через свое мировидение свой образный, национально отмеченный художественный мир. Национальное начало обнаруживает себя как в языке, так и в стилистике произведения. Русскоязычие писателей в наше время стало заметным явлением. Наша страна и сегодня по-прежнему многонациональна и многоязычна. А вынужденная миграция сорванных с мест людей сделала языковые проблемы даже более острыми и болезненно ощутимыми. Наше будущее

во многом зависит от того, насколько органично мы сумеем сочетать уважение прав и всемерное развитие каждого из языков со все большим приобщением носителей этих языков к богатствам русского языка.

Исследование национальных образов мира и того, как этот мир проявляется в творчестве русскоязычных писателей, позволяет указать на то, что язык, на котором мыслит русскоязычный писатель и культура, являются важнейшими компонентами формирования особенностей мышления, восприятия мира.

Литература

1. Ворожбитова А.А. Русскоязычная проза Северного Кавказа 1941- 1945 годов: Э. Капиев, А. Кешоков, А. Кулиев. – Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – М., 1992. – С. 13- 14.
2. Костина А.В. Национальная культура как культура диалога М., 2012. с.368-369
3. Мечковская Н.Б. Общее языкознание. Структурная и социальная типология языков. – М: Флинта: Наука, 2001. – С. 204.
4. Сагитова Л.В. Региональная идентичность: социальные детерминанты и конструктивистская деятельность. М. с. 37
5. СМИ // journal@iea.gas.ru. с. 19.
6. Чанкаева Л.Р. Русскоязычная поэзия Ю. Созарукова: сохранение национального колорита// Традиции, обычаи и нравы народов России. – т. 2. – Санкт-Петербург, 2010.

ПУТИ РАЗВИТИЯ КАРАЧАЕВСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА

Чанкаева Т. А.

*РГБУ «Карачаево-Черкесский республиканский институт повышения квалификации работников образования» Черкесск. Россия (369000, КЧР, г. Черкесск, ул. Фабричная, 139),
e-mail: ripkroinnovac@mail.ru*

Аннотация: в статье сделана попытка осмысления путей развития карачаевской литературы второй половины XX века. Рассматривается история возрождения литературы, искусственно прерванной в годы депортации, ее дальнейшее развитие и достижения последующих годов. Автор обозначил этапы карачаевской литературы в рамках рассматриваемого периода, уточнил историко-культурное значение карачаевских писателей для последующего возрождения литературы, раскрыл принципы взаимодействия традиций, процесс преемственности, способствующий развитию карачаевской литературы.

Ключевые слова: традиции, возрождение, просветители, литературное наследие, проза, историко-литературный процесс, преемственность.

THE DEVELOPMENT OF KARACHAI LITERATURE IN THE SECOND HALF OF THE XX CENTURY

Chankaeva T. A.

*RGBU " Karachay- Cherkess Republican Institute of Professional Education" Cherkessk Russia ..
(139 Fabrichnaya st., Cherkessk 369000)
e-mail: ripkroinnovac@mail.ru*

Abstract: An attempt to understand the ways of development of Karachai literature in the second half of the twentieth century is made in the article.

Examines the history of the revival of literature, interrupted during the years of deportation, its further development and achievements of subsequent years.

The author outlined the stages of the Karachai literature in the period analyzed, clarified the historical and cultural significance of Karachay writers for the later revival of literature, discovered the principles of interaction of traditions, the process of succession, contributing to the development of Karachai literature.

Keywords: tradition , revival , educators , literary heritage , prose, literary-historical process ,continuity.

В русской прозе в середине XX-го века выделились имена В. Белова, Ф. Абрамова, В. Распутина, В. Астафьева, поднимающие в своем творчестве волнующие проблемы времени. Но такие же вопросы волновали и многих национальных писателей. «Но единство проблематики, - подчеркивает З. Караева, - ни в коей мере не означает единообразия литератур. Каждая литература подходит к общей для всех проблеме, исходя из собственных традиций и художественных возможностей, обусловленных историческим путем своего народа, степенью влияния других литератур, и, наконец, талантливостью писателя» [7, с.5].

После возвращения карачаевцев на родину было открыто 39 школ, в том числе национальные школы. С 10 апреля 1957 года в области начала выходить ежедневная областная газета «КЪЫЗЫЛ

Къарачай» и районная газета «По ленинскому пути» на карачаевском и русском языках (сравним, в 1940 году в карачаевской автономной области издавалось семь газет). Восстановлен в 1957 году педагогический институт (открытый в 1940 году), открывались национальные отделения. Работали ученые-филологи М.А. Хабичев, И.Х. Урусбиев, М.А. Хубиев, историк К.Т. Лайпанов. Возрождение карачаевской литературы было неотделимо от общего культурного возрождения народа. Начинать приходилось с издания учебников и словарей. В составлении капитального труда «Русско-карачаево-балкарского словаря» (1965) приняли участие Х.И. Суюнчев (руководитель), М.О. Акбаев, Р.Т. Алиев, К.М. Кокмазов, А.А. Суюнчев, И.Х. Урусбиев.

В эти годы собственное творчество писателей стимулировало и

другие аспекты работы. Переживая весь трагизм истории своего народа, они понимают свой долг просветителей, чтобы не дать порваться связи времен в истории национальной культуры, они работали в разных направлениях: поэзия, проза, публицистика, общественная деятельность, а ряд писателей занимались наукой, педагогикой, учебно-методической деятельностью. Не хватало квалифицированных кадров, так как многие грамотные карачаевцы погибли на фронтах и в результате репрессий. Из старшего поколения ученых был в строю только профессор У.Б. Алиев, ученый-языковед с широкой эрудицией, который сыграл большую роль как заботливый руководитель в объединении творческих сил. У.Б. Алиев и филологи нового поколения (И. Урусбиев, К. Лайпанов, А. Караева, М. Хабичев, Х. Суюнчев, М. Хубиев, А. Суюнчев, С. Гочияева, Р. Ортабаева и другие) были людьми, преданными науке, дружны между собой, вот они и составили костяк авторского коллектива, в первую очередь, по подготовке к изданию учебно-методической литературы. Писатели и ученые понимают и свой долг просветителей, связывая время в истории национальной культуры. Так, У. Алиев, А. Караева, А. Суюнчев, К. Лайпанов, М. Хубиев становятся авторами школьных программ и учебников по карачаевскому языку и литературе (1957-1997). Они выступили здесь как методисты-реформаторы, обновив их содержание, и переводя учебники по литературе с переводных на оригинальную национальную литературу. В первом же году восстановления автономии карачаевского народа ставятся вопросы возрождения родной литературы.

Во многих национальных литературах обогащаются жанровые формы и повествовательные структуры, так как «художественная структура жанра не безразлична по отношению к тому содержанию, которое этой структурой выражено, она активно с ним взаимодействует. Это взаимодействие является внутренней причиной эволюции

жанра, объясняет ее причины и ее механизм» [8, с.134].

Приведем одно письмо-ходатайство:

«Секретарю Карачаево-Черкесского обкома КПСС т. Токаеву С.Б.

Карачаевская литература имеет значительные в идейно-художественном отношении произведения К. Кочкарова, И. Каракотова, А. Уртенова, Д. Байкулова и других в области поэзии. Но у нас серьезно отстает развитие прозы, драматургии, современной песни, детской литературы. Мы имеем единственное прозаическое произведение - роман Х. Аппаева «Черный сундук». Нельзя считать нормальным то положение, что богатый карачаевский фольклор до сих пор не собран, а живые хранители его убывают с каждым днем...

У нас есть молодые литературные силы, как говорил М. Горький: «Количество талантов не зависит от численности народа». В целях ликвидации отставания карачаевской литературы считаю необходимым:

1. критически пересмотреть и переиздать в 1957-1958 гг. литературное наследие К. Кочкарова, И. Каракотова, А. Уртенова, Д. Байкулова;

2. в газете «Кызыл Карачай» шире освещать вопросы литературы, систематически печатать новые литературные произведения;

3. силами научно-исследовательского института, педагогического института и писателей организовать сбор, обработку и издание фольклора Карачая;

4. объявить конкурс на лучшие произведения прозы, драматургии, литературы для детей и песни;

5. увеличить формат газеты «Кызыл Карачай»;

6. рассмотреть вопрос об издании литературного альманаха «Карачай».

Руководитель литобъединения г. Карачаевска А. Суюнчев. 14 октября 1957 г. [9].

В эти годы немало сделано для восстановления доброго имени

представителей старшего поколения общественных деятелей, ученых, писателей Карачая. В 1960-е годы писатели неоднократно ходатайствуют перед местными и вышестоящими организациями о возвращении в литературу и искусство «забытых имен»: народного поэта Карачая Исмаила Семенова, русского художника-живописца Ивана Жильцова, осетинского скульптора Инала Дзантиева. Конец 50-х гг. был периодом регенерации духовно-культурных основ нации в середине века. Литературой преодолевается разрыв культурной традиции карачаевского народа.

В возрожденном историко-литературном процессе наблюдается преемственность традиций зачинателей национальной литературы и передача эстафеты современному поколению. Этому способствовало и создание определенных условий: Черкесское книжное издательство (г. Черкесск) было преобразовано в Карачаево-Черкесское книжное издательство, которое уже в 1957-1960 гг. выпустило ряд книг на карачаево-балкарском языке и в переводах.

В Карачаево-Черкесской писательской организации активно сотрудничали в 50-60-е годы карачаевские писатели О. Хубиев, Х. Байрамукова, А.-К. Байкулов, А. Семенов, А. Суюнчев, М. Хубиев, Н. Хубиев; черкесские поэты и писатели А. Охтов, Х. Гашоков, М. Ахметов; абазинцы Х. Жиров, П. Цеков, Б. Тхайцуков, К. Джегутанов; ногойцы Ф. Абдулжалилов, С. Капаев и молодые представители этих литератур, а также литературоведы А. Караева, Л. Бекизова, Л.П. Егорова, В. Тугов, А. Сикалиев.

Поэты и писатели Карачаево-Черкесии жили общей литературной жизнью, совместно обсуждали рукописи новых произведений, выпускали авторские книги на родных языках, составляли коллективные сборники на русском языке, проводили встречи с литературным активом и читателями. Взаимная доброжелательность,

творческая атмосфера имели немаловажное значение во взаимодействии и развитии национальных литератур народов Карачаево-Черкесии.

1957 год можно считать важнейшей вехой в возрождении карачаевской литературы. Массовое возвращение карачаевцев на родину совпало по времени с кампанией по празднованию 400-летнего юбилея присоединения народов Карачаево-Черкесии к России. В связи с этим в КЧАО работала бригада переводчиков, много сделавшая для популяризации произведений карачаевских авторов среди русскоязычного населения.

В Черкесске в 1957 г. после долгого перерыва в карачаевской литературе вышла первая поэтическая книга «Джюрекджырлайды» («Сердце поет») (стихи карачаевских поэтов), составленная О. Хубиевым. Примечательно, что в этот сборник были включены стихотворения поэтов, начиная со старейшины карачаевской поэзии Касбота Кочкарова до молодого поэта Азамата Суюнчева. Сборник знакомит читателей с избранными произведениями от начала XX века до конца 50-х годов. Здесь были опубликованы стихи и поэмы И. Каракотова, А. Уртенкова, Д. Байкулова, А. Батчаева, А. Биджиева, А. Боташевой, М. Урусова, Т. Борлакова, а также О. Хубиева, Х. Байрамуковой и др. К публикации произведений каждого автора прилагались портреты и краткая аннотация.

Книга «Сердце поет» знаменательна тем, что она восполняла пробел в родной литературе и была первой ласточкой в возрожденной литературе народа. «Литература, начиная с 1957 года, как бы переживает второе рождение» [6, с.10], - отмечалось в критике. На русском языке в 1957 году были изданы персональные поэтические сборники: «Время» О. Хубиева, «Люблю я жизнь» Х. Байрамуковой, а также коллективные сборники «Новые шаги», «Наша юность».

Вышел сборник «Наша юность». В нем опубликованы стихи молодых карачаевских поэтов А. Суюнчева, Н. Хубиева, М. Байчорова и др. «Отряд карачаевских писателей продолжает расти и крепнуть» [5, с.82], - отмечалось в критике. Знаменательным был выход книги «Антология карачаевской поэзии» (1965) в г. Ставрополе.

В возрожденном историко-литературном процессе наблюдается преемственность традиций зачинателей национальной литературы и передача эстафеты современному поколению. В связи с тем, что в период культа личности были уничтожены все книги на карачаевском языке, писатели для ознакомления молодежи с духовной культурой прошлого приступили к переизданию литературного наследия старшего поколения. Одна за другой выходят книги: «Старинные карачаево-балкарские песни», составитель Х. Лайпанов (1958), «Черный сундук» Х. Аппаева (1958), «Избранные произведения» Д. Байкулова (1959), «Избранные произведения» А. Уртеннова (1959), «Избранное» И. Каракотова (1960), «Избранное» Х. Бостанова (1962), «Избранное» А. Биджиева (1963), «Стихи» М. Урусова (1963), «Избранное» К. Кочкарова (1964), «Стихи, песни» А.-К. Байкулова (1964), «Избранное» А. Боташевой (1964), «Счастливая юность» Т. Борлакова (1965).

Национальные писатели вносили свой вклад, обогащая литературу страны новыми идейно-эстетическими качествами, а литературоведы помогали этот вклад осмыслить. В этот период в Карачаево-Черкесии появляются первые исследования по фольклору и литературе: А. Караева «О фольклорном наследии карачаево-балкарского народа» (1962), «Становление карачаевской литературы» (1963), «Очерк истории карачаевской литературы» (1966); П. Балтин «Революционные песни Иссы Каракотова (1959), «Из истории карачаевской поэзии» (1962), Л. Егорова «Роль фольклора». Это стимулировало появление обобщающих трудов и по

другим литературам: Л.А. Бекизова «Черкесская советская литература» (1964), Х. Хапсироков «Пути развития адыгских литератур» (1968), В. Тугов «Писатели Карачаево-Черкесии» (литературные портреты, 1963). Литературоведение за сравнительно небольшой отрезок времени проявила себя весомо. В своих работах исследователи определяли место поэтов в литературе, давали оценку их творчества, анализировали их произведения, прослеживали закономерности развития поэзии и прозы, наблюдали за общим развитием национальных литератур Карачаево-Черкесии.

Большую роль в развитии литературы сыграли дни и декады литературы и искусства Карачаево-Черкесии в Ставропольском крае, Кабардино-Балкарии, Адыгее, на Украине и других областях и республиках [3]. Писатели КЧАО Х. Байрамукова, М. Батчаев, А. Суюнчев, С. Капаев, У. Кохова, Б. Тхайцуков, К. Кумратова и др. выступали на дружеских встречах, знакомились с культурами других народов. Все это стимулировало литературное творчество.

Писатели 1950-1960-х гг. на своем творческом пути опирались на традиции своих предшественников. Бесспорно, и перспективно идейно-эстетическое воздействие традиций Х. Аппаева на карачаевскую литературу, особенно если считаться с условиями ее драматического развития в 40-50-е годы. Через творчество Аппаева и, прежде всего, его роман «Черный сундук» русская литературная традиция в национальной трансформации воспринималась карачаевской литературой 60-х, а затем и 70-80-х годов. Об этом свидетельствуют высказывания и творческий опыт Х. Байрамуковой и Д. Кубанова. Осваивая творческий опыт Аппаева, прозаики 60-х годов сумели создать примечательные произведения и выразить в них национальные своеобразия (Х. Байрамукова, О. Хубиев, А. Суюнчев, М. Батчаев). Путь Х. Аппаева в литературе стал ярким выражением той общей

закономерности для молодых литератур страны, в том числе и литератур Северного Кавказа, которая проявилась в стремлении в период своего развития опираться на классические традиции русской литературы.

Говоря об аппаевских традициях в карачаевской и балкарской прозе 60-х гг., нельзя не сказать о традиционном «русском мотиве», об образе русского человека. О. Хубиев в своем романе «Аманат» создал образ Соколова, однополчанина и друга карачаевца Хасана, а также показал и образ русской девушки, ставшей женой Хасана. Особенно удачен образ Ирмы, созданный М. Батчаевым в повести «Когда осуждают предки» и русской женщины тети Поли в одноименной новелле.

В свою очередь традиции карачаевских писателей 30-х гг. – яркого публициста Ислама Хубиева (Карачайлы), Хасана Аппаева – привлекали писателей. В этот период плодотворное влияние романа Х. Аппаева испытывает не только карачаевская литература, но и родственная ей балкарская.

Поскольку балкарский социальный роман возник лишь в начале 60-х годов (имеется в виду роман Ж. Залиханова «Горные орлы»), то следует считать с воздействием на литературный процесс романа Х. Аппаева «Черный сундук». Само же обращение в балкарской литературе к этой теме было, по словам Ф. Урусбиевой, «попыткой осмысления своей истории, художественного утверждения себя в историческом процессе, то есть началом развития художественного самосознания» [12, с.59]. А.М. Теппеев закономерно подчеркивал воздействие первого в карачаевской литературе романа «Черный сундук» на балкарскую прозу. Роман Х. Аппаева явился не только своего рода итоговым произведением в развитии северокавказской романистики, не только вершиной карачаевской литературы, но и проложил пути

развития романа, в том числе и социально-психологического.

В романе Ж. Залиханова «Горные орлы» и в романах карачаевских писателей Д. Кубанова и Х. Байрамуковой, наряду с социально-политической жизнью народа подробно воссоздается история героя. Эти две «биографии» не существуют обособленно, они органически взаимодействуют между собой. В центре романа «Горные орлы» Ж. Залиханова судьба Мазана, она тоже показана в контексте народной судьбы. Таким образом, в карачаевской литературе 60-х (и последующих годов) наблюдается, говоря словами Арутюнова, «процесс трансформации прежних художественных структур и становление новых», национальное духовное развитие.

1960-е годы – годы идейно-художественных исканий. В каждой национальной литературе эти поиски имели как свои особые черты, так и общие закономерности общесоюзного литературного процесса.

Жанровые формы связаны с формами повествования. Видоизменение формы повествования зависит от национального и индивидуального опыта, от авторской позиции. Г. Пospelов в эпическом произведении выделял уровень содержания и уровень формы, состоящие из тематики, проблематики, пафоса, предметной изобразительности, композиции, художественной речи [10, с.46]. Еще Гегель указывал, что в основе эпоса лежит художественно освоенное событие... лирики – настроение или душевное состояние. У каждого народа развитие эпических традиций имеет свои специфические черты.

Говоря о традициях в повествовательных жанрах адыгских литератур, Л. Бекизова отмечала, что «первый этап взаимосвязей литературы и фольклора – ученический. Он отмечен непосредственным, без глубокой, творческой переработки... перенесением

устно-поэтических мотивов и красок в литературу...» [4, с.147].

Общие черты, характерные для всего литературного процесса в целом, своеобразно преломляются в каждой национальной литературе с учетом особенностей ее общественного и художественного развития. Карачаевская литература осветила проблемы, связанные с развитием личности в исторических условиях. Порой художественное воплощение происходило слишком прямолинейно. Это объясняется следствием сложных, противоречивых процессов национальной культуры. Идеи «оттепели» и «шестидесятничества» трансформировались в оригинальные художественные тексты, важнейшее место в которых заняла мифопоэтика, обновленные фольклорные традиции.

«Сейчас проза выборочно и целенаправленно использует необходимые ей качества национальных традиций и мирового художественного опыта. Именно использует, а не следует им за неимением собственно литературных возможностей» [1, с. 206 - 207].

В карачаевской литературе жанр романа вышел на первый план, и это не случайно: здесь имелся для этого необходимый плацдарм: роман Х. Аппаева «Черный сундук», который в 1958 г. был переиздан и стал настольной книгой почти в каждой карачаевской семье. Переиздание романа Хасана Аппаева «Черный сундук» всколыхнуло всю карачаевскую прозу и способствовало притоку новых сил. Разумеется, произведения писателей были отражением тех процессов, которые происходили в глубинах национальной жизни Северного Кавказа, но влияние аппаевского романа несомненно имело место.

Воздействие идейно-художественного мира Аппаева на последующее развитие карачаевской прозы означало также восприятие и творческое развитие эстетических литературных традиций: автор «Черного

сундука» своим талантом, художественной практикой создавал условия для плодотворного их усвоения.

Важно представить концепцию освоения карачаевскими писателями-прозаиками сложившихся художественных традиций. В освоении художественного материала, в выработке принципов психологического анализа эти писатели шли по пути, проторенному Аппаевым. В прозе сказывался принцип опосредованного описания психологического состояния путем вычленения на первый взгляд незначительных частностей - в портрете, в пейзаже, описании быта, у О. Хубиева и Х. Байрамуковой наблюдаются тенденции к жанровой общности.

Сегодня общепризнанно, что идейно-эстетическое воздействие традиций Аппаева на карачаевскую литературу было бесспорным и глубоко перспективным. Обобщая ситуацию, Л. Караева в 60-е годы писала: «Характерная черта современной карачаевской прозы - бережное и любовное отношение к традициям литературы 30-х годов, стремление осмыслить их и развить дальше...» [7, с.5].

И не случайно уже в 1961 году выходит в свет большой роман Османа Хубиева «Аманат», в 1963 году - роман Дагира Кубанова «Голос в горах», в 1964 году - «Годы и горы» Х. Байрамуковой, а также «Бессонные ночи» О. Хубиева, историко-революционный роман М. Байчорова «В Большом Карачае», а также роман Д. Кубанова о войне «Два времени», исторический роман К. Коркмазова «Меч мести», повести об Отечественной войне Х. Эбзеева «Мунир» и «На лезвии ножа». Тема войны со второй половины 50-х годов становится ведущей в карачаевской и балкарской художественной прозе.

Печатаются повесть «Семья Карчи», рассказы Х. Байрамуковой. Публикуются повести А. Суюнчева «Щедрые сердца» и О. Хубиева «Люди», повесть Н. Кагиевой «Звезды не гаснут». Вышли из печати мемуары Х. Богатырева «За Отечество», повесть А. Семенова

«Месяцы судьбы», юмористические рассказы М. Хубиева «Алан».

В этом ряду произведений выделяется книга рассказов М. Батчаева «Быть человеком», включающая и повесть «Когда осуждают предки». Фигура Батчаева занимает в карачаевской литературе особое место. Это представитель нового поколения карачаевских писателей, сформировавшегося на рубеже 50-60-х гг. Оно принесло в литературу новые проблемы, обозначило начало новых эстетических исканий.

Как заметила в одной из бесед Х. Байрамукова, следование традициям – не значит подражание, «у каждого писателя свой стиль, свой почерк, настоящий мастер должен идти своей дорогой, что я и старалась делать на протяжении всего творческого пути» [2]. Х. Байрамуковой, действительно, удалось избежать эпигонства, найти свой путь, выработать свой индивидуальный почерк.

И все же следует отметить, что, несмотря на творческую самостоятельность, несомненно присущую ведущим карачаевским писателям, имеет смысл говорить о преемственности литературных традиций, которые проявляются многообразно в зависимости от творческой индивидуальности писателя. Процессы углубления психологизации, единство формы и содержания, драматизация, правдивость и искренность лирического чувства можно проследить на примере карачаевских романов конца 50-х – 60-х гг. («Аманат» О. Хубиева, «Утренняя звезда» Х. Байрамуковой, «Голос в горах» Д. Кубанова и др.). Карачаевские писатели выбрали и синтезировали в своем творчестве достижения предшествующей культуры, определив пути развития карачаевской литературы второй половины XX века.

Литература

1. Арутюнов Л.Н Развитие эпических традиций в современной советской литературе. -М.: Наука.-1981.
2. Байрамукова Х. Запись беседы. 30 августа 1989 г. - Архив Т.Чанкаевой.
3. Байрамукова Х. Песни о крае поэзии // Лениннибайрагъы. - 1966. - 2 июня; Свет в горах // Адыгейская правда - 1966.- 3 октября; Сердца с сердцами // Лениннибайрагъы. - 1967.- 12 мая
4. Бекизова Л. От богатырского эпоса к роману. –Черкесск,. 1974.
5. Кабаченко Е. Новые силы карачаевской литературы...// Ставрополье. Альманах. - 1958. - № 8.
6. Караева А. Очерк истории карачаевской литературы. - М.: ГРВЛИ Наука, 1966.
7. Караева З.Б. Формы эпического повествования в современной многонациональной прозе. – Черкесск, 1983.
8. Неупокоева И.Г. Проблемы взаимодействия современных литератур. – М., 1975.
9. Письмо А. Суюнчева в Карачаево-Черкесский обком КПСС. Копия. - Архив А. Суюнчева.
10. Поспелов Г.Н. Теория литературы. – М., 1978. См.: Теория литературы. – М., 1964.
11. Теория литературы. – М., 1964.
12. Урусбиева Ф. Путь к жанру. – Нальчик, 1972.
13. Шаманов А. Горы о счастье поют // Кабардино-Балкарская правда. - 1967. - 28 сентября.

ВКЛАД СЕЛЬСКИХ ЖИТЕЛЕЙ КАРАЧАЕВСКОЙ И ЧЕРКЕССКОЙ АВТОНОМНЫХ ОБЛАСТЕЙ В ПОБЕДУ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

А.А. Хубиева

РГБУ «КЧРИПКРО», кафедра истории, обществознания и политологии, Черкесск, Россия (369000), г. Черкесск, ул. Фабричная 139), e-mail Akaraieva@bk.ru.

Аннотация: Статья посвящена вкладу тружеников села Карачаевской и Черкесской автономных областей в победу в Великой Отечественной войне. Освещены вопросы организации помощи сельских жителей фронту. Приведены документальные доказательства их трудовому героизму.

Ключевые слова: патриотизм, пленум, фронт, фонд обороны страны, тыл, Красная Армия,

THE CONTRIBUTION OF RURAL RESIDENTS OF KARACHAI AND CHERKESS AUTONOMOUS REGIONS TO THE VICTORY IN THE GREAT PATRIOTIC WAR.

A.A. Chubieva

RGBU «KCHRIPKRO», the Department of History and Political Science, Cherkessk, Russia (139, Fabrichnaya st., Cherkessk, 369000)) e-mail Akaraieva@bk.ru.

Abstract: The article is devoted to the contribution of rural workers of Karachai and Cherkess Autonomous Region in the victory in the Great Patriotic War.

The issues of assistance of rural people to the front are discussed. The article presents documentary evidence of their labor heroism.

Keywords: patriotism, plenum, front, defense fund, rear, Red Army.

70 лет назад, 9 мая 1945г., отгремели последние залпы войны. Главную роль в Великой Победе над фашизмом сыграл советский народ. В этом подвиге, равного которому ещё не знала история, слились воедино и высокое мастерство военачальников, и величайшее мужество воинов, партизан, участников подполья, и самоотверженность тружеников тыла. Великая Отечественная война нанесла огромный ущерб сельскому хозяйству нашей страны. Государство лишилось почти половины посевных площадей. На фронт ушла наиболее трудоспособная и квалифицированная часть сельского населения. Патриотические чувства и настроения проявились не только в массовом героизме советских солдат на фронте, но и в тылу. От крестьян

требовались героические усилия, чтобы обеспечить армию и городское население продуктами, а промышленность сырьём. Несмотря на то, что сельское население в основном составляли старики, женщины и дети, эти проблемы были разрешены. Не остались в стороне и сельские жители Карачаевской и Черкесской автономных областей. Они сразу же откликнулись на зов правительства: «Всё для фронта, всё для победы!» По всем районным центрам и аулам проводились митинги. В этом патриотическом движении активное участие принимала и местная интеллигенция. Учителя Учкуланского района в письме районному комитету заявляли: «Мы, учителя, отказываемся от использования летнего отпуска и переключаемся на работу в колхозном производстве, чтобы помочь завершить

уборку хлеба и сена». Они обещали также привлечь школьников к уборке урожая.[1]

В постановлении VII пленума Карачаевского обкома ВКП (б) от 18 ноября 1941 года отмечалось: «Пусть наш вклад в народный фонд обороны будет крепким ударом по зарвавшемуся врагу. Все для фронта, все для Победы! Этому девизу должна быть подчинена вся деятельность тыла, все наши помыслы». В постановлении подчеркивалось, что фронт нуждается не только в вооружении, боеприпасах, медикаментах и обмундировании, но, вне меньшей степени, - в продовольствии, и призвал колхозников Карачая в большом количестве вносить в фонд обороны из своих личных запасов зерно, мясо, сливочное масло, мёд, фрукты, овощи. Пленум также принял решение для помощи фронту силами колхозов области сдать Красной Армии к концу 1941 года 62 ц. сливочного и 38 ц растительного масла, 1692 кг картофеля, 256 ц овощей, 5500 кг сушеных фруктов, 27 ц сыра, 1500 кг мяса в живом весе, 1371 кг шерсти, 1200 ц зерновых культур, 496 бричек. [2]

В ответ на призыв VII пленума Карачаевского обкома ВКП(б) колхозы активно включились в работу по сбору для фонда обороны страны. Так, сельхозартель Учкуланского района собрали для отправки в госпитали 100 голов хорошо откормленных овец, 700 кг сливочного масла и 700 кг шерсти. Колхозники сельхозартели «Путь Сталина» аула Кумыш выделили в фонд обороны 100 кг топленного масла, 150 кг сыра, 24 овчины, 10 кг шерсти, а сельскохозяйственная артель «Имени Первого мая» Усть-Джегутинского района – 5 лучших коней с полной сбруей, 60 овчин, 90 кг шерсти и 500 кг мяса. [3]

Хотя предприятия пищевой промышленности испытывали большие трудности с рабочей силой, в октябре 1941 года они заготовили 200 т фруктов, засолили свыше 34 т овощей, приготовили 50 тысяч литров ягодных и других соков. В Карачаевске и станице

Кардоникской с полной нагрузкой работали засолочные пункты Карачаевского областного торга. Было засолено 58 т огурцов и помидоров, заквашено 9 т капусты. [4]

Уникальную помощь оказал фронту коллектив Тебердинского государственного заповедника. Он собрал и отправил 500 кг шиповника – ценного лекарственного растения. [5] 183

В начале января 1942 года трудящиеся Черкесии собрали 590 индивидуальных посылок в подарок военным Южного фронта, освободившим город Ростов-на-Дону от фашистов. Фронтвикам было послано много мяса, колбасных изделий, сливочного масла. [6] 184

Немалый вклад внесли жители села в поддержку Ленинграда в период оккупации. Колхозники Зеленчукского, Карачаевского, Малокарачаевского, Хабезского, Икон-Халкского, Черкесского и других районов выделили сотни центнеров мяса, молока, пшеницы, кукурузы. Шахтеры и рабочие отчислили двухдневный заработок. Всего для города Ленинграда в областные комиссии поступило более 100 тонн различного продовольствия и около 10 млн. рублей. [6]

Многонациональный народ Карачаевской и Черкесской областей протянул руку помощи и городу Сталинграду. В 1944 году трудящиеся Хабезского района собрали 52 тысячи рублей и подписались на 1 млн 500 тысяч рублей облигаций государственных займов. Одновременно жителям города-героя было отправлено 160 т хлеба, 240 ц. картофеля, 15 тысяч литров молока и 10 тысяч штук яиц.[7] В ответ на эту братскую заботу на имя Хабезского райкома партии была получена телеграмма с благодарностью И.В. Сталина.

В попытке помочь Красной Армии военно-медицинскими кадрами в Карачае были организованы краткосрочные курсы военных медсестер и санитарок на базе медицинского училища и педагогического института. В Микоян-

Шахаре первый выпуск городских медицинских курсов составил 80 медсестер и 40 санитарок. [8] К середине августа 1941 года в Зеленчукском районе было подготовлено 25 девушек-медсестер.[9]

Местная власть небезосновательно беспокоилась и об организации национальных воинских частей, дивизий и соединений. Много солдат-карачаевцев, черкесов, ногайцев, осетин и абазин сражались в рядах 4-го кавалерийского корпуса кубанских казаков Орджоникидзеградской (Ставропольской) добровольческой дивизии. Добровольцы из Карачая и Черкесии воевали и в 343-й дивизии, в 8-м кавалерийском полку. Особенно сильно было их стремление попасть в 4-й гвардейский кавалерийский корпус Льва Михайловича Доватора, который был сформирован в августе 1941 года. Одна дивизия корпуса была сформирована в Краснодарском крае (в Армавире), командиром был назначен Исса Александрович Плиев. Вторая дивизия была сформирована в Орджоникидзевском крае (в Ставрополе), командир Кондрат Семенович Мельник. Ставропольская дивизия состояла из 3-х полков. Одному полку было вручено знамя Карачаевской автономной области, другому – черкесской, третьей дивизии было вручено знамя Ставропольского края. В состав полка Карачаевской автономной области были приняты добровольцы Магомет Акбаев, Ажу Канаматов, Ханафий Айбазов, Азрет Хыбыртов, Хызыр Берекетов, Тохтар Карамурзаев и многие другие.[10]

Традиционный промысел женщин-горянок – вязание теплых вещей из шерсти: валенки, перчатки, меховые рукавицы, шапки-ушанки, свитера, бурки, башлыки, носки, чулки и многое другое. По архивным данным только Усть-Джегутинского района, за сентябрь 1941 года для отправки в Красную Армию поступило 112 пар валенок, 138 ватных телогреек, 49 пар носков, 26 перчаток, 88 бурок, 43 башлыка и многое другое. На 1 января 1942 года Черкесская автономная область сдала более 35 тыс. различных

теплых вещей, Карачаевская автономная область – 40 тыс.[11]

В условиях войны тыловики не забывали и о новогодних подарках фронтовикам. Так, к 28 декабря 1941 года сотрудниками управления НКВД, рабочими, служащими было принято решение об организации сбора подарков Красной Армии. Для организованного проведения этой акции была создана комиссия в следующем составе: Сергеев (председатель), Дорохов, Коротченко, Узденов, Батчаев, Лайпанов, Молчанов и Пенхасов. [12]

Таким образом, к 1 января 1942 года было отправлено 6 вагонов коллективных и индивидуальных подарков и 70 тысяч теплых вещей от Карачаевской автономной области [13] и более 50 тысяч от Черкесской автономной области. [14]

Невозможно не отметить, что тяжелые заботы легли на хрупкие плечи горянок. Женщины, мобилизованные для работы взамен мужчин, не только осваивали сложную сельскохозяйственную технику, приобретали технические специальности, но и выдвигались на руководящие должности. В годы Великой Отечественной войны горянки и казачки сделали немалый шаг к равноправию с мужчиной, освоив исконно мужские профессии: садились верхом на лошадь, работали табунщиками, животноводами, вставали за плуги, кормили свои многодетные семьи. Золотыми буквами вписали свои имена в историю тружеников тыла в годы ВОВ: механизаторы Гитче Гочияева, Анисат Темрезова, Кынчыу Абазалиева, доярка Кулизар Лепшокова, чабан Мазан Алчаков, звеньевые Абидат Узденова, Баладжан Батчаева и многие другие.[15]

Активно трудились в годы ВОВ сегодоголовые горцы и подростки Карачая и Черкесии. Аксакалы работали чабанами вместо ушедших на фронт детей и внуков, пахали землю, сеяли. Примеры: Гомай Текеев в возрасте 80 лет пошел работать чабаном, так же 80летние Алим Эркенов, Гомай и Локман Долаевы косили сено.[16] Опираясь на

национальный менталитет, уважаемых пожилых людей Карачая и Черкесии вовлекали в массово-политическую работу с населением. По их инициативе перед оккупацией области немцами в августе 1942 года, не дожидаясь прихода фашистов, создали комиссии из авторитетных старейшин. Аксакалы решили колхозный скот разделить по спискам между семьями. Были составлены ведомости, где каждый расписался в получении своей доли. Благодаря этому решению, весной 1943 года почти все поголовье колхозного скота было собрано обратно. Это дало возможность снова начать производство животноводческой продукции для нужд фронта. [17] Но, тем не менее, немцами было истреблено и вывезено много личного и общественного скота. Одним из источников восстановления животноводства была закупка скота на добровольной основе и по государственным ценам у колхозов, колхозников, рабочих и служащих тыла и возвращение эвакуированного скота. Так, например, основные кадры военного конного завода Малокарачаевского района находились с табунами лучших пород в Грузии. После освобождения территории области они были возвращены. [18]

Активная помощь карачаевцев была прервана 2 ноября 1943 года, в связи с несправедливой депортацией их в Среднюю Азию и Казахстан. Посильная помощь не прекращалась и в ссылке. Карачаевцы сами умирали от голода, гибли от болезней и непривычного

жаркого климата, однако продолжали вносить свой вклад в бюджет страны, выплачивая различные налоги, покупая облигации различных займов. В помощь фронту был передан весь крупный рогатый скот, овцы, лошади, оставшиеся после депортации карачаевцев.

Великая Отечественная война стала тяжелым испытанием для всей нашей Родины. Не обошла она стороной и Карачаевскую и Черкесскую автономные области. Как писал А. Самсонов, «Правда о войне, даже самая горькая, не принижает величия подвига народа, а, наоборот, помогает ещё глубже его осознать, увидеть героизм масс, силу партии, правильно понять уроки, сделать необходимые выводы» [20]. Сельское население Карачая и Черкесии заплатило очень дорогую цену за победу нашего народа в Великой Отечественной войне. Прежде всего, речь идёт о безвозвратных потерях, к которым относились как люди, так и тягловые ресурсы, направленные на нужды фронта.

В заключение хотелось бы процитировать английского журналиста Д.Олдриджа, который посетил Москву в 1944 году: «У советских людей была прекрасная черта: никто из них не помышлял ни о чем, кроме победы. И не было для советского человека той жертвы, которую он не был бы готов принести ради этой победы».[20] Справедливость этих слов ярко подтверждается самоотверженным участием многонационального сельского населения Карачая и Черкесии в создании надежного, мощного тыла Красной Армии.

Литература

1. Красная Черкесия. – 1945. – 28 марта.
2. Орджоникидзева правда. – 1941. – 2 августа.
3. ГАНИ КЧР. Ф.1.Оп.12.Д.14.- Л.63 (фонд документов помощи фронту продуктами продовольствия).
4. ГАНИ КЧР. Ф.1.Оп.12.Д.14.- Л.63 (фонд документов помощи фронту продуктами продовольствия).
5. ГАНИ КЧР. Ф.1.Оп.12.Д.14.- Л.Л.23-24 (фонд документов помощи фронту продуктами продовольствия).
6. Ставропольская Правда. - 1943.- 14 августа.
7. Карданов З.К. Карачаево-Черкесия за 40 лет Советской власти. – Черкесск, 1957. – С.16.

8. Народы Карачаево-Черкесии в годы Великой Отечественной войны. – Черкесск, 1982.- С.48.
9. Добагов И.К. Очерки истории областной комсомольской организации Карачаево-Черкесии. – 1975. – С.172.
10. Койчуев А.Д. Карачаевская автономная область в годы Великой Отечественной войны 1941-1945. – Черкесск, 1998. – С.168.
11. ГА КЧР Ф. 45.Оп. 1. Д.108.Л.33. (фонд документов о помощи фронту подарками).
12. ГА КЧР Ф. 45.Оп. 1. Д.108.Л.130. (фонд документов помощи фронту теплыми вещами).
13. ГА КЧР Ф. 45.Оп. 1. Д.188.Л.495. (фонд документов о помощи фронту подарками).
14. ГА КЧР Ф. 17.Оп. 43. Д.1756.Л.28. (фонд документов о помощи фронту подарками).
15. Народы Карачаево-Черкесии в годы Великой Отечественной войны. – Черкесск, 1982.- С.64.
16. Орджоникидзевская правда. – 1942. – 13 марта.
17. ГАНИСК. Ф.1.Оп.2.Д.416.Л.7. (фонд документов, связанных с восстановлением разрушенного фашистами сельского хозяйства).
18. Ставропольская Правда. - 1943.- 2 ноября.
19. Самсонов А. За глубокое исследование истории Великой Отечественной войной. (К постановке вопроса) //Военно-исторический журнал. -1965,-№3.-С.С. 17-24.
20. Кучинский Л.Ф. Критерии и цена Великой победы// Великая Победа. Итоги и уроки. – С.203.

ПРОБЛЕМА МОЛОДЕЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Темирязова Лиана Руслановна

РГБУ «КЧРИПКРО» старший преподаватель кафедры управления образованием
(369000, г. Черкесск, ул. Фабричная 139,) e-mail umo_ipkro08@mail.ru.

Аннотация. В статье дается анализ понятию «экстремизм», классификация видов экстремизма. Рассматривается проблема распространения молодежного экстремизма. Основной причиной обозначается тенденция к ухудшению экономических условий жизни основной массы населения страны, что приводит к росту психоэмоциональных перегрузок и усилению кризиса в межличностных отношениях. В статье раскрываются факторы решения проблемы молодежного экстремизма.

Ключевые слова. Экстремизм, молодежный экстремизм, социальное неравенство, экстремистское поведение, ксенофобия, маргинализация, этнонациональный менталитет, социокультурная деятельность.

PROBLEM YOUTH EXTREMISM IN MODERN SOCIETY

Temrezova Liana Ruslanovna

RGBU "KCHRIPKRO" senior lecturer in education administration (139 Fabrichnaya st., Cherkessk 369000) e-mail umo_ipkro08@mail.ru.

Abstract: The article analyzes the concept of "extremism", the classification of types of extremism. The problem of the spread of youth extremism. The main reason is indicated by the tendency to deterioration of economic conditions of the bulk of the population, which leads to an increase in psycho-emotional overload and the intensification of the crisis in interpersonal relationships. The article describes the factors to solve the problem of youth extremism.

Keywords. Extremism, youth extremism, social inequality, extremist behavior, xenophobia, marginalization, ethnonational mentality, socio-cultural activities.

В современных условиях пореформенного экономического и социального развития России одной из острейших социально-политических проблем становится распространение молодежного экстремизма. Анализ данной проблемы показывает, что наиболее часто совершают преступления молодые люди в возрасте 15-25 лет. Состояние и динамика преступности свидетельствует о нарастании количества преступлений, повышения уровня насилия в среде молодежи. Уровень преступности подростков по оценкам специалистов, в 4 - 8 раз выше, чем показатели зарегистрированной преступности. Следовательно, социальная значимость, мера общественной опасности преступности подростков гораздо более высока, чем об этом можно судить по цифрам статистики.

Особое место в этом ряду занимает экстремистское поведение молодёжи, представляющее собой особую форму активности молодых людей, которая выходит за рамки общепринятых норм, типов, форм поведения и направленную на разрушение социальной системы или какой-либо ее части. Связанное с совершением действий насильственного характера по социальным, национальным, религиозным и политическим мотивам. При этом важно то, что такая активность является осознанной и имеет идеологическое обоснование либо в форме стройной идеологической концепции (национализм, фашизм, исламизм, и т. д.), либо в виде обрывочных символов, архетипов, лозунгов. Данное обстоятельство ведет к росту неопределенности, разрушению каналов воспроизводства общества[7].

В этой ситуации особого внимания требует разработка и внедрение модели общенациональной системы противодействия экстремизму и снижения его проявлений в молодежной среде. Таким образом, особое значение приобретает научно - аналитическое обеспечение по профилактике экстремизма в молодежной среде.

Элементы экстремистского поведения молодежи формируются на фоне деформации социальной и культурной жизни общества. Причинами роста экстремистского поведения, включающего и криминальные формы поведенческой активности молодежи становятся: социальное неравенство, желание самоутвердиться в мире взрослых, недостаточную социальную зрелость, а также недостаточный профессиональный и жизненный опыт, а следовательно, и сравнительно невысокий (неопределенный, маргинальный) социальный статус, что может быть инструментом манипуляций для политических сил, преследующих цели сепаратизма, ослабления социальных и управленческих институтов государства[5].

Изучение проблем преступности молодежных группировок экстремистской направленности, равно как и преступности общей, требует учёта конкретной ситуации – социально-экономической и политической, на фоне которой формируются и развиваются криминогенные процессы. Анализ сложившейся обстановки позволяет констатировать, что в настоящее время социально-экономический и политический фон зачастую оказывает крайне негативное воздействие на молодежную среду. Неопределённая тенденция к ухудшению экономических условий жизни основной массы населения страны приводит к росту психоэмоциональных перегрузок и усилению кризиса в межличностных отношениях.

Снижение уровня благосостояния граждан Российской Федерации в сочетании с ослаблением социального

контроля над поведением молодёжи, заметное ослабление влияния общества и государства на формирование личности, утрата роли общественных и семейных институтов в воспитательной работе ведут к неуклонному росту преступности экстремистского характера. Обеспокоенность вызывает растущее влияние в обществе экстремистских молодежных группировок и леворадикальных организаций. Существующие молодежные группировки как правило агрессивны, организованны, политизированы, а некоторые из них находятся под влиянием преступных сообществ. Известно, что в настоящее время в России насчитывается около десятка подобных партий и движений. В молодежной среде самым массовым является движение скинхедов, в котором участвуют десятки тысяч подростков и молодых людей[2].

Считается, что слово «экстремизм» происходит от латинского слова «extremus» - «крайний», то есть нечто, выходящее за определенные рамки, нормы. В словарях экстремизм толкуется как приверженность к крайним взглядам и мерам. В юридической литературе экстремизм определяется по - разному. По мнению А.Г. Хлебушкина, экстремизм есть противоправная деятельность, осуществление которой причиняет или может причинить существенный вред основам конституционного строя или конституционным основам межличностных отношений[8].

Современный экстремизм разнообразен по формам своего выражения. Кроме того, он может быть классифицирован по различным теоретическим основаниям (сферам жизнедеятельности, объектам направленности экстремистской активности, возрастным характеристикам субъектов экстремистской активности и т.д.). Научно-практическое обобщение тех или иных явлений позволяет классифицировать экстремизм по направленности - на экономический,

политический, националистический, религиозный, молодежный, экологический, духовный.

Молодежный экстремизм отличается от взрослого меньшей организованностью, стихийностью. При этом непосредственное отношение к его деятельности могут иметь взрослые, которым молодежь своим противоправным поведением зачастую стремится подражать. Молодежный экстремизм как массовое явление последнего десятилетия выражается в пренебрежении к действующим в обществе правилам и нормам поведения.

Именно молодежь чаще совершает преступления агрессивного характера. Негативное воздействие к представителям той или иной национальной, расовой, религиозной группы, сформировавшееся под воздействием пропаганды экстремистских идей, а также на основании собственного жизненного опыта под влиянием определенных факторов (избытка свободного времени и его неорганизованности, отсутствия возможности или желания продолжать образование и как следствие невозможность трудоустроиться на высокооплачиваемую работу, сформированности или ограниченности интересов) толкает молодежь на участие в экстремистской деятельности. Активизация молодежного экстремизма в настоящее время представляет серьезную опасность для российского общества.

Экстремистское поведение молодежи - одна из наиболее актуальных социально-политических проблем. Состояние, уровень, динамика политического экстремизма молодежи в России широко обсуждаются средствами массовой информации и в специальной литературе, выпускаются аналитические сборники.

Молодежь рассматривается как большая социальная группа, имеющая специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется возрастными особенностями молодых людей и тем, что

их социально-экономическое и общественно-политическое положение, их духовный мир находится в состоянии становления. В современной научной литературе к этой группе обычно относят (в статистике и социологии) людей в возрасте от 15 до 30 лет. Молодежь, определяя свой жизненный путь, решает конфликтные ситуации, исходя из сопоставления возможных вариантов, если учесть, что для молодежного возраста характерными являются: эмоциональная возбудимость, неумение сдерживаться, отсутствие навыков в разрешении даже несложных конфликтных ситуаций, то все указанное выше может привести к совершению девиации.

Проблема агрессивного и экстремистского поведения молодежи становится все более актуальной в условиях российской действительности. Элементы экстремистского поведения молодежи формируются на фоне деформации социальной и культурной жизни общества. В перечень основных причин роста экстремистского поведения молодежи исследователи склонны включать следующие: социальное неравенство, желание самоутвердиться в мире взрослых, недостаточную социальную зрелость, а также недостаточный профессиональный и жизненный опыт, а следовательно, и сравнительно невысокий (неопределенный, маргинальный) социальный статус[5].

Молодежный экстремизм как явление последних десятилетий, выражающееся в пренебрежении к действующим в обществе нормам поведения или в отрицании их, можно рассматривать с различных позиций. Молодежь во все времена была подвержена радикальным настроениям. В силу возрастных ее свойств даже в спокойные в политическом и экономическом плане времена количество радикально настроенных людей среди молодежи всегда выше, чем среди остального населения.

Молодежи свойственна психология максимализма и подражания, что в условиях острого социального кризиса является почвой для агрессивности и молодежного экстремизма. Развитие политического экстремизма молодежи представляет особую опасность даже не потому, что детская подростковая и молодежная преступность заметно возросли, а потому, что это связано с развитием «анормативных» установок в групповом сознании молодого поколения, что влияет на ценности, предпочтительные образцы поведения, оценки социального взаимодействия, т.е. в широком смысле связано с социальной и политической культурой российского общества в ее проективном состоянии. К сожалению, формирование первого поколения новой России происходило в основном в условиях негативной социально-экономической ситуации 90-х годов XX в., что создало предпосылки маргинализации значительной части молодежи, девиации ее поведения, включая политический экстремизм[3].

Специальный анализ проблемы показывает, что экстремизм в России «молодеет», наиболее часто совершают преступления молодые люди в возрасте 15 - 25 лет. Молодежь также чаще совершает преступления агрессивного характера. По статистике, основная масса таких тяжких преступлений на политической почве, как убийство, нанесение тяжких телесных повреждений, разбой, терроризм, совершается лицами до 25 лет. Важно учитывать, что в настоящее время молодежный экстремизм растет более высокими темпами, чем преступность взрослых.

Эти процессы приобретают особое значение в контексте проблем социальной безопасности российского общества, вызванных действиями экстремистов, и ведущих к физической и духовной деградации, разрушению личности, этноса, общества, государства. Поскольку активизация политического экстремизма молодежи в настоящее время представляет серьезную опасность

для российского общества, она должна быть глубоко и всесторонне изучена, в том числе средствами политологического познания, как явление, требующее общественного: политико-правового, административно-управленческого и социокультурного противодействия.

Экстремистское движение как тип девиации представляет собой сложный социально-политический феномен, имеющий тенденцию к саморазвитию. Появление его обусловлено наличием целого ряда социально-экономических и социокультурных факторов, тесно взаимодействующих между собой. В то же время отсутствие одного или нескольких из этих факторов значительно препятствует распространению экстремистских настроений и резко снижает воздействие экстремистской идеологии на этнонациональный менталитет и социокультурную деятельность.

Основными источниками молодежного экстремизма в России являются, прежде всего социально-политические факторы: кризис социально-политической и экономической системы; социокультурный дефицит и криминализация массовой культуры; распространение социальных проявлений «ухода из жизни»; отсутствие альтернативных форм проведения досуга; кризис школьного и семейного воспитания. Все это позволяет утверждать, что основной круг проблем, с которыми приходится иметь дело молодежи в России, лежит в сфере конфликтных отношений, прежде всего в семье и в отношениях со сверстниками. Большую роль также играют личностные факторы, такие, как деформация системы ценностей, «нездоровая» среда общения, преобладание досуговых ориентаций над социально полезными, неадекватное восприятие педагогических воздействий, отсутствие жизненных планов.

В России в последнее время четко обозначилась национал-экстремистская, крайне левая и крайне правая, этноконфессиональная и сепаратистская

основы политического экстремизма. Также необходимо отметить, что хотя проявление экстремистских акций на различных основах имеют разные особенности проявления, их объединяет использование экстремальных форм насилия для усиления агрессивности окружающей среды. Так, криминальный экстремизм стремится навязать молодежи нормы поведения, базирующиеся на брутальности, вандализме, жестокости и агрессивности. Часть молодых людей воспринимает насилие как особую ценность, жизненную стратегию в обществе риска, и сама становится субъектом насилия, жертвой преступных сил, встает на путь преступности и экстремизма[1].

Последние несколько лет в России очень часто слышны призывы к ксенофобии. Их поддерживают 55-60% опрошенных социологами российских граждан. Все это чревато значительными проблемами для страны, так как в молодежной среде появляются уже не только группировки, но и партии, исповедующие ксенофобские взгляды. В настоящее время в России насчитывается около десятка партий и движений, проповедующих ксенофобию и расизм. В молодежной среде самым массовым является движение скинхедов, в котором участвуют десятки тысяч подростков и молодых людей 14-25 лет. Уровень уличного насилия со стороны представителей скинхедских группировок постоянно растет, а сами эти преступления становятся все более дерзкими. Если раньше убивали в подворотне, или темной улице, то теперь убийства совершаются в центре города, в людных местах, в метро, в дневное время суток (убийство студента-антифашиста Т. Качарава в Ставрополе в ноябре 2013 года, студента В. Абрамянца в московском метро в апреле 2014 года).

Опасность этого явления заключается в том, что подобное насилие может вызвать ответные насилия со стороны

антифашистов, иммигрантов, студентов-иностранцев, что приведет к непоправимым последствиям.

Немаловажен тот факт, что деятельность экстремистских групп и организаций существенно занижает престиж государства и авторитет его компетентных органов в глазах мировой общественности, а тем более, когда ксенофобские призывы используются в предвыборной агитации многими политическими партиями,

Несмотря на сложившуюся в стране почти, что катастрофическую ситуацию, вплоть до 2014 года законодательно не были закреплены положения, касающиеся борьбы с проявлениями экстремизма не только в молодежной среде, но и в целом. Правоприменительная практика законодательства «О противодействии экстремизму» до сих пор несовершенна. И хотя исполнители экстремистских преступлений арестовываются и осуждаются десятками (в 2004 году было осуждено более 50 человек), дела в отношении их идеологов и вдохновителей практически не возбуждаются, либо следствие и суд затягиваются настолько, что истекает срок давности[8].

Таким образом, актуальность проблемы экстремизма в молодежной среде определяется не только его опасностью для общественного порядка, но и тем, что данное преступное явление имеет свойство перерастать в более серьезные преступления, такие как терроризм, убийство, причинение тяжких телесных повреждений, массовые беспорядки. С учетом вышеизложенного, можно утверждать, что исследование проблемы группового экстремизма в молодежной среде в настоящее время приобрело особенно значимый и неотложный характер.

Литература

1. Бааль Н.Б. Молодежные экстремистские организации в постсоветской России // История государства и права. 2007. № 11. С. 26.
2. Верховский А. Цена ненависти. Национализм в России и противодействие расистским преступлениям. М., Эксмо. 2009.
3. Ентелис Г.С., Щипанова Г.Д. Протестный потенциал российской молодежи. М., Юрайт. 2007. С. 27;
4. Козлов А.А. Молодежный экстремизм. СПб., Питер. 2008. – 498 с.(76)
5. Кочергин Р. О. Некоторые аспекты криминологического обоснования существования молодежного экстремизма, основанного на национальном или религиозном признаках: Criminological foundation of young people extremism based on national and religious notes //Человек .2008. № 1. С. 117 – 120.
6. Мамедов В. А. Экстремистская деятельность молодежных группировок скинхедов //Проблемы применения норм уголовно-процессуального законодательства Российской Федерации в деятельности правоохранительных органов. Часть 2. -Челябинск, 2004. С. 132 – 138.
7. Павлинов А. В., Дятлова Е. Ю. Особенности проявлений экстремизма в молодежной среде и меры противодействия ему //Вестник Владимирского юридического института. 2008. № 4. С. 208 – 210.
8. Хлебушкин, А.Г. Экстремизм: уголовно - правовой и уголовно - политический анализ / А.Г. Хлебушкин. - Саратов, 2007.
9. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М., Юристъ. 2006. С. 59;
10. Чупров В.И. Политический экстремизм и его профилактика у студенческой молодежи. Ростов-на-Дону., Феникс. 2003. С. 29.

НАШИ АВТОРЫ

- 1. Асланукова Мая Муратовна** – кандидат химических наук, доцент, зав. кафедрой ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск. E-mail: maiya_aslanukova@mail.ru;
- 2. Айбазова Фатима Умаровна** - старший преподаватель медицинского института, аспирантка ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск;
- 3. Власенко Ольга Владимировна**- старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск. E-mail :ovlasenko@mail.ru;
- 4. Гурин Александр Васильевич** - ректор РГБУ ДПО «КЧРИПКРО», кандидат технологических наук. E-mail: kchripkro@mail.ru;
- 5. Байбанова Фатима Азрет –Алиевна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав.учебно – методическим отделом РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: kchripkro@mail.ru;
- 6. Бежанов Магомет Хусинович** - кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно – методической работе РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: kchripkro@mail.ru;
- 7. Дышекова Марина Рамазановна** – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой родных языков и литературы РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: marina.dysheckowa@yandex.ru;
- 8. Джамбаева Людмила Рамазановна** – кандидат педагогических наук, доцент, зав каф. управления образованием РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail:09upravleniya@mail.ru;
- 9. Джандарова А.С.** воспитатель МКДОУ №8 «Гнездышко», КЧР, г. Черкесск, E-mail: dets8@mail.ru;
- 10.Кантемирова Баблюста Алиевна** -доцент, кафедры родных языков и литературы РГБУ «КЧРИПКРО» E- mail: dysheckowa@yandex.ru;
- 11.Коньков Л.И.**- доцент, ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск;
- 12.Кипкеева Зухра Салиховна** – кандидат педагогических наук, зам. заведущ.по научно – методической работе. МКДОУ №8 «Солнышко», г. Карачаевск, E-mail : razumis8309@mail.ru;
- 13.Кипкеева Земфира Хаджиосмановна** – кандидат филологических наук, доцент, зав кафедрой русского языка и литературы РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail : kaf.rus.lit@mail.ru;

- 14. Курбанова Алена Шарапутиновна** - кандидат филологических наук, доцент, кафедры русского языка и литературы РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail: kaf.rus.lit@mail.ru;
- 15. Крайникова Татьяна Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, зав.кафедрой педагогики и психологи РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: kaf.psp@mail.ru;
- 16. Кочиева Кябахан Рауфовна**- старший преподаватель каф. дошкольного и начального образования РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail : kaf. dino@mail.ru;
- 17. Кукаева Оксана Хасановна** – старший методист учебно – методического отдела РГБУ ДПО «КЧРИПКРО E-mail: kchripkro@mail.ru
- 18. Куржева Тамара Исмаиловна** – кандидат педагогических наук, доцент, кафедры родных языков и литературы РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail: marina.dysheckowa@yandex.ru;
- 19. Мауль Анна Васильевна**- старший преподаватель Филиал ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске, E-mail: prepodsha@mail.ru;
- 20. Макоева Аида Юрьевна** – старший преподаватель ГБОУ ВПО «Кабардино – Болкарский университет», КБР г. Нальчик. E-mail: a928690@mail.ru;
- 21. Накохова Диана Харуновна** – аспирантка ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск
E-mail : diana89@mail.ru;
- 22. Накохова Рида Рашидовна** доктор психологических наук, профессор, проректор по научно – инновационной деятельности, РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: ripkroinnovac@mail.ru;
- 23. Пшимахова Фатима Шагабановна**- кандидат педагогических наук, доцент дошкольного и начального образования РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail : kaf. dino@mail.ru;
- 24. Пучкина Анастасия Георгиевна** -старший преподаватель ЕМО РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail : kaf-en@yandex.ru;
- 25. Реутская Ирина Николаевна**- кандидат педагогических наук, доцент, зав каф. дошкольного и начального образования РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail : kaf. dino@mail.ru;
- 26. Резунова Ирина Александровна**– кандидат филологических наук, доцент, зав кафедрой русского языка и литературы РГБУ ДПО «КЧРИПКРО».
E-mail : kaf.rus.lit@mail.ru;
- 27. Сарыева Марьям Хасановна**- старший преподаватель кафедры педагогики и психологи РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: kaf.psp@mail.ru;

28. **Тамаева Оксана Анатольевна**- аспирантка ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск,
E-mail: kolieva_tomaeva@mail.ru;
29. **Темирова Фатима Александровна** - кандидат психологических наук, доцент, научный секретарь ученого совета РГБУ «КЧРИПКРО»
E-mail: kaf.psp@mail.ru;
30. **Темрезова Лиана Руслановна** – старший преподаватель каф. управления образованием РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: 09upravleniya@mail.ru;
31. **Турклиева Болду Сосламбековна**- старший преподаватель каф. дошкольного и начального образования РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail : kaf. dino@mail.ru;
32. **Тлябичева Саратина Умаровна** – старший преподаватель кафедры русского языка и литературы РГБУ «КЧРИПКРО» E-mail : kaf.rus.lit@mail.ru;
33. **Узденова Л.Т.** МКУДО «Д/с «Радугас. Дружба» E-mail: mkudoradyga@yandex.ru;
34. **Иванова Н.А.**- аспирантка ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск,
E-mail: nina-ivanova@ro.ru;
35. **Иманмухаметова Б.М.** старший преподаватель ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске,
E-mail: bahtugul87@mail.ru;
36. **Чанкаева Татьяна Азаматовна** - доктор филологических наук, профессор, проректор по учебно – методической работе РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail: kchripkro@mail.ru;
37. **Черкасова Элина Владимировна**- старший преподаватель ЕМО РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail : kaf-en@yandex.ru;
38. **Хубиева Алтын Абдурзаковна** – кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и политологии РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail: kchripkro@mail.ru;
39. **Хапаев Мусса Халисович** -старший преподаватель каф. управления образованием РГБУ ДПО «КЧРИПКРО» E-mail: 09upravleniya@mail.ru;
40. **Шевцова Татьяна Васильевна.** -старший преподаватель каф, дошкольного и начального образования РГБУ ДПО «КЧРИПКРО»
E-mail : kaf. dino@mail.ru ;
41. **Шмелькова Татьяна Сергеевна** - ФГБОУ ВПО «Северо-Кавказская государственная технологическая академия», Черкесск,
E-mail: tanyashm@mail.ru.

Автор (авторы) несет ответственность за неправомерное использование в научной статье объектов интеллектуальной собственности, объектов авторского права в полном объеме в соответствии с действующим законодательством РФ.

Автор (авторы) подтверждает, что направляемая статья нигде ранее не была опубликована, не направлялась и не будет направляться для опубликования в другие научные издания.

*Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций(РОСКОМНАДЗОР)*

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС 77-63540 от 30 октября 2015г.

ISSN 2414-0066

