МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ДОНЕЦКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
ГОРЛОВСКИЙ ИНСТИТУТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК

Сборник научных трудов
Выпуск 1

Горловка
2015

УДК 009
ББК Ф66/Ш81
Г69

Печатается по решению Ученого совета
Горловского института иностранных языков.
Протокол № 7 от 29.04.2015 г.

Ответственный редактор: *Иванова Н.И.* – к. филол. н., доц. ГИИЯ

Редакционная коллегия: *Кочетова С.А.* – д. филол. н., проф. ГИИЯ; *Алфимов В.Н.* – д. пед.н., проф. ГИИЯ; *Беляева М.Ю.* – д. филол. н., проф. филиала ФБГОУ ВПО «Кубанский государственный университет» (г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края, РФ); *Бомбарделли О.* – д. пед. н., проф. Трентовского ун-та (Италия); *Горюнова Л.* – д. пед. н., проф. Южного федерального ун-та (Ростов-на-Дону, РФ); *Дяговец И.И.* – д. филол. н., д-р философии, проф. ДНУ; *Куля Е.* – д-р педагогики, проф. Университета Яна Кохановского, Кельце (Польша); *Новожилова Н.* – ассоциированный проф., д-р инженерных наук Балтийской Международной Академии (Рига, Латвия); *Патерыкина В.В.* – д. филос. н., доц. Алчевского технического ун-та; *Саржан А.А.* – д. ист. н., проф. Донецкого технического ун-та; *Скляр П.П.* – д. психол. н., проф. Луганского ун-та им. В.И. Даля; *Татаринцева А.* – д. пед. н., проф., эксперт Латвийской Академии наук в сфере педагогики Высшей Школы. Балтийская Международная Академия (Рига, Латвия); *Федотова О.* – д. пед. н., проф. Южного федерального ун-та (РФ); *Андреева И.А.* – к. психол.н., доц. ГИИЯ; *Волкова Н. Е.* – к. филол. н., доц. ГИИЯ; *Вострецова В.А.* – к. филол. н., доц. ГИИЯ; *Евсюкова Н.В.* – к. ист. н., доц. ГИИЯ; *Зябрева С.Э.* – к. пед.н., доц. ГИИЯ; *Марченко Г.В.* – к. пед. н., доц. Южного федерального ун-та (РФ); *Тристень К.С.* – к. мед. н., доц. Барановичского гос. ун-та (Республика Беларусь); *Цой М.* – к. пед. н., старший научный сотрудник Узбекского научно-исследовательского ин-та им. Т.Н. Кары Ниязи, Ташкент (Республика Узбекистан)

Г69 **Гуманитарный** вестник Горловского института иностранных языков : сб. науч. тр. / Горловский институт иностранных языков. Редкол. : Н.И. Иванова и др. – Вып 1. – Горловка : изд-во ГИИЯ ДНР, 2015. – 326 с.

Сборник посвящен исследованию актуальных проблем педагогики, общественных наук, психологии.

Для научных работников, специалистов-педагогов, историков, психологов, аспирантов, студентов, школьных учителей.

УДК 009
ББК Ф66/Ш81

© Изд-во ГИИЯ ДНР, 2015

ПЕДАГОГИКА

Е.Н. Авдей,
К.С. Тристень
(Республика Беларусь)

УДК 37.034

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Постановка проблемы. Проблема нравственности всегда волновала педагогов. По мнению учёных, специалистов по дошкольной педагогике наиболее благоприятным для разностороннего развития ребёнка является дошкольный возраст. Приобщая ребёнка дошкольного возраста к накопленному в синтезе искусств богатейшему опыту человечества, можно воспитать образованного, высоконравственного, разносторонне развитого человека [5, с. 256].

Нравственность – это индивидуальная форма существования морали общества, внутренний закон человека, побуждающий соотносить свои поступки с нормами морали общества, в котором он живет. Нравственные начала закладываются в раннем возрасте и развиваются по мере взросления ребёнка, поэтому нравственное, этнокультурное, патриотическое, познавательное, художественно-творческое развитие дошкольников является актуальной проблемой дошкольного образования [6, с. 372].

Воспитание у дошкольников нравственно-эстетических качеств может решаться привлечением их к различным видам искусства, что способствует проявлению интереса к искусству, а затем и развитие у них художественных способностей. По определению Н. А. Ветлугиной (1989) [3, с. 56], первая задача при формировании нравственности – воспитание у ребёнка эмоционально-нравственного отношения к явлениям, действиям окружающих. Средствами различных видов искусства формируются у детей нетерпимость к злу, вера в справедливость, желание быть красивым, добрым, порядочным, как понравившиеся им герои. Дети любят подражать и поэтому иногда подражают их интонациям, словам, поведению. Вторая задача – формирование у ребёнка способности к самообучаемости. Ребёнок должен самостоятельно конструировать художественный образ, экспериментировать, при желании передать образ выразительно-изобразительными средствами. Испытываемые детьми эмоции находят отклик у сверстников, которые также принимают участие в музыкальном занятии, спектакле или игре.

Большую роль играют при этом пробуждение общих чувств – сопереживания, сочувствия, одобрения прекрасных душевных качеств героев исполняемых ими ролей. Третья задача – формирование у детей эстетического вкуса. Детям необходимо помогать мотивировать свою оценку объективно, так как у детей нередко ассоциируются понятия “красивое” и “доброе”. Ребёнок может назвать исполнение песни его другом самым качественным среди всех потому, что он просто его лучший друг. Формирование эстетического вкуса обеспечивается методами побуждения к сопереживанию, убеждения при проявлениях эстетического вкуса у ребёнка и метода поисковых ситуаций, способствующих приобщению детей к самостоятельным действиям [6, с. 9].

Изучение опыта формирования нравственных качеств у дошкольников, использование различных методов и форм работы с детьми по развитию их нравственной сферы весьма актуально в наше время реформирования системы дошкольного образования.

Анализ предшествующих исследований и публикаций основоположников исследования путей решения данной проблемы.

Исследования учёных отечественной и зарубежной дошкольной педагогики свидетельствуют, что дошкольный возраст – это период становления эстетического развития, которому способствует использование потенциала природы, театра, литературы, живописи и музыки. Многочисленными психологами и педагогами подчеркивается важность творчества в деятельности ребёнка (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. Т. Кудрявцев и др.). На роль игровой деятельности в эстетическом воспитании детей указывают Р. И. Жуковская, А. В Трацевская, В. В. Чечет, театрально-игровой – Е. Н. Авдей, А. О. Гаврилкевич, Т. В. Горбачёва, К. С. Тристень. На роль художественно-речевой деятельности в совершенствовании нравственных качеств у детей указывают Д. Н. Дубинина, Г. Г. Макаренкова, Н. С. Старжинская и др.

К творческим видам деятельности детей относятся конструирование (Л. А. Парамонова, Г. В. Урадовских), музыкальная (Т. А. Бугаева, И. Л. Дзержинская, Л. С. Ходонович), изобразительная деятельность детей (Т. С. Комарова, Н. П. Сакулина). К вопросу развития нравственных качеств дошкольников в процессе музыкального восприятия обращаются белорусские учёные: Г. А. Никашина, В. П. Рева, Л. С. Ходонович.

Формулирование целей статьи. Вышеизложенное даёт основание сформулировать цели данной публикации, а именно: раскрыть значение литературно-музыкальных мероприятий в детском дошкольном учреждении как действенного средства эстетического воспитания дошкольников. Систематическое,

целенаправленное воздействие музыки на детей дошкольного возраста способствует обогащению эмоционально-чувственной сферы ребёнка, формированию нравственно-ценностных ориентаций, активизирует их творческую деятельность, что позволяет рассматривать этот феномен как эстетико-педагогическую ценность.

Изложение основного материала исследования. Духовное богатство личности ребёнка – необходимый фактор его интеллектуального, нравственного развития. Музыка способна стать движущей силой в воспитании личностных ценностей, нравственных качеств и психологического здоровья ребёнка [1, с. 9].

Использование фрагментов музыкальных произведений белорусских композиторов в тексте литературно-музыкальных спектаклей для дошкольников, музыкального сопровождения физкультурных занятий приобщает детей к национальному своеобразию и культурно-историческим традициям белорусского народа, его нравственно-духовным ценностям, развивает в детях эстетическое отношение к шедеврам музыкального искусства и жизни [2, с. 346].

С целью определения влияния музыки в нравственно-эстетическом воспитании детей нами было проведено анкетирование родителей и воспитателей Дошкольного центра развития ребёнка №2 г. Барановичи, в результате чего было установлено, что в 43,75% семей музыка звучит в доме во время отдыха, в 31,25% – звучит почти весь день, как фон, в 18,75% случаев в семьях включается музыка в машине во время поездок, дома “под настроение” и по праздникам. Очень редко звучит музыка в доме 6,25% семей. Считают необходимым и планируют дать музыкальное образование своим детям 68,75% родителей. О положительном влиянии на психологическое здоровье детей указали 65,6% родителей. В семьях, где музыкальное воспитание осуществляется посредством современного прослушивания аудиозаписей, музыкальных сказок, песен из мультфильмов, фрагментов классической музыки, просмотра телепередач, видеозаписей детского музыкального содержания, обучения игре на музыкальных инструментах, отношение родителей к музыке передаётся ребёнку. В случае заинтересованности взрослых во время восприятия музыки, высказывания отношений, объяснения собственных ощущений, ребёнок духовно обогащается, формируется его вкус, привязанность.

Методология воспитания нравственных качеств у дошкольника ориентирует на использование национального культурного наследия. Задача – максимально использовать прогрессивные идеи и воспитательный потенциал национальной

народной культуры. Национальное культурное наследие – один из важнейших компонентов образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования.

Авторами изучалась эффективность процесса формирования музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста средствами музыки современных белорусских композиторов. После организации ряда литературно-музыкальных мероприятий проведена педагогическая диагностика дошкольников групп "Фантазёры" дошкольного центра развития ребёнка № 2 и учреждения дошкольного образования "Ясли-сад № 25 города Барановичи", а также анкетирование студентов 3 курса факультета педагогики и психологии Барановичского государственного университета, которые проходили практику в этих учреждениях образования.

Проведённое исследование показало, что 92,6% детей не имели представления о музыке современных белорусских композиторов. После прослушивания произведений Е. Глебова, И. Лученка, В. Солтана, В. Будника, Ю. Семеняко на музыкальных занятиях (слушание музыки) у 81,5% детей повысился уровень музыкально-эстетической культуры, а у 18,5% он остался на прежнем уровне. Наблюдая за детьми в исследуемых группах, 33,33% студентов отметили, что целенаправленное слушание музыки современных белорусских композиторов на занятиях оказывает существенное влияние на уровень эстетических занятий, оценочных представлений детей дошкольного возраста. Знание современной белорусской музыки стимулирует активность дошкольников, которая представляется в различных видах эстетической деятельности, на что указали 16,67% опрошенных студентов. А 50% студентов пришли к выводу, что произведения современных белорусских композиторов активизируют развитие творческого потенциала детей. Систематическое, целенаправленное воздействие на ребёнка музыки современных белорусских композиторов способствует обогащению его эмоционально-чувственной сферы, на что указали 41,67% анкетируемых студентов. А 25% респондентов считают, что знание творчества современных белорусских композиторов способствует развитию музыкальных способностей ребёнка, 33,33% – формированию нравственно-эстетических ценностных ориентаций.

Учебная программа дошкольного образования регламентирует ознакомление детей с обрядовыми традициями белорусского народа. Народные праздники имеют нравственно-трудовую направленность, формируя у детей национальное самосознание личности, любовь к своему Отечеству, его

традициям, особенностям духовного мировосприятия белорусов, нравственным ценностям своего народа. Народные праздники проводятся как сложное театрализованное действо с красочными национальными костюмами, песнями, танцами, шутками. Участвующие в праздниках дети приобретают опыт коллективного взаимодействия, у них развиваются творческие способности, художественный вкус, чувство любви и гордости к своей Родине [4, с. 15].

С целью изучения влияния народной музыки на формирование духовности личности нами было проведено исследование, в котором принимало участие 164 студента факультета педагогики и психологии. Фольклор формирует национальное мировоззрение детей, так считает 88,46% студентов, 39,1% респондентов считают, что фольклор учит ребёнка видеть мир глазами своего народа. Анкетируемые студенты (42,19%) считают, что важным в организации фольклорных мероприятий должно стать понимание народной культуры, 31,25% респондентов назвали воссоздание среды бытования белорусских народных песен. При подготовке фольклорных мероприятий необходимо больше внимания уделять изучению быта, уклада жизни, народного календаря, народных обычаев и обрядов, считают 26,56% студентов. На вопрос: “Какие мероприятия необходимы для создания у детей реальных представлений о звуковой сфере народной музыки?”, 26,56% респондентов ответили “встречи с носителями народной культуры”, 23,44% считают необходимость экскурсий, 31,25% студентов назвали праздники и народные гуляния и 18,75% назвали литературно-музыкальные мероприятия. На вопрос: “Какие виды деятельности на музыкальных мероприятиях способствуют более полному раскрытию традиционной народной культуры?”, студенты ответили следующим образом: пение – 43,75%, слушание – 28,13%, игра на инструментах народного оркестра – 15,62%, театр – 12,5%.

Вывод. Таким образом, результаты исследования показали, что каждое музыкальное произведение для детей имеет нравственную направленность, основанную на использовании национального культурного наследия. Большинство опрошенных родителей и воспитателей считают музыку мощным фактором нравственно-эстетического воспитания их детей и, планируя дать им музыкальное образование, ставят задачу воспитания, формирования творчески активной личности, адаптированной к нынешней социальной среде. Проведение литературно-музыкальных мероприятий в дошкольных учреждениях будет способствовать накоплению музыкальных впечатлений у детей,

обогащению их музыкального опыта, развитию эстетического вкуса, повышению творческой активности. Интерес к музыке и литературно-музыкальной деятельности является залогом формирования у детей общей культуры и, как следствие, нравственно-эстетических качеств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдей Е. Н. К вопросу о музыкально-эстетическом воспитании дошкольников: Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы [Электронный ресурс] : сб. науч. ст.: I Междунар. науч.-практ. семинар, 15-16 апр. 2010 г., г. Барановичи, Респ. Беларусь / редкол.: Н. Г. Дубешко (гл. ред.) [и др.]. – Электрон. дан. / Е. Н. Авдей. – Барановичи: БарГУ, 2010. – С. 9-10.
2. Авдей Е. Н. Формирование музыкально-эстетической культуры детей дошкольного возраста средствами музыки современных композиторов / Е. Н. Авдей // Актуальные проблемы современной науки и образования. Общественные науки: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2010. – Т. VII. Ч 2. – С. 345-348.
3. Ветлугина Н. А. Нравственно-эстетическое воспитание ребёнка в детском саду: метод. реком. / Н. А. Ветлугина [и др.]. – М. : Просвещение, 1989. – 79 с.
4. Тристень К. С. Формирование культуры здоровья дошкольников средствами литературно-музыкальных спектаклей: / К. С. Тристень // Вопросы теории и практики дошкольного образования : сб. науч.-метод. ст. ; ред.-сост. Л. В. Горина, Ю. Ю. Колесниченко. – Саратов : Наука, 2009. – Вып. V. – С. 265-268.
5. Тристень К. С. Формирование нравственного здоровья детей средствами литературно-музыкальных мероприятий [Текст] : практ. пособие для студентов пед. специальностей / К. С. Тристень, Е. Н. Авдей. – Барановичи: РИО БарГУ, 2012. – 120 с.
6. Якупова Л. Х. Проблема духовно-нравственного воспитания в условиях современного образования / Л. Х. Якупова // Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы Международной заоч. науч.-прак. конф. 19 сент. 2009 года. ; отв. ред. М. В. Волкова. – Чебоксары : НИИ педагогики, 2009. – С. 370-374.

АННОТАЦИЯ

Авдей Е.Н., Тристень К.С. Использование литературно-музыкальных мероприятий в процессе формирования нравственности детей дошкольного возраста

В статье представлен один из аспектов формирования нравственно-эстетических качеств детей дошкольного возраста средствами музыкально-литературных мероприятий.

Авторами статьи изучалась эффективность процесса формирования нравственности студентов, будущих воспитателей детских дошкольных учреждений. Этот процесс основывался на традиционных ценностях национальной культуры.

Ключевые слова: дошкольники, нравственность, эстетический вкус, художественный образ, музыкальная деятельность, фольклор.

SUMMARY

Avdei E. N., Tristen' K. S. Using of literary-musical arrangements in the process of forming morals of children under school age

One of the aspects of forming of moral-aesthetical qualities of children under school age by means of literary-musical arrangements is presented in this article.

The authors of the article studied the effectiveness of the process of forming of students' morals who will be future educators of pre-school establishments. The process was founded on traditional values of national culture.

Key words: a child under school age, morals, aesthetical taste, artistic image, musical activity, folk-lore.

Л.И. Безуглая
(Горловка)

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗОНЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК УСЛОВИЕ БЕСПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Постановка проблемы. Актуальность темы обусловлена тем, что в феврале 2014 года начались боевые действия на территории Донецкой и Луганской областей, характерной чертой которых стала их непредсказуемость и хаотичность, а также позиции военных, которые находятся в опасной близости к густонаселенным районам. Систематические артиллерийские обстрелы городов привели к разрушению, повреждению многих учебных заведений и невозможности проведения занятий в стационарном режиме [11]. Создавшаяся ситуация требовала внедрения в учебный процесс новых форм и методов обучения, которые бы позволили не прерывать обучение в зоне

боевых действий. Одним из направлений стало дистанционное обучение, обеспечивающее безопасность как учащихся, так и преподавателей.

На протяжении последних двух десятилетий дистанционное обучение стало предметом исследований как зарубежных ученых: Л. Дикинсон, Б. Холмберг, К. Ричардс, П. Рой и других, так и отечественных: В. Быков, Е. Городишенина, Ю. Жук, Т. Зайченко, Д. Иванченко, М. Карпенко, В. Колмогоров, В. Кухаренко, В. Лапинский, Е. Малитиков, В. Олейник, В. Филин и другие. Интерес ученых объясняется тем, что процесс цивилизованного развития на современном этапе поставил перед обществом проблему непрерывного образования, через развитие индивидуальных способностей каждого в постоянно меняющихся социально-экономических условиях. Именно дистанционное обучение соответствует этим требованиям, так как дает возможность обучаться в удобное время, выбирать свой темп работы, посильный объём информации и степень её тяжести [3, 4].

Несмотря на то, что еще в 2003 году инициативная группа ADL начала разработку стандарта дистанционного интерактивного обучения SCORM, который предполагает широкое применение интернет-технологий в учебных заведениях, это форма обучения еще не заняла надлежащего места в системе образования [1]. Проанализировав научно-исследовательскую литературу по проблеме дистанционного обучения и ознакомившись с учебными и рабочими программами кафедр высших учебных заведений ДНР и ЛНР, мы увидели, что разработанные стандарты и требования к программному обеспечению имеют огромные перспективы в плане внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательной и методической работе.

Объектом исследования стало дистанционное обучение в 2014-2015 учебном году в Горловском институте иностранных языков.

Цель статьи – рассмотрение методов и форм организации дистанционного обучения, внедрение которых создаёт благоприятные условия качественного обучения в зоне боевых действий.

Задачей дистанционного образования было показать студентам неограниченные возможности получения необходимых знаний, используя различные информационно-коммуникационные технологии.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение литературных источников по теме исследования, ознакомление с учебными и рабочими

программами кафедр вузов, находящихся на территории ДНР и ЛНР, наблюдения.

Результаты исследования. Дистанционное обучение индивидуализирует процесс усвоения знаний, активизирует самостоятельную работу студентов и тем самым способствует оптимизированию учебного процесса, повышению его эффективности и качества, создавая единую, открытую образовательную среду, быстро реагирующую на меняющиеся внешние условия [9]. Неограниченные возможности информационно-коммуникативных технологий для получения информации из различных источников, в любом объеме, в удобное время делают дистанционное образование особенно незаменимым в зоне боевых действий.

Система дистанционного обучения в Горловском институте иностранных языков отвечала общим целям образования и осуществлялась в соответствии с учебными планами и рабочими программами с 29 сентября 2014 года. Структура учебного материала строилась на принципах взаимосвязи и логической последовательности изучаемого материала. Учебные программы систематически и целенаправленно насыщались исследовательскими задачами и практическими заданиями по изучению инновационных процессов в профессиональной сфере. Исходя из структуры стандартов, образовательно-профессиональной программы (ОПП) выделялись и компетентности, какими студенты должны владеть, а также критерии их оценивания. Результатом дистанционного обучения стала индивидуальная траектория каждого студента в получении профессиональных знаний, умений и навыков для обеспечения конкурентоспособности на рынке труда.

Отличительной особенностью дистанционного образования от обычного стационарного состояло в том, что студенты усваивают не готовые знания, предложенные преподавателем, а самостоятельно их приобретают. Дистанционное образование обеспечило переход от созерцательного уровня к деятельностному, от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному. Главным было не информированность студента, а его способность использовать различные интерактивные средства в исследовательской деятельности для развития креативного мышления, инициативности и предпринимательства.

Практика показывает, что какой бы самостоятельностью ни обладал студент, возникают ситуации, в которых он нуждается в сопровождении со стороны педагога. В системе дистанционного образования существенно изменились функции преподавателя, который перестал быть единственным источником знаний, а

становится тьютором-педагогом-наставником, преподавателем-консультантом. Преподаватель-тьютор поэтапно направляет, контролирует, а при необходимости вносит изменения в образовательную среду [7]. Основными задачами были организация учебного процесса, разработка индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождение их в процессе непрерывного образования. При дистанционном обучении преподаватель получает ряд дополнительных преимуществ, таких как:

- в сфере построения учебно-воспитательного процесса, составление удобного on-line расписания занятий, зачетов, экзаменов и консультаций;
- упрощенная система регистрации студентов;
- возможность постоянно обновлять информационные ресурсы;
- учебный материал ориентировать на междисциплинарные связи, что позволит обеспечивать структурно-функциональную целостность обучения.

Особое внимание в дистанционном обучении уделяется материально-техническому обеспечению, а именно: электронные учебники, методические пособия и рекомендации, аудиозаписи, видеозаписи, СД-РОМ, вопросы и тесты для контроля и самопроверки, адреса Интернет-ресурсов, расписание телепрограмм и радиопередач по теме. Важным компонентом является их мотивационно-ценностное содержание.

Интерактивное взаимодействие с учащимися происходит посредством информационных коммуникационных сетей, из которых массово выделяется среда интернет-технологий. Формами взаимодействия между тьютором и студентами в on-line режиме становится виртуальный класс через VPN, Moodle. В модульной объектно-ориентированной, динамической обучающей среде были созданы сайты для онлайн-обучения. Благодаря тому, что доступ к Moodle осуществляется через Интернет или другие сети, студенты не были привязаны к конкретному месту и времени, могли двигаться по материалу в собственном темпе из любой части земного шара. Электронный формат позволил использовать в качестве «учебника» не только текст, но и интерактивные ресурсы разных форматов от статьи в Википедии до видеоролика на YouTube. Учитывая тот факт, что Moodle создает и хранит портфолио каждого учащегося: все сданные им работы, оценки и комментарии преподавателя, сообщения в форуме, контролирует «посещаемость» и активность студентов, время их учебной работы в сети, все это позволило преподавателю объективно оценить учебную деятельность студентов, используя свое время более эффективно.

С помощью средств телекоммуникаций и других возможностей «Всемирной паутины» во время дистанционного образования в Горловском институте иностранных языков проводились различные веб-занятия, начиная от дистанционных уроков, семинаров, лабораторных работ, практикумов, зачетов и экзаменов и заканчивая проведением конференций, виртуальных экскурсий и различных деловых игр. Структурой учебного веб-занятия было: презентации нового материала на веб-сайте, вопросы и задания для самостоятельной работы студентов, контрольные тесты для контроля, анализа и оценки уровня усвоения материала. Для презентации нового материала на веб-сайте используются слайды отображающие: названия и план занятия, основные понятия, схемы, рисунки, диаграммы, таблицы, литературные источники, способствующие глубокому усвоению изучаемого материала.

Используя электронную связь ICQ, AOL, Skype, Google, кроме веб-занятий проводились и специализированные образовательные веб-форумы: кооперативные, исследовательские, дискуссионные и другие, отличительной особенностью которых была более длительная, многодневная работа с асинхронным характером взаимодействия студентов и педагогов. Как показали результаты, большой обучающий потенциал несли электронные конференции, которые проводились как в реальном масштабе времени, так и с отсроченным доступом к материалам конференции.

При отсутствии интернет-связи преподаватели вуза использовали кейс-технологии. Все учебные материалы хранятся на компакт-дисках, флешках или других электронных носителях и при необходимости отправляются студентам по почте. Обязательным элементом при этом были методические, объяснительные записки к выполнению предложенных заданий. Формирование практических языковых навыков достигалось в процессе прослушивания и повторения за диктором упражнений на аудио и видео-носителях.

Преподаватели дополняли и расширяли программный материал с помощью спектр услуг мультимедийного Интернет-ресурса. Создавая при помощи программы Microsoft PowerPoint мультимедийные технологии, которые объединяли звуковые, музыкальные и видеоинформационные сигналы воздействовали на органы чувств и тем самым активизировали познавательную деятельность и повышали учебную мотивацию студентов. *Мультимедиа* в онлайн была либо скачена на компьютер пользователя из какого-либо электронного носителя, либо воспроизведена напрямую из Интернета при помощи технологий потоковой передачи данных.

Значительную роль при дистанционном обучении преподаватель-тьютер уделяет контролирующей функции для определения достижений студентов, оценки уровня их знаний и умений. С помощью различных форм и методов проводился мониторинг, который позволил объективно оценить овладение студентами содержанием дисциплины. Для более рационального использования времени и охвата большого объема содержания широко использовались открытые, закрытые и упорядоченные по трудности тесты. Главным достоинством тестов была автоматизация обработки результатов, что обеспечивало максимально возможную объективность и независимость от того, кто проводит как текущую, тематическую, так и итоговую проверку знаний студентов.

Критериями оценки знаний и умений по некоторым темам стала сделанная студентом или группой студентов проектная презентация, которая проходила в on-line режиме, когда преподаватель имел возможность влиять на её ход, задавая вопросы и уточняя содержание. Студенты в этом случае могли отходить от темы презентации, поясняя некоторые термины или более подробно освещая спорные части доклада. В случае отсутствия возможности в проведении такой презентации она записывалась на электронный носитель и отправлялась по почте. Задачей преподавателя было объективно оценить содержание без прямого участия студента и отослать по почте рецензию с оценкой.

Преимуществом дистанционного обучения является возможность для каждого студента создания собственного образовательного ресурса. Использование сети Интернет, электронных носителей информации и связи позволяет взаимодействовать студентам друг с другом и с преподавателем в удобное время. Таким образом, создавая эргономичность и повышая качество обучения, образуются новые синергетические процессы, которые позволяют реализовать поставленные задачи и получить ожидаемые результаты.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

1. Дистанционное образование носит интерактивный характер, позволяющий использовать различные средства обучения, которые повышают мотивацию, познавательный и творческий уровень учебной деятельности.
2. Соответствующие сети информационных ресурсов, удобство и эффективность их использования позволяют значительно увеличить объем и улучшить качество знаний за счет высокой скорости получения необходимой информации.

3. Возможность регулярно обновлять и быстро корректировать задания расширяет диапазон творческих умений студентов и обеспечивает благоприятные условия для полноценного обучения.

Перспективы последующих исследований в данном направлении предусматривают изучение и анализ динамики уровня успешности студентов на стационарной и дистанционной форме обучения, а также теоретическую и практическую апробацию инновационных методов в учебно-воспитательной работе высшего учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистанционное обучение. ВикипедиЯ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5.
2. Городишенина Е.Б. Мультимедийные презентации: современный подход к обучению / Е.Б. Городишенина. – Народное образование. – 2005. – №1. – С. 65-66.
3. Зайченко Т. П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис : учебное пособие / Т.П. Зайченко – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 167 с.
4. Иванченко Д. А. Системный анализ дистанционного обучения : монография / Д. А. Иванченко. – М.: Союз, 2005. – 192 с.
5. Малитиков Е. М. Актуальные проблемы развития дистанционного образования в Российской Федерации и странах СНГ / Е. М. Малитиков, М. П. Карпенко, В. П. Колмогоров // Право и образование. – 2000. – № 1(2). – С. 42-54.
6. Каптерев А. И. Мультимедиа как социокультурный феномен. – М.: Профиздат, 2002. – 224 с.
7. Профессия «тьютор» / Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. – М. – Тверь: СФК-офис, 2012. – 246 с.
8. Технологические предложения Microsoft для образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.microsoft.com./Rus/education/higher/ms-live.aspx.
9. Хуторской А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // Открытое образование. – 2001. – № 2. – С. 30-35.

10. Энгель В. Moodle для новичков. Обзор возможностей Moodle в вопросах и ответах [Электронный ресурс] / Виктор Энгель. – 2012. – 18 с. – Режим доступа: http://moodle-center.ru/
11. Школы и вузы Донецка переходят на дистанционное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gazeta.ru/social/news/2014/10/23/n_6588301.shtml
12. Holmberg B. The Evolution, principles and practices of distance education / B.Holmberg. – Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universitat Oldenburg, 2005. – 171 p.

АННОТАЦИЯ

Безуглая Л.И. Применение дистанционного обучения в зоне боевых действий как условие беспрерывного образования

Целью статьи стало рассмотрение методов и форм организации дистанционного обучения, внедрение которых создаёт благоприятные условия качественного обучения в зоне боевых действий. Показаны функции преподавателя, который становится тьютором-педагогом-наставником, преподавателем-консультантом. Проанализированы средства информационных технологий, которые позволяют значительно интенсифицировать методику обучения.

Ключевые слова: дистанционное образование, студенты, тьютер, информационные технологии, интерактивные формы обучения.

SUMMARY

Bezuglaya L. I. The appliance of distance learning in combat zone as a condition of continuing education

The purpose of this article is to investigate the methods and forms of distance learning, implementation of which promotes favourable conditions for proper study in combat zone. The functions of a teacher, who becomes a tutor, instructor and consultant, are traced. Various means of IT, which make it possible to intensify the methods of study to a considerable degree, are analysed.

Key words: distance education, students, tutor, IT, interactive forms of study.

К.А. Борін
(Горлівка)

УДК 37.033 (430)

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НІМЕЧЧИНИ

У другій половині XIX століття розпочався активний процес індустріалізації. Раціоналізм і нігілізм по відношенню до природи спричиняли відверто агресивну поведінку людини в природі. Почався період активного руйнування природи заради легкої наживи. Неконтрольована індустріалізація виявила перші ознаки екологічної кризи, які починають усвідомлюватися як загроза природному довкіллю, що викликає відчуття занепокоєності, сумніву в правильності стилю поведінки в природі й розпачі щодо можливості змінити існуючі стереотипи свідомості. У творі під назвою «Роки мандрів Вільгельма Майстра» є рядки, в яких виявляється глибока занепокоєність долею майбутнього. Ґете пише: «Залізниця, швидка пошта, пароплави та всі можливі засоби, що полегшують комунікацію, – це те, до чого відчуває потяг цивілізований світ, щоб перевершити, перебудувати самих себе, а в результаті чого завмерти у своїй посередності». Ґете був свідком зародження нового світу, який сучасним поколінням людей дістався у спадщину. Він розумів, що подальша індустріалізація суспільства незворотна, й боявся її негативних наслідків.

Ідеї Й.В. Ґете відіграли значну роль у подоланні перебільшених можливостей людини, характерних для епохи Відродження, й створили ґрунт для різнобічного й цілісного розуміння особистості в педагогіці та її місця в природі у наступних століттях, а окремі ідеї та висновки поета знайшли оцінку лише в період екологічної кризи.

У натурфілософських творах Ф.В.Й. Шеллінга, таких як «Ідеї філософії природи», «Про світову душу», «Система трансцендентального ідеалізму», висловлюється погляд на природу як органічне ціле, що повністю відповідає сучасним уявленням про природне довкілля. Ф. Шеллінг був свідком наукових суперечок про «тваринну електрику» на основі експериментів Гальвані. Явище гальванізму змушувало по-іншому поглянути на природу, вона перестала бути «неживою», руйнувалися також і різкі межі між науками. Зародження вчення про електрохімізм, еволюційні погляди К.Ф. Кільмейєра у сфері біології, який намагався пояснити життєві процеси в тваринних організмах через єдність і взаємодію природних сил, ідеї розвитку як диференціації й інтеграції природи в складні системи взаємодії – все це наводило Ф. Шеллінга на думку про незалежність

природи від нашої свідомості, про її здатність «олюднюватися». На думку Ф. Шеллінга, природа сама в змозі досягати нібито позасвідомо поставлених цілей; у неї є внутрішній «майстер», вона розвивається за власними законами, діалектично, в ній живе «душа». Вищим продуктом зусиль природи є людський розум. Ф. Шеллінг боготворить (обожнює) природу, він поділяє її на два ступені – перший і другий. Над першою природою, згідно з поглядами філософа, існує друга, вища природа, де панує її закон. Це морально обумовлений світ всієї людської діяльності. «Я» людей, тобто особистості, спрямоване до самовідображення через конкретну діяльність оволодіння об'єктами (предметами), їхнє перетворення, підкорення собі.

У мюнхенській промові «Про ставлення образотворчого мистецтва до природи» Ф. Шеллінг уточнює поняття «природа»: одні сприймають її як мертвий агрегат, який складається з невизначеної кількості предметів, або простір, який виступає вмістилищем для речей; другі вважають її ґрунтом, який забезпечує людині набір життєвих благ; і тільки для одухотвореної особистості природа священна, «споконвічна сила світу», яка є початком усього живого й спроможна дійсно створювати речі. Так звана «нежива природа», за словами Ф. Шеллінга, – «застигле» життя. Він ставить питання про єдність, цілісність життя та його розвиток. На відміну від І. Канта, прихильника нічим не стриманого свавілля й необмеженого прогресу, Ф. Шеллінг закликає виходити з природи, опановувати її й пристосовуватися до неї. На думку філософа, при переорієнтуванні світу на добро, істину та красу важливу роль має відіграти філософія. Саме вона урівноважує в людині розумний і моральний початок, навчає її підійматися над стихійною течією справ, виховує відповідальність, допомагає уподібнювати себе Богові [6, с. 62-85].]

У мюнхенській промові Ф. Шеллінг наголошує на тому, що людина повинна вчитися у природи – «творця життя», «підкорюватися всемогутньому її духу, який в людській істоті та свідомості виступає як сонце у всій своїй повноті» [6, с. 59-60]. У німецькій класичній філософії таке сприйняття природи досягає свого апогею. Ці передумови гармонії розуму й світу природи звернуті до історичної перспективи – виховання свідомої особистості, у чому й полягає педагогічне значення філософської системи Ф. Шеллінга.

Інший німецький філософ, І.Г. Гердер, усю історію людства, процес виховання розглядає як «культивування людяності». У своїй роботі «Ідеї до філософії історії людства» філософ розкриває сенс людських відчуттів, які, на його думку, «не прості інструменти, як у тварин, а органи духу», тому людина через повноту відчуттів одержує здатність мислити [3]. І.Г. Гердер поєднує такі відчуття,

як зір, слух та дотик, котрі пройшли складний шлях історичного розвитку та безпосередньо вплинули на формування свідомості особистості протягом всієї історії людства. Краса природи, яку особистість сприймає через відчуття, впливає на розвиток самої особистості в природі й відчуття самості у гармонійному цілому всього навколишнього світу. «Мета земного існування полягає в гуманності, а всі низькі тваринні потреби тільки слугують їй і мають наближати до неї. Все потрібно виховувати: розумна здібність має стати розумом, тонкі почуття – мистецтвом, потяг – шляхетною свободою, спонукальні сили – «людинолюбством» [3, с. 286]. Виховання гуманності І. Г. Гердер порівнював з божественними явищами в житті, вважаючи, що всі людські здобутки мають бути націлені на гуманізацію. У зв'язку з цим увесь хід людської історії, розвиток культури, духовний прогрес він розглядає з позицій гуманізму, вбачає у ньому вищій сенс і зміст наук, мистецтв та освіти [3, с. 374]. Велика заслуга І. Г. Гердера полягає в тому, що він зробив величезний внесок в освітні реформи німецької школи: виховання гуманної та відповідальної особистості засобами природи стало основою його філософської концепції.

Ставлення людини до природи через діяльність є основним принципом її тлумачення у філософській системі Г.В.Ф. Гегеля. У своїх педагогічних поглядах вчений дотримується історичного підходу, а на проблеми виховання й навчання намагається дивитися з позицій системного підходу. В якості виховного ідеалу у нього виступає особистість громадянина – вільного члена суспільства, сформованого за взірцем давньогрецької «прекрасної індивідуальності», цілісної, свідомої, гармонійної та мудрої. Людина, у розумінні філософа, – це «індивідуальна нескінченність», яка володіє конкретним зовнішнім існуванням і «повинна виступати в природі й у зовнішніх обставинах такою, що пристосовується і відчуває себе вільною». Зрозуміти особистість можливо лише в єдності з навколишнім природним середовищем. Г.В.Ф. Гегель вважає, що природа надає цій особистості все, що їй потрібно, сприяє здійсненню її цілей та бажань, «йде назустріч в усьому». У тих випадках, коли природа не в змозі безпосередньо задовольнити потреби особистості, людина має сама оволодіти предметами природи в процесі індивідуальної діяльності – «пристосувати» їх, «формувати», використовувати здобуті навички. Її внутрішня, суб'єктивна цілісність характеру та об'єктивна зовнішня сторона існування особистості – не повинні дисонувати, бути байдужими один до одного, навпаки, між ними мають бути погодженість та взаємозв'язок.

Єднання людини з природою можливе за умови, коли дружелюбність природи поєднується з «духовною витонченістю»

людини, й замість залежності від природи й суворої боротьби між ними встановлюється «здійснена гармонія» [1, с. 265]. Ідеальним таке становище виникає не тоді, коли людина повністю звільняється від суворої залежності від природи, а коли вона «вільно й радісно» користується засобами, які надає їй природа, тоді вона грає ними. Природа, на думку філософа, не повинна задовольняти будь-яку потребу людини, вона повинна працювати [1, с. 269]. За допомогою діяльності осягається «жива краса природи», розвивається відчуття природи. Філософія природи Г.В.Ф. Гегеля є філософією «партнерства» з природою, яке побудовано на перетворювальній діяльності людини.

Г.В.Ф. Гегель продовжує гуманістичну тенденцію І. Канта та І.Г. Гердера. У його творах історія виступає як розгортання божественної ідеї, яку з часом опановує людина. У цьому діалектичному процесі провідна роль відводиться освіті, яка, на думку Гегеля, сприяє «окультурюванню» людини, тому що від природи вона «не істинна», не «справжня». Вона повинна знайти ще соціальну та культурну природу, що і становить зміст та мету освіти як сходження від одиничного до загального, до культури. Для індивіда є один спосіб долучити до культури – проторувати в дуже короткий термін той шлях, який духовно вже пройдено людством. За словами філософа, суспільне, соціальне має бути «розпредмечено» і немовби наново розкрито суб'єктивним духом (індивідуальною свідомістю). Вирішити ці завдання і покликана освіта.

Природа у педагогічній концепції Й. Ф. Гербарта відіграє важливу роль. Для нього мета виховання – це сприйняття особистістю навколишнього світу, його форм через пізнання природних явищ, усвідомлення ролі людини в природі. Визнаний класичною педагогікою найкращим педагогом серед філософів та найкращим філософом серед педагогів, Й.Ф. Гербарт відзначає, що інтерес до природних явищ сприяє сприйняттю цілого, розвиває творчу фантазію учня. Філософ вважає, що наше уявлення про світ не було б достатнім, якби ми виключили з нього природу, тому що людина є її частиною, вона перебуває серед природи та пронизана її могутністю, «відповідаючи на зовнішню владу своєю власною, по-своєму, спочатку думаючи, потім бажаючи й, нарешті, діючи. Через її волю проходить ланцюг природи» [2, с. 146]. Завдання вихователя полягає в тому, щоб спробувати шляхом правильних питань, які ставляться в природі, як це робить астроном, шляхом умовиводів «випитувати закономірність ходу явищ, що висуваються перед ним, та разом з цим відкрити, як можна модифікувати їх навмисно й планово» [2, с. 135].

Й.Ф. Гербарт вважає, що найважливішим з освітніх занять є зорове сприйняття та споглядання. Пізнання починається з вправ

для загострення й першого осмислення зорового сприйняття й найближчого досвіду, тобто з «абетки почуттів», з первісного виховання почуттів. Із спостережень відбувається знайомство з природою, а далі йде «обміркована дія, осмислений вибір засобів для певної цілі». У дитини це відбувається за допомогою фантазії та гри, де вона робить свою першу спробу опрацювати сприйнятий матеріал. Таким чином вона отримує можливість знову спостерігати й знаходити співвідношення та зв'язки у тому, що спостерігає. Відбувається формування свідомості дитини, осмислення того, яке місце належить людині в природному середовищі і як вона має поводитись, щоб відчувати себе частиною природи. Педагогічна концепція Й.Ф. Гербарта допомогла «встановити систему практичних настроїв, яка може надати характеру сталість та єдність суджень, які випадково й безладно породжуються повсякденним життям» [2, с.139].

Ще один з представників епохи романтизму, сучасник Ф.В.Й. Шеллінга, Ф.В. Фребель розробив оригінальну концепцію суспільного виховання, що втілилася у новому типі дошкільного закладу – дитячому садку, який було поширено як в Європі, так і у всьому світі. Ф.В. Фребель розглядає людину в процесі становлення, розвитку її божественної суті. Природа та людина нерозривно пов'язані один з одним («дитина є частиною природи і всього світу»), розвиваються за одними законами. Якщо в природі все наступне виходить із попереднього, тобто розвивається за законами еволюції, то ці закони можуть бути застосовані й до людини. Сили, які дрімають у маленькій людині, потрібно розбудити й за допомогою сенсорного досвіду, фізичних рухів допомогти їй пізнати світ. У концепції Ф.В. Фребеля не тільки дорослі визнають дитину як самостійну особистість, як члена суспільства, але й їй самій потрібно «себе визнати й заявити про себе» [5, с. 268-269]. Педагог вважає, що дитина, яка бачить, як потрібно обробляти землю, саджати рослини, спостерігати весь цикл їхнього розвитку від насіння до нового насіння, не зможе нашкодити природі ані в дитинстві, ані в майбутньому, коли вона стане дорослою людиною [5, с. 271-273]. Ф. В. Фребель вважає, що така діяльність є джерелом морального ушляхетнювання дітей, їхнього духовного становлення, усвідомлення самих себе як частини природи.

Велике значення в педагогічній системі Ф.В. Фребеля надається прогулянкам із дітьми до найближчого та дальнього довкілля, в світ «всеохоплюючої та об'єднуючої природи». Прогулянки потрібні для реалізації прагнення дитини «до можливого поєднання з нею (природою), щоб пізніше, на свідомому ступені життя, вона «знайшла себе й відчула себе як частина цілого та як ціле» [5, с. 112].

Спілкування з природою для дитини – це засіб догляду за її душею, що приводить «до правильного сприйняття законів життя, до передчуття призначення людини жити відповідно до цих законів й в співзвучності з ними…». Повертаючись із прогулянки, дитина по-іншому сприймає рідний дім й своє оточення: «все для неї стає милим…». Ф.В. Фребель вважає, що безпосередньо у цьому віці дитина формується як особистість; ставлення до неї слід будувати з урахуванням її природи, а виховання та освіту – «в єдності з життям та природою, у постійному зв'язку з першоджерелом усякого життя» [5, с. 124].

Думки Ф.В. Фребеля залишаються актуальними й у наш час. Його ідея щодо єдності всього сущого перекликається з багатьма положеннями космічної педагогіки, а ідея необхідності життя у «злагоді» з її законами знайшла відображення в цілому ряді концепцій екологічного виховання у другій половині XX століття.

Кінець XIX століття ознаменувався важливими змінами в економічному, соціальному та політичному житті Німеччини. Це спричинило реорганізацію шкільної системи освіти та позначилося на свідомості суспільства, яке по-іншому почало ставитися до навколишнього середовища. Виникають нові педагогічні концепції, представники яких (В. Вунд, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Е. Зальвюрк, П. Іессен, Г. Кершенштейнер, К. Ланге, А. Ліхтварк, Е. Мейман, А. Пабст, Г. Фехнер, Г. Шаррельман, І. Шренк) виявляють жвавий інтерес до пошуків нових форм навчання та виховання, формування особистості дитини. Принаймні представники реформаторської педагогіки виявили зацікавленість до проблеми виховання дитини засобами природи, формування свідомого ставлення до навколишнього середовища. Спираючись на психологічні дослідження кінця XIX – початку XX століття (В. Вунд, Е. Мейман, Г. Фехнер, І. Шренк та ін.), реформаторська педагогіка по-іншому розглядає особистість дитині у навколишньому середовищі, її виховання та формування, припускаючи теоретичну й практичну роботу в межах школи та поза нею: оздоблення побуту, планування вулиць та садів, організація виставок, проведення лекцій тощо.

Так, представники та прихильники «педагогіки особистості» виступали проти шаблонів у методах навчання та виховання. Гармонійний розвиток особистості дитини вони вбачають у зближенні з природою, вплив якої на дитину нічим не можна замінити. Природа, на думку представників «педагогіки особистості», емоційно впливає на життя дитини, змушує її відчувати себе часткою природи, формує свідому поведінку у навколишньому середовищі [4, с. 126].

Початок ХХ століття ознаменувався появою в німецькій реформаторській педагогіці так званих «нових шкіл»: «Вільна громада Віккерсдорф» (Г. Вюнекен), «Оденвальдська школа» (П. Гехеб), «Школа біля моря» (М. Лузерке), «Школа Бертольда Отто», «Сільські виховні будинки» (Г. Літц) та інші подібні школи були максимально наближені до природи, тому різні заходи, що проводилися у школі, сприяли не тільки розширенню світогляду дітей, їхньому моральному, фізичному й естетичному удосконаленню, а й формуванню свідомого ставлення до природних об'єктів та свідомої поведінки в природному середовищі.

Іншим напрямом реформаторської педагогіки був «рух трудової школи». Основний принцип «трудової школи» полягав у наближенні її до життя. Трудове виховання в школі переслідувало мету – виховати грамотного робітника. Значення загального світогляду й розвитку особистості недооцінювалося, а цілі школи мали чисто утилітарний характер. «Вальдорфська школа», заснована у 1919 році послідовниками Р. Штайнера, відома і зараз в усьому світі. Створена Р. Штайнером концепція виховання спеціальними педагогічними засобами, метою якої є всебічний розвиток індивідуальності кожної людини, стала основою «штайнеровської педагогіки». Саме у вальдорфській школі було покладено початок істинній людській педагогіці. Традиції цієї школи (співробітництво учнів і вчителів, самоврядування, відсутність зовнішнього регламентування, стабільних програм, підручників, оцінок, стимулювання фізичного, інтелектуального, естетичного й етичного розвитку у відповідності з нахилами дітей) набули широкої популярності у світі й стали визначними, починаючи з 60-х років ХХ століття у зв'язку з ростом екологічної свідомості широких кіл населення [7, с. 41].

Збільшення кількості промислових підприємств, стрімкий розвиток сучасних промислових галузей у ХХ сторіччі змушує німецьку педагогіку інакше подивитися на виховання особистості в нових умовах. Екологічне виховання особистості стає пріоритетним напрямом в сучасній німецькій педагогіці. У зв'язку з цим виникають нові педагогічні та екологічні концепції, які позначають місце та діяльність особистості в природі, формування її екологічної культури, екологічної поведінки та екологічної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гегель Г.В.Ф. Эстетика: в 4-х т. / Г.В.Ф. Гегель. – М. : Изд-во «Искусство», 1968.
   Т. 1. : Эстетика. – М.: Изд-во «Искусство», 1968. – 312 с.
2. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Гербарт – М. : Учпедгиз, 1940.

Т. 1. : Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1940. – 292 с.
3. Гердер И.Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. – М. : Наука, 1977. – 704 с.
4. Пискунов А. И. Проблемы трудового обучения и воспитания немецкой молодежи начала XX века / А. И. Пискунов. – М. : Педагогика, 1976. – 296 с.
5. Фребель Ф. Будем жить для своих детей / Ф. Фребель. – М. : Издат. Дом «Карапуз», 2001. – 288 с.
6. Шеллинг Ф.В.Й. Об отношении изобразительных искусств к природе: соч. в 2-х т. / Ф.В.Й. Шеллинг. – М. : Мысль, 1989. Т. 2. : Об отношении изобразительных искусств к природе. – М. : Мысль, 1989. – С. 62-85.
7. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос / Р. Штайнер // Спиритуальные, культурно-исторические и социальные основы вальдорфской школы. – Калуга : Духовное воспитание, 1992. – 108 с.

АННОТАЦИЯ

Борин К.А. Экологическое воспитание посредством природы в истории педагогической мысли Германии

Автор статьи рассматривает проблемы экологического воспитания посредством природы в истории педагогической мысли Германии, а также взгляды выдающихся немецких философов и педагогов на данную проблему.

Ключевые слова: экологическое воспитание, эколого-педагогические концепции, экологическое сознание, развитие личности, окружающая среда.

SUMMARY

Borin K. A. Ecological education by means of nature in the history of pedagogical conception of Germany

The author of the article deals with the problems of ecological education by means of nature in the history of pedagogical conception of Germany as well as the views of outstanding German philosophers and pedagogues on this problem.

Key words: ecological education, ecopedagogical conceptions, ecological consciousness, personality development, environment.

О.А. Бычек,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 37.064

ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

Учитель! Перед именем твоим
Позволь смиренно преклонить колени.
Н.А. Некрасов

Учитель, несомненно, играет одну из ведущих ролей в жизни каждого человека и влияет на его личностное становление. С течением времени меняются люди, система образования, значит, должен меняться и учитель. Вопрос, каким должен быть учитель, волнует общество и специалистов, которые периодически проводят социологические исследования данной проблемы. Их результаты способствуют определению необходимых современному учителю знаний, умений, компетенций, ценностей, отношений, которые обеспечат эффективную профессионально-педагогическую деятельность. Учитель должен не только знать, чему учить, но и как этому научить.

В «Толковом словаре» В. Даля слово «учитель» определяется как наставник, преподаватель, чем акцентируются его функции по руководству освоением, воспроизведением и созданием учениками социального опыта и трансляция накопленных человечеством знаний. Эти функции, утверждает В. Ф. Гарманова, были для учителя основными на всем протяжении истории человечества [4, с. 152]. Однако, по мнению А. П. Тряпицыной, «сегодня образование оказывается самым масштабным и может быть – единственным социальным институтом, через который осуществляется трансляция и воплощение базовых ценностей и целей развития российского общества. В условиях радикального изменения идеологических воззрений, социальных представлений, идеалов именно образование позволяет осуществить адаптацию к новым жизненным формам, поддержать процесс воспроизводства социального опыта, закрепить в общественном сознании и практике новые политические реалии и новые ориентиры развития» [9, с. 8-9].

Социальная значимость педагогической деятельности обуславливает постоянный общественный интерес к проблеме учительства. Поэтому практически перманентными оказываются исследования профессиограммы учителя, так как общество и государство ищут ответы на вопрос, каким же должен быть учитель современной школы. По этому поводу проводилось немало

опросов, как среди учеников, так и среди самих учителей. В ходе исследований выявлялись различные черты и характеристики, без которых человек, в принципе, не может состояться как учитель; и те особенности, которые вовсе неприемлемы в современной системе образования.

Например, в конце 2008 г. в 100 населенных пунктах 44 регионов России был проведен опрос «Современный учитель: образ профессии», в ходе которого оказалось, что четверть респондентов (27%) считают, что в наше время педагог оказывает большое влияние на формирование взглядов детей, треть опрошенных (33%) полагают, что это влияние совсем несущественно, а примерно 18% и вовсе отказывают учителям в таком влиянии [8].

В нашей стране учитель воспринимается не только как носитель определенных должностных обязанностей, но и как друг, старший помощник, наставник. Современный учитель способен видеть всё многообразие учащихся и сложности учебного процесса, способен реагировать на различные способности учеников и осуществлять индивидуальный подход к каждому [9, с. 6]. Высоко ценится учитель неповторимый, с достаточно выраженной личностной характерностью, эмоциональной и интеллектуальной индивидуальностью, творческими наклонностями. Учитель оригинален, самобытен, как и все индивидуальное. Облик современного учителя должен быть присущ только ему, он должен отличать его от других учителей.

Для того, чтобы учитель смог утвердить свою педагогическую самобытность, ему нужно расслышать живые и значимые вопросы творимой школы, обрести правду вопросов и правду проблем, поставить их перед собой, погрузиться в современные научные школы, концепции, системы, открыть новые горизонты, протянуть новые и верные пути и пойти по ним [7, с. 55-57].

Современный учитель должен быть полноправным лидером среди учеников, авторитетом, на который они хотели бы равняться. В связи с этим Е.В. Андреева выделила две группы лидерских качеств учителя. Первая группа включает в себя характеристики, которые способствуют успешному общению: общительность, эмпатия, тактичность, эмоциональная устойчивость, артистизм. Вторая группа определяется особенностями педагогического труда. Сюда можно отнести высокую интеллектуальную гибкость, критичность и быстроту мышления, способность к импровизации [1, с. 12].

Кредо учителя актуально на протяжении многих лет. Каждый педагог отлично знает свой предмет и применяет современные технологические средства в образовании. Но учитель не только

знает, чему надо учить, но и то, чему надо научить и как это сделать [1, с. 173-174]. Педагоги четко понимают, что их труд будет полезен обществу, если они смогут представить новый материал не только правильно, но и интересно.

Профессия педагога относится к типу деятельности «человек-человек», то есть учителя – это такие люди, которые всегда на виду, а посему они должны не только прекрасно владеть своим ремеслом, но и уметь себя подать, в чем их немало выручает имидж, включающий визуальный образ (одежда, прическа, мимика), внутренний образ (темперамент, настроение, голос) и менталитет (духовная практика и интеллект).

Педагог, который поддерживает свой имидж, не только хорошо выглядит, но и работает профессиональнее. И работа над собственным, индивидуальным имиджем – это дело творческое. Ведь имидж в современное время – это некий символ, являющийся частью нашего «Я» [1, с. 175].

По мнению Т. П. Питиной, «современный учитель – это воспитатель, постигший сущность духовного начала в человеке и знающий, как будить и развивать его в детях, носящий в себе патриотическую убежденность и являющийся носителем идейно-профессиональной преданности своему делу, проявляющий заботу об органическом слиянии обучения с духовным просвещением и воспитанием, подготавливающим учеников к свободе духа» [7, с. 58].

Учитель, который постоянно стремится к расширению своих знаний, всегда знает свой предмет намного шире и глубже, чем это нужно для урока, и обладает способностью четко выражать свои мысли. Но не менее важными качествами являются способность чувствовать настроение учеников и проникать в их внутренний мир.

Современный педагог является непосредственным субъектом культуры, то есть человеком, который выполняет культурную миссию в обществе. И в данной роли учителю выдвигается еще ряд требований:

1) он должен быть способен работать со знаниями и идеями разных культур и должен сам уметь воспроизводить элементы культуры;

2) является личностью, способной к самоопределению в мире культуры;

3) он способен к сопереживанию и понимает неповторимость и ценность каждой человеческой личности;

4) может взять на себя ответственность за результаты деятельности в ситуации выбора.

Однако при характеристике педагога современности, нельзя не указать те качества, которые могут выставить учителя не в

лучшем свете. По мнению учеников, современному учителю противопоказаны такие качества, как жестокость, равнодушие, отсутствие любви к делу, низкая культура общения, мрачность, поверхностное владение предметом, забывчивость, шаблонность, злопамятность. Но также есть и такие недостатки, которые обучаемые «прощают» своим учителям: зацикленность, сосредоточенность только на своем предмете, неумение что-то делать, небрежность и безвкусица в одежде.

И важен тот факт, что учитель ни в коем случае не должен бояться учеников и испытывать некий дискомфорт, находясь рядом с ними. Маркова в своем труде подчеркивает, что учитель с низкой профессиональной самооценкой чувствует себя незащищенным, негативно относится к людям, его окружающим, и нередко вымещают злость на своих учениках и коллегах, что, несомненно, будет затруднять процесс обучения и воспитания [3, с. 151].

Профессиональная компетентность педагога – это совокупность профессиональных знаний, навыков, умений и личностных качеств, которые необходимы для успешной педагогической деятельности. Для оценки профессионализма современных учителей существуют несколько подходов. В зависимости от результатов деятельности можно охарактеризовать профессионализм с помощью нескольких уровней.

Репродуктивный – учитель полностью поглощен пересказом своего предмета, нередко используя не «свои слова», а текст учебника.

Адаптивный – учитель рассказывает материал так, чтобы он был понятен аудитории слушателей, но при этом основная информация темы остается неизменной.

Локально-моделирующий – педагог хорошо владеет информацией, что позволяет ему искать различные способы ее предъявления.

Уровень системно-моделирующего знания – основное внимание учителя уделяется именно целям педагогической системы; только на этом уровне возникает вопрос, насколько индивидуальная система работы подчинена целевым результатам.

Уровень системно-моделирующего творчества – все внимание педагога сфокусировано на личности ученика; учитель превращает учебный предмет в средство формирования творческой личности, способной к профессиональному и личностному самоутверждению [6, с. 106-107].

Можно смело утверждать, что в современной школе именно последний уровень является самым востребованным, а совершенствование учителя определяется переходом с одного из этих уровней на другой. Таким образом, эти пять ступеней

являются некоей социальной лестницей профессионального развития педагога, к продвижению по которой учителя стремятся на протяжении всей своей профессиональной карьеры. Ведь пословицу «век живи – век учись» можно отнести не только к людям, которые учатся в школе или же университете, но и ко всем вообще, в том числе и учителям.

Как уже упоминалось выше, в наше время учитель должен быть авторитетом в глазах учеников. Но не в том смысле, чтобы они его боялись, а он должен вызывать уважение у детей, независимо от их и своего возраста. К хорошему, авторитетному учителю ученики будут с удовольствием ходить на уроки, слушать его и прилежно выполнять задания.

Роль учителя в российском обществе не ограничивается только лишь передачей знаний, она намного шире: становление ученика как личности, духовно-нравственное образование, ценностное самоопределение ребенка. Можно утверждать, что сегодня, кроме учителя, нет никого, кто профессионально и всерьез смог бы помочь духовному становлению ребенка в нашем современном хаотичном мире [6, с. 185].

В учителе – спасение нации и государства. В учителе – сохранение и продолжение народа и страны. Недаром еще Уинстон Черчилль говорил, что «школьные учителя обладают властью, о которой премьер-министры могут только мечтать».

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е. А. Образ современного учителя в представлении студентов педагогического вуза / Е. А. Андреева // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 7.
2. Бадыгиева М. С. Система ценностей современного учителя / М. С. Бадыгиева // Успехи современного естествознания. – 2011. – №1.
3. Гаврилова Т. С. Современный учитель: вызов времени / Т. С. Гаврилова // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 2.
4. Гарманова В. Ф. Начальные результаты исследования личностных особенностей современного учителя / В. Ф. Гарманова // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4.
5. Гончаров И. Ф. Образ современного учителя / И. Ф. Гончаров // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 7.
6. Даутова Г. Ж. Культурная миссия современного учителя / Г. Ж. Даутова // Интеграция образования. – 2002. – № 3.
7. Питина Т. П. Лидерские качества как важная составляющая личности современного учителя / Т. П. Питина //

Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2011. – № 4.
8. Современный учитель: образ профессии. Результаты опроса общественного мнения. Режим доступа: http://www.moifond.ru/for_parents/figures_facts/modern_teacher/modern_teacher.php
9. Тряпицына А. П. Современный учитель: информация к размышлению / А. П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1.

АННОТАЦИЯ

Бычек О.А. Образ современного учителя

Автор делает попытку обобщить данные исследований различных ученых, посвященных изучению личностных качеств, спектра знаний и умений, компетенций, ценностных ориентаций, которые позволяют учителю эффективно осуществлять свою профессионально-педагогическую деятельность.

Ключевые слова: учитель, личностные качества, компетенции, ценностные ориентации, авторитет учителя.

SUMMARY

Bychek O.A. The image of the modern teacher

The author makes an attempt to summarize the researches of various scientists devoted to the study of personality qualities, range of knowledge and skills, competencies, values that allow the teacher to carry out their professional and educational activities effectively.

Key words: teacher, personal qualities, competencies, values, teacher's authority.

Д.М. Зюзко,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 37.064.1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СЕМЬИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

В нашем непростом мире, когда общество преодолевает политический, экономический и экологический кризисы, главной социокультурной задачей выступает развитие личности ребенка, которому предстоит войти в сложный противоречивый мир и решать стоящие перед обществом проблемы. И хотя личность начинает формироваться с первых минут жизни, но основная тяжесть решения данной проблемы ложится на плечи учителя, школы. На становление и развитие ребенка влияет

целый ряд факторов: семья, друзья, детский сад и окружающая среда, в которой подрастает ребенок. Поэтому важно, чтобы взаимодействие педагогов и родителей не вступали в противоречие друг с другом, а положительно и активно влияли на создание оптимальных условий для роста и формирования личности.

Родители и педагоги – это воспитатели, чьи усилия направлены к достижению общих воспитательных целей, и результат воспитания может быть успешным тогда, когда они станут союзниками. В основе такого союза должно быть положено единство стремлений, взглядов на воспитательный процесс, вместе выработанные общие цели и воспитательные задачи, пути достижения намеченных результатов. Как педагоги, так и родители желают видеть своих детей здоровыми и счастливыми. Исследования С.А. Блохиной показывают, что родители готовы поддержать начинания педагогов, направленные на удовлетворение и развитие интересов и потребностей детей [1].

Общеизвестно, что в класс попадают дети из разных семей: у кого-то семья неблагополучная, кто-то растет под руководством одного из родителей, а у других общение с использованием ненормативной лексики является обычным делом. Все эти факторы нужно учитывать учителю и стремиться изменить нежелательные проявления в поведении ребенка. Специалисты считают, что сегодняшнее положение семей в России можно рассматривать как кризисное, поскольку во многих семьях происходит утрата смысла семейной жизни, снижается интерес к воспитанию детей. Родители, не владея в необходимом объеме знанием возрастных и индивидуальных психологических особенностей ребенка, чаще всего ведут воспитание «вслепую». Тогда как работа учителей – это работа с родителями и детьми, которая ведется одновременно.

Одним из главных направлений совместной работы семьи и школы выступает обеспечение четкого понимания функций и содержания взаимодействия каждой из сторон. Нужно, чтобы оба субъекта были способны понимать друг друга и представлять себе собственный арсенал воспитательных возможностей, средств взаимопомощи, отдавать себе отчет, зачем это делается и для чего, и четко формулировать задачи воспитания, определять средства их решения и проектировать, прогнозировать, предвидеть окончательный результат.

Чаще всего, отдавая ребенка в школу, семья передает эстафету воспитания школе, перекладывает на учителя всю ответственность за развитие школьника, считая, что родители свою задачу выполнили, тем самым дистанцируясь от проблем воспитания ребенка и совершая при этом огромную ошибку. Общеизвестно,

что для каждого родителя его ребенок самый лучший и самый способный, поэтому родители практически всегда уверены, что правы в любой ситуации, касающейся их ребенка. Учителю же следует всегда помнить, что семью нужно принимать такой, какая она есть. Педагог призван, прежде всего, не осуждать, а всеми возможными путями помогать совершенствоваться и всегда оставаться людьми независимо от ситуации. Для начала нужно помочь родителям убедиться в достоинствах их ребёнка и выделить, в чём заключается их родительская заслуга в формировании у ребенка определенного личностного качества.

Конечно, учителю всегда проще работать с семьями, легко идущими на контакт и активно принимающими участие в школьной жизни и жизни своего ребенка. Но надо искать варианты взаимодействия в ситуации, когда учитель должен контактировать и с неблагополучными семьями. И в данной случае перед педагогом возникает проблема поиска необходимых методов, форм, средств, приемов, действий, которые бы обеспечили взаимодействие с родителями. И проблема выбора зачастую является очень сложной, а выбор, сделанный учителем, не всегда может обеспечить желаемый результат.

К работе с неблагополучными семьями не стоит привлекать общественные организации, авторитет которых является, мягко говоря, сомнительным.

А. И. Шужебаева утверждает, что в просветительской и воспитательной работе с такими семьями лучше обратиться к доверительной беседе, разговору по душам, чтобы показать открытость и ясность ваших педагогических намерений. Знание типологии внутрисемейных взаимоотношений также помогает педагогу решить ряд проблем. При работе с родителями из неполных семей необходимо учитывать тип семьи, но, в любом случае, важно способствовать повышению уровня внимание каждого члена семьи к ребенку с тем, чтобы компенсировать, например, отсутствие одного из родителей. Целесообразно также привлекать к участию в воспитании ребенка и ушедшего члена семьи, и других родственников, чтобы ребенок не чувствовал недостатка внимания и общения [3].

Результаты исследования Т. В. Плотниковой убеждают, что выстраивать систему отношений с родителями надо начинать ещё тогда, когда их дети идут в детский сад. Для этого в школе организуются разнообразные встречи школьных учителей с родителями и лицами, их заменяющими, «День открытых дверей», «Давайте познакомимся». Во время проведения подобных мероприятий осуществляется знакомство родителей со школой, с её традициями и программами обучения, а это даёт

им возможность выбора и программы, и учителя. Кроме того, дети имеют возможность посещать подготовительные занятия, на которых учитель организует в игровой форме работу по обогащению словарного запаса, работает над развитием памяти, воображения, мышления. Но самое главное – ребёнок проходит адаптацию в новом коллективе и учреждении, а родителям даются советы, которые помогут успешнее начать обучение в первом классе [2].

В совместной работе педагога с родителями, как показывает практика, можно достичь высоких результатов. Такое плодотворное взаимодействие позволит как можно лучше узнать ребенка, взглянуть на него с разных сторон, увидеть его реакцию на разные жизненные ситуации и, тем самым, помочь взрослым выявить и понять его индивидуально-психологические особенности, помочь раскрыть способности ребенка и развить их, оказать помощь в преодолении его негативных поступков и проявлений в поведении, сформировать ценностно-жизненные ориентации.

Ведущую роль во взаимодействии родителей и учителей определенно играют педагоги. Союз педагогов и родителей, дальнейшее сотрудничество, взаимопонимание и уважение будет возможны только тогда, когда учитель будет советоваться с близкими ребенку людьми, вместе размышлять и искать пути решения той или иной проблемы, при этом полностью исключив менторство. Для этого целесообразно использовать и соответствующие вербальные конструкции, позволяющие наладить контакт и настроить взаимодействие на конструктивный лад: «Что вы думаете по этому поводу», «Давайте сообща решим, как быть дальше», «Хочется услышать Ваше мнение». Вся атмосфера взаимодействия, общения педагога с родителями должна показать, что педагог нуждается в родителях, в объединении усилий, что родители – его союзники, и он не может обойтись без их совета и помощи.

Для обеспечения эффективности взаимодействия семьи и школы важно использовать разнообразные методы, приемы и формы работы. Одной из самых распространенных форм общения учителя и родителей является родительское собрание как групповое общение, и индивидуальные встречи-беседы с родителями, которые обычно проводятся несколько раз в четверть. При этом следует учитывать цель встречи, контингент детей и родителей, возраст обучающихся. Перед тем как планировать родительское собрание, нужно также учесть тот факт, что родители уже с первой встречи должны быть проинформированы о датах проведения остальных собраний, так как это будет их дисциплинировать и давать понять,

что школа организованно занимается их детьми и уделяет такому сотрудничеству большое внимание.

Еще одной результативной формой взаимодействия является родительский лекторий, организация которого способствует ознакомлению родителей с вопросами воспитания, повышению уровня их педагогической культуры, выработке единых подходов к воспитанию детей. Название «лекторий» достаточно условно. Оно не означает, что родителям читаются только лекции. Формы работы лектория достаточно разнообразны и стимулируют активность родителей, их творчество, активное участие в обсуждении вопросов воспитания [1].

С. А. Блохина рекомендует и такую форму взаимодействия, как конференция по обмену опытом воспитания детей, которая может быть тематической или же носить комплексный характер. Её проведение педагогически оправданно, если действительно имеется накопленный опыт положительного семейного воспитания. Такая форма взаимодействия вызывает интерес, привлекает внимание родителей, а информация для них звучит более убедительно, и воспринимается с большим доверием. Для обмена опытом можно взять несколько конкретных вопросов, вызывающих у родителей наибольший практический интерес. Выступить в этом случае могут многие родители с учетом того, в решении каких проблем они достигли положительных результатов.

Вечер вопросов и ответов проводится после опроса родителей и выяснения перечня проблем, которые возникают в воспитании детей и взаимоотношениях с ними. На одни вопросы может ответить педагог, для ответа на другие приглашается специалист (например, по вопросам психологии, полового воспитания).

Диспут – своеобразный обмен мнениями, размышление над проблемами воспитания – также может рассматриваться как одна из интересных для родителей форм повышения педагогической культуры. Его организаторы должны обеспечить непринужденную атмосферу общения, включение максимального числа родителей в обсуждение проблем, пробуждение активного педагогического мышления родителей. Участники диспута сами, разбившись на группы, могут сформулировать наиболее интересные вопросы, а затем отобрать и предварительно обговорить те из них, которые можно вынести на коллективное обсуждение [1].

Воспитание в семье будет осуществляться успешнее тогда, когда к нему будут подготовлены по возможности оба родителя и папа, и мама. Поэтому, на наш взгляд, нужно стремиться к тому, чтобы предусмотренные в работе школы мероприятия они посещали вместе.

Дети – это будущее любой страны, и от того, как они будут воспитаны, зависит ее завтрашний день. Родители и школа несут равную ответственность за воспитание ребенка, и только сотрудничество педагога с родителями является залогом успешной воспитательной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохина С. А. Роль семьи в развитии личности / С. А. Блохина // Сборник материалов Международной заочной научной конференции «Педагогика: традиции и инновации». – Челябинск, 2011. – С. 124-128.
2. Плотникова Т. В. Выступление на педагогическом совете на тему «Взаимодействие классного руководителя с родителями как одно из условий качества повышения образования (из опыта работы)» / Т. В. Плотникова // http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/2015/02/27/vzaimodeystvie-klassnogo
3. Шужебаева А. И. Роль педагога-психолога в работе с неблагополучными семьями / А. И. Шужебаева, Э. Д. Баженова // Молодой ученый. – 2014. – № 17. – С. 554-557.

АННОТАЦИЯ

Зюзко Д.М. Взаимодействие педагога и семьи в процессе развития личности ребенка

В статье автор обосновывает необходимость организации результативного взаимодействия педагога и семьи для создания педагогически благоприятных условий для развития личности ребенка. Автор систематизирует информацию о наиболее популярных формах организации взаимодействия школы и семьи в образовательном процессе.

Ключевые слова: школа, учитель, семья, личность, взаимодействие, формы взаимодействия, развитие.

SUMMARY

Zuzko D.M. The interaction of the teacher and the family in the process of development of the child

The author proves the necessity of organizing effective interaction between teacher and family to create pedagogically favorable conditions for the development of the child's personality. The author organizes information on the most popular forms of interaction of school and family in the educational process.

Key words: school, teacher, family, identity, interaction, forms of cooperation and development.

С.Э. Зябрева
(Горловка)

УДК 378.12

К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Первое десятилетие XXI века окончательно сформировало социальный заказ общества на педагога с новым профессиональным мышлением и поведением, личность неординарную, творческую, способную к преобразованию и развитию своей деятельности. Уже давно отошли от простой передачи знаний к научению учащихся приобретать знания, побуждению к творчеству, к осмыслению процесса учения, привитию элементарных навыков исследовательской и поисковой деятельности, умению применять полученные знания в жизни, в том числе – в нестандартных ситуациях. А это предполагает необходимость постоянного творческого поиска, профессионального самосовершенствования. В этих условиях важным фактором личностно-профессионального развития педагогов становится педагогическая практика.

Педагогическая практика как форма профессионального обучения в вузах – ведущее звено между теоретической и практической подготовкой будущих педагогов, обеспечивающее первый опыт самостоятельной профессионально-педагогической деятельности. Педагогическая практика постоянно пребывает в динамике, и для достижения её конечной цели необходима такая технология организации, которая могла бы одновременно формировать профессиональную компетентность будущего учителя и управлять процессом педагогической практики.

Ученые и практики (О. Абдуллина и Н. Загрязкина, Н. Казакова, Г. Коджаспирова, Л. Кацова, Г. Кит, М. Новацкая, П. Решетников, I. Borg, A. Fry, H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, O. Smith, S. Silverman и др.) акцентируют внимание на том, что педагогическая практика выступает связующим звеном между теоретическим обучением студентов и их будущей профессиональной деятельностью в школе, раскрывают роль и значение педпрактики в профессиональном становлении будущего учителя, говорят о зависимости эффективности педагогической практики от создания организационно-методических условий для студентов в процессе её организации. Проблема организационно-методических условий для повышения эффективности образования в целом является одной из ключевых (Л. Поважная [4, с. 132]), и от её разрешения зависит успешность педагогического процесса,

а также качество формирования мастерства и компетентности будущего учителя.

Несмотря на то, что исследователями уделяется большое внимание данной проблеме, до сих пор остаются недостаточно разработанными вопросы совершенствования процесса организации педагогической практики студентов высших учебных заведений.

Поэтому мы ставим целью нашей работы исследование путей совершенствования процесса организации педагогической практики будущих учителей.

Профессиональная подготовка студентов педагогического ВУЗа состоит не только в том, чтобы дать молодым специалистам определенную сумму знаний, но и вместе с тем привить ценностное отношение к профессиональной деятельности, сформировать у будущих учителей устойчивый профессионально-педагогический интерес.

Педагогическая практика в высших педагогических учебных заведениях выступает органической частью учебно-воспитательного процесса и обеспечивает единство психологической готовности и теоретической подготовки будущих учителей с их будущей практической деятельностью. Именно на практике студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности, выяснить степень соотношения личностных качеств с профессией учителя. Педагогическая практика способствует формированию и развитию педагогической эрудиции, педагогического целеполагания, педагогического мышления, интуиции, способности к импровизации, педагогического оптимизма, педагогической рефлексии. Вместе с тем традиционная система организации педагогической практики не выполняет в полном объеме задач, поставленных перед ней современностью [2, с. 3].

О. Абдуллина выделяет следующие принципы организации педагогической практики: связь с жизнью; соответствие содержания и организации постоянно растущим требованиям к современной школе и учителю; систематичность, беспрерывность, усложнение её содержания и методов организации от курса к курсу; связь с теоретическими курсами; комплексный характер, что предусматривает единство учебной и внеклассной воспитательной роботы студентов в школе [1, с. 146].

Программа педагогических практик з III по V курс последовательно усложняется. Если на III курсе студенты только наблюдают за деятельностью учителя и классного руководителя, то на IV курсе они уже выполняют обязанности учителя-предметника и классного руководителя, однако на

каждом курсе предусмотрены такие направления работы студентов, как: ознакомление с функциями учителя, с учебно-воспитательным процессом общеобразовательного учебного заведения, с учебно-материальной базой школы; изучение личности ученика и коллектива класса; участие в учебно-воспитательной работе; самостоятельная педагогическая деятельность. С каждым видом практики усложняется исследовательская работа студента. И уже студенты IV-V курсов выполняют индивидуальные задания, выполнение которых требует определенных исследовательских навыков, умений подобрать диагностический материал, провести исследование, проанализировать и обобщить его результаты. Апробация полученных результатов происходит в научных статьях и докладах на заседаниях студенческих научных кружков, научно-практических конференциях.

Таким образом, успех педагогической практики зависит, прежде всего, от организации педагогической практики; взаимосвязи высшего учебного учреждения с общеобразовательным учебным заведением; уровня теоретической и практической подготовки студентов.

В ходе практики создаются условия для овладения специфичными профессионально-педагогическими умениями учителя-предметника (определять и решать учебные, развивающие и воспитательные задачи урока, факультативных и внеклассных занятий по предмету; отбирать учебные материалы; обоснованно выбирать и использовать разнообразные формы, методы и приёмы обучения, технические средства обучения и т.п.).

Эффективность учебно-воспитательной работы базируется на глубоком знании детей, их возрастных и индивидуальных особенностей, интересов и наклонностей, условий жизни в семье, взаимоотношений в коллективе, и пр. Непосредственное ежедневное общение студента-практиканта с детьми, постепенное «узнавание» укрепляют и развивают интерес и любовь к детям, рождают увлеченность педагогической деятельностью, позволяют в полной мере осознать себя учителем-воспитателем, ответственным за качество обучения и воспитания учеников, получить опыт самостоятельного решения педагогических задач в конкретных ситуациях.

Более того, данный вид практики позволяет проверить степень своей готовности к самостоятельной педагогической деятельности, оценить себя, свои способности, профессиональные качества с точки зрения соответствия их требованиям к учителю. Поэтому в этот период наиболее усиливается профессиональное самообразование и самовоспитание будущих учителей.

Как показывает существующий опыт многих отечественных педагогических вузов, эффективность производственной практики много в чем зависит от уровня самостоятельности и активности студента, его творческого подхода к работе. Он учится вести научный поиск путей повышения качества обучения и воспитания, объединять в себе качества преподавателя, воспитателя, исследователя. Для этого необходимо владеть методами научно-исследовательской работы, исследовательскими умениями и навыками. В период производственной практики создаются благоприятные условия, во-первых, для изучения и обобщения опыта не одного, а многих учителей и ознакомления с передовым педагогическим опытом учителей школы и района, причем в течение длительного времени, что обусловливает глубину и научную обоснованность обобщения опыта, осмысление его с позиций современной педагогической мысли; во-вторых, для анализа личного опыта работы, выявления и анализа причин успехов и неудач и определения путей коррекции своей работы с учениками. Студент получает реальную возможность (особенно в период практики на выпускном курсе, когда идет работа одновременно в нескольких классах) решать ту или иную педагогическую задачу разными способами в разных классах и сравнивать разные варианты решения одной и той же проблемы, т.е. можно самому убедиться в том, что какое-либо педагогическое явление протекает в конкретных условиях, учет которых есть абсолютно необходимым в профессиональной деятельности учителя, что выбор учителем нужного способа или приёма работы зависит от особенностей коллектива, с которым он имеет дело, от возрастных и индивидуальных особенностей учеников, от особенностей личности самого учителя [5, с. 24].

Все это способствует становлению индивидуального стиля работы будущего учителя, развитию педагогического мышления, формированию исследовательского подхода к работе. Именно в период производственной практики собирается и обобщается исследовательский материал, который так необходим для дальнейшей научной и практической деятельности педагога.

Формирование профессиональной компетентности будущих учителей находится в динамике и постоянном совершенствовании. Если в процессе изучения теоретических дисциплин преобладает учебно-познавательный аспект, то во время педагогической практики доминирующую роль играет формирование профессионально-практических умений, навыков и профессионально значимых качеств личности. Поэтому в период педагогической практики, когда происходит активный процесс профессиональной деятельности студентов под педагогическим

руководством преподавателей, осуществляется трансформация профессионально значимых знаний в умения и навыки. Это даёт возможность не только проследить динамику формирования профессиональной компетентности, но и увидеть результаты организации руководства практикой. В связи с этим эффективность процесса формирования профессионально-педагогических умений и навыков в значительной мере зависит от характера организации руководства педагогической практикой студентов.

В Горловском институте иностранных языков (г. Горловка) действует система сопровождения студентов-практикантов. На каждом факультете есть ответственные за практику, к которым студент может обратиться в любое время за консультацией по организационным вопросам. Подготовка студентов к практике начинается задолго до её начала – подписание договоров на прохождение практик, закрепление студентов за базами практик, проведение установочной конференции (двухэтапное), закрепление методистов от кафедр, консультирование перед началом педагогической практики. Сопровождение практикантов продолжается во время практики и после ее завершения на этапе оформления отчетной документации – то же консультирование, проведение мастер-классов, подготовка отчетной документации и проведение отчетной конференции по педагогической практике. В последние два года в институте существует программа психологической поддержки, и студенты-практиканты при возникновении психологических проблем могут обратиться за помощью к психологам центра поддержки.

Большое внимание в институте уделено унификации отчетной документации. Кафедры, отвечающие за педагогическую практику, и институтский руководитель практики при кураторстве проректора по учебно-методической работе разработали согласно существующим нормативным документам отчетную документацию по педагогической практике. Студенты-практиканты получают пакет документов с методическими рекомендациями по её заполнению, образцами выполнения заданий, графиками консультаций методистов кафедр. Весь информационный и методический материал доступен студенту-практиканту на почтовом ящике практиканта института. Неоценимую помощь студенту-практиканту оказывают кабинеты кафедр, в фондах которых программы практик, требования к оформлению и образцы выполнения заданий, списки методической литературы, тематические выставки, лучшие образцы отчетной документации за прошлые годы.

Координация усилий со стороны кафедр и руководства института способствуют повышению качества прохождения

практики. Заведующие кафедрами и руководители кафедральных методических объединений по практике проводят совместные координационные заседания, предметом обсуждения на которых являются виды заданий для практикантов, их объемы и количество, что, во-первых, значительно снижает риск перегрузки студентов во время практики, во-вторых, позволяет четче видеть межпредметную связь.

От практики к практике идет взросление, «погружение» студента в профессию учителя. Анализ студенческих отчетов о прохождении практики свидетельствует именно о таком погружении: если третьекурсник, впервые оказавшись в школе в качестве помощника классного руководителя или заменяя учителя-предметника, отмечает для себя все больше общие вопросы организации жизнедеятельности школы в целом и класса в частности, то на старших курсах, будучи сам уже в роли учителя-предметника, классного руководителя или практического психолога, студент видит конкретные проблемы, понимая сложность и ответственность их работы.

Важным аспектом педагогической практики является педагогический или рефлексивный анализ собственной деятельности и ее результатов. Рефлексия сама по себе «всегда порождение нового знания в сознании индивида», это процесс и результат фиксирования субъектами (участниками педагогического процесса) состояния своего развития, саморазвития и причин этого [3, с. 8]. Рефлексирующий учитель – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт педагог. Это, как сказал Д. Дьюи, «вечный ученик своей профессии» с неутомимой потребностью к саморазвитию и самосовершенствованию.

В отчетах о прохождении педагогической практики студенты отмечают, что «…нам дали уже основу тех знаний, которые должны помочь нам при работе. Все остальное – это самосовершенствование и практика, которые помогут нам освоиться в школе» (Любовь Ч., студентка филологического факультета, 3 курс); «за время педагогической практики я закрепил теоретические знания, научился применять их в работе с детьми, усовершенствовал умения наблюдать, конспектировать и анализировать занятия, овладел навыками планирования, получил положительный опыт практической работы в результате самостоятельного проведения уроков и воспитательной работы с ученическим коллективом… педагогическая практика дала мне как будущему учителю углубленные знания по методике организации и проведения уроков, позволила применить накопленные базовые

теоретические знания на практике (Ярослав Е., студент гуманитарного факультета 3 курса).

Обязательным элементом отчетной документации по всем выполняемым производственным функциям (учитель-предметник, классный руководитель, практический психолог) студента-практиканта является рефлексийный аспект. Студенты делают вывод о степени своей готовности к работе в качестве учителя/классного руководителя/психолога, оценивают свой профессионально-личностный рост как будущего специалиста, выявляют пробелы в своей работе, трудности, с которыми столкнулись во время прохождения практики. Так, анализируя трудности при прохождении педагогической практики, студенты называют «…определение воспитательной цели урока, организация работы с учениками, определение уровня знаний учащихся, мне трудно было показать перспективу практического использования изученного материала» (Роман М.); «мне достаточно сложно было запомнить, как кого зовут, кто где сидит» (Елена Р.), «наличие в разных информационных источниках дополнительной информации, которая иногда несет чуть ли не взаимоисключающий характер, т.е. сложность в проверке достоверности; формулирование выводов к теоретическому вопросу, подбор развивающих упражнений с учетом возраста детей» (Полина И.). Единичным оказался такой отклик «…на практике все отличается от теории, которую мы изучали. То есть практическая деятельность более пластична, меняется в зависимости от ситуации. Это создавало трудности с пониманием того, что происходит, поскольку мы учили совсем другое. Например, это касается ведения школьной документации. Руководитель класса, в котором я проходила практику, не предоставила мне список своей документации, т.к. она ее практически не ведет. Она вела только воспитательные планы и журнал. Некоторые учителя-предметники не были рады тому, что я присутствовала на их уроках, потому что дети постоянно оборачивались и отвлекались на меня» (Елена Р.).

Часто в своих отчетах студенты отмечают, какую роль сыграли учителя-предметники, классные руководители, администрация школы в становлении будущего учителя *(«… благодаря классному руководителю я научилась правильно организовывать свою воспитательную работу, избавилась от смущения перед большой аудиторией»* – Татьяна Б., студентка филологического факультета). Следует отметить, что отклики есть как позитивные, так и негативные. Имеют место случаи, когда практиканта не пускают на урок, не предоставляют необходимую документацию, иногда открыто говорят, что в его помощи не нуждаются.

О степени своей готовности к работе в школе практиканты-старшекурсники говорят следующее: «мне есть, что совершенствовать и куда расти» (Вероника С.); «я уже могу работать в школе, так как понимаю, что нужно делать, как организовывать детей, какое мероприятие нужно провести с целью сплочения коллектива, как поднять настроение школьникам и пр.» (Светлана К.*);* «я имею большой багаж знаний, в чем весомую роль сыграла практика. Я обработала много материалов, пересмотрела кинофильм «Педагогическая поэма» по книге А.С. Макаренко, что, несомненно, мне поможет при формировании ученического коллектива. У меня большой диагностический портфель, разработки воспитательных мероприятий, так необходимые классному руководителю. Думаю, что, устроившись на работу в школу, я не буду испытывать страха перед классным руководством» (Ирина М.).

Оценивая своё пребывание в школе на практике, студенты понимают, что процесс становления будущего учителя только начинается, что многое еще предстоит сделать, а что-то и изменить: «мне много предстоит работать над самоконтролем» (Светлана К.), «над своей уверенностью, усидчивостью» (Мария Р.), «над своими личностными качествами, так как присутствует некая неуверенность в себе. А учитель является примером для своих учеников, и если он не верит в себя, то кто же поверти ему и кого он сможет научить и воспитать» (Татьяна В.); «над совершенствованием своих методических умений, научиться видеть всех учеников, никого из них не теряя из поля зрения» (Лилия К.), «мне необходимо основательнее изучить механизм взаимодействия учителя с классом, научиться изучать классный коллектив, учитывать в работе возрастные особенности воспитанников» (Вероника С.).

Резюмируя вышесказанное, еще раз отметим значимость педагогической практике в профессионально-личностном становлении будущего учителя. И в этом процессе важны действия как студента педагогического вуза, так и вузовских преподавателей, равно как и представителей общеобразовательных учреждений как принимающей стороны. Только взаимодействие этих участников образовательного процесса, единство требований и согласованность их действий могут сделать процесс педагогической практики успешным и продуктивным. Мы же, в свою очередь, видим несколько путей совершенствования процесса организации педагогической практики будущих учителей: 1) необходимость усиления информационной и методической поддержки студентов-практикантов. Таковым может проект «Дистанционная

поддержка педагогической практики студентов». Более того, уже имеющийся опыт использования такого проекта в некоторых российских вузах (например, Карельский государственный педагогический университет (КГПУ), на базе которого начиная с 2005 года уже функционирует сайт «Виртуальная педпрактика» (URL: http://praktika.karelia.ru)) показал, что дистанционная поддержка, безусловно, может быть использована для успешной организации педагогической практики. Она позволяет решать как организационные, так и содержательные проблемы, а также позволяет повысить мотивацию студентов к профессиональной деятельности и заинтересованность преподавателей в использовании новых средств и форм организации педагогической практики; 2) расширение арсенала продуктивных форм внеаудиторной работы для подготовки студента в практике кафедрами педагогического вуза; 3) координация действий педагогического вуза и базы практики (общеобразовательных учреждений); 4) помощь студентам в профессиональном самообразовании и самовоспитании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учебное пособие для педагогических спец. вузов / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Лариса Іванівна Кацова. – Харків, 2005. – 21 с.
3. Кашлев С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие для педагогов / С. С. Кашлев. – Мн. : Высшая школа, 2002. – 95 с.
4. Поважна Л. І. Організація навчально-виробничої практики майбутніх фахівців сфери туризму / Л. І. Поважна // Педагогіка туризму. – К. : Слово, 2004. – С. 119-137.
5. Прохорова И. К. Роль педагогической практики в формировании профессиональной мобильности будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. К. Прохорова. – Тюмень, 2012. – 26 с.

АННОТАЦИЯ

Зябрева С.Э. К проблеме организации педагогической практики будущих учителей

В статье рассмотрена система педагогической практики будущих учителей, основанная на принципах организации

педагогической практики, охарактеризовано действие системы сопровождения студентов-практикантов на примере Горловского института иностранных языков, исследуются пути совершенствования процесса организации педагогической практики будущих учителей.

Ключевые слова: педагогическая практика, сопровождение студентов-практикантов, организация педагогической практики.

SUMMARY

Zyabreva S. E. On the problem of practice organization for teachers to be

The article outlines the system of practice for teachers to be based on the principles of teaching practice organization. The author characterizes the functioning of support system for students by example of Gorlovka Institute of Foreign Languages. The ways to improve the organization of practice for teachers to be are analysed.

Key words: teaching practice, support of students, organization of teaching practice.

С.Д. Иванова,
В.Ю. Соколова
(Горловка)

УДК 612.766.1-083

ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОК

Постановка проблемы. Функциональный статус рассматривают как структурированную совокупность взаимосвязанных соматических, функциональных, психофизиологических, а в раде случаев – и психических признаков. Связи между различными составляющими этого статуса носят неоднозначный характер. В частности, уже в возрасте 6-8 лет у тревожных детей вследствие повышенного уровня неспецифической активации мозга и доминирования симпатической регуляции понижен потенциал аппарата кровообращения [8, с. 128]. Анализ последних публикаций свидетельствует о том, что закономерности, установленные в препубертатный период, нельзя в полной мере экстраполировать на женщин зрелого возраста, так как вклад переменных в формирование этого статуса на различных этапах онтогенеза изменяется неоднозначно и гетерохронно [9, с. 112]. Темпы этих структурно-функциональных преобразований определяются средовыми и генетическими факторами, к которым относится и личностная тревожность.

В связи с этим, цель исследований заключалась в определении особенностей функционального статуса у студенток с полярными уровнями личностной тревожности. Для достижения цели последовательно решали ряд задач: 1. Дифференцировали студенток по уровню их тревожности. 2. Устанавливали корреляции между показателями функционального статуса и тревожностью у студенток этих групп. 3. Определяли особенности функционального состояния у тревожных и нетревожных студенток.

Особенно ярко различия в адаптационных резервах «полярных» по психомоторной активности групп проявляются в реакции их кардио-респираторной системы на стандартную нагрузку. Менее выраженная у активных студенток интенсификация кровообращения обеспечивается меньшим приростом частоты сердечных сокращений, менее напряженной работой сердечной мышцы при меньшем участии механизмов симпатической регуляции в поддержании кровообращения. У активных студенток понижено диастолическое давление и, наоборот, повышено пульсовое. Для активных в психомоторном плане личностей характерна повышенная работоспособность, высокая вариативность и темп двигательных навыков и предметных действий.

Материалы и методы исследований. С целью решения поставленных задач у 95 студенток в возрасте 19-21 лет с помощью опросника Спилберга, спортивно-педагогических и медико-биологических тестов, функциональных проб определяли их генетическую тревожность, а также регистрировали показатели функционального состояния системы кровообращения и дыхания, нервной регуляции, механизмов энергообеспечения и устойчивости к гипоксии. Фактический материал обрабатывали с помощью программного пакета «STATISTIKA».

Результаты и их обсуждение. В аспекте решения первой задачи из общей выборки были выделены полярные по уровням личностной тревожности группы студенток (n=26). Корреляционный анализ тревожности с показателями гемодинамики у этих групп показал, что у тревожных личностей существуют положительные связи для показателей эффективности, экономичности и нервной регуляции кровообращения ($0,58 < r < 0,93$), в то время как у нетревожных эти зависимости носят обратный характер. Очевидно, с увеличением тревожности потенциал системы кровообращения снижается (табл. 1).

Таблица 1

Особенности функционального состояния сердечнососудистой системы у студенток с полярными уровнями тревожности (X±m)

Показатели	Тревожн.	Нетревожн.	Д	Д%
Пульс, уд/мин	79,1±1,01	74,8±1,07	-4,3	-5,44
АД сист, мм.рт.ст.	105,9±2,08	115,3±2,03	9,4	8,88
АД диаст, мм.рт.ст.	69 6±1,06	75.9±1,05	6.3	9,05
ПД, мм.рт.ст.	36,6±0,47	39,4±0,48	3,1	8,54
СДД, мм.рт.ст.	87,8±1,17	95,6±1,38	7,8	8,88
УОС, мл	64,0±0,31	61,8±0,29	-2,2	-3,45
МОК, л	5,0±0,11	4,6±0,12	-0,4	-8,00
ВиК, ед.	10,0±2,35	-3,1±2,59	13,1	130,96

У тревожных студенток пониженное артериальное, пульсовое и среднединамическое давление компенсируется повышенной частотой сердечных сокращений, большим ударным и минутным объемом крови за счет существенного доминирования симпатической регуляции. Это снижает потенциал их системы кровообращения при адаптации к действию стрессоров различной модальности [3, с 25]. На пятиминутную велоэргометрическую нагрузку мощностью 100 Вт (табл. 2) организм нетревожных студенток реагирует меньшим приростом пульса (-5,0%), оптимальным повышением параметров кровяного давления при меньшем (-15,0%) влиянии симпатической регуляции в поддержании системного кровотока.

Таблица 2

Реакция кардио-респираторной системы у тревожных и нетревожных студенток на пятиминутную велоэргометрическую нагрузку мощностью 100 Вт

Показатели	Тревожные	Нетревожн.	Д	Д%
Пульс, уд/мин	151,7±1,58	144,1±1,80	-7,60	-5,0
АД сист, мм.рт.ст.	129,9±1,63	137,5±1,08	7,6	6,0
АД диаст, мм.рт.ст.	72,2±2,06	79,5±2,28	7,3	10,1
СДД, мм.рт.ст	102,3±2,08	108,5±2,00	6,2	6,1
УОС, мл	73,2±0,99	69,0±0,63	-4,2	-5,7
МОК, л	11,1±0,15	9,9±0,17	-1,2	-10,8

КЭК, ед.	8753,8±58,1	8358,0±63,3	-395,8	-4,5
ВиК, ед.	51,9±2,30	44,2±2,18	-7,7	-14,8
МОД, л	27,6± 1,06	22,4±0,72	-5,2	-18,8

Интенсивность кровообращения у них менее выражена (-10,8%) в сравнении с их антиподами. Следовательно, у них сохраняется больший потенциал этой системы (табл. 2). Реакция респираторной системы студенток на нагрузку также не была идентичной. Повышенный на 18,8% уровень легочной вентиляции у тревожных студенток поддерживается за счет большего (24,7%) прироста частоты дыхания при меньшем (-12,2%) дыхательном объеме. Следовательно, для них характерна неэкономная реакция респираторной системы на стандартную нагрузку (табл. 2). Пониженный в покое, у тревожных девушек, потенциал кислородно-транспортной системы достаточно ярко проявляется в повышенной реактивности этой системы на нагрузку большой мощности. Те же закономерности просматриваются между тревожностью и физической работоспособностью (табл. 3). У тревожных студенток отрицательные зависимости ($-0,54 < r < -0,84$) между изучаемым свойством темперамента и показателями ИГСТ и МПК свидетельствует о том, что с возрастанием личностной тревожности снижается их физическая работоспособность и аэробная производительность.

Таблица 3

Характеристика физического состояния и механизмов энергетики у тревожных и нетревожных студенток

Показатели		Тревожные	Нетрев.	Д	Д%
Физическое состояние по системе КОНТРЭКС-1, ед.		174,9±1,77	180,7+1,18	5,8	3,3
Индекс Руфье, ед.		1,6±0,27	0,9±0,11	-0,7	-43,8
Задержка дыхания, с	на вдохе	53,3±2,05	61,7±2,09	8,4	15,8
	на выдохе	24,7±1,66	31,8±1,69	7,1	28,7
Задержка дыхания после вентивентиляции, с	на вдохе	69,5±1,25	74,0±0,99	4,5	16,5
вентиляции, с	на выдохе	30,4±1,02	36,4±1,73	6,0	19,7

ИГСТ, ед.	55,4±1,22	62,4±1,53	7,0	12,6
МПК, мл/мин/кг	48,8±1,05	52,6±1,08	3,8	7,8
Гликолитичеекий механизм				
Поднимание и опускание туловища, количество циклов	34,0±0,78	40,0±0,81	6,0	17.6
Челночный бег 4Ч30 м, с	28,4±0,20	27,2±0,15	-1,2	-4,2
Бег 100 м, с	17,6±0,16	16,5±0,25	-1,1	-6,2
Бег 500 м, с	135,6±1,23	126,9±1,10	-8,7	-6,4
Аэробный механизм				
Бег 2000 м, мин	13,4±0,10	11,9±0,11	-1,5	-11,2

Обратные зависимости того же уровня характерны для нетревожных студенток. Эти зависимости вполне удачно верифицируются абсолютными значениями показателей физической работоспособности, аэробно-анаэробной производительности и устойчивости к гипоксии. Тревожные девушки уступают нетревожным существенно (7,5%) по устойчивости к гипоксии, физической работоспособности (12,6%) и аэробной производительности (13,2%).

У нетревожных студенток, судя по значениям индекса Гарвардского степ-теста, максимального потребления кислорода и результатам бега на 2000 м, аэробные возможности превышают таковые у тревожных в среднем на 10,5%. Исходя из результатов двигательных тестов, мощность и емкость гликолитического механизма энергообеспечения превышает эти же показатели у тревожных студенток на 8,6% (табл. 3). Результаты исследований позволяют сформулировать определенные выводы.

Выводы

1. Между генетической тревожностью и функциональным статусом существуют неоднозначные зависимости, детерминированные конституциональными особенностями кислородно-транспортной системы и механизмов энергетики студенток.

2. Для тревожных девушек характерен недостаточный потенциал кардио-респираторной системы, физической работоспособности, аэробно-анаэробной производительности и устойчивости к гипоксии.

Перспективы дальнейших исследований связаны с определением параметров функционального статуса у различных социальных групп населения в связи с их темпераментальными свойствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаджанян Н.А. Физиологические механизмы респираторных феноменов при тревожных и депрессивных расстройствах: Обзор / Н.А. Агаджанян, П.И. Терехин // Физиология человека – 2002. – Т. 28, №3. – С. 112-122.
2. Апанасенко Г.А. Об оценке состояния здоровья человека / Г.А. Апанасенко // Врачебное дело. – 1988. – №5. – С. 112-114.
3. Вознесенская Т.Г. Тревожные расстройства / Т.Г. Вознесенская // Репродуктивное здоровье женщины. – 2008. – №3. – С. 21-26.
4. Душанин С.А. Бальная система самоконтроля (КОНТРЭКС-1) при занятиях массовыми формами физической культуры / С.А. Душанин // Теор. и практ. физ. культ. – 1978. – № 5. – С. 49-52.
5. Еникопов С.Н. Тревожные состояния у больных сердечно-сосудистыми заболеваниями / С.Н. Еникопов // Атмосфера. Кардиология. – 2006. – № 2. – С. 20-24.
6. Данилова Н.Н. Зависимость сердечного цикла от тревожности как устойчивой индивидуальной характеристики / Н.Н. Данилова, С.Г. Коршунова, Е.Н. Соколов // Журн. ВНД. – 1995. – Т. 45, В. 4 – С. 647-660.
7. Каарма Х.Т. Ведущие факторы в системе размеров тела у женщин / Х.Т. Каарма // Арх. анатом., гистол. и эмбриол. – 1986. – Т. 85, В. 9. – С. 67-70.
8. Криволапчук И.А. Особенности физического состояния детей 6-8 лет с высокойличностной тревожностью / И.А. Криволапчук // Теор. і практ. фізичного виховання. – 2004. – № 2. – С. 128-133.
9. Романенко В.А. Диагностика двигательных способностей / В.А. Романенко – Донецк: Изд-во Донецкого национального университета, 2005. – С. 290-293.
10. Романенко В.А. Особенности организации процессов нейродинамики и сенситивносте сенсорных систем у тревожных и нетревожных личностей / В.А. Романенко, Д.А. Кочура, С.Д. Лысенко // Наук. праці IV Міжрег. наук.

конф. «Акт. питання біології та медицини", Луганск, 14-16.06, 2006. – С. 39-41.

АННОТАЦИЯ

Иванова С.Д., Соколова В.Ю. Личностные корреляты функциональных возможностей студенток

В статье показано, что между генетической тревожностью и функциональным состоянием студенток существуют неоднозначные зависимости. Для тревожных студенток характерным является недостаточный потенциал кардио-респираторной системы, физической работоспособности, аэробно – анаэробной производительности и устойчивости к гипоксии.

Ключевые слова: функциональное состояние, генетическая тревожность, кардио-респираторная система.

SUMMARY

Ivanova S., Sokolova V. Personality correlates of functional capabilities of students

The article shows that between genetic and functional state of anxiety students are ambiguous dependencies. For students disturbing characteristic is lack of potential cardio-respiratory system, physical performance, aerobic-anaerobic performance and resistance to hypoxia.

Key words: functional status, genetic anxiety, cardio-respiratory system.

В.Д. Караваєва
(Горлівка)

УДК 371.13

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ»

Досліджуючи особистість вчителя та його діяльність як соціально-педагогічну проблему, науковці дійшли висновків, що для керування та самокерування процесом формування професійної позиції майбутнього вчителя необхідно, щоб і студент, і викладач постійно звертались до цілі їхньої спільної педагогічної діяльності. Для отримання позитивного результату у навчально-виховному процесі щодо підготовки професіоналів, нам вважається за необхідне першочерговим розробити перелік якостей, які ми – викладачі сучасної вищої педагогічної школи –

маємо виявляти, розвивати та формувати у наших студентів – майбутніх учителів іноземної мови – саме під час їхнього навчання у педвузі. Постає проблема побудови моделі майбутнього вчителя.

Так, модель особистості спеціаліста розглядається нормативними документами як об'єктивні, обов'язкові вимоги до майбутнього спеціаліста щодо виконання ним певної професійної діяльності. Модель особистості спеціаліста-педагога ми пропонуємо розглядати як еталон конкретно запланованих якостей особистості випускника педвузу: комплекс теоретичних знань й практичних умінь та навичок; педагогічно-значущі особистісні якості (ПЗОЯ) спеціаліста; педагогічні здібності й педагогічне мислення. Ми підтримуємо думку більшості сучасних педагогів-науковців щодо проблеми значимості розробки м*оделі особистості майбутнього вчителя-спеціаліста. Саме наявність конкретної єдиної моделі випускника педагогічного вузу, на наш розгляд, надає можливість усім вищим педагогічним школам розробляти, ставити й досягати, по-перше,* цілі для навчально-виховного процесу підготовки саме педагога (вчителя-вихователя), а вже по-друге – конкретного педагога-спеціаліста; по-третє – це цілі навчальних дисциплін; навчальний план підготовки спеціаліста; по-четверте – це критерії оцінювання й самооцінки якостей підготовки майбутніх вчителів.

Спираючись на відповідні аспекти психолого-педагогічної теорії та практики, можна зробити висновки, що показником педагогічного професіоналізму може бути лише комплекс вимог до особистості сучасного вчителя та специфіки його педагогічної діяльності.

Визначення педагогічної майстерності, як комплексу якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності, дозволяє припустити, що компоненти педагогічної майстерності становлять зміст формування особистості й професійної позиції майбутніх учителів. А саме: 1. Професійно-педагогічна (гуманістична) спрямованість (мотиви, потреби, інтереси, цінності, ідеали). Вона складається за теорією психолога Кузьміної Н.В. з п'яти наступних компонентів: інтерес і любов до дітей та професії педагога; усвідомлення труднощів у роботі учителя, потреба в педагогічній діяльності, усвідомлення своїх можливостей, здібностей до вимог майбутньої професії, прагнення й бажання оволодіти основами педагогічної майстерності. Тому важливо вивчати потреби та мотиви обрання студентами майбутньої професії. 2. Професійні знання (професійна компетентність): знання свого предмету, психології, педагогіки, методики (способів) навчання та виховання, що дають знання про позитивні (негативні) якості та недоліки

особистості та її діяльності. 3. Професійні уміння та функції (педагогічна техніка): формування умінь загально навчальних, інтелектуальних, комунікативних якостей професійного мовлення, спеціальних: уміння проводити педагогічну діагностику (самодіагностику), проводити рефлексивний аналіз, уміння оцінювати (самооцінювання), уміння керувати психічним самопочуттям, спілкуватися, уміння педагогічної взаємодії та вибирати стратегію взаємодії; педагогічна інтуїція та педагогічний такт; уміння викладати матеріал, мотивовано оцінювати, організовувати аудиторію (тримати увагу, зацікавити, створити певний психолого-педагогічний настрій), прогнозувати результат. 4. Педагогічні здібності – основа розвитку та відпрацювання професійних функцій майбутніх учителів на думку психологів Рубінштейна С.Л., Зимнєй І.А. – це такі, як комунікативні, перцептивні, креативні, емоційно-ціннісні. 5. *Професійно значущі особистісні якості (ПЗОЯ):* інтелектуальні, моральні, емоційно-вольові тощо, якості особистості майбутнього вчителя. Вони розвиваються в діяльності, *визначають педагогічно-індивідуальний стиль,* впливають на продуктивність професійно-педагогічної діяльності учителя [1, с. 55-60; 3, с. 31-33].

Професійно-педагогічна спрямованість особистості визначає мотивацію вибору професії, мотивацію учіння, ставлення до професійної підготовки у вузі, сприяє формуванню у студентів позиції-конценції «Я – педагог». Тому, на нашу думку, важливою є педагогічна діагностика викладачів педвузу щодо вивчення потреб та мотивів студентів. А у процесі лабораторно-практичних занять з основ педагогічної майстерності ми вважаємо за доцільно приділити значне місце визначенню й відпрацюванню складових мотивації саме готовності теперішніх студентів до майбутньої професії: їх професійна установка, зацікавленість, покликання до педагогічної діяльності тощо. За результатами наших теоретичних, практичних досліджень і нашого власного педагогічного досвіду ми пропонуємо вважати характерними компонентами формування професійної спрямованості особистості наступні особистісні професійно-значущі якості: позитивне (негативне) ставлення до майбутньої професії, покликання та зацікавленість, бажання постійно самовдосконалюватися, підвищувати власну педагогічну майстерність, бажання (небажання) присвятити себе педагогічній праці тощо. Тому як основні показники наявності (відсутності) компонентів формування або сформованості педагогічної позиції ми пропонуємо і висвітлюємо наступні: мотиви вибору майбутньої професії; ціннісні орієнтації у професійному середовищі; уявлення про педагогічну професію та соціальні настанови на опанування нею. А мотиваційний компонент формування

професійної позиції особистості студента педвузу виступає як результат сформованості певних якостей майбутнього вчителя, як двигун подальшого професійного удосконалення. Але провідною сферою особистісно-професійної підготовки ми визначаємо саме морально-психологічну готовність студентів педвузу до праці у школі. Вона сполучає у собі моральні, духовні, інтелектуальні й професійні якості, психічні процеси особистості майбутнього вчителя-професіонала, такі як саморегуляція, педагогічний оптимізм, спрямованість на педагогічну роботу, здатність до подолання труднощів, самооцінка результатів роботи, потреба у професійному самовихованні тощо.

Ми розуміємо і розглядаємо готовність особистості майбутнього вчителя до практичної діяльності як достатньо важливий, але складний компонент формування його особистісно-професійного становлення. Тому пропонуємо для реалізації означеної нами проблеми використовувати усі дисципліни педагогічного циклу, зокрема як інтегративний засіб саме лабораторно-практичні заняття з основ педагогічної майстерності. Так у нашому власному педагогічному досвіді ми теоретичну частину заняття призначаємо не лише засвоєнню основних визначень, понять з певної теми, а й для систематизації та інтеграції педагогічних знань із спорідненими дисциплінами. Це, на нашу думку, відпрацьовує цілісне бачення проблеми, логічні зв'язки між її складовими, уміння порівнювати та переносити знання у нову ситуацію. Підготовка до обговорення теоретичних питань, виступи студентів на занятті, постановка та вирішення проблемних питань – всі перелічені нами методи та форми роботи на заняттях у своїй сукупності спрямовані на розвиток саме самостійності, педагогічної рефлексії, реалізацію творчого підходу до проблем професійної підготовки та розвиток психічних функцій студентів. Щодо практичної частини заняття то вона логічно має продовжувати роботу з формування й відпрацювання вищезазначених знань, умінь, навичок у комплексі й у поєднанні з відпрацюванням саме професійних функцій майбутнього педагога (вчителя-вихователя) таких як: уміння викладати матеріал; мотивовано оцінювати відповіді; організовувати аудиторію (тримати увагу, зацікавлювати, створювати відповідний психолого-педагогічний настрій тощо); прогнозувати та відстежувати результат викладацької діяльності тощо. Визначення рівня готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності, сформованості (не сформованості) їхньої професійної позиції під час засвоєння курсу «Основи педагогічної майстерності» відбувається шляхом самодіагностики та подальшого

вдосконалення професійних умінь майбутнього вчителя за схемою самовиховання. *Професійно-педагогічну спрямованість* (ППС) студентів можна визначити за допомогою наступних методів діагностики: визначення показників та ознак рівня готовності студентів до педагогічної діяльності відбувається шляхом діагностики (анкетування) професійно-педагогічної спрямованості особистості студента; професійної самостійності; професійно-педагогічної спрямованості ума; активності професійної позиції; рівня сформованості емоційно-вольових якостей; працездатності; потреби в самовдосконаленні тощо [2, с. 31]. Результати анкетування дають можливість визначити мотиви, що спонукають відвідувати заняття з психолого-педагогічних дисциплін, міру задоволеності (незадоволеності) майбутньою професійною діяльністю, ставлення до професії вчителя, що подобається (не подобається) в роботі вчителя, якою мірою задоволені (незадоволені) заняттями з професійної підготовки у педвузі; дають можливість визначити шляхи формування позитивного ставлення до предмету та майбутньої професії [2, с. 31]. Діагностика ППС першокурсників нашого вузу становить основу саме особистісно-зорієнтованого підходу до навчально-виховного процесу, надає можливість створювати особистісні психолого-педагогічні характеристики (портрети) студентів, які, у свою чергу, є основою для створення навчально-виховних програм з удосконалення (самовиховання) як для викладачів вузу так і для кураторів-викладачів студентських груп вузу. Аналізуючи результати будь-якого тестування, ми пропонуємо брати до уваги не тільки домінуючі позитивні, але й негативні якості (результати) студентів, враховувати їх вплив на професійно-педагогічну підготовку, а у подальшому – і на педагогічну діяльність майбутніх учителів.

Одним із критеріїв становлення особистісно-професійної позиції як рівня підготовленості студентів до педагогічної діяльності ми пропонуємо розглядати і використовувати на заняттях, наприклад, рівень продуктивності, тобто уміння студентів продуктивно вирішувати педагогічні завдання-ситуації тощо. Узагальнюючи ми можемо зазначити, що немає меж педагогічному самовдосконаленню, педагогічній творчості, педагогічному новаторству. Тому ми не наголошуємо на ствердженні, але припускаємо, що модель спеціаліста (абстрактного вчителя) може виступати теоретично-практичним орієнтиром у професійній підготовці сучасних майбутніх професіоналів, і яка, на наш погляд, може допомогти уявити й створити узагальнено універсальну систему вимог до формування особистості сучасного вчителя будь-якої спеціалізації. А наявність

такої моделі, уявлення та співставлення, хоч і подумки, власних особистісних параметрів з компонентами, хоч і абстрактного вчителя, має допомогти студентам прагнути щодо високого рівня відповідності професійним вимогам шляхом постійного самовдосконалення власної особистості й професіоналізму.

Перспективу подальшого дослідження означеної проблеми ми вбачаємо у багатьох напрямках. Найбільш актуальним визначаємо наступний вектор розвитку сучасної педагогічної школи – це педагогіка творчості як галузь загальної педагогіки: вона вивчає і потребує розробки психолого-педагогічних концепцій самовдосконалення та залучення особистості до творчого процесу як особистісного так і професійного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
2. Педагогічна майстерність : підруч. / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і переробл.] – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
3. Педагогічна майстерність : хрестоматія: навч. посіб. / Упоряд. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 2006. – 606 с.

АННОТАЦИЯ

Караваева В.Д. Формирование личности будущего учителя в контексте учебной дисциплины «Основы педагогического мастерства»

В статье рассматривается проблема нового социального заказа высшей педагогической школе, способы его внедрения и отработки на занятиях педагогических дисциплин. В качестве интегрированной среди них выделяется курс «Основы педагогического мастерства». Мы делаем попытку подать учебно-предметную идентификацию данной педагогической дисциплины как технологическую составляющую всех других учебных предметов.

Ключевые слова: личность, модель, педагогическое мастерство, творческая активность, самореализация личности.

SUMMARY

Karavaeva V. D. The formation of a would-be teacher personality in the context of academic subject “The basics of pedagogical skills”

The problem of new social way of acquisition in the higher pedagogical school and the ways of its immersion into the real life are reviewed in the article. The academic subject "The basics of pedagogical skills" is taken as a model. An attempt to identify this pedagogical course as the technological part of all disciplines is made.

Key words: personality, model, pedagogical skills, creative activity, self-actualization of a personality**.**

Н.В. Карпинская
(Луганск)

УДК 37. 370. 176

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

> Правильно обучать юношество – это значит раскрывать способность понимать вещи, чтобы именно из этой способности, точно из живого источника, потекли ручейки (знания), подобно тому как из почек деревьев вырастают листья, цветы, плоды…
>
> Я.-А. Коменский

На протяжении последних двух десятилетий со страниц психолого-педагогической и общественно-политической печати не сходят сообщения о снижении качества образовательной подготовки учащихся и студентов. Национальные оценки образования, регулярно проводимые в развитых западноевропейских странах и в США, показывают стойкую тенденцию к снижению уровня знаний, умений и навыков. Около 13% молодёжи в возрасте 17 лет практически не владеют навыками чтения, письма и счёта. Во французских колледжах более 25% учащихся не успевают. По данным опросов японских школьников, более трети учащейся молодежи слабо понимают содержание учебных дисциплин и отстают от программы. Изменения в системе образования связаны, в первую очередь, с обострением противоречия между темпами социального и общественного развития и призваны «повысить уровень знаний и умений студентов, подготовить их к самообразованию, приобщить к культурным и духовным ценностям, развить высокие эстетические вкусы, чувство интернационализма, ответственность за судьбы мира» [3, с. 37].

Педагогами разных стран мира (США, Японии, Великобритании, Австралии, Бельгии, Болгарии, Венгрии, Польши и др.) идея формирования и внедрения в образование педагогических технологий была принята и одобрена еще в 70-80-е гг. XX века. Уже в то время использование некоторых наработок в этой области значительно повысило эффективность процесса обучения. По мнению японских учёных-педагогов, педагогическая технология должна характеризоваться полной управляемостью учебного процесса, основываться на «системном способе мышления» и в то же время давать возможность учителю проявить творческую инициативу, фантазию и интуицию. Американские педагоги подтвердили это мнение. В своих исследованиях они пришли к выводу, что элемент творчества обязательно должен присутствовать в учебном процессе, а педагогическая технология дает для этого широкие возможности. Теоретическое и практическое подтверждение идеи английскими и американскими психологами и педагогами о направленности на конкретизацию целей процесса обучения нашло отражение в технологическом подходе. Результаты экспериментов, проводимых во многих странах мира, были признаны международной организацией ЮНЕСКО, а накопленный опыт используется в государственных системах образования.

В гуманитарном образовании особый интерес представляет эволюция понятия «педагогическая технология», анализ которого позволяет прогнозировать развитие педагогической технологии как науки, ее тенденции в профессиональной подготовке специалистов.

Еще в древней Греции Гиппократ (ок. 460-370 до н.э.) предлагал использовать мимику и пластику для определения темперамента; идеи психологии выразительных движений нашли свое отражение в работах его знаменитого соотечественника Аристотеля (384-322 до н.э.) «О возникновении животных», «Риторика». Диалоги великого философа Древней Греции Сократа (470-399 до н.э.) содержат множество примеров искусного прикосновения к личности, когда ему удается стимулировать работу мысли, включить собеседников в дискуссию, научить производить самокоррекцию. Существенный вклад в развитие искусства толкования внешнего облика внес Артур Шопенгауэр (1788-1860), название работ которого говорят сами за себя: «О том, каков человек», «Что человек из себя представляет», «О физиогномике» и др.

Еще Демокрит (460-371 до н.э.) замечал, что лучше побуждать к добродетели внутренним влечением и убеждением, чем назиданием, законом и силой. Марк Фабий Квинтиллиан (ок.

35-ок. 96) писал: «Учение должно быть для него (ученика) забавою…» [5, с. 25].

В современной трактовке суждения античных авторов звучат так: оба говорят об отношении к процессу воспитания и образования, причем Квинтиллиан указывает на обязательность переживания детьми успеха своей деятельности как важнейшего фактора, стимулирующего дальнейшее личностное развитие. При этом формы воздействия отбираются в соответствии со стремлением возбудить в ребенке желание совершенствоваться.

Одним из первых обнародовал идею технологизации учебного процесса выдающийся чешский мыслитель-гуманист, педагог, общественный деятель Ян-Амос Коменский (1592-1670), утверждая, что школа является мастерской, «живой типографией», которая «печатает» людей [4, с. 24]. Учитель, по его мнению, в педагогическом процессе пользуется теми средствами для воспитания и образования детей, что типографские работники, создавая книгу. Технология учебного процесса, по убеждениям Я.-А. Коменского, должна гарантировать положительный результат обучения. Функционально она должна быть своеобразной дидактической машиной, которая, при условии правильного пользования ею, обеспечивала бы ожидаемый результат. Для этого следует четко обозначить цели, умело выбрать средства, установить жесткие правила их использования. Все это свидетельствует, что и Я. -А. Коменский рассматривал технологизацию как важное средство внедрения ведущих дидактических принципов.

Выдающийся французский философ и педагог эпохи Просвещения Жан-Жак Руссо (1712-1778) основой развития личности считал свободное воспитание, за которого «ребенок живет в радости, самостоятельно чувствуя, слушая, наблюдая мир, духовно обогащаясь, удовлетворяя жажду познания» [7, с. 135]. Внутренней мотивацией этого процесса является стремление ребенка к самосовершенствованию, самопознанию, творческого саморазвития.

Швейцарский педагог Иоганн-Генрих Песталоцци (1746-1827) актуальной задачей педагогики считал создание «механизма образования», что даст возможность каждому подготовленному педагогу, который приложит много собственных усилий, воспитать любого ребенка [6, с. 64].

Концепция развития личности американского гуманиста Карла Роджерса (1902-1987) основана на противопоставлении когнитивного (усвоение знаний, развитие личности ученика под четким контролем педагога) и опытного (ориентированного на личностное развитие и эмоциональную сферу ученика) типов

обучения. По утверждению Роджерса, личный опыт самоценный для ученика и поэтому является единственным критерием оценки жизненных событий. Учение, в процессе которого личность самостоятельно развивается, приносит огромное удовольствие, формируя личность человека.

Австро-немецкий философ и педагог, основатель антропософии Рудольф Штейнер (1861-1925) основал индивидуальный подход к воспитанию детей, который ликвидировал уединенное обучение девочек и мальчиков, социальное разделение, принадлежность к разным вероисповеданиям. Важнейшей проблемой человеческого мышления Штейнер считал необходимость «понять человека как основанную на себе самой свободную личность» [9, с. 3]. На основе антропософии, которая изучает человека в телесном, душевном и духовном аспектах, он создал педагогику, что охватывает развитие и саморазвитие целостной личности, ее способностей к познанию, искусства, развития собственных чувств, моральных задатков и религиозных переживаний. Задача педагога Штейнер усматривал в использовании технологий, развивающих в личности способность к ориентированным на разнообразие мира суждений и умозаключений. Именно этот принцип был положен в основу обучения и воспитания в первой Свободной вальдорфской школе.

Представители «педагогики творчества» (Ф. Гансберг, Е. Линде, Г. Шаррельман) осуждали попытки влиять на неповторимую личность ребенка с помощью технологии. Будучи убежденными, что к каждой личности ребенка необходимо подбирать индивидуальные средства воспитания, они не признавали идеи и возможности создания педагогической технологии, которая могла бы стать ключом к душе ребенка. Лев Толстой (1828-1910), Константин Вентцель (1857-1947), Луиза Шлегер (1863-1942) и др. отрицали возможность «технологизации» педагогического процесса, пропагандировали идею создания особого детского мира, «пробуждение души ребенка», стремление сохранить в человеке оригинальность и яркость детства, а успешность или неуспешность работы учебного заведения оценивали не на основании используемых технологий, а ввиду творческой направленности личности педагога, на созданный им климат в процессе обучения и воспитания [9, с. 7].

В 20-х годах XX в. была создана комплексная наука о ребенке – педология (греч. pais (paidos) – ребенок и logos – слово, учение), которая, по замыслу ее создателей, должна была стать антропологической базой педагогики. Именно в научных работах Г. Басова, В. Бехтерева, О. Ухтомского, С. Шацкого впервые употребляется термин «педагогическая технология».

Элементами педагогической технологии считали также умение оперировать учебным и лабораторным оборудованием, использовать наглядные пособия. Нормативные педагогические знания выводили из педологии и выстраивали по схеме, согласно которой конкретные педагогические воздействия должны соответствовать конкретным условиям воспитания и возрастным особенностям ребенка. Педагоги пытались изучать бытовые, природные, социальные и культурные факторы среды, которые обусловили развитие ребенка, ее генетические, физиологические, психологические, социальные характеристики как производные от социальных условий жизни. Д. Дьюи, В. Килпатрик высоко оценили этот аспект педагогической технологии.

В начале XX века в Советском Союзе предпринимались попытки использования зарубежных технологий. Они нашли свое выражение в форме бригадно-лабораторных методов [8, с. 37]; прослеживаются некоторые элементы метода проектов (Фрей К. проектный метод). В бывшем социалистическом государстве педагогические технологии рассматривали как средство реализации большевистской идеологии, что придавало им соответствующей политической заангажированности, требовало учета классовых характеристик индивида в процессе целенаправленной деятельности и т.п. Содержание информации сознательно подбирали с ориентацией на воспитание коммунистической сознания и морали. То есть педагогические технологии использовались как средство формирования коммунистического мировоззрения и поведения.

Трансформация научного термина «технология в образовании» в категорию «педагогическая технология» соответствует изменению его содержания, который охватывает четыре периода: 1) 1940-1960 – характеризуются появлением в высших учебных заведениях США разнообразных технических средств получения информации (от записи и **воспроизведения звука в проекции изображения**), объединенных понятием «аудиовизуальные средства». 2) 1960-1980 – отмечается возникновением и использованием технологического подхода, теоретической базой которого стала **идея программированного обучения**. Было обосновано и начато использование новейших аудиовизуальных средств обучения: электронные классы, учебные машины, лингафонные кабинеты, тренажеры и др. В отличие от термина «технология в образовании», который был идентичен понятию ТСО (технические средства обучения), под «технологии образования» начали понимать научно-педагогический описание «совокупности средств и методов» педагогического процесса. В 70-е годы специалисты по вопросам программирования

образования находят общий научный язык в рамках новой дисциплины – педагогическая технология (ПТ). 3) 1980-1995 – характеризуется **расширением базы педагогической технологии**. Обосновывается теория телекоммуникаций, педагогическая квалиметрия, системный анализ и новые достижения психолого-педагогической науки: **а) новые результаты в психологии обучения; б) теория управления познавательной деятельностью студентов; в) новые формы организации обучения в высшей школе; г) научная организация труда преподавателей.** Меняется методическая основа педагогической технологии, осуществляется переход от вербального (словесного) в аудиовизуальное обучения. 4) С 1995 р. – отражает эволюцию понятия «**педагогическая технология**», которая широко проникает в сознание педагогов. Его характерные особенности – **создание компьютерных классов, компьютерных аудиторий, дисплейных классов, рост количества и качества педагогических программируемых средств, использование систем интерактивного видео**, компьютерной программы «Internet», появлением новейшей научной литературы.

Предложенная периодизация сочетается с конкретными реальными фактами, напр., в 1946 г. впервые предложено ввести план аудиовизуальной образования в университете штата Индиана, США (автор Л. К. Ларсон); в 1954 г. была выдвинута технология программированного обучения (автор Б. Ф. Скиннер), в 1961 г. открылся факультет технологии обучения в университете Южной Каролины (руководитель П. П. Финк); в 1968 г. разработан и применен язык программирования ЛОГО в Массачусетском технологическом институте в США (руководитель С. Пейнерт); в 1976 г. создан первый персональный компьютер (С. Джоб, С. Уозник); в 1981 г. были применены в обучении специальные программируемые средства в дисплейных классах; в 1990 г. были использованы интерактивные технологии в образовании.

На основе вышесказанного можно сделать вывод: историю становления педагогической технологии в определенной степени воспроизводит такая схема: замысел внедрить инженерный подход («инженерная педагогика») – технические средства в учебном процессе – алгоритмизация обучения – программированное обучение – технологический подход – педагогическая технология (дидактический аспект) – поведенческая технология (аспект воспитания). Но не все слагаемые педагогической технологии смогли внедриться в современное образование. Особенно сложным является создание технологии педагогического взаимодействия.

Постановка проблемы технологии педагогического взаимодействия в качестве самостоятельного объекта исследования была осуществлена в трудах отечественных ученых П.П. Блонского, Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого. Дальнейшему развитию указанной проблемы способствовали исследования Г.М. Андреева, А.А. Бодалева, Б.Д. Парыгина, Л.А. Петровской, И.М. Юсупова и др., теории коллективов и межличностных отношений в педагогическом процессе – Н.Л. Аникеевым, Р.С. Вайсманом, А.И. Донцовым, Я.Л. Коломинским, А.В. Петровским и др., изучению развития общения в онтогенезе – И.А. Джидарьян, И.С. Коном, М.И. Лисиной, Д.Б. Элькониным и др., личности и деятельности учителя – Ф.Н. Гоноболиным, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковым, М. Митиной, А.И. Щербаковым и др.

Технология педагогического взаимодействия – «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический *инструментарий* педагогического процесса» [6, с. 7]; это «содержательная ***техника*** реализации учебного процесса» [1, с. 2]; это «***описание*** процесса достижения планируемых результатов обучения» [3, с. 9]; это «***искусство, мастерство, умение, совокупность методов*** обработки, изменения состояния» [7, с. 127]; это «составная ***процессуальная часть*** дидактической системы» [8, с. 23] и др.

Таким образом, технологии педагогического взаимодействия функционируют и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем) / В.П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Воловий М.Б. Наука обучать (технология преподавания математики) / М.Б. Воловий. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 1995. – 274 с.
4. Коменский Я.-А. Великая дидактика / Я.-А. Коменский. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во РСФСР, 1939. – 321 с.

5. Корнилова Е. Н. Риторика – искусство убеждать. Своеобразие публицистики античной эпохи. / Е.Н. Корнилова. – М. : Изд-во УРАО, 1998. – 208 с.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
8. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.
9. http://www.science-education.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: education.ru

АННОТАЦИЯ

Карпинская Н.В. Теоретические основы технологий педагогического взаимодействия

В статье представлены технологии педагогического взаимодействия, которые на протяжении длительного времени – со времен древнегреческих ученых и до современных педагогических поисков – иллюстрируют эволюцию данного педагогического явления. Оно основывается на субъектно-субъектных демократических отношениях, что является мощным рычагом в процессе приобретения знаний и делает учебный процесс для обеих сторон плодотворным.

Ключевые слова: педагогическая технология, эволюция учебного процесса, технологизация, концепция развития личности.

SUMMARY

Karpinskaya N. V. Theoretical foundations of pedagogical interaction

The article presents the technologies of pedagogical interaction, which illustrate the evolution of the pedagogical phenomenon from the time of ancient Greek scientists to modern pedagogical searches. It is based on the subject-subject democratic relations, which is a powerful factor in the process of knowledge acquisition and makes the educational process fruitful to both parties.

Key words: pedagogical technology, evolution of educational process, technologization, concept of personality development.

А.А. Королева,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 37.064

СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

В процессе исторического развития общества важную роль играло содержание обучения молодежи. С течением времени менялись ценностные ориентации, цели воспитания, содержание обучения, методы и формы, что сказывалось на результатах образовательного процесса.

Объективным требованием времени является то осмысление самых глубинных целей образования и его содержания во все времена, которое было и останется основным компонентом образовательного процесса. А непосредственное изучение содержания образования всегда было ступенью в формировании образа школы всех времен.

За многотысячелетнюю историю своего развития человечество накопило огромный объем знаний. Вступающие в жизнь поколения должны овладеть им, в этом залог прогрессивного поступательного развития цивилизации. Но накопленных знаний так много, что нельзя даже и думать об их полном усвоении человеком. Поэтому и появляется проблема выбора и отбора самых важных, базовых знаний и умений. Перед содержанием образования, в первую очередь, ставится цель дать человеку знания и умения, которые помогут пользоваться материальными и духовными продуктами, средствами информации, массовой коммуникации и передвижения, грамотно ориентироваться в мире окружающих нас вещей.

Содержание образования – это система научных знаний, практических умений и навыков, которыми необходимо овладеть и которые способствуют развитию умственных и творческих способностей, формированию мировоззрения личности.

В Античности содержание образования было представлено «семью свободными искусствами», которые в дальнейшем стали основой формирования содержания обучения на долгие века в европейской образовательной традиции. Эти «семь свободных искусств» включали в себя так называемый «тривиум» (грамматика, риторика, диалектика) и «квадриум» (арифметика, геометрия, астрономия и музыка), а их изучение было практико-ориентированным. В риторических школах обучались молодые люди старше 15 лет аристократического происхождения, которые желали себя посвятить политике или государственной службе.

В содержание образования ритора были включены: греческий язык и литература, философия, право и история. При обучении риторике практиковались диспуты, изучались философия, музыка, а также математика и астрономия. А коллегия юношества явилась заключительным этапом образования будущего государственного деятеля. Военная подготовка, которая играла немаловажную роль в античном мире осуществлялась в легионах. Также свои школы имели и странствующие учителя мудрости – софисты, обучавшие, прежде всего, красноречию и логике. Деятельность всех образовательных учреждений находилась под контролем государства, которое способствовало распространению образования и увеличению числа школ, выплачивало жалованье учителям [1-2].

Но в последние десятилетия существования Римской империи образование постепенно приходит в упадок. И уже в период Средневековья наблюдается отказ от античного наследия и полное доминирование теологических императивов. Характерной особенностью содержания образования в раннем Средневековье являлся его эмоционально-символический характер. Задачей педагога было создать положительный эмоциональный настрой процесса познания с помощью изучаемого материала, чтобы божественная сфера души ученика была созвучна божественным смыслам познаваемого. В данном случае изучение греческой буквы Y (ипсилон) было показательным, поскольку именно она являлась символом всей человеческой жизни. От рождения до осознанного выбора дальнейшего пути человек движется снизу по прямой, а затем идет по выбранному пути, где левая прямая – широкая и удобная дорога греха, а правая – наоборот, тернистый путь, дорога праведника. Главной целью образования в эпоху Средневековья был контроль за дисциплиной воли и рассудка, которые привели бы к вере и почитанию Бога и служению ему. Быстрое развитие схоластики привело в упадок старую церковную школу: грамматику и риторику вытеснили логика и новая латынь, в содержании образования учебный материал был распределен в соответствии с логикой предмета. В эпоху Средневековья возникает проблема выбора книжного или внекнижного обучения, соотношения роли и значимости слова (чтение, грамматика, письмо и т.д.) с операциональными знаниями (ремесло, наука, искусства и т.д.), а также путей постижения непостижимого до конца Бога.

Таким образом, содержание образования имело двойную направленность: наделение ученика информацией и развитие его духовности. При изучении светских наук отбирали то полезное, что было сотворено Богом для жизни людей и что не вредило главному – воспитанию в духе добродетели и страха Божия [4].

Эпоха Возрождения вернула гуманистические начала в образование, его содержание значительно расширилось за счет изучения предметов естественнонаучного цикла. Стремительно возраставшие социально-экономические запросы все более обращались к развитию науки, предоставляя этому развитию значительные возможности. С началом капиталистического производства и далеких путешествий менялись место и сам образ науки, которая не могла более оставаться в пределах «незаинтересованного», схоластического теоретизирования. Соответственно преобразовывались содержание и формы образования. Оно становилось не просто все более престижным, но и необходимым, особенно для предпринимательской и государственной деятельности. Впервые стали готовить профессиональных политиков, а политика рассматривалась как искусство. Заслугой гуманистов стала разработка содержания образования, основу которого составляли древние языки, дававшие возможность оценить произведения и философию мыслителей прошлого, и изучение античного культурного наследия. Были внесены дополнения в содержание «семи свободных искусств», расширялся тривиум, в него включались история, моральная философия, поэзия. К XVI в. возрастает внимание к дисциплинам естественнонаучного цикла, кроме того, в обучении считалось важным наблюдение природных явлений, знакомство с различными ремеслами и искусствами. В это же время формулируется положение о необходимости обучения на родном языке. Таким образом, сформировалось представление об энциклопедическом содержании образования, включавшем обширный круг научных и культурных достижений. В эпоху Возрождения сложилось новое понимание процесса обучения как добровольного, сознательного и радостного, с чем связаны и методы обучения – принцип «мягкой руки», широкое применение морального поощрения. Идея гуманистов о связи обучения с жизнью сделала основным критерием образования его полезность, прежде всего, для подготовки человека к жизни в обществе.

И, наконец, содержание образования в наше время ориентировано на получение результата, отраженного в системе компетенций, которыми должен овладеть обучающийся. Отбор содержания обучения определяется и уровнем развития науки, и потребностями общества, и потребностями растущей личности. Перед учителем сегодня стоит сложная задача по отбору адекватного содержания обучения, так как, с одной стороны, перед ним лежит огромный по объему массив знаний, а, с другой, – он ограничен сроками обучения, что вынуждает сосредотачиваться на главном, основном, существенном.

Общими основами формирования содержания современного образования являются гуманитаризация, гуманизация, экологизация, дифференциация, интеграция, целенаправленное использование достояний мировой и национальной культуры, широкое применение новых информационных технологий, формирование творческой личности как условие и результат полноценного, многокомпонентного процесса обучения. Приоритетная роль в гуманизации содержания принадлежит языковому и литературному образованию, эстетическому воспитанию, которые позволяют детям лучше познать себя и мир, овладеть навыками самоорганизации и саморегуляции поведения. Красной нитью через все предметные области школьного образования проходит идея экологизации. И если идее выживания, предотвращения уничтожения человека как биологического вида не подчинить все содержание школьного образования, если не усваивать человеческую культуру как гармоническое существование человека и природы, то все знания, умения могут оказаться ненужными. Все содержание образования перестраивается под углом зрения экологического императива: человек – частичка природы, он или погибнет вместе с нею, или найдет дорогу дальнейшей общей эволюции. Существенно, что экологический императив перерастает в моральный – гуманизацию общества, подъем его культуры, выдвижение на первый план этических, а не потребительских ценностей, духовное развитие человека. Термин «диалектика» в названии модели подчеркивает ориентацию школы на развитие причинно-следственного мышления, эмоциональности у детей [3].

Целенаправленное использование достояния мировой и национальной культуры требует перестройки школьного образования в плане культуросозидательного процесса, где цели обучения соединяются с целями воспитания патриота, гражданина великой страны.

Применение новых информационных технологий преследует цель расширить объем знаний, которые изучаются в школе, за счет новых способов их структурирования, организации и предоставления, синхронного упрощения их восприятия, понимания и усвоения путем совершенствования способов изложения, использования динамических и наглядно-образных моделей, интерактивных видов деятельности. Ведущая роль в этом принадлежит новым компьютерным средствам.

А формирование творческой личности – это уже результат полноценного, многокомпонентного содержания и организованного на его основе процесса обучения.

Содержание образования должно строиться на строго научной основе, включать только твердо устоявшиеся в науке факты и теоретические положения, учебный материал должен соответствовать современному состоянию науки, способствовать формированию жизненной позиции. Содержание образования по каждому учебному предмету должно соответствовать логике и системе той или иной науки, а также строиться на основе взаимосвязи между отдельными учебными предметами. В содержании образования теория должна соединяться с практикой, обучение – с производительным трудом. Содержание образования должно соответствовать возрастным возможностям учащихся. Общее образование в школе должно сочетаться с техническим и трудовым обучением, способствовать профессиональной ориентации учащихся. Общее образование имеет своей целью овладение основами важнейших наук о природе и обществе, развитие мировоззрения и нравственно-эстетической культуры. Техническое образование знакомит учащихся в теории и на практике с основными отраслями современного промышленного производства и формирует умения и навыки обращения с наиболее распространенными средствами труда. Содержание образования фиксируется в учебных планах, учебных программах, учебниках и учебных пособиях. Учебные программы строятся по двум принципам: концентрическому и линейному. В концентрическом построении программ материал данной ступени обучения в более усложненном виде проходят на последующих ступенях обучения. Линейный способ построения учебных программ состоит в том, что материал каждой последующей ступени обучения является логическим продолжением того, что изучалось на предыдущем этапе [3].

Образование во все времена было и остается соразмерным процессу исторического развития человеческого сообщества.

Итак, проследив, как менялось содержание образования с течением времени, можно сказать, что оно прошло огромный путь в становлении тех норм, которые необходимы для обучения детей. Без многовекового опыта всех педагогов, которые внесли свой вклад в содержание образования, мы бы не имели тех правил, норм и ценностей, которые позволяют дать детям все те знания, которые помогут им сформировать мировоззрение, умения и навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мазалова М. А., Уракова Т. В. История педагогики и образования. Тема 3. Воспитание и школа в античном мире / М.А. Мазалова, Т.В. Уракова. – http://www.e-reading.

mobi/bookreader.php/97989/Mazalova,_Urakova_-_Istoriya_pedagogiki_i_obrazovaniya.html
2. Пискунов А. И. История педагогики и образования: от зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / А. И. Пискунов. – М., 2001. – 512 с.
3. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС-пресс, 2004. – С. 142-148.
4. Ситаров В. А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

АННОТАЦИЯ

Королева А.А. Содержание образования в исторической ретроспективе

В статье предлагается историко-ретроспективный анализ изменений в содержании образования от античных времен до современности. Автор акцентирует внимание на необходимости тщательного научного отбора содержания обучения в силу огромного объема накопленных человечеством знаний и невозможности усвоить весь их массив в течение человеческой жизни.

Ключевые слова: учитель, содержание образования, содержание обучения, естественнонаучные знания, схоластика, гуманизация, компетенции, ценностные ориентации.

SUMMARY

Koroleva A.A. The content of education in historical perspective

The article offers a historical retrospective analysis of the changes in the content of education from ancient times to the present. The author emphasizes the need for careful selection of the scientific content of training due to the large amount of accumulated knowledge and the inability to digest their entire array for human life.

Keywords: teacher, educational content, training content, the natural sciences, scholasticism, humanization, competencies, values.

Н.В. Крайняя
(Горловка)

УДК 371.11

ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Постановка проблемы. Ускорение социально-экономического развития, демократизация и гуманизация общества в эпоху вызова затронули все стороны жизни ее граждан, и в первую очередь, духовную. Последняя на этом крутом переломе обнаружила свою исключительную значимость не только как фактор и компонент преобразования, но и как их цель, ибо конечные задачи нашего общества состоят в формировании духовно богатой, многогранно развитой, социально активной и свободной личности.

Эффективность любого проявления человеческой деятельности во многом зависит от поставленной цели, а также наличия сильных мотивов, побуждающих человека к достижению поставленной цели. Чем выше цель, тем труднее достичь её, тем большее значение приобретает мотивация на преодоление преград, стоящих на пути к цели.

Анализ литературных источников и публикаций. Стремление к свету – свету духовности – свойственно всем. В каждом из нас, утверждает М. Горький, заложена мудрая сила строителя. В разорителя человек превращается с годами, уже взрослым, когда, случается, слепнет душой, переставая замечать окружающую красоту, ценить и приумножать добро. Они так и уживаются рядом – человек одухотворенный и человек бездуховный. Бездушный человек страшен, отвратителен или, по меньшей мере, неинтересен. «Пустой человек, духовное убожество» – говорят о таком в народе. Стремление определенной части людей к легкой жизни, вожделенная забота об аксессуарах успеха, о материальном благе, измельчание нравственных ценностей ослабили духовную прочность личности.

Ежедневно мы замечаем, что среди еще не успевших повзрослеть и окрепнуть наших юных сограждан появились изверившиеся и превратившиеся в страшное существо – уже не человек, но еще не камень. Делая ставку на километры труб, декалитры нефти и тонны металла, мы совсем упустили из виду ту прописную истину, что главная ценность общества, главное мерило его благосостояния – это человек. Все начинается с конкретного человека, все им вершится. Только в том случае, когда каждый до глубины души проникнется таким сознанием, почувствует личную ответственность за судьбу человечества, только тогда мы вправе надеяться на успех.

В настоящее время оценка духовности как синтеза всех способностей человека сохраняет значение идеала и цели, реальная же духовность предстает в дифференцированном виде. Прибегая к некоторой идеализации и схематизации, можно выделить, по крайней мере, три типа духовности, каждый из которых культивируется определенной профессиональной или социальной группой. В своих работах В.Г. Федотова утверждает, что эстетизм – как предпочитаемая художественной интеллигенцией и частью молодежи доминанта духовного развития. Теоретизм – как максима научной интеллигенции и деятельной сферы управления. Этизм – как направленность профессиональных групп, связанных с педагогикой, публицистикой, художественной литературой, и некоторых менее социологически определенных, но существующих в обществе позиций, например, отношение взрослых к молодежи [3, с. 78]. Между выделенными типами духовности и внутри каждого из них существуют определенные противоречия, которые не столь просты, чтобы можно было отбросить одну из сторон, как плохую и признать другую общественно необходимой и хорошей. Противоречивость прогресса, не только открытая теоретически, но и ставшая для всех людей жизненно-практической реальностью, присуща в полной мере духовному прогрессу. Чтобы призвать к духовности, надо знать, какой она может быть и какой мы ее хотели бы видеть [3, с. 99].

Развитие личности непременно основано на драматическом переживании антимоний, которые ставит жизнь. Воспитание эстетическое и этическое, идеализированно представляемые в единстве и даже в триединстве истины, добра и красоты, в своем реальном существовании нередко являют собой полюсы, формирующие определенные личностные доминанты. Сегодня, как никогда ранее, человечество сосредоточено вглядывается в самого себя и порой как бы вновь открывает Человека: не без радостного изумления и даже восхищения, а зачастую и горького разочарования. Человек – уникальнейшее и изумительнейшее существо, самое поразительное творение природы и истории, будущее его бесконечно и прекрасно, утверждают одни мыслители. Человек – ошибка природы, ее злосчастное порождение, наделенное неисчислимыми пороками, у него, поэтому, нет будущего, он обречен на вырождение и гибель, считают другие. Как известно, в современных дискуссиях, касающихся проблемы человека, чрезвычайно много внимания уделяется вопросу о том, что в ходе развертывания научно-технической революции и все более расширяющегося потребления обществом ее результатов необычайно увеличивается количество факторов, которые

способствуют биологической деградации человека, угрожающей его будущему. Здесь имеются в виду не только физические, но и психологические факторы, связанные с загрязнением среды обитания человека, увеличением нервно-психических нагрузок в процессе труда и общения между людьми, приводящих к стрессовым состояниям и целому ряду так называемых болезней цивилизации (сердечно-сосудистые заболевания, психические расстройства, рак и многие другие). В сущности, говоря, сегодня перед человеком все более остро встает вопрос о том, чтобы сохранить себя как вид, приспособленный к изменяющимся условиям среды – социальным и природным, проблема адаптации к окружающей среде. Вместе с тем мы знаем, что научно-техническая революция дает новые возможности и средства развития человека как биосоциального существа, которые, однако, могут быть реализованы лишь в подлинно разумных и гуманных условиях. Никогда ранее ускорение, интенсификация темпов, ритмов жизни не были столь стремительны и не приводили к такому бурному росту нервно-психических заболеваний, стрессов. Урбанизация и технизация жизни человека, увеличивая тяжкий груз, обрушивающийся на его психику, сопровождается уменьшением физических нагрузок, ростом сердечно-сосудистых заболеваний. Но вместе с тем никогда прежде человечество не знало таких поразительных успехов в медицине, изменивших его демографическую структуру, вытеснивших действие естественного отбора как фактора его развития.

Наконец, никогда ранее среда обитания человека не была так насыщена ионизирующими излучениями и загрязнена химическими веществами, вредными для самого его существования и крайне опасными для его будущего, поскольку активизировался мутационный процесс, возросло его отрицательное воздействие на наследственность человека. Но вместе с тем человечество впервые в истории получает возможность с помощью медицинской генетики уменьшить груз патологической наследственности, накопленной в процессе эволюции, избавиться от многих наследственных заболеваний, в частности путем замены патологического гена нормальным. Между тем проблема человека, его всестороннего развития и его будущего предстает перед наукой как комплексная по самому существу. Это значит, что наука обязана проследить перспективы человека не только в отдельных аспектах, но, главное, в их диалектически взаимосвязанной системе, причем анализировать эту систему в динамике, в развитии. Только при этом условии можно надеяться на то, что полученные в результате научного анализа выводы будут иметь реальное значение и станут основой

практических рекомендаций для жизнедеятельности и развития человека [2, с. 294].

Исходя из вышесказанного, основным показателем совершенства человека является его здоровье, т. е. такое состояние организма человека, которое обеспечивает полноценное выполнение им всех жизненных функций и форм деятельности в тех или иных конкретных условиях. Состояние организма человека зависит от многих факторов, как естественных (наследственность, климатические условия и др.), так и социально обусловленных (условия жизни, производственной деятельности человека и др.). Развитие человека – это социально управляемый процесс. В частности, с помощью соответственным образом организованных мероприятий с использованием режима труда и отдыха, рационального питания и т. д. можно в широком диапазоне изменять показатели развития и функциональную подготовленность организма, направленно совершенствовать функции нервной системы, увеличивать функциональные возможности сердечно-сосудистой и дыхательной систем. В современных условиях, когда технический прогресс, механизация и автоматизация производства снизили требования к возможностям человека, особое значение приобретают система подготовки и воспитания человека.

Проблема воспитания человека возникла с появлением и развитием общества. В зависимости от уровня его развития менялись запросы, изменялись представления о жизненных ценностях, но человечество на протяжении всей своей истории тщательно подготавливало своих потомков к самостоятельной жизни. История развития человечества знает немало экспериментов, связанных с воспитанием человека. До выделения же педагогики в самостоятельную отрасль научных знаний педагогические взгляды и идеи были составной частью философских теорий. Поэтому педагогические идеи находят отражение в произведениях древних философов: Сократа, Платана, Аристотеля, Демокрита, Квинтиллиона.

Демокрит, в частности, видел цель воспитания в подготовке молодежи к реальной земной жизни. Именно ему принадлежит идея метода упражнений в формировании опыта нравственного воспитания. Педагогическая мысль прогрессировала по мере развития общества. Появлялись, разрабатывались и применялись на практике новые теории, многие из которых исчезали, не подтвержденные жизнью. Но часть теорий изучается сейчас, и применяются на практике не одно десятилетие. Человек как телесно-духовное существо – это вообще центр всей греческой культуры.

Культура – совокупность способов творческой деятельности человека в области материального и духовного производства, результаты этой деятельности, способы распространения и потребления материальных и духовных ценностей, достижения человека в области организации общественных взаимоотношений, способствующих прогрессивному развитию человечества. Культура является и деятельностью (процесс), и способом ее регуляции (технологии), и ее результатом, и функцией, и содержанием, и формой. К элементам духовной культуры относятся наука, искусство, мораль, средства информации и пропаганды, а также право, политика, идеология, образование и просвещение, религию и т. п.

Прогресс духовной культуры – это процесс обогащения ее содержания новыми гуманистическими идеями, способствующими росту и расширению свободы человека и более полному раскрытию его творческих возможностей, процесс углубления познания мира, совершенствования структуры элементов и форм духовной деятельности в направлении их большего соответствия требованиям объективных общественных потребностей. Только при наличии соответствующих условий, путем упорного труда и обучения человек может подняться на самые большие высоты культуры.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании научно-практических основ системы нравственного воспитания студентов в системе подготовки и воспитания будущих учителей.

Результаты исследований. С 2010 по 2013 гг. каждый семестр в период учебных занятий исследовались показатели уровня здоровья и психофизического состояния студентов, обучающихся в ГИИЯ. Всего принимало участие около 1000 человек. Использовались методы антропометрии, анкетирование, тестирование. На основании проведенных исследовании было установлено, что 80 % от общего числа испытуемых считают уровень своего здоровья высоким. И только 20 % нуждается в улучшении и коррекции своего развития. Однако анкетирование указало на наличие у 40 % психологического дискомфорта, с которым с каждым годом все сложнее бороться самостоятельно, не прибегая к различным средствам со стороны. С каждым днем увеличивается психоэмоциональная перегрузка, что обусловлено высоким темпом жизни, большим объемом информации, социальными неудобствами, стрессами. Все это приводит к нервно – психическим дисфункциям (астенизация, психопатия и неврозы). Реальный уровень здоровья наших студентов неутешительный. Немногие из студентов в состоянии сдать тесты отлично. Анкетирование показало, что осознают

необходимость улучшения своего здоровья, как физического, так и морального, только небольшое количество студентов. Исходя из вышесказанного, в настоящее время очень остро стоит вопрос повышения уровня здоровья студентов, как физического, так и психического.

Особенность труда студентов заключается в том, что их учеба требует значительного нервно-эмоционального напряжения и минимальных мышечных затрат. Это приводит к понижению у них нервно-мышечного тонуса, слабости мышц брюшного пресса, спины и ног, а в рабочей позе с наклоном вперед – к ослаблению функций органов дыхания, пищеварения, кровообращения и другим изменениям. Недостаток движений и связанное с ним снижение окислительных процессов в организме влекут за собой малокровие, а в некоторых случаях ожирение. В настоящее время имеется большой научный и практический материал доказывающий, что чередование умственной и физической нагрузок помогает в предупреждении нейроциркулярной дистонии, значительно снижает заболеваемость и трудопотери, активизирует умственную работоспособность, улучшает функциональное состояние организма студентов [1, с. 153].

Г. Гейне в свое время сказал, что каждый человек есть целый мир, рождающийся и умирающий вместе с ним. Содержание этого мира, уникального в каждой личности, и отражает уровень и характер тех общественных отношений, в которых живет человек. Вместе с тем человек достигает высот цивилизации в том случае, если он самостоятельно вырабатывает и осуществляет прогрессивную программу своего поведения, основанную на глубоком нравственном чувстве. Терпеливое, ежедневное творение конкретных дел связанных с решением вопросов духовности способно сформулировать систему истинно духовных ценностей, которые должны быть положены в основу воспитательной деятельности во имя чести и славы Человека.

Нравственность составляет основу морального поведения человека, ориентирует его на свершение достойных человеческого уважения поступков по внутреннему убеждению, помогая ими сохранять свое лицо в любых ситуациях. Истинно свободная личность, обладающая высоким чувством социальной ответственности, собственного достоинства, формируется в коллективе. Совесть – ядро нравственного чувства – выковывается в общественно полезном труде. Новый человек, формируемый в настоящее время, решает грандиозные задачи построения нового общества. Результаты исследований указывают на то, что личность человека в единстве ее социальных, нравственных и психологических свойств и признаков формируется в процессе

всей его жизни и деятельности. Вступая во взаимосвязь с окружающими людьми, человек усваивает нормы поведения, нравственные и правовые понятия и представления, социальные и культурные ценности, у него постоянно возникают новые потребности, интересы и стремления. Вместе с тем он отнюдь не является игрушкой в руках судьбы, пассивным объектом, воспринимающим воздействие окружающих условий; человек сам в тех или иных пределах формирует условия своей жизни, а, следовательно, и собственную личность. Формирование личности – сложный, противоречивый и в то же время закономерный процесс, развивающийся «по спирали», т.е. такой процесс, который сам подготавливает условия для своего последующего развития и служит в некотором роде причиной собственного самодвижения.

Выводы: Проведенные нами исследования позволяют утверждать, что на основе возросшего стремления человека к самодостаточности и духовной зрелости, сформировался общественно-социальный заказ на возрождение духовности. Синтез многосторонних знаний о человеке, а также убеждение в необходимости философского инструментария при решении, казалось бы, классических для медицины вопросов неизбежно приводят нас к построению теории личности, которая может оказаться теоретическим звеном, составляющим познавательный базис современной теории человека, и основой для разработки системы практик (профилактических и теоретических мероприятий) здоровья [2, с. 301].

ЛИТЕРАТУРА

1. Гончаренко Н. В. Духовная культура: Источники и движущие силы прогресса / Н.В. Гончаренко. – К.: Наук. думка, 1980. – 379 с.
2. Дубинин Н.П. Что такое человек: генетика, психология, антропология / Н.П. Дубинин. – М.: Мысль, 1983. – 334 с.
3. Федотова В.Г. Практическое и духовное освоение действительности / В.Г. Федотова. – М.: Наука, 1991. – 134 с.
4. Человек. Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век / Под. ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1995. – 528 с.

АННОТАЦИЯ

Крайняя Н.В. Проблемы духовности в системе подготовки и воспитания будущих учителей

Исследования проблемы подготовки учителей в эпоху вызова свидетельствуют, что духовная сфера воспитания является важной

составной частью профессиональной подготовки. Духовность, являясь качественной характеристикой сознания специалиста, определяющая его действия, поступки и жизнь, предполагает формирование здоровой, физически совершенной и морально стойкой личности с научным мировоззрением.

Ключевые слова: духовность, воспитание, культура, развитие, личность, учитель.

SUMMARY

Krainyaya N. V. The problems of spirituality in the system of training and education of teachers to be

The problem of teachers training in numerous challenges is researched. The studies indicate that the spiritual sphere of education is an important part of this process. Being a qualitative characteristic of specialist consciousness that determines his actions, deeds and life, spirituality involves the formation of a healthy, physically and morally perfect personality with the scientific world view.

Key words: spirituality, education, culture, development, personality, teacher.

Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 37.013.8

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях усиления напряженности в международных делах, обострения противоборства общечеловеческих ценностей и антигуманных тенденций, стремления олигархических структур к неограниченному господству, в условиях гражданской войны актуализируются вопросы нравственного воспитания подрастающего поколения и населения в целом. Конечно, в условиях продолжающихся боевых действий государству необходимо решать целый комплекс задач военного, информационного, логистического, юридического, медицинского и др. характера, но, на наш взгляд, вопросы идеологические, социально-педагогические имеют жизненно важное значение для победы общечеловеческого начала, для утверждения гуманизма, братства, взаимного уважения и взаимопомощи, сохранения человеческого в Человеке. Тем более, что история нашего края богата многовековыми традициями и примерами решения подобных задач.

Согласно закону социальной обусловленности обучения и воспитания на развитие образования решающим образом влияют

внешние социокультурные, экономические, политические факторы, что в разных регионах имеют собственные характерные черты и особенности проявления. Донецкий регион – уникальный регион со своей историей, традициями, образованием, характерные особенности которых длительное время подвергались воздействию различных внешних факторов, определявших процесс их формирования и развития.

В историографии наиболее полно представлены исследования педагогической деятельности и взглядов известных педагогов региона, таких как Алчевская Х., Гринченко Б., Чепига Я. (Болтивец С., Демчик В., Жукова О., Мазуркевич А., Савицкая Г., Яременко В. и др.). Проблемы организации образования в регионе анализировали Александрова А., Курило В., Ледняк Ю., Неживой А.

Башкина В., Горелик А., Грек А., Колесник А., Красильников К., Миронова Т., Намдаров Г., Нестерцова С., Отин Е., Пирко В., Подов В., Скворцова Л., Шевченко А., Щербинина А. и др. исследовали Донбасс в историко-культурном контексте. Отдельные аспекты развития образования анализировались в работах Баклагина Р., Ильченко Ж., Саяпиной С. и др. Диссертационное исследование Терских Л. посвящено анализу культурологических основ системы образования и педагогической мысли в Донецком регионе в конце XIX – начале XX веков.

Но этнические и культурные особенности края формировались гораздо дольше, имеют гораздо более глубокие социокультурные корни. Для лучшего понимания современного состояния и объективности оценки прогностических тенденций развития представляется целесообразным обращение к рассмотрению социально-исторических факторов, которые влияли на формирование своеобразия Донецкого края в целом и образования в частности.

Цель статьи заключается в историко-ретроспективном анализе социокультурных условий формирования поликультурности Донецкого края, в анализе теоретических основ нравственного поликультурного образования и принципов его реализации как основы формирования единого культурно-образовательного пространства, что объясняется особенностями современного этапа развития культуры.

В нашем исследовании мы будем исходить из того, что Донецкий край – это регион, который отличается совокупностью природных, экономико-географических, социокультурных, этнических и других относительно устойчивых особенностей, сложившихся исторически. Подавляющее большинство исследователей используют понятие «Донбасс – Донецкий

бассейн», не задумываясь о том, что этот топоним обозначает район, богатый таким природным ресурсом, как каменный уголь, который охватывает не только Донецкую область, но и Луганскую, часть Днепропетровской и Харьковской областей, а также часть Ростовской области России.

Долгое время освоение края связывалось с развитием промышленности Донбасса, главным образом в XIX веке, но археологические находки и исследования убедительно доказали, что заселение территории первобытным человеком происходило еще в эпоху палеолита (1,5 млн.-150 тыс. лет назад). На основе анализа остатков материальной культуры палеолита, мезолита и неолита современные историки А.А. Климов и др. делают вывод о том, что уже в те далекие времена на территории края жили представители разных культур, в частности донецкой, что «на раннем этапе находилась под значительным влиянием свидерской культуры, позже здесь распространились элементы степных, а возможно, и центральноевропейских культур» [4-6, с. 24].

В разные исторические эпохи и периоды в Донецком крае жили скифы, сарматы из-за Волги, гунны, авары, болгары, племена так называемой салтовской культуры, печенеги, торки, половцы, восточные славяне, монголо-татары, ногайцы. Только с середины XVI в. возникают русские пограничные сторожи, которые основывают украинские крестьяне, бежавшие от польских панов, и переселенцы из центральной России, которые впоследствии стали называть себя казаками. В течение последней четверти XVIII века из Крыма в Донецкие степи переселяются греки, грузины, валахи, армяне.

Т. е. культурный синтез здесь длился тысячелетия, что не могло не сказываться на развитии социальных институтов, поскольку каждый этнос имел свою культуру, менталитет, язык, которые в процессе постоянного взаимодействия трансформировались, влияя друг на друга. Это влияние помогает понять и топонимика, сохраняя в географических названиях свидетельства пребывания в крае представителей разных культур.

Несмотря на бурные события истории края, свидетельства пребывания разных этносов на его территории все же сохранились в большей или меньшей степени. Остатки материальной культуры разных народов свидетельствуют о взаимном влиянии культур, об ассимиляционных процессах поглощения одной культуры другой, о синтезе культурных традиций. В духовной культуре специалисты прослеживают влияние языческих мировоззренческих представлений скифов на мировосприятие древних славянских племен. Тот факт, что в половецких городах половцы и славяне жили рядом, также свидетельствует

в пользу синтеза культур и материальной, и духовной, что не могло не сказаться на системах воспитания указанных народов. Образ жизни любого народа определял его историю, традиции, верования и обряды, цель и средства воспитания подрастающих поколений, хранившиеся если не в письменных памятниках, то в устном народном творчестве, которое выступает одним из мощных источников народной педагогики.

Историю воспитания и обучения славян (в Древней Руси, в Русском государстве и позже) невозможно рассматривать вне связи с общим историко-культурным развитием восточнославянских народов, для которых, безусловно, важнейшим событием стало принятие в 988 г. христианства. От того времени сохранилось весьма мало свидетельств о воспитании и обучении детей. В связи с этим важными для истории педагогики являются литературные памятники, такие, как «Поучение детям» князя Владимира Мономаха или «Послание архиепископа новгородского Геннадия митрополиту Симону». Однако их авторы отражали события односторонне, не учитывая особенности эпохи. Недостаточность прямых источников, которые позволяли бы воссоздать картину воспитания и обучения в Древней Руси, приводит к необходимости использовать различного рода косвенные источники – церковно-служебную литературу, записки иностранцев, фольклор, книжные миниатюры, иконописи и т.п. В глубинах народной памяти зафиксированы вековые обычаи и традиции, в том числе и педагогические, в форме различных видов устного народного творчества: песен, сказок, легенд, былин, поговорок и т.д. Эти формы памяти народа восходят к древним пластам культуры, в которых отражены и взгляды на воспитание, и его практика. Изучение воспитательных традиций каждого народа, отражающих многообразную историю его материальной и духовной жизни, является важным источником в процессе восстановления общей картины истории воспитания.

Письменные свидетельства южных соседей, а также разнообразные данные археологии, например, сочинения Прокопия Кесарийского (VI в.) и другие источники отмечали типичное для «славян и антов» обостренное чувство общности и справедливости, устойчивой веры в существование верховного существа, веры в магию, добронравие, воинскую обученность. Византийский стратег Маврикий отмечал и такие качества, как свободолюбие, мужественность, физическая развитость и закаленность. Методы и приемы воспитания были достаточно разнообразны, что нашло отражение в народных песнях, сказках, притчах, былинах, загадках, считалках, скороговорках, обрядах, календарных праздниках и играх [3, с. 145, 8-9, 146, 155].

Сегодня перед государством, общественными организациями, средствами массовой информации, системой образования стоит задача умеренной, взвешенной, гармоничной реализации требований принципов культуросообразности и интеркультурности обучения и воспитания молодежи. Только через почитание собственной культуры, культуры ближайшего соседа можно сформировать достойного гражданина, уважающего свой и другие народы, приобщить подрастающее поколение к культурному наследию прошлого. Известно мудрое высказывание о том, что в того, кто стреляет из пистолета по прошлому, будущее выстрелит из пушки. И сегодня мы видим реальное подтверждение данной мысли, что заставляет задуматься о тех целях воспитания, которые мы должны перед собой поставить.

Соотношение между образованностью человека, его воспитанием и культурой стало предметом специального обсуждения и теоретического анализа еще в начале XIX века. В то время А. Дистервег обосновал принципы природосообразности и культуросообразности [1, с. 227-228].

Все человечество, каждый народ, каждое поколение и т.п. всегда находится на определенной ступени культуры, которая должна рассматриваться как наследие, оставленное предками, как результат их истории и всех факторов, которые влияли на них, т. е. любое состояние культуры данного народа есть основа, базис, есть нечто данное и реальное, из которого развивается следующее состояние. Любое плодотворное влияние на отдельный индивидуум и народ должно соответствовать требованиям времени и учитывать уровень развития этого отдельного человека и той ступени культуры, на которой находится весь народ [1, с. 228-229].

Принцип, который отвечает требованиям времени и культуры, руководит действиями всех людей, знающих жизнь и ее многочисленные требования. Принцип культуросообразности – несомненно, истинный, правильный и неоспоримый принцип. Любое явление, имеющее большое значение или влияние на жизнь людей, непременно становится соответствующим требованиям данного времени. Если общество не будет выходить из этой предпосылки, то столкнется в истории с большим количеством непонятных явлений. Поэтому учитель также должен учитывать запросы и требования среды и времени. Необходимо учитывать существующие в данном обществе обычаи, привычки, традиции, все, что в нем признается и принято.

Обоснование «сочетания образования и культуры» прослеживается и в трудах С. Гессена в начале XX века, в

которых он рассматривает образование как культуросообразный процесс, между образованием и культурой должно быть полное соответствие, поскольку цели образования совпадают с целями культуры, которая включает: образованность, гражданственность, цивилизованность. Образованность предполагает овладение ценностями науки, искусства, нравственности, религии; гражданственность – ценностями права государственности; цивилизованность – хозяйства и техники. Это означает, что задача любого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Разделение культуры определяет и разделение образования на его виды. Другими словами, задачи образования – это его культурные задачи.

Деформации, произошедшие в нашем обществе, привели к забвению и потере многих ценностей культуры: православных традиций святости, духовного подвижничества, интеллигентности, гуманности, духовности, свободомыслия, составляющих сущность славянского этноса. Социологи отмечали такие особенности сформировавшегося «массого человека», как авторитаризм, который нередко сочетается с переживанием комплекса неполноценности, неглубокую историческую память, осторожное и настороженное отношение к окружающим людям, агрессивность, страх перед будущим и др. Актуальной становится задача восстановления образа человека культуры как личности самобытной, свободной, духовной, гуманной, ориентированной на сохранение и воспроизводство ценностей культуры в творческой жизнедеятельности, способной к культурному саморазвитию и культурно-нравственной саморегуляции поведения.

В этих условиях развитие с раннего детства культурных потребностей личности становится важнейшей задачей образования. В наше время идею образования как индивидуальной культуры личности возродил Газман О., который считал, что содержание образования должно приближаться к универсуму культуры, а его усвоение – приобщать учащихся к базовым основам культуры: нравственной, патриотической, экономической, политической, художественной и т.д. К базовым элементам культуры личности он относил и культуру жизненного самоопределения. Принцип культуросообразности предлагает создание в образовательном пространстве различных сред, которые в совокупности составляют единое культурно-образовательное пространство учебного заведения, где осуществляется развитие личности, обретение ею опыта культуросообразного поведения и оказания ей помощи в культурной самоидентификации и

самореализации своих творческих задатков и способностей. Иными словами, культуросообразное образование – это образование, которое всей своей организацией побуждает культурное саморазвитие личности и помогает ей в этом процессе. Оно основывается на идее ценности саморазвития личности как личности.

Основатель педагогической науки Я. Коменский утверждал, что «пренебрежение воспитанием является гибелью людей, семей, государств и всего мира» [2, с. 61]. С этими словами великого педагога, прозвучавшими более четырех веков назад, невозможно не согласиться, поскольку и сегодня они остаются актуальными. Мировые тенденции развития человеческой цивилизации: глобализация, компьютеризация, все более широкое использование новейших информационных технологий, переход человечества от постиндустриального к информационному обществу – постоянно повышают роль образования и воспитания подрастающих поколений в обеспечении достойного существования человека во вселенной. Множество сложных проблем современности, стоящих перед мировым сообществом, требуют консолидации усилий всех государств и народов по поиску оптимальных путей их решения.

Поэтому вполне закономерным представляется появление относительно новой области педагогической теории и практики – поликультурного воспитания, а вместе с ним нового принципа в педагогической науке – принципа интеркультурности. Этот принцип, на котором основываются все понятия, связанные с взаимодействиями различных культур, встречается в научном употреблении в начале XX века как результат исследований теоретических основ поликультурного воспитания. Результаты поисковых исследований подтверждают наличие внимания к обозначенным проблемам со стороны многих выдающихся ученых, педагогов, деятелей культуры прошлого (Я. Коменского, Ф. Бэкона, Дж. Локка, А. Дистервега, Г. Гегеля и др.).

Поликультурное образование приобретает особое значение в условиях полиэтничности, когда на ограниченной территории проживают представители многих этносов, что, например, для Донбасса является реалией, которая складывалась на протяжении многих десятилетий и даже столетий в результате социокультурных и промышленно-экономических особенностей развития нашего региона. Во времена СССР только в Донецкой области проживали представители более сотни наций и народностей. Нашему народу всегда были присущи такие черты, как толерантность, миролюбие, дружеское отношение к другим народам, когда они стремились к мирному сосуществованию.

Формирование указанных качеств у подрастающих поколений является и сегодня одной из важных воспитательных целей. Названные качества составляют важную часть нравственной сферы личности, так как формирование умений и навыков межнационального взаимодействия должно происходить в неразрывном единстве с ее нравственным воспитанием, которое многими представителями педагогики и философии на всех этапах исторического развития общества рассматривалось как основа становления целостной личности человека [2, с. 61-62].

В наше время все больше фундаментальных научных исследований посвящается философско-педагогическим и методическим вопросам межкультурного, кросскультурного, поликультурного образования (А. Аракелян, В. Афанасьева, Г. Волкова, Б. Гершунский, Н. Коган, С. Петрова, И. Пуговица, Л. Редькина и многие другие). Но для более обстоятельного освещения вопросов современного поликультурного образования считаем целесообразным обращение к педагогическому наследию классиков педагогической науки, в частности выдающегося чешского педагога Я. Коменского, чьи мысли, проверенные временем, поражают своей мудростью и прозорливостью.

Выдающийся чешский педагог писал, что первое его «желание состоит в том, чтобы к полноте человечности были развиты ... все и каждый, ... чтобы в конечном счете весь род человеческий пришел к культуре независимо от возраста, состояния, пола и народности». На наш взгляд, эти слова вполне точно отражают сущность современного поликультурного образования, поскольку, обобщая, можно утверждать, что общая его цель – это вырастить каждого ребенка настоящим Человеком. Британские филологи, этнографы, историки В. Тайлор и Дж. Фрэзер своими глубокими исследованиями, результаты которых изложены в известных работах «Миф и обряд в первобытной культуре» и «Золотая ветвь», убедительно доказывают и культурное единство разных народов мира, несмотря на очевидные внешние расхождения в этнической обрядовости. Итак, современное поликультурное образование имеет многовековое народно-педагогическое обоснование. Кроме того, народная педагогика разных народов мира отстаивает, как ведущую задачу, воспитание настоящего достойного Человека.

Таким образом, на основе анализа фундаментальных этнографических произведений и достижений народной педагогики можно утверждать, что народы мира пришли эмпирическим путем к пониманию универсальной ценности человека и гуманных отношений между людьми. Для реализации этой высокой миссии Я. Коменский достаточно рельефно

очерчивает содержание такого образования, подчеркивая, что второе его желание состоит в том, чтобы «каждый человек, получивший правильное образование, достиг полноты культуры ... во многих направлениях, во всех, способствующих совершенству человеческой природы; чтобы он умел находить истину и видеть ложь; ... И наконец, чтобы в своем отношении к вещам, людям и Богу он действовал умеренно, медленно и, таким образом, никогда не уклонялся от цели, своего счастья». Педагог считает, что правильное образование может сделать человека мудрым и счастливым, поскольку всесторонняя культура духа способствует обучению людей «мудро решать дела земной жизни таким образом, чтобы в ней все было надежным»; обучению людей идти по пути единства, чтобы не могли уходить друг от друга, препятствуя себе, направляясь земными и вечными путями, и умели согласовывать различные мнения и позиции даже противоположные; и, наконец, были полны стремления к единству слова и дела.

Приведенные нами идеи Я. Коменского концентрируют в себе и аксиологические основы, на которых строится образование вообще, а не только межкультурное, поликультурное образование. Классик педагогики объясняет свое стремление избавить от темноты «варварские народы» тем, что человечество никогда не будет целым, если игнорировать потребности своих составных частей. Человек, если он не ограничен и не имеет злого умысла, должен более стремиться к благу для всех, чем для себя, своих близких или своего народа. Людей нужно научить любви к жизни, поскольку именно она составляет сердцевину любого воспитания и поликультурного образования, в частности. Составляющие человеческой культуры Я. Коменский выводит из врожденных потребностей человека и отмечает, что культура состоит из 12 частей (потребностей): каждый человек желает жить; жить уверенно, достойно; жить, познавая окружающий мир; жить, понимая то, что он познает; жить свободно, то есть стремиться и выбирать то, что общепризнанно как хорошее, отвергая глупое и злое; жить активно; пользоваться многими вещами; пользоваться умеренно всем, что имеет; быть уважаемым человеком; быть красноречивым, чтобы внятно и изобретательно передавать свои чувства и знания другим; чувствовать благодарность людей, но без зависти; чувствовать любовь Бога.

Перечисленные благородные потребности человека, по глубокому убеждению педагога, в состоянии удовлетворить правильное образование, которое должно быть направлено на то, чтобы науками и искусством развить природные дарования человека; совершенствовать знания языков; сформировать

нравственность согласно общепризнанных этических норм и императивов.

Таким образом, главной нравственной целью поликультурного образования выступает развитие человека культуры, способного к самостоятельному созданию новой высокой культуры. Реализации данной задачи должно служить культурно-образовательное пространство, становление которого основывается на принципах природосообразности, культуросообразности, интеркультурности, толерантности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Сост. В. Ротенберг. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1956. – 458 с.
2. Исаева И. Историко-педагогические истоки современной поликультурного образования / И. Исаева // Исследования молодых ученых в области гуманитарных наук: Материалы IV Международной конференции молодых ученых. – Горловка, 2006. – С. 61-65.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII века: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – М.: ТЦ Сфера, 1997. – 192 с.
4. Климов А.О., Намдаров Г.М. Наш край у давнину. Перші відомості з історії нашого краю (кам'яний вік) // Освіта Донбасу. – 2001. – № 1 (87). – С. 23-27.
5. Красильников К.И., Апареева Е.К. Общие вопросы неолита. Средний и поздний неолит. Часть II // Освіта Донбасу. – 2004. – № 1 (102). – С. 5-11.
6. Красильников К.И., Апареева Е.К. Поселения с «культурной мозаикой». Предполагаемый путь этноистории конца каменного века Подонцовья. Часть III // Освіта Донбасу. – 2004. – № 2 (103). – С. 14-19.

АННОТАЦИЯ

Марченко Г.В. Теоретические основы нравственного поликультурного образования

Цель статьи заключается в историко-ретроспективном анализе социокультурных условий формирования поликультурности Донецкого края, в анализе теоретических основ нравственного поликультурного образования и принципов его реализации как основы формирования единого культурно-образовательного

пространства, что объясняется особенностями современного этапа развития культуры.

Ключевые слова: принципы природосообразности, культуросообразности, интеркультурности, нравственное воспитание, поликультурное образование.

SUMMARY

Marchenko G. V. Theoretical fundamentals of moral multicultural education

The purpose of this article is the historical and retrospective analysis of socio-cultural factors of multicultural formation of Donetsk region. The theoretical bases of multicultural moral education and the principles of its implementation as the fundamentals forming common cultural and educational space are explained by the modern stage of culture development.

Key words: principles of education according to nature, culture and cultural interaction, moral education, multicultural education.

О.Р. Медведєва,
А.Олійник
(Маріуполь, Горлівка)

УДК 37.036

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС

Нині в Україні спостерігається соціальне оновлення, яке передбачає активізацію духовного потенціалу народу. Це спонукає систему освіти шукати інноваційні підходи до процесу розвитку естетичної культури особистості. Необхідність у принципово новому здійсненні естетичного розвитку підростаючого покоління підкреслюється у державних документах, що регламентують процес удосконалення освіти. Отже, сучасна освіта вимагає осмислення і творчого впровадження прогресивних концепцій художньо-естетичної педагогіки [3, с. 65].

Всебічний гармонійний розвиток людини, який неможливо уявити собі без її емоційної вихованості, передбачає собою оволодіння людиною почуттів прекрасного, формування нею здатності не тільки бачити красу у навколишній дійсності, а й творити її власними зусиллями, відчуваючи при цьому велику радість та натхнення, вміння відрізняти прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси.

Однією з найважливіших умов багатства естетичних потреб, почуттів, переживань є глибокий інтелектуальний

розвиток людини. Тому мета естетичного виховання – широко ознайомлювати особистість з досягненнями світової культури, культурними цінностями людства.

У структурі духовних цінностей особистості важливе місце посідають естетичні цінності та мистецтво, яке є продуктом художньо-творчої діяльності. Можливість спілкування з красою – одна з найбільш потаємних сторін людського життя. Завдяки естетичному вихованню значно збагачується духовний світ кожної особистості, розширюються горизонти світосприйняття та світобачення, створюються образи естетичної та художньої картини світу. Людина, яка не здатна сприймати красу оточуючого світу, естетичні властивості предметів і явищ дійсності, є занадто збідненою у своїх власне людських бажаннях.

Естетичне ставлення людини до світу формується та розвивається протягом усього життя. Разом із тим не всі його періоди рівноцінні для естетичного розвитку. Багато письменників, педагогів та діячів культури (Д. Б. Кабалевський, Б. М. Неменський, В. О. Сухомлинський, Л. М. Толстой, К. Д. Ушинський) вказують на особливе значення в цьому відношенні молодшого шкільного віку.

Мета статті – показати процес естетичного виховання молодших школярів у позаурочний час, специфічні принципи позакласної роботи, завдання позаурочної роботи.

Естетичне виховання є невід'ємною частиною гармонійного розвитку кожної людини. Естетичне виховання – педагогічна діяльність, спрямована на формування здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси. «Краса – могутній засіб виховання чутливості душі, – писав видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський, – це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ. При цьому світлі тобі відкривається істина, правда, добро; осяяний цим світлом, ти стаєш відданим і непримиренним. Краса вчить розпізнавати зло і боротися з ним. Я б назвав красу гімнастикою душі, вона виправляє наш дух, нашу совість, наші почуття і переконання. Краса – це дзеркало, в якому ти бачиш сам себе і завдяки йому так чи інакше ставишся сам до себе» [4, с.121].

Естетичне виховання – складова частина виховного процесу, безпосередньо спрямована на формування здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини.

Естетичне виховання передбачає розвиток у людини почуття прекрасного, формування вмінь і навичок творити

красу в навколишній дійсності, вміти відрізняти прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси.

Естетичне виховання діалектично пов'язане з такими поняттями: естетична культура, знання, сприймання, почуття, насолода, судження, ідеали, діяльність. Усі вони в комплексі розкривають сутність естетичного виховання, розширюють його палітру.

Метою естетичного виховання є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння дійсності.

Естетичне виховання належить до невід'ємних компонентів виховної системи початкової школи, що практично реалізується в єдності із світоглядним і розумовим, морально-етичним, фізичним і трудовим зростанням молодших школярів і виступає як необхідний фактор усебічного розвитку особистості, облагородження людини.

Молодший шкільний вік (за І. Д. Бехом) виявляється сприятливим щодо виховання в дитини ґрунтовного для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини.

Виховання молодших школярів здійснюється в процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної, шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця «спільно-взаємодіючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель – учень», «учень – учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості [1].

Важливим є особистісно зорієнтований підхід у вихованні молодших школярів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерна особлива сенситивність до морально-етичних впливів, а надто сприйняття норм культурної поведінки, спілкування, мовного етикету, культури взаємовідносин.

В умовах школи естетичне виховання так чи інакше стосується всієї системи навчально-виховної роботи. Учні передусім оволодівають естетичними знаннями в процесі вивчення навчальних дисциплін. Особливе навантаження лежить на предметах художнього циклу: музиці, живописі, літературі.

Важливу роль у вихованні учнів, розширенні й поглибленні їхніх знань, розвиткові творчих здібностей відіграють спеціально організовані виховні заходи в позанавчальний час.

Зміст позакласної роботи визначається загальним змістом виховання школярів, який передбачає розумове, моральне, трудове, естетичне й фізичне виховання. Героїчні вчинки людей, краса їх взаємин, духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість повинні бути предметом обговорення з учнями в

позаурочний час.

Певне місце у системі шкільного виховання посідають факультативні заняття з проблем образотворчого мистецтва, музики, кіно, театру, прикладного національного мистецтва.

Позакласна робота має свої специфічні принципи:

1. Добровільний характер участі в ній сприяє тому, що учні можуть обирати профіль занять за інтересами. Педагоги за таких умов повинні ретельно продумувати зміст занять, використовуючи нові, ще невідомі учням факти, форми і методи, які б посилювали їх інтерес.

2. Суспільна спрямованість діяльності учнів. Цей принцип вимагає, щоб зміст роботи гуртків, клубів та інших форм діяльності, відповідав потребам розбудови української держави, відображав досягнення сучасної науки, техніки, культури й мистецтва.

3. Розвиток ініціативи й самодіяльності учнів. У позакласній діяльності слід ураховувати бажання школярів, їх пропозиції, щоб кожен із них виконував цікаву для себе роботу.

4. Розвиток винахідливості, дитячої технічної та художньої творчості. Під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру: створення нових приладів, удосконалення наявних; приділення особливої уваги творчому підходу до справи тощо.

5. Зв'язок із навчальною роботою. Позакласна робота повинна бути логічним продовженням навчально-виховної роботи, яка здійснюється на уроках. Так, знання з фізики можуть бути поглиблені й розширені на тематичному вечорі, а з літератури – під час обговорення кінофільму чи спектаклю за літературним твором.

6. Використання ігрових форм, цікавість, емоційність. Реалізація цього принципу потребує широкого використання пізнавальних ігор, ігор з комп'ютерами, демонстрування цікавих дослідів [3, с. 66].

Позакласні форми організації виховання молодших школярів поділяють на масові, групові (гурткові), індивідуальні.

До масових форм виховної роботи відносять тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, подорожі, виставки тощо.

Індивідуальний виховний вплив здійснюють через безпосередній вплив педагога на особистість учня або через колектив.

В індивідуальній виховній роботі використовують позакласне читання, колекціонування, гру на музичних інструментах, вишивання, малювання тощо. Індивідуальні форми роботи нерідко пов'язують із груповими й фронтальними.

Позакласна робота дає певну можливість проявити себе кожному учневі незалежно від успіхів у навчанні.

Таким чином, завданням позаурочної роботи є:

– естетичне виховання молодших школярів, збагачення й розширення знань учнів із різних сторін життя, створення інтелектуального фону, що сприяє свідомому й глибокому засвоєнню програмового матеріалу;

– поглиблення набутих на уроках знань, розвиток умінь і навичок усного мовлення; виховання ініціативи, самостійності, творчих здібностей учнів, їх пізнавальних інтересів;

– забезпечення виховної спрямованості предмета, формування почуття патріотизму, дружби.

Особливе місце в організації художньо-естетичного розвитку особистості належить принципу наочності. Як відомо, у початковій школі використовується різний наочний матеріал: від натуральних предметів та їхніх зображень до графічних моделей процесів і явищ. Наочність – обов'язкова умова повноцінного навчання та виховання, що сприяє пізнанню суті явищ, виявленню його характерних властивостей і закономірностей. Вона покликана поєднувати адекватне відображення і простоту сприймання творів мистецтва, за допомогою моделі суттєвих їх рис забезпечити чуттєве сприймання пізнавального матеріалу. Педагогічна модель естетичного виховання вимагає відповідного узгодження мети, завдань та змісту предметів естетичного циклу на основі синтетичного підходу з широким використанням міжпредметних зв'язків. На відміну від традиційного підходу – від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики, «синтетичний» принцип вимагає у навчальному процесі йти від цілого, від розуміння суті та смислу.

Отже, дуже важливим питанням сьогодення є прищеплення естетичних засад школярам. Проте найбільш вдалим це буде у роботі із молодшими школярами, бо особливостями цього віку є сприятливість, емоційність, в них дуже гарно розвинена уява. У цьому віці превалює практичне, предметно-образне мислення. Все це робить процес прищеплення естетичних засад простішим. Проте, вчителям слід звертати належну увагу на реалізацію цього завдання. Інакше, пропустивши це у молодшому шкільному віці, прагнення до пізнання естетичного може зруйнуватися.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / Бех І. Д. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Волкова Н. П. – К.: Академія, 2000. – 576 с.

3. Голінська Т. М. Основні положення естетичного розвитку молодших школярів засобами поєднання різних видів мистецтва / Т. М. Голінська // Педагогика. – 2009. – № 2-3. – С. 65-67.
4. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. педагогічних навч. закл. – [2-е вид.] / І.В. Зайченко. – К., 1995. – 528 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка: Підручник. – 2-ге вид., перероб. і доп. / А. І Кузьмінський, В. Л. Омельяненко. – К.: Знання – Прес, 2004. – 445 с.

АННОТАЦИЯ

Медведева Е.Р., Олейник А.А. Эстетическое воспитание младших школьников во внеурочное время

Статья посвящена проблеме эстетического воспитания младших школьников во внеурочное время. Показаны специфические принципы внеклассной работы, задачи внеурочной работы.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, младший школьник, изобразительное искусство, внеурочная работа, художественная культура.

SUMMARY

Medvedeva H. R., Oleinik A. A. The aesthetic education of junior schoolchildren during the extracurricular activities

The article deals with the problem of aesthetic education of junior schoolchildren during the extracurricular activities. The specific principles and tasks of extracurricular activities are discussed.

Key words: aesthetic education, junior schoolchild, fine arts, extracurricular activity, the level of art education.

К.Н. Михайличенко,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 37.064

«СОКРАТОВСКИЙ ДИАЛОГ» КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЯХ

«Диалогические отношения, – утверждает В. С. Библер, – это почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение. Чужие сознания нельзя созерцать, анализировать, определять как объекты, вещи, – с ними можно только диалогически общаться» [4].

Диалог как метод обучения берет свое начало еще в школах античности. Афинские мальчики в возрасте 7-16 лет изучали поэмы Гомера, басни Эзопа, трагедии Эсхила, комедии Аристофана. В этом им помогали мудрые старцы, которые обсуждали с детьми неопределенность человеческой судьбы, вели разговоры о долге, об ответственности перед полисом, о гражданственности.

На Среднем Востоке и в Азии диалог как метод обучения появляется примерно с начала II тысячелетия до н.э. в виде дискуссий шумеров, а также в диалогических гимнах Ригведы и в Махабхарате.

На основе изучения литературных и исторических источников А.П. Джуринский родоначальником педагогики в Древней Греции считает Сократа, который учил своих учеников диалогу, полемике, умению рассуждать и делать логические умозаключения [6]. Последователем Сократа считается Платон, который начал использовать диалог как литературный жанр в своих произведениях, в чем примером может служить его работа «Лахет».

После Платона многие значимые работы начинают создаваться в жанре диалога. Так, известна работа Ксенофонта «Пир», несколько философских диалогов были написаны Аристотелем, но до нашего времени они, к сожалению, не сохранились. Вскоре после этого появляются собственно диалоги в эллинистических школах. Очень известны такие произведения, как «Оратор», «Республика», «Гортензия» Цицерона. Во II в. н.э. появляются иронические диалоги Лукиана «О богах», «О смерти», «О любви» и «О куртизанках», в которых он изображает обыденную жизнь.

Метод обучения Сократа – преподавание путем ведения бесед – можно считать прародителем проблемного обучения. Задавая различные вопросы и рассуждая, он помогал ученикам самостоятельно ставить или же решать определенную проблему. Стоит обратить внимание на то, что порой истина открывалась и самому учителю.

А.В. Хуторской считает, что сократический способ обучения эволюционировал в трудах великих педагогов. О необходимости вырабатывать у детей способность «открывать источники и выводить оттуда различные ручейки» писал и Ян Амос Коменский, основоположник научной педагогики [15]. В советское время традиции диалога продолжили развивать такие известные педагоги, как А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинский.

Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь ученику найти истину, достичь ее зарождения в мыслях обучаемого. В поисках истины ученик и педагог должны были быть равны, руководствуясь тезисом: «Я знаю только то, что я ничего не знаю».

Таким образом, важнейшим дидактическим достижением Сократа можно назвать диалектический спор, который подводит к истине при помощи продуманных преподавателем вопросов, аргументативной деятельности, беседы. Диалог – это такая форма обучения, которая помогает избавиться от предрассудков, а также учит самокритике, утверждает А. М. Столяренко [13].

«Сократический диалог» можно определить как демократический способ передачи знания. Но при этом стоить учесть то, что он требует больших усилий от преподавателя. Со временем роль диалога в обучении начинает возрастать. Причину этого современные исследователи видят в изменении пути развития общества и самого образования. Многогранность и неоднозначность современного мира, в котором сталкиваются интересы различных социальных слоев, национальных культур, духовно-нравственных и религиозных установок, обусловили потребность школы в диалогической педагогической технологии, доказывает А.Н. Джуринский [6]. Современное образование основывается на идеях диалога, взаимодействия. Такой диалогический процесс обогащает образовательный процесс взаимной нацеленностью, интересом познания, успехом, способствует взрослению, формированию уважительного отношению к окружающим, взаимопониманию и многому другому.

С.Н. Батракова рассматривает учебный диалог как сложное мыслительно-эмоциональное воздействие субъектов общения. Средством диалогического взаимодействия является умосложение вопросов и ответов, которые выполняют важнейшую задачу в развитии интеллекта и речевой моторики ученика. Одной из главных функций подобного взаимодействия является стимулирование личности к развитию творческого потенциала, ориентированного на индивидуальные способности, опыт, характер, уровень потребностей, а также побуждение личности к саморазвитию, самореализации [2]. Диалог способствует объединению репродуктивных и продуктивных (творческих) методов обучения. Возникает такая атмосфера, которая способствует закреплению знаний, а также их использованию в новых ситуациях. Кроме того, способность задать вопрос при диалогической форме общения отражает понимание проблемы. Обучение «сократовскому диалогу» затрагивает и воспитательный аспект, т.к. диалогическая форма общения предполагает уважительную позицию по отношению к говорящему, которая выражается в реакции на высказывание, проявлении согласия или несогласия, в модели обращения к участникам диалога [2].

Современный учитель должен уметь вести продолжительное и плодотворное взаимодействие с учащимися. Такие способности связывают с коммуникативными возможностями педагога. По мнению А. Н. Леонтьева, умение вести педагогическое общение – одно из ведущих требований к личности учителя в той ее точке зрения, которая касается межличностных взаимоотношений [7].

В современных образовательных реалиях важно то, что учитель должен уметь строить и содействовать педагогическому диалогу. В связи с этим Л. М. Митина выделяет такие требования к педагогу, как умение представлять учебную информацию, слушать ученика, использовать словесные и сенсомоторные средства передачи информации, ставить вопросы, выдвигать проблемы, помогать ученику постигать истину и уметь самому находить ее, опираясь на логические умозаключения учеников [9].

Современные исследования, в частности В. А. Мединцева, доказывают, что «сократовский диалог» позволяет решать такие задачи:

– обучение самостоятельной и групповой мыслительной деятельности и практической работе, формирование навыков общения и научно-когнитивного взаимодействия, индивидуального и коллективного принятия решений;

– формирование у ученика профессиональных мотивов, интересов, целей, планов, совершенствование индивидуальных и деятельностных качеств;

– воспитание целостного мышления специалиста, включающего понимание себя, своего места в мире, своего пути развития [8].

Диалог играет огромную роль в становлении личности, является основой личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания. Личность существует в своей устремленности к другим, в созерцании другого, в уважении к другому, в коммуникации с другим, т.е. личность существует там, где присутствует диалог, утверждает М. М. Бахтин [3]. Диалогические отношения влияют на все стороны человеческой жизни, на все, что может обладать смыслом, значением. Начало диалога лежит там, где начинается понимание. Стоит заметить, что диалог – это не просто спор, дискуссия, но и доверие к слову другого, поиск и исследование глубинного смысла, согласие, принятие чужого мнения и т.п. Диалогическое общение – это взаимный анализ проблем, вопросов, обстоятельств. Сущность предмета диалогического общения создает в субъектах обучения личностные смыслы, которые пересекаются в ходе взаимодействия и создают общий смысловой пласт. Диалог

помогает педагогу открыть в ребенке единый путь прогресса способностей стать человеком, осознающим национальные, духовные смыслы мира, а также и себя в связи с имеющимися ценностными объектами. Находясь в состоянии диалога, человек познает не только окружающих, но и себя, справедливо считает В.Я. Варламова [5]. В. А. Сухомлинский писал, что диалог способствует проявлению у педагога и ученика уверенности в собственных силах, критичного отношении к себе. Учитель и воспитанник должны научиться доверительному отношению к другим, но при этом быть требовательными к окружающим людям, готовыми к креативному, новому решению встающих проблем и убежденными в вероятности их разрешения [14]. Диалог служит достаточно ярким компонентом гуманной педагогики.

Учебно-познавательный труд школьника мотивируется разными способами. Это может быть как занимательный учебный материал, разнообразные способы его преподнесения, так и характер взаимоотношений в окружающей ученика реальности, который утверждает педагог в процессе учебного процесса. В среде уважения, доверия, любви, дружелюбия, эмпатии ученику легче принять учебно-познавательную задачу, причем выполняет он это с большим энтузиазмом. В. А. Селиванов утверждает, что ребенок мотивируется к решению более тяжелых когнитивных вопросов только тогда, когда он видит, как уважается его компетентность, самостоятельные размышления, доводы, креативный ход мысли, творческий поиск и т.д. [11].

Известный педагог Ш. А. Амонашвили говорил о том, что девиз диалогического общения – «любить и уважать воспитанника таким, каков он есть» [1]. Но это не заставляет педагога быть безучастным, а наоборот должно подталкивать ученика к успешному саморазвитию и самовоспитанию. Построение диалогического общения в педагогике В. А. Сластенин рассматривает, как комплекс приемов и методов, дающих для учеников импульс к мышлению, осуществлению каких-либо действий, принятию решений [12]. Когда учитель создает на своих занятиях возможности для выбора школьником своей личностной позиции, он позволяет ученику убедиться в положительном начале собственной личности. В результате этого у ученика возникает почтительное отношение к своим гуманным достоинствам, а вместе с этим увеличивается ответственность за свои действия, поведение и поступки, считает Н. Бордовская [10].

Таким образом, главным в налаживании диалога является взаимное установление целей, поиск и решение проблемных вопросов и задач, единый взгляд на ситуации и понимание происходящего. Диалог способствует нравственной выработке

мировоззренческих установок, открывает новые возможности образования. Обычная трансляция знания заменяется плодотворной работой учителя и учащихся.

В современной школе диалогическое общение развивается все более основательно, т.к. только благодаря ему появляется возможность ознакомления и учета всех точек зрения, и только так мы можем прийти к истинному знанию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Мн., 1990. – 293 с.
2. Батракова С. Н. Педагогическое общение как диалог в культуре / С.Н. Батракова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 27-33.
3. Бахтин М. М. От философии поступка к риторике поступка / М. М. Бахтин. – М. : Лабиринт, 1996. – 176 с.
4. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.
5. Варламова А. Я. Школьная адаптация подростков / А. Я. Варламова. – Волгоград : Издательство ВолГУ, 2001. – 144 с.
6. Джуринский А. Н. История зарубежной педагогики / А. Н Джуринский. – М. : Издательская группа «ФОРУМ»-«ИНФРА-М», 1998. – 272 с.
7. Леонтьев А. Н. Педагогическое общение / А. Н. Леонтьев // Педагогика и психология. – 1979. – № 1. – С. 3-10.
8. Мединцев В. А. Диалогическое моделирование психологических взаимодействий / В. А. Мединцев // Вопросы психологии. – 2005. – № 5. – С. 50-57.
9. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: Учеб. пособие / Л.М. Митина. – Кемерово, 1996. – 49 с.
10. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
11. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / В. С. Селиванов. – М. : Академия. 2004. – 336 с.
12. Сластенин В. А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / В. А, Сластенин и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
13. Столяренко А. М. Психология и педагогика: учеб. пособие для вузов / А. М.Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.

14. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. / В.А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа. 1979-1980. – Т. 1. – 371 с.
15. Хуторской А. В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

АННОТАЦИЯ

Михайличенко К.Н. «Сократовский диалог» как метод обучения в современных образовательных реалиях

Автор делает попытку историко-ретроспективного анализа «сократовского» диалога как метода обучения, который развивался с учетом социокультурных реалий. В статье анализируются функции диалога как метода обучения и воспитания, развития и формирования личности.

Ключевые слова: «сократовский» диалог, метод обучения, воспитание, обучение, развитие, личность, учитель.

SUMMARY

Mickailichenko K.N. “Socratic dialogue” as a method of training in modern educational realities

The author makes an attempt to historical and retrospective analysis of “Socratic” dialogue as a method of teaching that developed taking into account the socio-cultural realities. The paper analyzes the function of dialogue as a method of training and education, development and identity formation.

Kew words: “Socratic” dialogue method of teaching, training, development, personality, teacher.

Е.А. Нестеренко,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 37.064

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня человечество переосмысливает мир в его целостности и взаимосвязи. Современный этап жизни нашего общества оказался переломным. Колоссальные изменения затрагивают все сферы жизни: политику, экономику, культуру. Конечно же, они не могли обойти стороной и образование. Несмотря на скепсис определенной части социума по поводу возможности реформировать веками формировавшуюся сферу – сферу образования, на сегодняшний день такие понятия, как «образование», «воспитание», являются

особенно значимыми и актуальными. Состояние образования в современном мире сложно и противоречиво. Обычно российское образование оценивают очень высоко, считая его одним из лучших в мире. В пользу этого говорят блистательные результаты российских школьников на международных олимпиадах, а также высокий уровень подготовки российских сотрудников, работающих в зарубежных университетах или фирмах, в сравнении с западными коллегами. Примерно к такому же выводу приводят озвученные впечатления эмигрировавших педагогов, уже накопивших определённый опыт преподавания в российских школах и ныне преподающих в других странах. Образование в XX веке стало одной из самых важных сфер человеческой деятельности; огромные достижения в этой области легли в основу грандиозных социальных и научно-технологических преобразований, характерных для уходящего века. С другой стороны, расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострениями проблем в этой сфере, которые свидетельствуют о кризисных явлениях в образовании. И, наконец, в последние десятилетия в процессе поисков путей для преодоления кризиса образования происходят радикальные изменения в этой сфере и формирование новой образовательной системы.

Многие ученые, политики, педагоги, общественные деятели ведут острые дискуссии и горячие споры о направлении реформ образования. Педагоги настаивают на гуманизации образования, промышленники считают, что приоритетным должно быть инженерное образование. При всем при этом усиливается роль естественнонаучных дисциплин.

Особое же место на мировой арене, по мнению Н.А. Григорьевой, (и мы разделяем ее точку зрения) занимает историческое образование, так как оно является самым сложным и противоречивым [4, с. 74]. Знание истории дает возможность приобщиться к духовному опыту старших поколений, к национальным и мировым культурным традициям. Как бы многие ученые ни старались отодвинуть ее в тень, роль истории непоколебима. История как наука, наполнена тремя измерениями – прошлое, настоящее и будущее. Главное составляющее – это прошлое. Оно несказанно богато, поучительно интересно и полезно. «Незнание прошлого, – отмечал великий французский историк Марк Блок, – не только вредит познанию настоящего, но и ставит под угрозу всякую попытку действовать в настоящем» [1, с. 18].

Таким образом, изучение истории дает возможность понять прошлое, тем самым усилить его влияние на настоящее, что позволит идти более уверенными шагами в будущее.

Изучение истории всегда занимало значительное место в школьном обучении.

Г. Болингброк еще в XVIII в. высоко оценивал роль в истории в формировании личности. Он рассматривал историю как «философию, которая учит с помощью примеров», подчеркивая, что «любовь к истории неотделима от человеческой природы потому, что она неотделима от любви к человеку» и всегда обращена к его чувствам [2, с. 10-11]. Д. Дьюи подчеркивает, что история человечества – это не только история материальной культуры, это история человеческого интеллекта, развития этических понятий, история переработки условий жизни для того, чтобы они отвечали цели человечества [5, с. 167]. Изучение истории открывает ребенку возможности анализировать и оценивать социальную жизнь, дает представление об обстоятельствах, процессах, факторах, которые объединяли людей, двигали общество вперед или мешали его развитию. История раскрывает процесс интеллектуального становления человечества, осознание им собственных потребностей, поиски средств их удовлетворения, познания человеком окружающей среды.

Отечественные и зарубежные специалисты в области истории считают ее эффективным средством патриотического, национального, гражданского воспитания, выступают за необходимость критического осмысления исторических процессов, развития специальных исторических умений и понимания исторических событий и отказ от простого усвоения и воспроизведения учащимися учебного материала. Исследования показывают, что во второй половине 60-х годов прошлого века главными методами обучения истории были: описания, выдвижение вопросов, самостоятельная работа с учебником с целью создания конспекта, формой контроля знаний выступали устные и письменные ответы на вопросы по определенной теме. Ученики не считали историю очень интересным предметом, изучение которой сводилось к запоминанию исторической информации, к развитию умений читать, писать и слушать. В изучении истории отсутствовала творческая деятельность школьников, что не способствовало развитию их мышления.

Перед историками встали вопросы методологического характера по пересмотру дидактических принципов преподавания истории, а также по определению содержания исторического образования, соотношению информативного, репродуктивного и творческого уровней усвоения дидактического материала, возникла необходимость критического осмысления исторических процессов, развития специальных исторических умений и

понимания исторических событий и отказа от простого усвоения и воспроизведения учащимися учебного материала.

Поскольку история – наука о людях и их поступках в прошлом, их последствиях и влиянии на современность, то изучение истории должно носить исследовательский характер.

Сегодня события, происходящие в политике, затрагивают и историю. Многие зарубежные деятели пытаются форсировать события и переписать мировую историю. Они превозносят свою значимость, стараются изменить представления человечества о своей роли во многих исторических судьбоносных событиях. За время, прошедшее с 1990-х гг., многие события нашей истории пересматриваются и переоцениваются. Поначалу было понятно, почему происходит переоценка многих событий. Открывались архивы, становились известны факты, которые до этого замалчивались и скрывались от общественности. Прошло достаточно времени с того момента и, казалось бы, можно оценить то, что нам стало известно. Но вал «разоблачающих» публикаций, основанных уже не на документах, а на публикациях «желтой» прессы и фальшивках, только нарастает. Под видом открытия исторической «истины» идет вал откровенного вранья и попыток выдать отдельные факты за общеисторические закономерности. Под удар ставятся и национальные ценности. Одни из немногих таких ценностей – это победа в Великой Отечественной войне. Западные идеологи стремятся упразднить, ликвидировать, вытравить из сознания людей само понятие «Великая Отечественная война», подставляя на его место такие сочетания, как «советско-немецкая», «нацистско-советская» война.

1990-е гг. для России оказались переломными, и этот переломный момент не мог не сказаться на образовании в целом, и на историческом образовании в частности. Российское государство занимало достаточно пассивную позицию по отношению к историческому образованию. Государство считало, что оно не должно вмешиваться в вопросы определения целей исторического образования, в процессы воспитания граждан в системе образования. В таких условиях, считает М.Л. Гольденберг, система исторического образования не имела ориентиров для развития [3, с.68]. Неоднократно происходили общественно-педагогические дискуссии на эту тему. Во многих случаях государство действительно считало, что вмешательство в вопросы образования вредно, что нельзя «научить любить Родину».

Распад идеологизированной и строго регламентированной системы, ослабление и ликвидация государственных рычагов

воздействия, элементы анархии в общественной жизни вызвали разнонаправленные процессы и соответствующие результаты.

С одной стороны, утверждает Н.А. Григорьева, процесс преподавания истории стал более разнообразным, интересным и личностно окрашенным. Учитель получил не только декларированное, но и практическое право выбора концепции программ и учебников, что приблизило образовательную ситуацию в школах России к общемировым образовательным процессам [4, с. 75].

С другой стороны, считает исследовательница, опыт последних лет показывает, что почти полное снятие государственного и общественного контроля приводит к размыванию целостности, утрате национально-культурного ядра исторического образования, анархии. За «самостоятельной позицией» педагогов подчас кроется как содержательный, так и методический учительский непрофессионализм, а также (что еще более опасно) внедрение в сознание подрастающего поколения сомнительных и деструктивных для общества идей (экстремистского, националистического, религиозно-сектантского и другого характера) [4, с. 78].

К концу XX в. эта политика показала свою несостоятельность, и в настоящее время государство заняло чёткую позицию, основанную на возрождённых ценностях гражданско-патриотического воспитания молодёжи. Новые подходы по сравнению с советским периодом выразились в попытках возродить и опереться на ценности патриотического воспитания.

Необходимость сформулировать государственные требования к системе исторического образования вызвала к жизни новый федеральный государственный образовательный стандарт, который был принят приказом Министерства образования РФ в марте 2004 г. В настоящее время продолжается разработка нового поколения государственного стандарта общего образования уже четвертого поколения.

Образовательная политика Российской Федерации в области повышения квалификации педагогов-историков в определённой степени учитывает рекомендации Совета Европы. Так, в частности, под влиянием рекомендаций Совета Европы в системе повышения квалификации педагогов-историков России были сделаны акценты на обеспечение прав и основных свобод человека, развитие плюрализма, демократии, укрепление доверия и взаимопонимания между народами [4, с. 84].

В системе исторического образования произошла смена образовательной парадигмы. Примерно за последние пять лет изменились политическая, идеологическая, философская

и педагогическая парадигмы образования. В целом историческое образование стало личностно-ориентированным, плюралистическим и многообразным. Все более заметная часть российского педагогического сообщества постепенно начинает осознавать, что традиции российского исторического образования столь глубоки и самоценны в культурном отношении, что без их учета не представляется возможным построить современную и вместе с тем национально ориентированную систему школьного исторического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блок М. Апология истории или ремесло историка / М. Блок. – М.: Наука, 1986. – 174 с.
2. Болингброк Г. Письма об изучении и пользе истории; пер. с англ. / Г. Болингброк. – М. : Наука, 1978. – 359 с.
3. Гольденберг М. Л. Личность воспитывается личностью. (Проблема подготовки будущих учителей истории) / М. Л. Гольденберг // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2005. – № 9. – С.68.
4. Григорьева Н. А. Гражданское образование в высшей школе во второй половине XX-XXI веков: из истории государственной политики / Н. А. Григорьева // Преподаватель XXI век. – 2007. – № 1. – С. 74-80.
5. Дьюи Дж. Школа и общество; пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М. : Госуд. изд-во, 1924. – 174 с.

АННОТАЦИЯ

Нестеренко Е.А. Современные тенденции развития исторического образования

В статье рассматриваются изменения, происходящие в области исторического образования в России, начиная с 1990-х. Автор подчеркивает, что самоустранение государства от участия в определении стратегии развития исторического образования имело негативные последствия. Сегодня произошли кардинальные изменения образовательной парадигмы исторического образования, основанные на возрождении и сохранении традиционных общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: историческое образование, образовательная парадигма, общечеловеческие ценности, воспитание патриотизма.

SUMMARY

Nesterenko E.A. Modern trends in history education

The article deals with the changes occurring in the field of history education in Russia since the 1990-s. The author emphasizes

that the disengagement of the state to participate in determining the development strategy of historical education had a negative impact. Today, there have been changes in the educational paradigm of historical education, based on the revival and preservation of traditional human values.

Key words: history education, educational paradigm, human values, education of patriotism.

А.А. Никулина,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 371.4

ЭВОЛЮЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ

Проблема развития патриотического воспитания, несомненно, заслуживает самого пристального внимания, так как, по сути, речь идёт о завтрашнем дне России, ценностных ориентирах нашего общества, а по большому счёту – о национальной безопасности страны, корни которой кроются в воспитании, гражданском становлении подрастающего поколения, формировании у него готовности к достойному служению Отечеству.

Между тем актуальность проблемы патриотического воспитания ещё более возрастает в связи с проведением реформы системы образования в России. Одной из функций учебных заведений становится формирование ценностных ориентацией и развитие нравственных качеств личности, являющихся основой гражданского самоопределения и формирование патриотической позиции.

В начале XX века при монархическом строе в России патриотизм рассматривали с позиции знаменитой концепции Сергея Семеновича Уварова – «Православие. Самодержавие. Народность». Концепция, которая в период первой мировой войны звучала следующим образом «За Веру, Царя и Отечество!». Именно с таким призывом солдаты и офицеры поднимались в бой за своего Царя, совершали каждое утро молебен в честь Царя, получали жалование и награды, благословляя Царя. Именно это выражало патриотическую позицию простого русского человека. Но не только с военной службой связывали понятие патриотизма граждане Российской Империи. Гражданский патриотизм был распространен очень широко, и при этом имел черты «сознательного патриотизма». «Сознательный патриотизм» хорошо охарактеризовал великий русский патриот, философ,

Василий Васильевич Розанов: «Счастливую и великую родину любить – не велика вещь. Мы должны ее любить именно, когда она слаба, мала, унижена, наконец, глупа, наконец, даже порочна. Именно, именно когда наша мать «пьяна», лежит и вся запуталась в грехе, – мы и не должны отходить от нее» [4, с. 4].

Теоретические основы военно-патриотического воспитания Советской России были выработаны еще в годы Гражданской войны. Они вытекали из существующей тогда международной обстановки, борьбы против внутренней и внешней контрреволюции, военной стратегии государства, и базировались на четких классовых позициях, приверженности идее мировой революции. Представители коммунистического движения, говоря о патриотизме, опираются на трактовку Владимира Ильича Ленина: «Патриотизм есть любовь к Родине, одно из самых глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств. Чуждо ли нам, сознательным великорусским пролетариям, чувство национальной гордости? Конечно, нет! Мы любим свой язык, свою родину, мы больше всего работаем над тем, чтобы ее трудящиеся массы поднять до сознательной жизни демократов и социалистов…» [3, с. 190].

Обострение противоречий между трудом и капиталом в начале XX века, рост революционности рабочего класса и как следствие неизбежность смены капитализма качественно новой общественно-экономической формацией – коммунизмом ознаменовали новый этап в развитии идей патриотического воспитания. Позже В. А. Сухомлинский напишет: «Великий Октябрь одухотворил патриотизм новой целью – борьбой за укрепление и развитие нового общественного строя, свободного от эксплуатации и всех форм угнетения и подавления человека человеком» [6, с. 46].

В годы довоенных пятилеток в базовые основы воспитания были внесены незначительные изменения, усилена их идеологическая направленность, связанная с курсом на отрицание сотрудничества с окружающим миром, субъективными трактовками происходящих событий в мире, созданием «образа врага», культивированием идеи особого советского патриотизма. Это позволило ряду исследователей говорить о милитаризации общественного сознания в предвоенные годы.

Перед Великой Отечественной войной начинается активное патриотическое воспитание молодежи, направленное против «врага извне». В мае 1941 г. разрабатывается проект постановления ЦК ВКП(б) о необходимости активизации военной пропаганды на страницах газет, о выделении Политуправлением политической пропаганды Красной Армии лучших военных пропагандистов

для чтения лекций, о подготовке и выпуске в свет военной библиотечки.

В целом можно было выделить в это время следующие основные институты патриотического воспитания:

- воспитание в рамках октябрятского – пионерского – комсомольского движений;
- ДОСААФ СССР;
- Суворовские и Нахимовские военные училища;
- молодежные военно-патриотические объединения и клубы.

В ходе Великой Отечественной войны, когда решался вопрос о судьбе нашего Отечества, народ и армия проявили небывалый по силе патриотизм, который явился основой духовно-нравственного превосходства над фашистской Германией. Вспоминая тяжелые дни сражения за Москву, Г.К. Жуков отмечал, что «не грязь и не морозы остановили гитлеровские войска после их прорыва к Вязьме и выхода на подступы к столице. Не погода, а люди, советские люди! Это были особые, незабываемые дни, когда единое для всего советского народа стремление отстоять Родину и величайший патриотизм поднимали людей на подвиг» [2, с. 340].

Главными задачами военно-патриотического воспитания в годы войны были: наращивание морально-политического потенциала страны, поддержание у советских людей уверенности в безусловной победе над фашисткой Германией, сплочение трудящихся и воинов Советской Вооруженных Сил вокруг партии, всемерное укрепление союза рабочего класса и крестьянства, советской интеллигенции, вооружение их ясным пониманием справедливости войны в защиту социалистического Отечества.

Партия призывала советских учителей и общественность не ослаблять борьбу за здоровье и обучение молодого поколения, усилить воспитание детей в духе патриотизма, священной ненависти к фашизму, к врагам советской Отчизны, прививать школьникам любовь к труду. В это время были внесены серьезные поправки в учебные программы: увеличилось количество часов на изучение военного прошлого, истории героических битв в годы революции.

Подвиги героев Красной Армии и всего народа нашли широкое отражение в учебном материале, в беседах и внеклассных чтениях, тематике сочинений. Например, в каждой Ростовской школе знали про подвиг батареи Сергея Оганова и Сергея Вавилова, а имена героев увековечены в названиях ростовских улиц. Большинство советских мальчишек мечтали стать военными и защищать Родину. А выпускники московских школ писали сочинение на тему «За родную Москву», когда

враг приближался к стенам столицы. Широкое развитие в дни Великой Отечественной войны получил общественно полезный труд учащихся. Огромную помощь оказала молодежь Советской Армии и оборонной промышленности страны.

Заказы оборонных предприятий выполняли в школьных мастерских учащиеся почти всех крупных городов страны. Школьники принимали участие в сборе металлолома и строительных работах. Активно росло число тимуровских команд. Ребята дежурили в госпиталях, читали раненным газеты, писали по их просьбе письма родным, помогали семьям фронтовиков и инвалидов Отечественной войны, поднимали дух воинов, устраивая концерты и собирая подарки для бойцов и детей из освобожденных районов.

Идея укрепления связи армии и народа, которой уделялось большое внимание в общей системе военно-патриотической работы в довоенные годы, возымела успех. Вероятно, их идейное единство послужило подспорьем в борьбе с немецким фашизмом и предопределило исход Второй Мировой войны. Говоря о развитии педагогических идей патриотического воспитания, необходимо особенно отметить вклад таких советских педагогов как Антон Семенович Макаренко, Виктор Николаевич Сорока-Росинский и Василий Александрович Сухомлинский.

В. А. Сухомлинский, являясь автором ряда статей и книг, таких как «Рождение гражданина», «Патриотическое воспитание школьников», ключевым понятием в вопросах патриотического воспитания выделяет понятие «Родина» и его связь с понятиями «человек», «труд», «долг», «любовь», «природа». Привязанность и преданность человека Родине, по В. А. Сухомлинскому, выступают мерой его социальной зрелости и всех его общественно значимых жизненных проявлений.

О значении культурного наследия в патриотическом воспитании писал В.Н. Сорока-Росинский. В своем труде «Национальное и героическое в воспитании» он писал: «Национальная песня, будя героизм и древнее чувство любви к родной земле, является лучшим методом воспитания национального чувства и обеспечивает ему путь высокого этического развития» [5, с. 102].

В послевоенный период, в 1950-1960 гг., в основу патриотического воспитания был положен принцип заблаговременной подготовки населения к защите Отечества.

Министр обороны А.А. Гречко в своей статье «Готовить молодежь к защите отечества», которая стала впоследствии методологическим ориентиром, раскрывал вопросы воспитания молодежи в духе любви к социалистической Родине и готовности

защищать ее в процессе совершенствования военной и физической подготовки допризывной и призывной молодежи» [1, с. 87].

С 1967 г. был введен учебный предмет «Начальная военная подготовка». Согласно Уставу ВЛКСМ священным долгом комсомола признавалась подготовка молодежи к защите социалистической Родины, воспитание самоотверженных патриотов, способных дать решительный отпор нападению любого врага. Для решения этой задачи в большом количестве организовывались спортивные лагеря, месячники оборонно-массовой работы, проводились Всесоюзные военно-спортивные игры «Зарница» и «Орленок».

Причиной изменений в содержании и организационных формах образования школьников стал новый исторический период – революционная перестройка советского общества 1985-1991 гг. Перестройка сознания и переоценка ценностей кардинально изменила технократическую парадигму педагогики, предъявившую требование воспитания человека, готового служить делу, послушного закону и способного бороться с нарушителями.

Теперь перед школой ставилась задача воспитания творческой активности учащихся, инициативы, применения индивидуальных способностей в интересах коллектива и общества.

Стандартом, необходимым гражданину демократического общества, выступили такие качества, как принципиальность, надежность, трудолюбие, твердость убеждений и способность отстаивать их. Поиск инновационных подходов в конце 1980 – начале 1990-х гг. привел к появлению проектного воспитания, устремленного в будущее демократическое общество, общегуманистической идеи перехода от авторитарной системы отношений к демократической, что воплотилось в педагогике сотрудничества.

На современном этапе возрождение патриотического воспитания происходит с принятием Закона Российской Федерации «Об образовании», принятым в 1992 г. и Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», подписанной Правительством Российской Федерации в 2001 г. Согласно этим документам целью патриотического воспитания является формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота России и способной успешно выполнять гражданские обязанности в мирное и военное время.

В начале XXI века наметились положительные тенденции в отношении государственных органов власти и управления к проблеме формирования патриотизма, тем не менее, данное направление воспитательной работы все еще не получает

должного внимания как со стороны управленческих структур, так и в школьной практике. Но так как содержание и направленность патриотизма определяется, прежде всего, духовным и нравственным климатом общества, его историческими корнями, мне кажется, что можно говорить об активизации и возрождении патриотического воспитания. А о важности воспитания граждан-патриотов, особенно молодежи, свидетельствуют происходящие в мире деструктивные, нагнетающие агрессию и ненависть процессы, информационная война, стремление прежде всего США разрушить русскую цивилизацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гречко А. А. Годы войны / А. А. Гречко. – М. : Воениздат, 1976. – 574 с.
2. Жуков Г. К. Воспоминаний и размышления / Г. К. Жуков. – М. : Новости, 1969. – 735 с.
3. Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55-ти т. / В. И. Ленин. Т. 35. – М. : Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, 1965. – 599 с.
4. Розанов В. В. Опавшие листья: [Ч.1]. Короб первый / В. В Розанов. – СПб. : Кристалл, 2001. – 256 с.
5. Сорока-Росинский В. Н. Национальное и героическое в воспитании / В. Н. Сорока-Росинский // Воспитание школьников. – 2005. – № 1. – С. 100-108.
6. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

АННОТАЦИЯ

Никулина А.А. Эволюция патриотического воспитания в России

В статье автор делает попытку раскрыть процесс трансформации методологических основ патриотического воспитания молодежи, характеризуя этапы развития патриотического воспитания с учетом социокультурного контекста, обосновывает необходимость активизации патриотического воспитания на современном этапе развития России.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, Великая Отечественная война, любовь к Родине, патриотизм, героическая история.

SUMMARY

Nikulina A.A. Evolution of patriotic education in Russia

The author makes an attempt to reveal the process of transformation of the methodological foundations of patriotic education of youth,

describing the stages of development of patriotic education, taking into account socio-cultural context, justifies the need to intensify patriotic education at the present stage of development of Russia.

Key words: patriotic education, the Great Patriotic War, love of country, patriotism and heroic history.

К.Г. Плахотина,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 34.02

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРАВ И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА УЧИТЕЛЯ

В связи с проводимой реформой образования в России остро стоит вопрос о правовых гарантиях и социальном статусе учителя. Специалисты считают, что можно говорить о кризисе педагогических профессий. Некогда бывшая самой престижной сферой деятельности педагогика постепенно уходит на периферию. В поисках причин мы попытались проанализировать основные права и гарантии учителей в Российской Империи, Советской России и Российской Федерации и то, как изменялся социальный статус учителя на протяжении последних четырех столетий.

Считаем целесообразным обратиться ко времени правления Петра I, поскольку с этого периода начинается история профессионального образования в России. Возникают и получают распространение цифирные, гарнизонные, епархиальные школы, образованы Навигацкая, Артиллерийская, Инженерная школы. Образование впервые становится государственной проблемой. Еще не существовало специализированных учебных заведений для учителей: они приглашались из-за границы, либо ими являлись сами выпускники школ. Большинство преподавателей принадлежали к духовному сословию. Учеба и учительство приравнивались к государственной службе. Согласно принятой «Табели о рангах» «профессоры при академиах, докторы всяких факультетов» относились к 9 классу гражданских (статских) чинов. В школе господствовал не нравственный авторитет учителей, а обязательный и карающий государственный закон (за непосещение занятий применялась жесткая система наказаний: от штрафов до телесных побоев).

Об отношении к учителям в популярной книге «Первое учение отроком, в нем же буквы и слоги» (1720) Феофан Прокопович пишет: «Пятый чин отечества суть учители; которые или книжных

учений или рукодельных хитростей учат и должны они учить прилежно, не завистно и как могут скоро, без суетной проволоки. А ученики должны им, наипаче когда учатся, любовь и честь, и послушание аки родителям, хотя они и на мзде учат» [2].

Образцом учителя первой половины XVIII века можно назвать Леонтия Магницкого [1], который сочетал в себе глубокие знания, интерес к науке и любовь к делу. Он стал ведущим преподавателем «навигацкой» школы, автором учебника «Арифметика, сиречь наука числительная» (1703), который продержался в русских школах более полувека и был заменен лишь в 1757 г.

Первая учительская семинария была образована при Московском университете, она готовила педагогические кадры для Московской и Казанской гимназий и некоторых пансионов [2]. Однако просуществовала она недолго – около 5 лет. Проблема правового положения учителя еще не была освещена в законодательстве данного периода.

Следующий этап развития педагогической профессии можно выделить в связи с реформой образования И. И. Бецкого. Его доклад об общей реорганизации в России дела воспитания детей был опубликован в 1764 г. под названием «Генеральное учреждение о воспитании обоего пола юношества» и получил силу закона. Это было первым шагом на пути введения обязательного всесословного образования.

«Устав о народных училищах» и устав «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ» 1786 г. впервые закрепили правовое положение учителей. Условия жизни и труда оставалась крайне тяжелыми [1]. Учитель не мог ни продвинуться вверх по социальной лестнице, ни уйти самостоятельно со службы иначе как в солдаты. Учитель низших классов должен был преподавать 36 лет, в высших классах – не менее 23 лет, для того, чтобы выслужить чин коллежского асессора, открывавший путь для перехода в дворянское сословие. Учителя, получавшие образование за казенный счет, лишались права перехода на другую службу, а учебная нагрузка учителя в высших классах главных народных училищ равнялась 23 час., в низших – 30 часов в неделю. Жалованье учителей в этих училищах составляло в первом классе – 150 руб., во втором – 200 руб., в двух старших – 400 руб. в год. Учителя иностранного языка получали 300 руб., учителя рисования – 150 руб. в год. В малых народных училищах учителя получали от 60 до 150 руб. в год. В первые годы организации малых народных училищ жалованье учителей здесь нередко составляло 55-73 руб. в год. Учителя не получали никакого обеспечения по болезни и старости. В стране велся сыск «беглых учителей».

В 1783 было открыто Петербургское главное народное училище, перенявшее опыт Московской учительской семинарии. За 20 лет своего существования стены Петербургской семинарии выпустили около 500 учителей, затем, в 1803 г., она была преобразована в Петербургский педагогический институт. В Московском, Петербургском, Казанском, Харьковском, Виленском и Дерптском учебных округах открылись шесть педагогических институтов при университетах. По окончании трехгодичных курсов выпускники обязаны были не менее 6 лет работать учителем.

В начале XIX в. был принят ряд важных законов, регламентирующих педагогическую деятельность. Это, прежде всего, «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804). Согласно этому документу в гимназии предусматривалось наличие 8 учителей, здесь же велась подготовка педагогических кадров для уездных и приходских учебных заведений. В уездных училищах преподавалось 15 предметов, штат сотрудников ограничивался двумя учителями, а в приходских школах – одним.

Изменяется и социальный статус учителя. Ввиду небольшого количества педагогических работников совершенствуется законодательство, профессия становится престижной и востребованной, получают определенные права и домашние учителя. Например, учителя городских начальных училищ в Москве определялись как чиновники 14 класса.

Появилось и государственное финансирование учебных заведений, что улучшило финансовое положение учителей. Лучше была обставлена и юридическая сторона: должность директоров считалась в VII классе, старших учителей – в IX, младших – в X и учителей рисования – в XIII классе; им было присвоено форменное мундирное платье, и точнее определены сроки для выслуги пенсии. Могли получить чинный класс и домашние учителя (через 6 лет педагогической деятельности) и преподаватели приходских школ из лиц податных сословий после 12 лет выслуги. Кроме того, разрешено было иметь у себя пансионеров, и почти все преподаватели, пользуясь этим правом, содержали от 5 до 10 учеников с платой от 100 до 150 руб. без провизии. Двое преподавателей имели казенные квартиры в здании гимназии, а другие, за недостатком помещения, получали на квартиру, дрова и свечи по 317 руб. в год из сверхштатных сумм гимназии [2].

В соответствии с «Уставом гимназий и училищ уездных и приходских» 1828 г. значительно улучшилось материальное обеспечение служащих при гимназиях, значительно расширены пенсионные права учителей.

С принятием в 1864 г. «Положения о начальных народных училищах» и «Положения о земских учреждениях» в России появляется общественная школа, народное образование стало делом населения земских губерний. Затем отношение к школе ужесточается, и в 1869 г. вводится инспекция народных училищ.

Принятое в 1874 г. новое «Положение о начальных народных училищах» определило работу школы вплоть до 1917 года.

Преподавать в земских училищах могли люди только из числа православного вероисповедания – как мужчины, так и женщины. Чтобы заниматься преподавательской деятельностью, не обязательно было заканчивать специализированные учебные заведения. Учителем мог стать и выпускник гимназии и духовной семинарии после проведения показательного урока. В виде исключения к преподаванию в одноклассных церковно-приходских школах допускали лиц, окончивших двухклассные школы [7].

Учителя одноклассных и двухклассных начальных школ не пользовались правами государственных служащих – они не имели классных чинов, не получали наград и не имели права на чиновничью пенсию. В то же время учителя были освобождены от призыва в армию. Существенной льготой было и право детей учителей на бесплатное обучение в гимназии, предоставлявшееся всем состоявшим на учебной службе; эту льготу получали также и бывшие учителя со стажем не менее 10 лет, если они имели официальное свидетельство о бедности. Для народных учителей не существовало возможности карьерного роста – у начальных школ не было директоров, а вышестоящая должность инспектора народных училищ могла быть занята только чиновниками, к которым учителя не относились.

Мы можем увидеть яркий контраст в социальном положении «городских» и «народных» учителей: заработная плата и пенсионное обеспечение последних было в несколько раз ниже, но они также получали бесплатную квартиру с отоплением; часто эта квартира представляла собой жилую комнату и кухню, которые находились в здании школы. Несмотря на скромную оплату труда, земства никогда не испытывали недостатка в желающих занять должность учителя. В 1906 г. не было ни одной губернии с незаполненными вакансиями, на одну вакансию приходилось более трёх кандидатов.

На основании закона 10 мая 1912 г. «Об улучшении материального положения служащих в средних общеобразовательных мужских учебных заведениях и окружных инспекторов» дети служащих, а также лиц, прослуживших не менее 10 лет в мужских гимназиях, прогимназиях по учебно-воспитательной части, освобождались от платы за учение в

правительственных мужских и казенных женских средних учебных заведениях.

После Февральской революции Временное правительство сохранило некую преемственность социальных льгот для учителей начальных классов. Например, педагогические работники сельских школ обеспечивались квартирой, способствуя тем самым привлечению необходимых учительских кадров в «глубинку».

В. И. Ленин в 1923 г. писал: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе. Это – истина, не требующая доказательств» [4].

После 1917 г. было принято несколько постановлений, касающихся социального обеспечения учителей. В Постановлении ЦК РКП(б) от 04.03.1924 г. «О работе среди сельского учительства» был поднят вопрос об улучшении материального положения учителей, работающих в сельской местности; в Резолюции XIII съезда РКП(б) 23-31 мая 1924 г. «О работе в деревне» было предписано «повысить заработную плату сельского учителя»; Постановлением 2-й сессии ВЦИК XI созыва «О мерах по народному просвещению» предоставлены учителям социальные льготы. Сельские учителя обеспечиваются бесплатно квартирой, отоплением и освещением [3].

Десятки тысяч учителей ежегодно отдыхали в учительских и общих домах отдыха, на курортах и в санаториях. В 1936 г. было 46 подобных заведений; в них отдыхало и лечилось около 150 тыс. учителей [4].

Во время Великой Отечественной войны советские учителя получали повышенное снабжение продовольствием и промышленными товарами наравне с рабочими промышленных предприятий.

Вводится система поощрений, педагогическим работникам вручаются правительственные награды, ордена, медали. В 1977 году введено почетное звание «Народный учитель СССР».

Согласно Письму Минфина СССР от 28.05.1976 № 33 «О льготах по коммунальным услугам и некоторых преимуществах для учителей и других работников просвещения» [5], устанавливались следующие льготы: предоставить бесплатно учителям, директорам (заведующим) и заведующим учебной частью начальных и семилетних школ в сельских местностях и совместно с ними проживающим членам их семей квартиры с отоплением и освещением по нормам, действующим в данной местности, обеспечить этих работников школ освещением и топливом по действующим в данной местности нормам

с доставкой топлива на дом. Учителя и другие работники просвещения, проживающие в сельской местности, освобождаются от платы за излишки жилой площади.

Права педагогических работников как граждан были закреплены в Своде Законов Российской империи, Конституциях СССР и РСФСР, сегодня – это Конституция РФ.

Правовое положение учителей закреплено в 47 статье Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями вступил в силу с 01.01.2015) [9].

В Российской Федерации признается особый статус педагогических работников в обществе, и создаются условия для осуществления ими профессиональной деятельности. К основным правам и свободам относятся: свобода преподавания, свободное выражение своего мнения, свобода от вмешательства в профессиональную деятельность; свобода выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания; право на творческую инициативу, разработку и применение авторских программ и методов обучения и воспитания в пределах реализуемой образовательной программы, отдельного учебного предмета, курса, дисциплины (модуля); право на выбор учебников, учебных пособий, материалов и иных средств обучения и воспитания в соответствии с образовательной программой и в порядке, установленном законодательством об образовании; право на участие в разработке образовательных программ, в том числе учебных планов, календарных учебных графиков, рабочих учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), методических материалов и иных компонентов образовательных программ; право на осуществление научной, научно-технической, творческой, исследовательской деятельности, участие в экспериментальной и международной деятельности, разработках и во внедрении инноваций; право на бесплатное пользование библиотеками и информационными ресурсами, к информационно-телекоммуникационным сетям и базам данных, учебным и методическим материалам, музейным фондам, материально-техническим средствам обеспечения образовательной деятельности; право на участие в управлении образовательной организацией; право на участие в обсуждении вопросов, относящихся к деятельности образовательной организации, в том числе через органы управления и общественные организации; право на объединение в общественные профессиональные организации в формах и в порядке, которые установлены законодательством Российской Федерации; право на защиту профессиональной чести и достоинства, на справедливое

и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников.

Педагогические работники имеют следующие трудовые права и социальные гарантии: право на сокращенную продолжительность рабочего времени; право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года; право на ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск; право на длительный отпуск сроком до одного года не реже чем через каждые десять лет непрерывной педагогической работы в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования; право на досрочное назначение страховой пенсии по старости в порядке, установленном законодательством Российской Федерации; право на предоставление педагогическим работникам, состоящим на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях, вне очереди жилых помещений по договорам социального найма, право на предоставление жилых помещений специализированного жилищного фонда.

Педагогические работники, проживающие и работающие в сельских населенных пунктах, рабочих поселках (поселках городского типа), имеют право на предоставление компенсации расходов на оплату жилых помещений, отопления и освещения.

Педагогическим работникам, участвующим в проведении единого государственного экзамена, выплачивается компенсация за работу по подготовке и проведению единого государственного экзамена.

Согласно статье 333 Трудового кодекса РФ [8], для педагогических работников устанавливается сокращенная продолжительность рабочего времени не более 36 часов в неделю.

По закону педагоги обладают правом уйти на пенсию раньше, чем это положено остальным гражданам. Это устанавливается пп.19 п.1 ст. 30 ФЗ «О страховых пенсиях», который вступит в силу уже в 2015 году. В соответствии с указанной нормой льготная пенсия для педагогов назначается при условии осуществления ими педагогической деятельности в течение 25 и более лет.

Обеспечиваются льготами и молодые специалисты (молодым специалистом учитель считается в течение трёх лет с момента трудоустройства). Большинство регионов устанавливает выплаты молодым специалистам, которые после окончания высшего учебного заведения решили работать в сельской местности. Это может быть пособие для хозяйственного обзаведения, кратное 5-10 окладам. Также могут выделяться и более существенные

суммы для покупки или возведения жилья. Кроме того, молодым учителям (проживающим в городе или на селе) могут предоставляться субсидии для приобретения жилья в размере до 30 процентов стоимости жилья.

В первые три года работы молодым специалистам могут устанавливаться стимулирующие выплаты.

Особо выделяются льготы учителям, работающим в сельской местности. Это компенсации за оплату коммунальных услуг, а именно жилого помещения, отопления и освещения. Эти льготы учителям предоставляются и после выхода на пенсию, если они имеют стаж работы учителем в сельской местности не менее десяти лет, и в момент выхода на пенсию им такие льготы предоставлялись.

Помимо собственно зарплаты учителя могут получать следующие выплаты: доплата за работу в специализированных классах (компенсационных) или на дому; учителям химии полагается доплата за работу во вредных условиях; за сложность и напряженность, а также за особый режим работы; за классное руководство; компенсация на приобретение книгоиздательской продукции (учебных пособий); материальная помощь.

Как мы видим, законодательство в отношении педагогических работников постоянно усовершенствуется. Если в начале XVIII в. никаких особых прав и социальных гарантий учитель не имел, то уже в XIX в. повышается социальный статус педагогических работников, появляются специфические права и льготы, некоторые из которых существуют до сих пор. Это, прежде всего, обеспечение жильем и оплата коммунальных услуг. Особенно ценились учителя в советское время. Современное законодательство лишь частично переняло советскую традицию: бесплатное предоставление жилья сменилось пониженной ставкой ипотечного кредитования, а полная оплата коммунальных услуг – частичными выплатами. Прогрессивным можно назвать: снижение пенсионного возраста для педагогических работников, льготы молодым специалистам. Есть основания надеяться, что в дальнейшем российское законодательство будет совершенствоваться по данному вопросу, и профессия учителя будет по достоинству оценена не только правительством, но и рядовыми гражданами РФ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есенина Ю.Э. Историко-культурные условия социализации личности учителя в России до первой трети 18 века / Ю. Э. Есенина // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сборник научных статей. Выпуск первый /

Сост.: Блинов В.И., Суколенов И.В. Институт общего образования Министерства образования РФ. – М., 2004. – http://www.teacher-edu.ru/wmc/books/1107934553.
2. Латышина Д.И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) / Д.И. Латышина. – М. : Гардарики, 2004 – 604 с.
3. Матюшева Т.Н. Правовой статус учителя: от Конституции РСФСР 1918 года до Конституции СССР 1936 года / Т. Н. Матюшева // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – http://www.teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2014/3/yurisprudentsiya/matyusheva.pdf.
4. Медынский Е. Н. Учитель советской школы / Е. Н. Медынский // Просвещение в СССР. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1955. – http://www.detskiysad.ru/ped/prosveschenie32.html.
5. Паначин Ф.Г Педагогическое образование в России / Ф. Г. Паначин. – М., 1979. – С. 22-24.
6. Письмо Минфина СССР от 28.05.1976 № 33 «О льготах по коммунальным услугам и некоторых преимуществах для учителей и других работников просвещения». http://russia.bestpravo.ru/ussr/data03/tex14297.htm
7. Положение о начальных народных училищах (1874 г.) // Хрестоматия по истории педагогики / Под ред. С. А. Каменева, сост. Н. А. Желваков. – М., 1936.- http://www.detskiysad.ru/raznlit/istped007.html.
8. Трудовой кодекс РФ от 30.12.2001 №197-ФЗ.
9. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации».

АННОТАЦИЯ

Плахотина К.Г. Ретроспективный анализ прав и социального статуса учителя

В данной статье дается анализ правового и социального статуса учителя в дореволюционной, советской и современной России. Используя доступные исторические законодательные источники и действующие правовые акты, рассматриваются особенности правого положения педагогических работников, анализируется социальный статус учителей различных учебных заведений начального и среднего образования в различные исторические периоды развития Российского государства.

Ключевые слова: ретроспективный анализ, права, социальный статус, учитель, государство.

SUMMARY

Plakhotina K.G. Retrospective analysis of the rights and social status of teachers

This article provides an analysis of the legal and social status of teachers in pre-revolutionary, Soviet and modern Russia. Using the available historical sources of legislative and legal acts in force, the features of the right position of teachers, the author analyzes the social status of teachers of various educational institutions of primary and secondary education in different historical periods of development of the Russian state.

Key words: a retrospective analysis, rights, social status, the teacher, the state.

Г.І. Погромська
(Горлівка)

УДК 371.3 (430)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Отримавши освіту і виходячи в самостійне життя, молода людина хоче бути успішною, реалізувати себе в особистісній і професійній сферах. Проте, навіть якісна освіта і диплом престижного навчального закладу не дозволяють зупинитися на досягнутому. Процеси інтеграції наук, постійний розвиток технологій, соціальні зрушення потребують нових знань. Конкурентно спроможною стає людина, яка готова до постійної самоосвіти і саморозвитку. Враховуючи таку тенденцію, система освіти намагається адаптуватися до потреби суспільства у постійному поповненні знань, знайти нові підходи до організації самостійного навчання, або вдосконалити вже існуючі. Вагома роль у світовій практиці організації самостійної роботи з отримання вищої освіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації, поглиблення та розширення знань належить дистанційному навчанню.

Практично всі країни Євросоюзу, Сполучені Штати, Канада активно впроваджують в освітній простір різні моделі дистанційного навчання, проте, в нашій статті хотілося б звернутися до досвіду організації та особливостей дистанційної освіти у вузах Німеччини.

Питанням дослідження основних тенденцій розвитку освіти в Німеччині присвячені праці таких науковців як Н. Ахтамзян, Л. Данилова, А. Корнілова, Т. Коваль, С. Павлюк, Л. Писарєва, Б. Скомороський та ін. Досвід організації дистанційної освіти в

різних країнах розглядають Л. Андрєєва, В Жулкевська, Є. Полат, П. Підкасистий, В. Солдаткін, В. Тихомиров та ін. Разом із тим, наукових праць, присвячених дослідженню особливостей дистанційної освіти в Німеччині, на нашу думку, недостатньо, що робить актуальними подальші наукові розвідки в цьому напрямку.

На початку XX століття Німеччина отримала статус світового лідера в освіті і наукових дослідженнях. Значною була перевага німецьких науковців у таких галузях наук як фізика та хімія, у секторі інженерно-технічних розробок [5, с. 62]. Проте ситуація докорінно змінилась з приходом до влади нацистів. Чимало науковців імігрувало, а вищі навчальні заклади вже не могли підтримувати такий високий рівень навчання, щоб бути привабливими не лише для німецьких, але й для зарубіжних студентів.

Суттєвим поштовхом для реформування і подальшого розвитку вищої освіти в Німеччині став студентський рух кінця 1960-х років. Зміни у галузі вищої освіти були доволі поступовими, іноді протиречними, та, незважаючи на це, вже на межі XXI століття освіта Німеччині отримала статус однієї з пріоритетних сфер розбудови держави.

Саме в контексті реформування вищої освіти в німецькому суспільстві все частіше почав з'являтися термін «освіта впродовж всього життя». Що це означає? Як правило, під цим терміном німці розуміють подальшу освіту в обраній сфері професійної діяльності або освіту, що ґрунтується на вже отриманій кваліфікації і пов'язану з необхідністю підвищити рівень знань відповідно до вимог ринку праці. Таким чином, «освіта впродовж всього життя» передбачає, в першу чергу, не зміну сфери професійної діяльності, а поглиблення і розширення знань в перспективних галузях, з урахуванням основних тенденцій їх розвитку та розвитку сучасних технологій. До таких галузей в країні відносять інженерні науки, медицину, хімію, біотехнології, фізику матеріалів, електротехніку [1, с. 73].

У Німеччині добре розуміють, що ідею «освіти впродовж всього життя» в свідомість громадян слід впроваджувати поступово, оскільки в «старіючому суспільстві», далеко не всі готові і хочуть сідати знову за парту, вивчати нове, відмовлятися від сформованих стереотипів, тому ідея подальшого самонавчання може сприйматися без належного розуміння [1, с. 73].

Між тим, невірно було б сказати, що лише люди зрілого віку відчувають потребу у вдосконаленні знань, підвищенні своєї кваліфікації. Всі ці проблеми рівною мірою постають і перед молоддю. Більше того, іноді виникає проблема доступу до вищої освіти через певні причини (місце проживання, обмежені фізичні можливості, робота), необхідність закінчити навчання і отримати ступінь бакалавра

або магістра одночасно з роботою. Саме тут і приходять на допомогу сучасні теології і нові форми організації навчання. Адаптуючись до запитів суспільства, доступна освіта сама приходить до оселі кожної людини, яка відчуває у цьому потребу і готова докласти зусиль для власного саморозвитку – це дистанційна освіта.

Отже, дистанційна освіта являє собою таку форму навчання, що дозволяє вивчати обраний курс без відвідування навчальної аудиторії, або за умови часткового відвідування. При цьому студенти спілкуються з викладачами та іншими студентами завдяки електронним форумам, відеоконференціям, за допомогою електронної пошти, чатів, дошки оголошень тощо. Програма також може передбачати створення віртуальних класів.

Таким чином, з точки зору технічної організації та підтримки можна сказати, що під дистанційною освітою розуміють сукупність інформаційних і комунікаційних технологій, що забезпечують доставку матеріалу, інтерактивну взаємодію студента і викладача в процесі навчання, а також контроль за якістю засвоєння матеріалу за допомогою написання тестів, логічних схем, тест-тренінгів, заліків, екзаменів [2, с. 35].

Серед основних компонентів дистанційної освіти можна виокремити: інтерактивний зв'язок; комп'ютерну візуалізацію інформації; архівне збереження значних обсягів інформації, її передачу та обробку; автоматизацію процесів інформаційно-пошукової діяльності і методичного забезпечення, контролю результатів засвоєння навчального матеріалу.

Найчастіше виділяють три моделі дистанційного навчання:

1. Модель на базі одного університету з класичною освітою. Навчання проводиться на базі кейс-технології з використанням телекомунікаційних технологій. Маючи сильний професорсько-викладацький склад, традиційні університети володіють значним потенціалом для розробки найсучасніших курсів дистанційної освіти.

2. Модель, що ґрунтується на базі співпраці декількох навчальних закладів. Така співпраця підвищує якість навчання і робить його дешевшим, при цьому співпраця може бути як національна так інтернаціональна.

3. Модель дистанційного навчання в університетах, спеціально для цього створених. В основі навчання лежить поєднання самостійної роботи студентів з навчальними посібниками, спеціальною літературою, комп'ютерними програмами і теле- та відеоконференцій [3, с. 71-72].

Зрозуміло, що дистанційне навчання, як різновид керованої самостійної роботи студента, вимагає усвідомленого ставлення і певної самодисципліни. Проте, така форма організації навчання

має значну кількість переваг. Ось лише деякі з них: організація роботи студента у просторі і часі не залежить від викладача; кожен може обрати потрібний темп роботи; навчальні матеріали, за бажанням, можна отримувати поштою або через Інтернет; в разі потреби можна скоротити або подовжити курс навчання; існує можливість поєднання навчання і роботи.

На сучасному етапі практично всі вищі заклади Німеччини надають можливість отримання дистанційної освіти. Закінчивши навчання, людина отримує диплом, визнаний як на національному, так і на міжнародному рівні.

Водночас, не можна не відзначити, що далеко не всі бачать у дистанційній освіті лише позитивну сторону. Так, наприклад, представники Інституту прикладних інноваційних досліджень (Є. Штаудт, Б. Кригесманн) вважають, що дистанційна освіта, як і традиційна, не вирішує головну проблему сучасної освіти: не впливає на перетворення отриманих знань у внутрішньо значущі, не створює і не розвиває здатності до діяльності, а, відповідно, не формує і не підвищує компетенцій. Така освіта не сприяє виникненню інновацій, оскільки для цього потрібен певний організаційно-технологічний контекст – практика, досвід отриманий на підприємстві [1, с. 68-69].

Отже, дистанційне навчання – це перспективна форма організації самостійного навчання, яка дозволяє активно використовувати сучасні технології, надає нові можливості для творчості, професійного росту, підвищення конкурентоспроможності на ринку праці. Вищі навчальні заклади Німеччини, враховуючи потреби суспільства і крокуючи з часом, активно впроваджують таку форму роботи в свою практику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахтамзян Н. Дискуссия в немецком обществе об образовательной политике Германии / Н. Ахтамзян // Педагогіка. – 2003. – № 2. – С. 67-74.
2. Желудкова Л. И. Дистанционное образование как инновационная форма обучения / Л.И. Желудкова, Т.А. Высочина // Педагогика: традиции и инновации: материалы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 35-37.
3. Жулкевська В. Досвід організації дистанційного навчання за кордоном / В. Жулкевська // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 71-72.
4. Павлюк С. Розвиток освітньо-наукового комплексу Німеччини в умовах європейської інтеграції / С. Павлюк // Вища школа. – 2011. – № 5-6. – С. 61-70.

5. Писарева Л. ФРГ: политика в области образования / Л. Писарева // Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 90-98.

АННОТАЦИЯ

Погромская А.И. Дистанционное обучение в системе высшего образования Германии

В статье рассматриваются особенности дистанционного обучения в системе высшего образования Германии. Подчеркивается, что дистанционное обучение – перспективная форма обручения, получившая распространение во всем мире. Посредством её многие университеты и колледжи предоставляют студентам возможность как получения образования, так и повышения уже имеющегося профессионального уровня.

Ключевые слова: дистанционное обучение, форма обучения, самостоятельная работа студента, Германия.

SUMMARY

Pogromskaya A. I. Distance learning in the system of higher education in Germany

The article discusses the features of distance learning in higher education in Germany. It is emphasized that distance learning is a perspective form of education throughout the world. Many universities and colleges give their students the opportunities to get degree as well as to increase their knowledge in a specific subject after having finished their degrees.

Key words: distance learning, form of teaching, independent work of student, Germany.

Е.А. Покладова
(Донецк)

УДК 37.02

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Понятие «педагогическая технология» в наше время прочно вошло в педагогический лексикон. Анализ современных источников педагогической литературы позволяет констатировать, что педтехнологии выступают предметом многочисленных научных дискуссий. Чем же вызван такой высокий интерес? Ответ очевиден: технологизация – объективный процесс, подготовивший этап эволюции образования для решения качественных задач. Педтехнологии помогают организовывать учебный процесс таким образом, чтобы ребёнок мог не только

получать объем знаний, но и реализовывать все стороны своей личности.

Основываясь на данных постулатах, педагоги используют педтехнологии, которые направлены на индивидуализацию обучения и внедрение нетрадиционных форм, называемых интерактивными. Проведённые исследования показали, что для облегчения введения передовых педтехнологий в учебный процесс необходимо чёткая последовательность действий:

1 этап-планирование (нужно чётко спланировать все этапы работы),
2 этап-диагностика (необходимо выявить уровень знаний, которым владеют учащиеся),
3 этап-реализация плана (использование выбранной педтехнологии),
4 этап-результативность (мониторинг знаний).

При использовании новой педтехнологии необходимо придерживаться следующих принципов:

- вызвать у учащихся устойчивую мотивацию учебной деятельности;
- учить диалогично, то есть в сотрудничестве с учащимися;
- учить диагностично, т.е. проводить мониторинги, разрабатывать коррекционную программу;
- обучать в соответствующем темпе;
- стимулировать инициативу и творчество учащихся;
- учить детей давать самооценку своего прогресса (формировать чувство компетентности. Подобный принцип использовали в своей работе Монтессори и Амонашвили.);
- способствовать формированию положительного отношения учащихся к учебным предметам;
- способствовать созданию в коллективе позитивной психологической обстановки, что ведёт к формированию социально-интегрированной личности;
- активность педагога.

В отличие от традиционных дидактических систем, где основой обучения является объяснение в виде монолога, интерактивное обучение предполагает диалог, т.е. учащиеся находятся в режиме беседы, это ориентирует учащихся на развитие не только интеллектуальных, но и творческих способностей. Для данной технологии характерно стимулирование активного отклика на творческие ситуации.

Основной целью обучения иностранных языков в общеобразовательной школе является способность учащихся использовать иностранный язык как инструмент в диалоге

культур современного мира. Эта цель предусматривает развитие коммуникативной компетенции учащихся для подготовки их к общению в различных сферах деятельности. Необходимо воспитывать личность, способную высказывать свои мысли, продуктировать определенные идеи адекватными языковыми и речевыми способами.

Над этой проблемой работали корифеи методики обучения Г.В. Рогова, И.Л. Бим, Ю.И. Пасов, С.Ю. Николаев, Н.И. Скляренко, которые рассматривали процесс обучения иностранным языкам с позиции коммуникативного подхода. Они подчеркивали, что он должен проходить адекватно реальному процессу обучения [1, с. 97], то есть процесс обучения – это образец языковой коммуникации.

Интерактивные технологии непосредственно способствуют формированию коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. Большинство учащихся имеют цель – овладеть иностранным языком, но одного желания мало. Этот процесс предусматривает преодоление определенных трудностей, и как результат, – снижение мотивации, ослабление воли, погрешности в знаниях. С целью преодоления данных трудностей необходимо повышение внутренней мотивации учащихся и, как следствие, усиление интереса к обучению, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

Следует отметить, что зарождению речи всегда предшествует мотив, поэтому у того, кто говорит, должна быть четко сформирована установка на общение в целом, то есть нужно брать такие речевые ситуации, которые интересны учащимся. В основе стимулирующих речевых ситуаций материалом выступают различные интересные истории, скетчи, реальные истории из жизни.

Следует также отметить, что ситуации должны предусматривать использование собственного опыта в поставленном перед ним задании. Каждая ситуация должна способствовать развитию словарного запаса. Например, ученику предлагают представить себя в роли иностранца, который не очень хорошо знает русский язык и поэтому не может понять смысла фразеологических оборотов, все слова он понимает буквально: например, услышав «не вешай нос», представляет себя повешенного за нос человека и думает, что это средневековый способ казни. Предложите учащимся придумать как можно больше вариантов, что он может подумать, и озвучьте их английским языком. Можно проводить эту игру в виде работы в группах. Каждая группа выбирает себе по три фразы и придумывает как можно больше вариантов их буквальной трактовки.

Предлагаемые фразеологические обороты: комар нос не подточит, на воре и шапка горит, метать бисер перед свиньями, не подмажешь не поедешь, прошел огонь, воду и медные трубы, дом – полная чаша и т.д.

Анализ показал, что наиболее продуктивной, с точки зрения формирования коммуникативной компетенции, является использование игровых ситуаций и игр. Игра стимулирует познавательную деятельность, позволяет учащимся самостоятельно искать ответы на поставленные вопросы.

Игра – это самый интересный вид деятельности для овладения учебным материалом. В игре все равны. Она посильна даже для слабых учеников. Более того, слабый в фактических знаниях может стать первым в игре благодаря находчивости и смекалке. Ощущение равноправия, атмосфера увлечённости, радости – всё это даёт возможность ученикам победить страх, неуверенность, стеснительность, а также получить определённый объём знаний.

Сравнительный мониторинг учебных достижений учеников, которые имеют высокий и достаточный уровень вырастает на 7 процентов, когда на уроках используется игровые технологии. Без игровых элементов закрепление нового материала менее эффективно и требует сильного умственного напряжения.

Но использование игровых технологий имеет определённые трудности, с которыми можно столкнуться во время работы:

- поддержание дисциплины;
- использование игровых технологий требует много времени для проведения, также подготовке;
- стоит учитывать возрастные особенности учеников;
- необходимо использовать персонажи и явления, которые интересны ученикам в определённый отрезок времени.

Для внедрения игровых технологий необходимо:

- вызвать у учащихся стойкую мотивацию к учебной деятельности;
- учить диалогично, то есть в сотрудничестве с учащимися;
- стимулировать инициативы и творчество учащихся;
- способствовать созданию в коллективе позитивных психологических условий;
- учить диагностично, то есть проводить мониторинги;
- учить детей давать самооценку собственному прогрессу.

Игра «Мозговой штурм» учит учащихся работать в команде, слушать и принимать чужие идеи, анализировать. Технология проведения данной игры проста: в группе выбирают секретаря, который будет фиксировать идеи, спикера, который будет презентовать идеи. Класс разбивается на несколько групп, дается задание, которое требует не только определенных

знаний, но и аналитических умений. Например: «Почему растительным символом Шотландии является чертополох?». Учащиеся предлагают всевозможные, даже невероятные идеи, все они фиксируются секретарем, озвучиваются спикером, потом анализируются классом и выбираются подходящие варианты ответов. В старших классах интересной формой игры является «jeopardy», особенно на уроках обобщения знаний и умений. На доске даётся таблица, состоящая из нескольких колонок (категории, т.е. тема) и трёх строк: это баллы от 100 до 300. Под каждым баллом вопрос по определённой теме, чем выше баллы, тем сложнее вопрос. Например: категория – Англия, 200 баллов. Вопрос «Чем известен адрес: Лондон, Даунинг стрит 10?», а категория – Шотландия, 300 баллов: «Почему многие фамилии шотландцев начинаються с букв Мс? Что они означают?» Игра требует не только коммуникативных навыков, но и социо-культурной компетенции.

Игра-конкурс «Чья шпаргалка лучше?» позволяет учащимся в интересной форме усвоить и систематизировать изученный материал. Работа может также проходить в группах. После объяснения нового материала учитель предлагает каждой группе сделать шпаргалку, которая, по их мнению, лучше всего помогла бы им при ответе. После составления шпаргалок проводится их конкурс, выбирается лучшая, которая может стать опорным конспектом для всех учащихся.

Также в старших классах при изучении условных предложений можно внести элементы фантастических ситуаций, которые будут им интересны. А значит, повысят мотивацию. Например, рассмотрите следующие ситуации, используя условные предложения:

– Из жизни людей сразу и полностью исчезнет спорт.
– Все металлы превратятся в золото.
– Люди начнут читать мысли друг друга.
– У всех людей вдруг вырастут хвосты или крылья.
– Все объёмные фигуры превратятся в плоские.

Такие задания формируют у учащихся творческое мышление, дают возможность импровизировать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демченко О. Реализация основных подходов, методов и форм организации, самостоятельной работы в современной педагогической практике / О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – №7. – С. 19-21.
2. Приходько Ю. П. Эффективное вербальное общение старшеклассников в процессе изучения иностранного языка / Ю. П. Приходько // Рідна школа. – 2003. – № 3. – С. 36-37.

3. Приходько Ю. П. К вопросу необходимости формирования учащихся коммуникативной компетентности. Имидж современного педагога / Ю. П. Приходько // 2003. – № 10. – С. 29-32.
4. Федоренко Ю. П. Коммуникативная компетенция как важнейший элемент успешного общения / Ю. П. Федоренко // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 63-65.

АННОТАЦИЯ

Покладова Е.А. Педагогические технологии: интерактивные технологии для обучения учащихся

Современные педагогические технологии помогают студентам не только повысить эффективность усвоения знаний, но и учителям уделять больше внимания проблеме индивидуального и личностного роста у студентов. Наиболее интересной и эффективной технологией является интерактивное обучение. Это технология, которая обеспечивает успешное усвоение учебного материала, интеллектуальное и творческое развитие учащихся, их активность, самостоятельность, стремление создать что-то новое. Игра является одним из самых интересных методов преподавания.

Ключевые слова: педагогические технологии, мотивация, самооценка, мониторинг, коммуникативная компетентность, творческое развитие.

SUMMARY

Pokladova E. A. Pedagogical technologies: Interactive technologies for teaching students of secondary schools

Modern pedagogical technologies help not only students to increase effectiveness of mastering knowledge but teachers to pay more attention to the problem of students` individual and personal growth. The most interesting and effective one is interactive learning. It`s the real human technology which provides successful getting academic material, students' intellectual and creative development, their activity, independence, striving for making something new. A game is one of the most interesting methods of teaching.

Key words: pedagogical technologies, motivation, self-estimation, monitoring, communicative competence, creative development.

І.В. Рудковська
(Горлівка)

УДК 37.036.018.556

ХУДОЖНЯ ОСВІТА ТА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Художня освіта формує особистість, її суспільні уявлення, світосприймання, під впливом яких складаються моральні та естетичні ідеали людини. Відомо, що в процесі художньої освіти відбувається накопичення й передача від покоління до покоління чуттєво-емоційного досвіду людства, який матеріалізується у витворах мистецтва, уявленнях про досконале та гармонійне. У цьому процесі шляхом емоційного стану та почуттів формуються діяльність й переконання індивіду, відбувається його приєднання до соціуму, який складає середовище існування людини та створює умови задля його життєдіяльності. Чуттєво-емоційна природа художньої освіти допомагає різноманітними засобами компенсувати емоційну недостатність багатьох видів людської діяльності, особливо, не творчих та механічних. Реалізуючи свої соціальні функції, художня освіта здійснює багато численні завдання, починаючи зі створення запасу елементарних естетичних знань, без яких неможливе виникнення в особистості схильності, потягу та інтересу до естетично значущих предметів та явищ.

Естетичні знання людина починає набувати з дитинства, а в процесі подальшої спрямованої освіти вона отримує необхідні знання вже в образно-понятійній формі. Таким чином, естетичні і в тому числі художні знання, можуть набуватися як на рівні синкретизмі (несвідомо), так і в активному пізнавальному процесі на рівні логічного мислення. Людина не народжується з вже готовими естетичними почуттями та смаками, вона має тільки здібності для формування таких почуттів, смаків, нахилів та таланту. Одним з головних завдань художньої освіти виступає формування на основі отриманих знань та розвитку здібностей художнього сприйняття таких якостей особистості, які зможуть забезпечити можливість емоційно оцінювати художньо значущі предмети та явища, насолоджуватися ними. Мистецтво виховує, воно охоплює різноманітні сторони психіки людини, тобто емоційну сферу, думки та волю, сприяють розвитку інтелекту особистості, найвищих духовних почуттів, формуванню світосприйняття, чинить громадський вплив на поведінку людини.

Загальна художня освіта та виховання відбувається в школі, тому основний тягар відповідальності успішного поєднання виховної та освітньої функції цього процесу покладається на учителів, які викладають дисципліни естетичного циклу. В змісті кожної навчальної художньої дисципліни є сторони, які складають її фактичну, освітню та виховну основу, тісно пов'язаних між собою. Освітня основа дисциплін естетичного циклу – це ті знання й уміння, які надають учневі можливість свідомо сприймати витвори мистецтва, а також грамотно й виразно користуватися засобами мистецтва в сфері суспільного та особистого життя. Виховна складова кожної дисципліни проявляється у формуванні світосприйняття та моральний якостей школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Знайомство з політикою західноєвропейських держав в галузі освіти, з їх педагогічними теоріями та навчально-виховною практикою дозволяє розглянути та проаналізувати об'єктивно діючи в педагогічній науці закономірності, виявити прогресивні явища й новації, визначити шляхи розвитку актуальних завдань, які зараз стоять перед сучасною школою. В цьому сенсі, на наш погляд, є доцільним аналіз досвіду, а саме, педагогічної теорії та практики Німеччини, шкільна політика якої знаходиться сьогодні на дуже відповідальному етапі реформування. За повідомленням журналу «Нова німецька школа» («Neue deutsche Schule»), «процес європейської інтеграції, суспільні реформування, економічні нововведення розхитують традиційний підхід до освіти, змушуючи шукати нові методи роботи в умовах, які склалися» [5, с. 48]. Зміни в суспільстві: в економічній, соціальній та духовній сфері, націлюють педагогічну науку на рішення важливих проблем освіти й виховання, без рішення яких неможливо розвиток творчо активної особистості, яка повинна вже завтра включитися в складний процес суспільного життя.

Особливу увагу у цьому зв'язку привертає теорія та практика викладання дисциплін естетичного циклу, які здобувають все більшої популярності в практиці викладання загальноосвітніх дисциплін. Проблемам художньої освіти присвячені праці багатьох німецьких вчених, педагогів та мистецтвознавців: Х. Вайкерта, Ф. Кюне, Д. Ленцена, И. Слівки, К. Мантея, Е. Варнса, А. Штаудте, Г. Зелле, Д.Кербса, Ю. Ціммера, К. Пфаффа, В. Шлімма та інших, якими були висвітлені питання психолого-педагогічних особливостей художньої освіти, взаємозв'язку з раціонального та емоційного, розглянуто проблеми соціалізації художньої освіти та виявлено специфічні особливості художньої освіти дітей різного шкільного віку.

Формування мети статті (постановка завдання). У статті автор розглядає роль художньої освіти як складової естетичного виховання у формуванні творчої позиції особистості школяра в сучасних німецьких школах.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. До середини 60-х років ХХ сторіччя традиційними дисциплінами естетичного виховання в школах Німеччини були дисципліни художнього циклу, які виконували суто психотерапевтичну функцію, а саме, були націлені на організацію дозвілля, надання допомоги в житті та виховання в побуті. Естетичне виховання на той час залишалося засобом зняття стресу в стомленого учня, елементом гармонізуючої функції. Викладання цієї дисципліни в школі дуло необов'язкове, тому завжди можна було від неї відмовитися.

Бурхливі економічні реформи в німецькому суспільстві в 60-ті роки ХХ сторіччя робили значний вплив на зміст навчальних шкільних програм. Тимчасово приходилося відмовлятися від дисциплін художньо-естетичного циклу, скорочувати навчальні години задля того, щоб розглядати на уроках нагальні економічні проблеми. До того ж, основне навантаження з естетичного виховання в школах виконувалося вчителями, які викладали мистецтво. Майже 80% дисциплін з естетичного циклу випадало з навчального процесу, через відсутність викладачів, яким потрібно було підвищення кваліфікації. Так за результатами проведеного дослідження на початку 70-х років ХХ століття в федеральній землі Гессен (Hessen) майже 80% учителів не мали відповідної кваліфікації для викладання дисциплін художньо-естетичного циклу в школі. Учитель повинен був мати відповідний діапазон знань: від засобів масової комунікації до ігри, від аналізу витворів мистецтва до оформлення довкілля [7, с. 18].

На жаль, формальний підхід до художньо-естетичної освіти та виховання в школах, який не був диференційованим, не давав змогу учневі адаптуватися в процесі соціалізації. Життєві враження дитини виявлялися непотрібними, а сприйняття дитиною навколишнього світу було обмежено. Мистецтво залишалося на той момент єдиним та центральним змістом естетичного виховання, а вивчення основ художнього зображення – головною метою.

Початок інтенсивних освітніх реформ у школах Німеччини в 70-ті роки ХХ століття в сфері естетичного виховання пов'язано з іменами учених Пфеффінга, Г. Отто, Д. Кербса та Ю. Циммера, якими було розроблено нові концептуальні підходи до виховання в учнів образного мислення. Так, Г.Отто, використовуючи ключові поняття образотворчого мистецтва та володіння категоріями

сучасного мистецтва, продемонстрував можливість їх впливу на інші навчальні дисципліни. «Сенсибілізація по відношенню до різних матеріалів, готовність до експериментальної поведінки, розуміння технічних художніх прийомів потрібно не тільки митцю» [6, с. 245-245]. У цей час Д. Кербс, працюючи над моделлю естетичного виховання, наголосив на необхідності використання на заняттях не тільки явищ мистецтва, формотворчості, фантазії, візуальної комунікації, а й прекрасного в людях, ландшафтах, предметах природи, стимулювання всіх форм чуттєвого сприйняття. В модифікованій формі такий підхід є традиційним для багатьох концепцій.

Слід зазначити, що кінець 70-х – початок 80-х років XX століття відзначився в суспільному житті Німеччини появою постанови Профспілки «Забезпечення естетичного виховання в школі» (1979), в якому було наголошено, що естетичне виховання не може бути обмежено рамками окремих дисциплін, а повинно охоплювати всі сфери навчального процесу та побуту учнів [6, с. 281]. Ю. Ціммер запропонував порівняльну функціональну диференціацію завдань естетичного виховання, а його визначення доповнив поняттям політичної соціалізації [2, с. 67-71]. З цього моменту разом з навчальними реформами почався період інтенсивного експериментування, потребувало від уряду держави значних капіталовкладень. Так загальна кількість експериментів в системі освіти з 1971 року склала приблизно 2 тис., на що було виділено урядом майже 104 млрд. марок [1, с. 14]. Створеною у 1968 році KEKS-групою (Kunst-мистецтво, Erziehung-виховання, Kybernetik-кібернетика, Siziologie-соціологія), було розроблено програму з практики естетичного виховання, яка використовувалась в низці експериментів для виконання завдань, націлених на формуваннях в учнях естетичного сприйняття в позаурочний час.

У Німеччині на початку 1970-х рр. представники різноманітних наукових естетичних концепцій («Педагогічна акція Мюнхен», концепція «візуальної комунікації») Г. Майрхофер, В. Цахариас, Г. Грюнайсль, Г. Зелле, Б. Урбан, А. Штаудте, Г. Эмер, И. Ойкера, Х. Кемпф-Янсен та ін. по-різному підходили до вирішення проблем естетичного виховання особистості школяра, створення на заняттях чуттєво-емоційної сфери. Маскаради, оформлювальна діяльність, використання матеріалу в процесі гри, життєрадісне само сприйняття та відкриття реакції інших на власну поведінку почали складати основу «діяльного художнього уроку». Але, все ж, урок не стає тим процесом і місцем, де повинно було відбуватися щоденне формування в учні чуттєво-емоційної сфери.

Наприкінці 70-х років XX століття намітилося зближення позицій педагогів з естетичної освіти різних напрямків.

З'являються фундаментальні роботи з естетичного виховання: 1979 р. – збірники «Естетичне виховання як наука (Г. Даухер, К.-П. Шпринкарт); «Естетичне виховання і повсякденність» (Г. Эмер); 1980 р. – «Естетичне виховання (А. Штаудте, Й. Ойкер та Х.Кемпф-Янсен); 1981 р. – теоретична монографія «Культура почуттів та естетичне виховання» (Г. Зелле). Автори цих праць, незважаючи на різноманітність підходів у вирішенні подібних завдань, на практиці прагнуть досягнути консенсусу, і це надає змогу усвідомити, що естетичне виховання, яке до недавнього часу формувалося на теоретичних засадах, потребує інтенсивної практичної інтеграції у шкільні навчальні дисципліни. В естетичному вихованні автори вбачають посилення об'єднання теорій та практики, посилення зв'язку між життям та пізнанням. Німецькі учені, педагоги та мистецтвознавці Х. Вайкерт, Ф. Кюн, Д. Ленцен, К. Мантей та ін. в своїх творах надавали велике значення естетичному розвитку особистості та впливу мистецтва на формування її загальнолюдських якостей. В теорії та практиці художньо-естетичного виховання поширена ідея максимуму, яка полягає в тому, що чим більше дитина спілкується з мистецтвом, тим краще.

Таким чином, естетичний розвиток особистості засобами мистецтва залучає школярів до різноманітних видів мистецтва та формує в них естетичні смаки. Крім того, для кожного шкільного віку виявляються види мистецтва, поглибленні заняття якими, дають найбільший ефект у художньо-естетичному розвитку учня, розвивають та поглиблюють інтерес до вивчення дисциплін естетичного циклу. Основа заняття в німецькій школі – самостійність у використанні методів та тлумачень обраної моделі, яка тісно пов'язана з наукою та визначає сьогоднішній день.

Успіх навчального процесу залежить перш за все від змісту уроку, методів та вимог до кожного етапу роботи, вибору навчального матеріалу, відображеного в шкільних програмах та навчальних планах. Навчальні плани і форми уроку опираються на те, щоб процес пізнання здійснювався від простого до складного, від конкретного до загального, від наочного до абстрактного. Зміст, методи та форми навчання доповнюють один одного. Дидактична та методична конкретизація поставлених цілей та завдань уроку «Мистецтво» – основна задача вчителя, який забезпечує планомірний процес занять [4, с. 21].

Тренування та повторення, на думку німецьких педагогів М. Зеля, К. Сливки, Е. Варнса, виступають як змінюючі один одного елементи будь-якого навчання та є невіддільною частиною уроку, який сприяє закладенню фундаменту для науково-

пропедевтичної роботи. Успішне тренування народжує творчу свободу і є важливою передумовою для самостійної роботи та вмінь перенесення вивченого в життя.

Типовим для уроку «Малювання» на початковому етапі навчання є використання різноманітних вправ з частим їх чергуванням. В цьому сенсі вони виступають я невід'ємна складова уроку. Навчальні плани гімназії на початковому етапі навчання складаються з трьох єдиних навчальних підходів, які охоплюють два навчальних роки: 5-6; 7-8; 9-10 класи. Навчальний процес будується згідно методичним та педагогічним вимогам й принципам, притаманним німецькій педагогічній науці. Водночас навчальні плани створюють свободу для вчителів, що допомагає знайти індивідуальний підхід до кожної групи учнів. К. Сливки вважає, що уроки в 5-6 класах доцільно планувати, виходячи з вимог для школярів початкової школи, тому що це сприяє прищепленню учням навичок самостійної роботи. Учитель створює учням щадні умови и виступає в якості наставника. Саме в цей час використовується у повній мірі емоційна й соціальна складові уроку.

Навчання на уроках мистецтва в 7-8 класах базується на вимогах, які виступають специфічними складовими уроку – це вміння працювати з гіпсом та іншими матеріалами для художнього ліплення. Робота в 9-10 класах націлена на самостійне оволодіння художніми прийомами [4, с. 73]. Учні отримують на заняттях не тільки знання, а і вміння диференційованого та свідомого сприйняття. Центральне місце у процесі навчання займає суб'єктивний досвід учня. На уроках мистецтва йдеться мова про естетичне сприйняття світу. Предметом навчання на таких заняттях стає все, що сприймається візуально, а саме: живопис, графіка, скульптура, фотографія, тобто «зображення», яке може бути різновидністю почерку митця, визначеною культурною фазою, носієм значення, погляду на світ; воно може бути прочитано та розшифровано. Візуальні знаки та зображення, які є носіями інформації визначають значну частину суспільної комунікації. Створення та інтерпретація зображень на уроці мистецтва розвивають предметну компетенцію учнів і одночасно допомагають розкрити індивідуальні здібності.

У житті школярів оточує велика кількість зображень: плакати, малюнки, комп'ютерна графіка тощо. Сприймаючи та створюючи зображення, учні пізнають можливості композиційного рішення, змісту, використання вже відомих та нових форм виявлення. Дидактично зрозуміло, що спочатку школярі розглядають та обговорюють малозрозумілі зображення. Художні зображення потребують сприйняття низки посилюючих один одного ознак:

змісту, форми і в цьому зв'язку, відкритості інтерпретації, комплексності, оригінальності, індивідуальності та історичності. Але ці ознаки не є винятковими особливостями художніх зображень. На думку Е. Варнса, будь-яке зображення можна дослідити на комплексність, оригінальність та соціокультурні зв'язки і інтенсивність його впливу буде дуже інтенсивною навіть тоді, коли ці зв'язки не будуть свідомими. Для сприйняття художніх зображень, навпаки, важливим залишається розуміння цих зв'язків, тому що художні зображення спонукають учня розширити світ власного пізнання [3, с. 101].

У начальному процесі педагоги Німеччині орієнтуються на наступні аспекти в оцінці витворів мистецтва: матеріальна або медіа структура; духовна основа; особистість автора; соціокультурні зв'язки. Що стосується першого навчального аспекту, то увага спрямована на сприйняття учнями витворів медіакультури. [3, с. 83]. Перший навчальній аспект припускає, що учні експериментують з різноманітними матеріалами і зображеннями та вчаться спілкуватися з ними, щоб досягти того чи іншого результату (матеріали зможуть надихнути учня на нову ідею й спонукувати до пошуку значення). Важливим є також той момент, що медіа робить можливим створення цілковито нового зображення. А для навчального досвіду важливі знання про сприйняття, тому що школярі можуть розглядати як власні, так і роботи інших учнів. Для німецьких педагогів важливо зробити медіа й методи посередництва усвідомленими. У другому навчальному аспекті інтерес фокусується на основних духовних формах: почуттях, інтуїції та розумі, щоб спробувати надати зображенню новий зміст. Вивчення авторської концепції художнього витвору (стилістичні або змістовні ознаки, індивідуальний художній світ) стає головним у третьому навчальному аспекті. Коли учні розглядають зображення як відображення індивідууму автора, розкривається прихований змістовий пласт. На цій основі формується «власний почерк» – вид та спосіб індивідуального вираження. Таким чином, в учнів виникає необхідність сприймати себе серйозно як особистість та розуміти інших учнів в їх індивідуальності. У четвертому навчальному аспекті увагу сконцентровано на соціокультурних та історичних взаємозв'язках в сфері художнього, культурного, історичного, політичного та економічного впливу. Завдяки цьому аспекту, учні дізнаються, у чому причина того, що вони розуміють не кожну картину; що в інші часи та в інших культурах було використано різноманітні художні засоби, які повинні бути спочатку ними розшифровані; що сучасні зображення (мотив, символіка, побудова) базуються на зрозумілих інколи тільки для

національної культури самостійно вжитих засобах. Розглядається також питання, чи мають вплив суспільні групи на розвиток художнього уявлення або культурної політики. На заняттях «Мистецтво» уточнюється і те, як суспільні групи використовують в економічних та політичних цілях художні уявлення або асоціації, отримані завдяки засобам масової інформації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, аспекти на уроці мистецтва чітко не розмежовуються, вони взаємопов'язані та доповнюють один одного. Наприклад, соціокультурні зв'язки (четвертий аспект) доповнюють сприйняття(перший аспект), для характеристики художньої особистості (третій аспект) використовується зміст другого аспекту. Вирішальним для ефективності уроку мистецтва є те, що основний тематичний аспект, з одного боку, ґрунтується на конкретному досвіді школярів, з іншого боку, учень може розширити свої пізнання. Німецькі вчителі намагаються задіяти на уроці всі навчальні аспекти.

Особливі акценти на уроці в німецькій школі розставляються в залежності від вікової групи школярів. Навчальний план затверджує зміст навчальних дисциплін з наступними вимогами: а) орієнтація уроку на три поля діяльності, тобто урок відповідає предметно-дидактичній структурі та полям діяльності (створення художніх витворів, відображення, сприйняття); б) орієнтація уроку на всі навчальні аспекти; в) обробка естетичних категорій та досвіду; г) дотримуватися принципу наростання складності. Зазначені пункти окреслюють вимоги, які висуваються до рівня оволодіння живописом або іншими аспектами художньої освіти до кінця 10 класу й створюють передумови для подальшої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Система образования в ФРГ// В.И. Андреев. – Минск: Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь, 1993. – С. 14.
2. Ästhetische Erziehung und Kommunikation // Hrsg. Von O.Schwenke. Frankfurt a.M.; Berlin; München, 1972. – S. 67-71.
3. Die spielende Klasse. Ideen. Vorschläge und Texte für Gruppe. München, 1991. – 138 S.
4. Kunst. Richtlinien und Lehrpläne Gymnasium. Sekundarstufe 1.Düsseldorf. 1993. – 134 S.
5. Erziehung und Wissenschaft//Schule ist mehr als Unterricht / Red. J. Lenz.Frankfurt, 1995. – 208 S.
6. Selle G. Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung / G. Selle. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln: Du Mont, 1981. – S. 245-245.

7. Staudte A. Ästhetische Erziehung / A. Staudte. 1-4. München; Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1980. – S. 18.

АННОТАЦИЯ

Рудковская И.В. Художественное образование и эстетическое воспитание в школах Германии

В статье исследуется проблема художественного образования в гимназиях и школах первой ступени обучения в Германии и формирования у школьников эстетического восприятия художественных произведений, эстетического вкуса и чувств. Автор рассматривает роль художественного образования и эстетического воспитания в формировании творческой позиции учащегося в условиях современного школьного образования.

Ключевые слова: художественное образование, художественно-эстетическое воспитание, эстетический вкус, чувственно-эмоциональная сфера, образное мышление, духовные формы, формирование творческой позиции.

SUMMARY

Rudkovskaya I. V. Art and aesthetic education in schools of Germany

The article deals with the problem of art education at the gymnasiums and schools of the first level in Germany. The formation of aesthetic perception of artworks, aesthetic tastes and senses is traced. The author observes the role of the art and aesthetic education in the formation of the creative position of a pupil in modern secondary school education.

Key words: art education, art and aesthetic education, aesthetic taste, sense and emotional sphere, figurative mentality, spiritual forms, the formation of the creative position.

Л.Е. Солопова
(Горловка)

УДК 37.013.46

ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ – ГЛАВНАЯ ЦЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Доминирующие тенденции мирового развития непосредственно влияют на детскую и молодежную среду обитания детей-подростков, молодежь, на выбор ими ведущих ценностей и ориентиров в жизни. Социокультурные, политические, экономические, национально-этнические особенности и условия

развития современных обществ существенно влияют на образовательно-воспитательную работу с детьми и подростками.

Демократические преобразования и социальные потрясения в обществе сломали систему традиционного школьного воспитания. Стало очевидным, что новая социальная реальность (обострения экономических, политических и национальных противоречий) принципиально изменила человеческие взаимодействия, жизненные ценности и идеалы, привела к общему ухудшению человеческих взаимоотношений, снижению уровня как общей, так и моральной культуры. В таких условиях нельзя ограничиваться «косметическим» ремонтом воспитания, нужно радикально пересмотреть содержание и идеи, лежащие в основе воспитания. Для этого надо привлечь и рассмотреть понятие, точнее, глобальную категорию – культуру. По словам Тодорова, «она предполагает пробуждение столетней памяти в духовном мире, эмоциональное сближение этнических достижений разных народов, объединение людей на основе природосообразного, культуросообразного, этически и эстетически значимого воспитания. Возникает возможность выработать у молодежи стойкий иммунитет против повсюду распространяемого пренебрежения к гуманности, духовности, самой жизни человеческой. Обращение к культуре как основе воспитания открывает перспективу исследования содержания воспитания и возможность нового философского, культурно-исторического и научно-педагогического обоснования учебно-воспитательной деятельности общества и государства».

В новой социально-педагогической ситуации происходит разработка новых педагогических технологий, которые ведут к обогащению духовной культуры воспитанников, к их привлечению к социальным реалиям человечества, к гуманитарному и информационному прогрессу [8, с. 8].

Одним из главных вопросов современного воспитания является вопрос: кого мы воспитываем. Абсолютной ценностью воспитания является ребенок, человек как цель и результат воспитательного процесса. Воспитание нельзя осуществить вне контекста культуры, ибо основная функция воспитания состоит в воспроизведении культуры через человека, точнее – в человеке.

Опираясь на достижения современной антропологии, можно утверждать, что человек – это единство трех сущностей: природной, социальной и культурной. Поэтому и ребенка надо рассматривать в трех измерениях – как существо природное, социальное и культурное. Но эти сущности не существуют обособленно друг от друга. Напротив, человек – существо целостное. И чтобы разрешить противоречия между социальным

и биологическим началами, надо «окультуривать» человеческие потребности.

Е.В. Бондаревская отмечает, что педагоги стремились раньше человека природного сделать как можно быстрее человеком социальным, игнорируя необходимость накопления им культурного слоя. Но между природой и социумом лежит культура. И только через нее происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь.

В концепции человека, которую развивали русские философы Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, П.Ф. Флоренский, он предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Человек обретает свою духовную сущность, становится частью человечества путем постижения и создания культуры.

Опираясь на эти положения, Е.В. Бондаревская рассматривает в качестве глобальной цели современного воспитания человека культуры: «Это означает такой тип личности, ядром которой являются субъектные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности» [3, с. 30].

Она определяет человека культуры как свободную личность, способную к самоопределению в мире культуры. С педагогической точки зрения это означает воспитание у учащихся таких взаимосвязанных качеств, как высокий уровень самосознания, чувство собственного достоинства к ориентированию в мире духовных ценностей;

– гуманную личность. В гуманности заложена любовь к людям, которая сочетается с милосердием, добротой, альтруизмом, готовностью оказывать помощь, пониманием ценности и неповторимости каждого человека. Педагогические аспекты воспитания этих качеств предполагают всестороннюю гуманитаризацию всей системы воспитательных отношений;

– духовную личность. Воспитание духовности имеет целью развитие духовных потребностей в познании, красоте, общении, творчестве;

– творческую личность, вариативно мыслящую, постоянно сомневающуюся, которую не удовлетворяет достигнутый результат. Педагогические ориентиры творческой личности сконцентрированы в таких характеристиках, как развитые способности, потребности в перестроичной деятельности, стремление к жизнетворчеству [3, с. 31].

Мы согласны с Бондаревской в том, что человека культуры можно и нужно формировать при условии субъект – субъектных отношений. Демократическое общество не предполагает субъект – объектных отношений. В образовании и воспитании имеет место смещение акцентов в общественном сознании – ребенок

из объекта педагогических воздействий превращается в субъект собственного развития. Развитие ребенка в обществе раскрывается в процессе сотрудничества со взрослыми и ровесниками. Именно такая работа и является основой социализации личности. Взаимодействие связывает людей не только синхронно, но и диахронно, обеспечивая преемственность социального порядка, культуры в форме наследования определенной системы достижений, которые называют социальным и культурным наследием общества, включая в это понятие духовные ценности, культурные традиции, стереотипы мышления.

В. Радул характеризует деятельность «как динамическую, саморазвивающуюся систему взаимодействий субъекта с миром, в процессе которых рождается психический образ. Любая деятельность должна быть организована так, чтобы ее воспитание личностью раскрывало для нее различные стороны общественных отношений, включало ее в эти отношения» [7, с. 25]. Когда речь идет об общественных отношениях, то это уже означает, что речь идет о реальных людях, реальных личностях, то есть общественные отношения могут быть лишь между людьми и носят субъект – субъектный характер.

В триединстве жизнедеятельности личности – деятельность, отношения и общение – важнейшими, по мнению В.А. Белоусовой, являются отношения, потому что они присущи только человеку, являются одной из определяющих характеристик человека. Взаимоотношения с другими людьми являются специфичным для человека как субъекта практики свойством [2, с. 15].

Анализируя общение между детьми, Б.Ф. Ломов подчеркивает, что общение «охватывает особую категорию действительно существующих отношений, то есть отношения субъект – субъект(ы)» [5, с. 38]. В эту категорию отношений входят практически все виды межличностных отношений, в которые вовлечены школьники в процессе своей жизнедеятельности с педагогами, родителями, друзьями. Несмотря на тесную взаимосвязь общения и отношений, следует подчеркнуть, что они не тождественны. «Общение – объективный процесс взаимодействия людей, которых связывают самые различные субъективные отношения» [6, с. 13]. Общение вынуждено совместной жизнедеятельностью. Оно реализуется как в случае положительного отношения его участников друг к другу, так и в случае отрицательного взаимоотношения. Без сомнения, характер отношений влияет на общение, но оно имеет место даже тогда, когда отношения обострены [1, с. 91].

То есть, мы можем сделать вывод, что понятие «отношения» отражает внутреннюю, существенную сторону субъект-

субъектных отношений, а термин «общение» – их внешнюю, видимую сторону.

Л.С. Выготский обосновал основной генетический закон культурного развития в процессе общения: «от интерпсихического, социальной коллективной деятельности ребенка к индивидуальному, интрапсихическому, психологическим формам ее деятельности» [4, с. 197]. Суть этой линии анализа развития конкретных видов деятельности в трудах Л.С. Выготского, посвященных превращению внешней речи, «речи – для – других», во внутреннюю речь – «речь – для – себя». Это преобразование радикально меняет структуру внутренней речи. Здесь надо опираться на идею Л.С. Выготского о роли мотивации в понимании высказывания. Ученый писал: «... понимание мысли собеседника без понимания его мотива, того, ради чего высказывается мысль, есть неполное понимание. Точно так и в психологическом анализе любого высказывания мы доходим до конца только тогда, когда рассказываем об этом последнем плане речевого мышления, его мотивации» [4, с. 380]. Во внутренней речи человек на сознательном или бессознательном уровне знает мотивы собеседника, поскольку в качестве такового выступает сам он, его «я».

Так, говоря о деятельности и общении, мы видим, что они предусматривают внутреннюю речь, внешнюю речь с собеседниками. То есть общение носит диалогический характер.

Таким образом, воспитание «человека культуры» предполагает прежде всего «выращивание человека средствами культуры, выработку в себе неповторимого лица, восхождение по пути человеческой культуры. Главное – в ней сформированы культурные ценности: стремление к нравственности, красоте, высшим духовным основам. Такой человек как бы замыкает в себе культуру, учится смотреть на мир глазами человека других времен и народов, ощущает себя одновременно гражданином своей страны и всего мира.

В связи с этим стержнем воспитания должно быть становление человеческого в человеке посредством деятельности (или имитации деятельности в игре), в которой воспитуемый осваивает способы мышления и способы деятельности, социальные и культурные роли.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1980. – 364 с.
2. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої

школи : монографія / В. О. Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
3. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – №4. – С. 25-31.
4. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения / Л. С. Выготский. – М. : Известия, 1960. – 498 с.
5. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов – М. : Наука, 1984. – 226 с.
6. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников : монография / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
7. Радул В. Соціальний характер виховання / В. Радул // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 20-28.
8. Тодоров Л. В. Понятие культуры и построение теории содержания образования / Л. В. Тодоров // Педагогика. – 1999. – №9 – С. 3-10.

АННОТАЦИЯ

Солопова Л. Е. Формирование человека культуры – главная цель воспитательного процесса

В статье рассматривается понятие «человек культуры», воспитание подрастающего поколения в контексте культуры посредством субъект-субъектных отношений, результатом которых есть формирование культурных ценностей.

Ключевые слова: молодежь, гуманитарный прогресс, культура, как глобальная категория, человек в культуре, абсолютная ценность воспитания, субъектные свойства личности, субъект-субъектные отношения.

SUMMARY

Solopova L. E. The formation of a person of culture is the main goal of the educational process

The article deals with the concept “a person of culture”, the education of young generation in the context of culture by subject-subject relations, which result is the formation of cultural values.

Key words: youth, humanitarian progress, culture as a global category, a person in the culture, the absolute value of education, subjective personality traits, subject-subject relations.

Н.В. Фунтікова
(Луганськ)

УДК 378.015.311 (043.3)

ОСНОВНІ ЯКОСТІ ІНТЕЛІГЕНТНОЇ ЛЮДИНИ ЯК ЗМІСТ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Проблема пошуку виховних орієнтирів у сучасних соціокультурних умовах є проблемою пошуку відповіді на виклики часу, який змусив кожну людину, яка прагне свідомо проживати своє життя, робити вибір і шукати відповідей на найгостріші питання буття. Сьогодні, як і в будь-які зламні періоди історії, необхідно знайти ті ідеали, які не є швидкоплинними й вузькоорієнтованими, які звертаються до найглибшого в людині – до її серця й совісті. На наш погляд, таким виховним ідеалом може стати образ інтелігентної людини. Такий підхід до розуміння змісту виховного ідеалу вимагає перш за все визначення змісту інтелігентності як особистісної якості.

Розглядаючи інтелігентність як інтегративну особистісну якість, що має основу – смисложиттєву орієнтацію, ми вважаємо, що основними якостями, що формують інтелігентність, є: світоглядна зрілість, здатність до діалогу, відповідальність, культура вчинку, естетичне відношення до людини й світу, здатність до саморефлексії, здатність до творчості.

Ці якості, співіснуючи в людині й виявляючись в її діяльності на основі смисложиттєвої орієнтації на інтереси людства, загальнолюдське благоденство як глибинний синтез духовно-інтелектуальних, духовно-моральних і духовно-естетичних якостей, формують інтелігентність як особливу цілісність.

У цій статті зосередимося на трьох перших з названих вище якостях інтелігентної людини.

Визначаючи світоглядну зрілість як одну з основних складових інтелігентності, ми маємо на увазі високий рівень розвитку й інтеграції всіх компонентів світогляду людини, що дозволяє їй передбачати віддалені наслідки своїх дій та давати їм оцінку з точки зору системи гуманістичних цінностей.

Світогляд як сукупність уявлень про людину і світ та їх взаємодію дає особистості можливість вибудувати власне узагальнене відношення до світу. Оскільки традиційно до складу світогляду включають пізнавальний, емоційний, ціннісний і діяльнісний компоненти, то очевидно, що світоглядна зрілість передбачає високий рівень сформованості у особистості світосприйняття, світорозуміння й світовідношення. Світоглядна зрілість передбачає сформованість упорядкованої картини світу, емоційної сфери, системи цінностей особистості.

Світоглядна зрілість людини пов'язана з формуванням у неї гуманістичного світогляду, в основі якого лежить усвідомлення самоцінності людської особистості, визнанні людини вищою мірою цінності будь-яких досягнень.

Безумовно, змістовою основою світоглядної зрілості особистості є освіченість як здатність займатися складною розумовою працею, підготовленість до розуміння складних теоретичних питань, включеність у контекст загальнолюдської культури.

На розумності, освіченості як складовій інтелігентності роблять акцент В. Даль [7], Д. Лихачов [14], філософські, соціологічні, тлумачні словники,

Причому Д. Лихачов підкреслює принципову важливість характеру освіченості як одного з «… головних стовпів інтелігентності» [14]. На його думку, в основі інтелігентності лежить «європейська» освіченість, освіченість «… суто західного типу» [14], що базується на традиціях європейського гуманізму, визнанні людини вищою цінністю.

Повноцінна, якісна освіта передбачає не тільки формування системи професійно необхідних знань, вона дає можливість людині сформуватися як носію культурних цінностей і смислів, здатному їх сприймати, освоювати, збагачувати й транслювати у своїй діяльності.

Лише в такому випадку освіта стає основою світоглядної зрілості як якості інтелігентної людини, оскільки робить людину, як вважає І. Бестужев-Лада, моральною, розумною, начитаною, такою, що прагне постійно поповнювати свої знання [8, с. 144]. Ключовою якістю особистості, яка характеризує освічену людину, з точки зору сучасних учених, є здатність зрозуміти іншу людину [18].

Світоглядна зрілість як високий рівень сформованості світосприйняття, світорозуміння й світовідношення особистості зумовлює і її прагнення самостійно аналізувати й оцінювати власні вчинки й події, що відбуваються навколо, мати власну точку зору й відстоювати її.

Незалежність думки, прагнення інтелектуальної свободи є ключовою ознакою інтелігентної людини з точки зору багатьох дослідників, зокрема, Л. Келеман [12, с. 243], Д. Лихачова, який вважав, що основним принципом інтелігентності є розумова порядність, «… інтелектуальна свобода, – свобода як моральна категорія» [14], а власне інтелігентність – «… це передусім незалежність думки … від усього того, що її обмежує» – від ідеологічних, економічних, кар'єрних міркувань, навіть інтересів спеціальності, «… якщо вони виходять за межі того, що припускає

совість» [14], це несвобода «… тільки від своєї совісті та від своєї думки» [14].

Інтелектуальна й моральна свобода, незалежність у судженнях від станових, класових, професійних, етичних, комерційних та інших інтересів, відмова приймати чужі думки й оцінки без власного аналізу є однією з головних ознак інтелігентності й на думку В. Волкова [3, с. 98], Ю. Лотмана [15], Л. Романкова [19, с. 38].

Однією з ознак інтелігентної людини, що набувається в процесі освіти, як свідчать дослідники, є живість розуму, здатність швидко знаходити рішення, правильно й швидко виділяти головне [21]. Світоглядна зрілість, на наш погляд, є основою для розвитку такої «живості» розуму – особистісної якості, яку М. Епштейн влучно називає живорозумністю (в оригіналі – рос. «живоумие») [24], що є, на його думку, більш важливою для інтелігенції й інтелігентності, ніж відірвана від життя, догматична, застигла освіченість.

Живий розум, на думку М. Епштейна, доброзичливий до світу, він здатний знаходити подібність у віддалених речах і різницю в близьких, бачити зворотній бік речей, він не обмежується лише однією ідеєю, що здається правильною, а постійно працює, намагаючись осягнути якомога ширші інтелектуальні горизонти, розширити контекст осягнення ідеї. Пізнаючи себе і світ, людина, яка досягла світоглядної зрілості, дає собі право змінювати свою точку зору, переконання, якщо вважає це необхідним і припустимим: «... якщо інтелігентна людина в ході міркувань приходить до інших думок, відчуваючи свою неправоту, особливо у питаннях, пов'язаних з мораллю, – це не може її принизити» [14], оскільки «… людина повинна мати право змінювати свої переконання з серйозних причин морального порядку. Якщо вона змінює переконання за міркуваннями корисливості – це найвища аморальність» [14].

Живий розум «не випрямляє» поняття, «не ламає їх через коліно», а намагається зрозуміти їх смисл, осмислити події, що відбуваються, «… без блазнювання, вивертання здорового глузду, винищування азбучних істин, нервового сміхотливого тику». «Де неживий розум, там і нерозумне життя, безглузде, немилосердне до самого себе», зазначає М. Епштейн, акцентуючи увагу на тому, що, коли мислення проникається життям, відбувається перехід людини і її розуму до зрілості [24], до здатності мати свою думку, активно пізнавати себе і світ, розвивати свої погляди й відстоювати їх.

Саме світоглядна зрілість, формуючись у процесі набуття особистістю освіти, освоєння культурного досвіду й стратегій життя людства, створення власної картини світу, розвитку

здатності й прагнення до самоосвіти, на наш погляд, концентрує в собі інтелектуально-етичні якості, які включає до складу інтелігентності Л. Келеман: інтелектуальну чесність, ідеальну потребу пізнання, визнання безумовності пріоритету істини, інтелектуальну відповідальність, слідування внутрішнім, а не зовнішнім імперативам у досягненні й поясненні істини [12, с. 238]. Виявом світоглядної зрілості особистості є її здатність до пошуку взаєморозуміння, прагнення, усвідомлюючи власну систему цінностей і їх джерела, зрозуміти цінності й погляди іншого, вийти за межі самопрезентаційної життєвої стратегії і вступити в діалогічне спілкування зі світом.

Визначаючи здатність до діалогу як закономірний вияв інтелігентності, ми виходимо з принципової позиції гегелівської філософії про те, що людина є визнанням Іншого: «Людина необхідно визнається іншими й необхідно визнає інших людей. Ця необхідність є її власна, а не необхідність нашого мислення всупереч змісту. …вона є визнання» [5, с. 315-316].

Саме це «буття у визнаності», як свідчить О. Ісаков, є «… фундаментальною якістю людського світу, тією стороною необхідності, що проникає у світ і виймається з нього тільки через звернення до людини і через знання про людину» [9].

Інтелігентність неможлива без ціннісної орієнтації, тому інтелігентна людина прагне відшукати й вибудувати для себе «систему координат» для існування в соціумі й саморозвитку. Особистість формується й розвивається в спілкуванні з іншими. Розуміючи, що тільки «… інший, погляд іншого визначає й формує нас. Ми … не здатні усвідомити, хто ми є, без погляду й відповіді Інших» [23, с. 8], інтелігентна людина, схильна до самопізнання, самоаналізу, має активне внутрішнє прагнення до розуміння точки зору інших людей, їх світорозуміння, що доповнює й корегує систему її духовних орієнтирів.

Глибинна сутність діалогу розкривається через визнання його учасниками взаємної рівності, самобутності й неповторності один одного, взаємну довіру й прагнення почути точку зору іншої людини, зрозуміти її, увійти з нею в єдиний культурний простір спілкування й взаємодії, у якому народжуються й розкриваються спільні культурні смисли буття, і таким чином прийти до більш глибокого розуміння себе, оскільки, як зазначає К. Ясперс, «людина набуває саму себе лише в комунікації з іншими, що ніколи не досягається лише одним знанням. Ми стаємо собою лише тією мірою, якою стає собою «інший», і набуваємо свободи тільки тією мірою, якою набуває свободи «інший»» [25, с. 139].

Діалог є іманентною ознакою культури, культура сама по собі є діалогічною, оскільки «… передбачає неперервність існування

й підтримання комунікативної взаємодії між поколіннями, що послідовно змінюються, у ході якого власне й формується культурний простір» [20].

Діалог є найделікатнішим виявом особистості як носія культури, оскільки саме в діалозі, прагнучи зрозуміти іншого, людина виходить за межі власної суб'єктивності, розкриває себе, власний світ культурних смислів іншому і цілому світу.

Інтелігентна людина, в основі діяльності якої лежить смисложиттєва орієнтація на реалізацію загальнолюдського благоденства, виходить із визнання того, що «… будь-яке дійсне життя є зустріччю» [2, с. 9], а тому й внутрішньо налаштована на діалог як істинно людський спосіб існування й взаємодії, що є простором формування взаєморозуміння як глибинної сутності інтелігентності.

Така налаштованість на плідну комунікацію, взаєморозуміння, спільний пошук істини, готовність сприйняти іншу точку зору формують моральну атмосферу діалогу, зміст якої, на думку С. Гатальської, якнайкраще передається поняттям толерантності[4, с. 253]. Толерантність як відкритість «… стосовно іншого Я, представника іншої культури, щоб почути його й водночас зберегти необхідну дистанцію для того, щоб залишитися собою й дозволити іншому бути іншим» [4, с. 253] і є, з нашої точки зору, найповнішим виявленням здатності інтелігентної особистості до діалогу.

Лише діалог вибудовує істинно людські виміри життя й діяльності, тому лише в діалогічному контексті, як зазначає М. Бахтін, можна зрозуміти вчинок людини [1, с. 286].

Світоглядна зрілість і діалогічне спілкування дають можливість людині прийняти себе й відчути в собі потребу розумінні інших людей, у піклуванні про них, психологічній близькості з ними, активній участі в житті інших людей і суспільства в цілому, а також є основою для формування й усвідомлення особистісної відповідальності, оскільки людина, яка має світоглядну зрілість і вступає в діалог зі світом людей і речей, може передбачати наслідки своїх вчинків, а тому має й нести за них відповідальність.

Відповідальність розглядається дослідниками як одна з ключових якостей інтелігентної людини [12, с. 243], одна з ознак інтелігентності [6], єдине, що обмежує свободу інтелігентної людини та незалежність її суджень [14], особистісна якість, що формується як результат об'єктивних взаємовідносин у суспільстві та характеризує внутрішню готовність особистості усвідомлено виконувати суспільні етичні вимоги, відповідати за свої дії перед собою, іншими людьми, суспільством.

Поняття «відповідальність», виражаючи відношення людини до виконання обов'язку й реакцію суспільства на це відношення,

є актуальним в сучасних соціальних відносинах, активно використовується в різних галузях як людської діяльності, так і її осмислення, тому поступово сформувалися різні види відповідальності, наприклад, юридична (правова), економічна, політична, екологічну, моральна, професійна, громадянська відповідальність.

Слід зазначити, що, незважаючи на смислові нюанси та різні ступені узагальнення, усі види відповідальності об'єднує сам принцип відповідальності [10; 11; 13].

У нашому дослідженні ми розглядаємо відповідальність у контексті концепції А. Швейцера, що виходить з розуміння етики як «… безмежної відповідальності за все, що живе» [22]. Неспокій постійної відповідальності спричиняється в людині, на думку А. Швейцера, почуттям благоговіння перед життям, яке дає людині сили і підтримувати цей неспокій, і «… безстрашно говорити й діяти у відповідності до тієї відповідальності» [22]. Зміст відповідальності людини, як зазначає В. Малахов, визначається двома вимірами: тим, за що відповідає людина, і тим, перед ким вона відповідає [17, с. 192]. Відповідь на ці два питання великою мірою визначає сутність інтелігентності, архітектуру духовного світу інтелігентної людини.

Для інтелігентського світосприйняття усталеним є прагнення до прийняття на себе екзистенційної відповідальності, відповідальності за все, що відбувається, що, власне, вкладається в сучасний гуманістичний етичний контекст. Прийняття особистістю на себе відповідальності за все, що відбувається, піднесення міри власної відповідальності [17, с. 192] свідчить про високий рівень її духовного розвитку, благородство, усвідомлення себе як невідривної частини світу, суспільства, людської культури. Але для того, щоб залишатись собою, самобутною й неповторною, особистість має й уміти знайти власне місце в житті і виходячи з цього вибудовувати простір своєї відповідальності.

Очевидно, що лише сама людина може визначити межі й ступінь своєї відповідальності так, щоб ця відповідальність стала продуктивною силою її само- й світобудови.

Традиційно вважається, що головним моральним суддею для людини є її совість, і відповідальна людина, перш за все, перед своєю совістю. Залежність від власної совісті як скарбниці моральних орієнтирів визначає інтелігентну людину, оскільки «совість не тільки янгол-охоронець людської честі, – це керманич його свободи, вона опікується тим, щоб свобода не перетворювалася на свавілля, але вказувала людині її справжній шлях у заплутаних обставинах життя, особливо сучасного» [14]. Однією з основних ознак інтелігентності вважають совість,

здатність слідувати її голосу, її велінням В. Астахова [6], В. Волков, на думку якого «інтелігентність виявляється в тому, що вчинки людини зумовлені не обставинами, а її совістю» [3, с. 98], та інші дослідники.

Але, як зазначає В. Малахов, «… щоб голос совісті не замовк, треба щоб за нею стояли інші» [17, с. 194], оскільки совість «… досить легко може стати на шлях ілюзій і улесливого самообдурення, якщо її постійно не витверезуватиме реальний адресат нашої відповідальності, реальне Ти, контакт з яким розриває нашу духовну самозамкненість» [17, с. 193], саме тому відповідальність як ознака інтелігентності формується й розвивається в безпосередній єдності зі здатністю людини до діалогу з іншою людиною, з суспільством, з культурою, зі світом у цілому.

Очевидно, що названі якості особистості, не можуть бути сформовані до кінця, оскільки на будь-якому рівні сформованості вони відкривають нові горизонти становлення людини як універсуму. Тому і процес виховання інтелігентності є тривалим у часі й завершується разом із завершенням людського життя, але саме цей процес і є процесом становленням особистості як Людини, як носія етичної свідомості, процесом зростанням людської душі й духу.

Представлені якості інтелігентності передбачають формування інших особистісних якостей, що підтверджують і інші дослідники, оскільки «реалізація якостей інтелігентності веде до постійного вироблення нових, більш високих внутрішніх критеріїв, на які людина орієнтується в процесі життєдіяльності» [16, с. 38].

Водночас, представлені якості інтелігентної людини, на наш погляд, можуть бути змістовою основою для визначення критеріїв вихованості інтелігентності у студентської молоді, а також для проектування системи виховання інтелігентності у студентів вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин / Сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Бубер М. Я и ТЫ/ Мартин Бубер // Два образа веры. –М. : Республика, 1995. – С. 16–92.
3. Волков В. Н. Интеллигенция и интеллигентщина / В. Н. Волков // Интеллигенция и мир. – 2005. – № 1–2. – С. 98-109.
4. Гатальська С. М.Філософія культури /С. М. Гатальська. – К.: Либідь, 2005. – 328 с.

5. Гегель Г. В. Ф. Иенская реальная философия. Работы разных лет / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1972. Т.1. – 472 с.
6. Гражданственность интеллигенции: пути формирования в кризисном обществе: публикация по материалам научно-практической конференции «Гражданственность интеллигенции: пути формирования в кризисном обществе», 10 февраля 2001 года, г. Харьков // Альма-матер. – 2001. – № 3. – С. 21-22.
7. Даль В. И. Интелигенція / Владимір Даль // Толковый словарь живаго великорускаго языка. – Т. 2. – СПб.: Изданіе книгопродавца-типографа М. О. Вольфа, 1881. Репринтное издание, 1996. – С. 46.
8. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник/ Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. – Минск: Харвест, 2004. – 576 с.
9. Исаков А. Н. Человек как признание Другого: проблема интерсубъективности в философской антропологии / Исаков А. Н. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/isakov/other.html
10. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Йонас Ганс. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 480 с.
11. Канке В. А. Этика ответственности. Теория морали будущего / В. А. Канке. – М.: Логос, 2003. – 352 с.
12. Келеман Л. А. Интеллигентность: антропологическийстатус и манифестация в современном мире: дисс. … доктора философских наук: 09.00.13 – Религиоведение, философская антропология, философия культуры / Келеман Людмила Анатольевна. – Ставрополь, 2006. – 387 с.
13. Ленк Х. Ответственность в технике, за технику, с помощью техники / Ханс Ленк // Философия техники в ФРГ: сборник статей. – М.: Прогресс, 1989. – С. 372-391.
14. Лихачев Д. С.О русской интеллигенции. Письмо в редакцию / Д. С. Лихачев // Новый мир. – 1993. – № 2. – С. 3-9.
15. Лотман Ю. Интеллигент может ошибаться, но за ошибки готов платить / Ю. Лотман // Альма-матер. Вестник высшей школы. – 2002. – № 4. – С. 43.
16. Лукьянова О. В. Формирование интеллигентности у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Лукьянова Ольга Владимировна. – Калининград, 2005. – 178 с.

17. Малахов В. А. Етика: Курс лекцій / Віктор Малахов. – К.: Либідь, 2004. – 384 с.
18. Мурга А. В. Образованность как способность понять другого: к определению понятия / А. В. Мурга // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/gathered/educdial/index.html.
19. Романков Л. П. Интеллигенция – есть / Романков Л. П. // Образование и культура Северо-Запада России. – Выпуск 6. – СПб.: СПбГУП, 2001. – С. 38.
20. Ушакова О. Н. Диалог в образовании: от «истины» к человеку / О. Н. Ушакова, Г. Г. Феоктистов // Диалог в образовании. Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 22. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – 350 с. – Режим доступа: http://anthropology.ru/ru/texts/educdial.html
21. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 2003. – 528 с.
22. Швейцер А. Культура и этика / Альберт Швейцер. – М.: Прогресс, 1973. – 346 с.
23. Эко У. Пять эссе на темы этики / Умберто Эко. – СПб.: Симпозиум, 2000. – 168 с.
24. Эпштейн М. О живом / М. Эпштейн // Звезда. – 2011. – № 8. – Режим доступа: http://zvezdaspb.ru/index.php?page=8&nput=1689
25. Ясперс К. Философская автобиография / Карл Ясперс. – М.: Прогресс, 1996. – 186 с.

АННОТАЦИЯ

Фунтикова Н. В. Основные качества интеллигентного человека как содержание воспитания в современной высшей школе

Автор определяет собственный подход к выбору комплекса качеств, которые формируют интеллигентность, представляет комплекс качеств, которые являются содержательной основой воспитания интеллигентности у студентов высших учебных заведений, анализирует содержание и роль трех базовых качеств интеллигентного человека – мировоззренческой зрелости, способности к диалогу и ответственности.

Ключевые слова: воспитание, интеллигентность, мировоззренческая зрелость, способность к диалогу, ответственность.

SUMMARY

Funtikova N. V. Main Qualities of the Intelligent Person as the Maintenance of Education in Modern Higher School

The author defines its own approach to the selection of a set of qualities that form the intelligence and are the meaningful foundation ofintelligence education at university students, analyzes the content and the role of the three basic qualities of an intelligent person – the ideological maturity, capacity for dialogue and responsibility.

Key words: education, intelligence, ideological maturity, capacity for dialogue, responsibility.

К.С. Тристень,
Е.Н. Авдей
(Барановичи, Республика Беларусь)

УДК 616. 31-083.88

ЗАДАЧИ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Постановка проблемы. Подготовка профессионально компетентных специалистов в современном образовательном пространстве предполагает постоянное совершенствование их педагогического мастерства.

В Республике Беларусь в педагогических вузах успешно функционируют филиалы кафедр [3, с. 291]. Это реальное воплощение активного сотрудничества практических педагогических работников учреждений дошкольного образования и школ с профессорско-преподавательским составом вузов. Семилетний опыт работы в филиале кафедры дошкольного и музыкального образования позволяет утверждать, что использование потенциала филиала кафедры – это плодотворное сотрудничество, открывающее широкие возможности для реализации научных проектов, программ и планов преподавателей вуза и совместной разработки с педагогами учреждений дошкольного образования действенных, современных методов и форм обучения и воспитания детей.

Обществу нужны специалисты-педагоги, способные применять обобщенные знания и умения для реализации их в конкретных ситуациях. Поэтому изучение условий для совершенствования педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава кафедр университета и педагогов учреждений дошкольного образования и школ весьма актуально. Эти вопросы находятся на контроле и получают помощь Министерства образования и Правительства страны. В учреждениях образования реализуется

Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 24 мая 2011 г., №16 «Об утверждении Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь на 2011-2015 гг.» [8, с. 41].

Утверждена Государственная программа развития высшего образования в республике на 2011-2015 годы Постановлением Совета Министров Республики Беларусь №893 от 01.07.2011 года [1, с. 4]. Современное общество нуждается в образованных, творчески мыслящих специалистах, поэтому перед вузами страны стоит задача подготовки специалистов высокого уровня. Особенно высокие требования предъявляются к качеству подготовки педагогов, которые должны не только хорошо владеть знаниями, но использовать их в практической деятельности, видеть перспективу, уметь анализировать факты и события, применять обобщенные знания и умения для реализации их в конкретных ситуациях [5, с. 152].

Формулирование целей статьи. Цель нашего сообщения – обмен опытом работы филиала кафедры дошкольного и музыкального образования по повышению педагогического мастерства практических педагогов учреждения дошкольного образования и профессорско-преподавательского состава кафедры.

Изложение основного материала. Полноценное развитие детей включает социально-нравственное, эстетическое, личностное, речевое, познавательное и другие виды деятельности. На базе Дошкольного центра развития ребенка №2 города Барановичи в 2008 году открыт филиал кафедры дошкольного и музыкального образования Барановичского государственного университета. Статус Филиала кафедры определяется Положением о кафедре высшего учебного заведения, утвержденным приказом Министерства образования Республики Беларусь от 22.03.1994 г. №79. В состав филиала входят сотрудники кафедры, реализующие свои научные проекты или программы в очередном учебном году, и педагоги дошкольного центра развития ребенка, выполняющие в течение этого периода конкретные задачи по всестороннему развитию воспитанников учреждения. Одна из задач – организация мероприятий для преподавателей кафедры с целью изучения современных достижений педагогической практики.

Проблемы организации воспитательной работы среди детей и подростков сложны и многогранны, требуют усилий ученых-педагогов, врачей, психологов и практических работников системы образования.

Филиал предоставляет возможность студентам факультета педагогики и психологии для прохождения учебной и

производственной практики, научно-исследовательской работы студентов, курсового и дипломного проектирования на своей базе. Педагоги учреждения дошкольного образования принимают участие во внедрении в образовательный процесс индивидуальных заданий в целях совершенствования профессиональной ориентации студентов. Ими проводится практическая подготовка студентов – взаимодействие студентов и воспитанников учреждения дошкольного образования во время воспитательных мероприятий, занятий по областям знаний, где развиваются деловые и межличностные отношения на основе сотрудничества. Студенты используют игровой материал на занятиях с детьми и сценарии мероприятий, пробуждая фантазию ребенка, его творческое воображение. В процессе мероприятий будущие воспитатели дошкольных учреждений проявляют внимание к настроению детей, стремясь установить с детьми доверительные отношения.

В свою очередь, профессорско-преподавательский состав кафедры дошкольного и музыкального образования пропагандирует научные, психолого-педагогические и культурные знания в учреждении дошкольного образования. Своей деятельностью сотрудники кафедры способствуют повышению квалификации педагогов учреждения дошкольного образования путем организации их участия в семинарах, лекциях, консультациях преподавателей кафедры. Это пример и практическое воплощение использования научного потенциала кафедры для решения текущих и перспективных образовательных задач дошкольного учреждения [6, с. 300].

Деятельность филиала осуществляется по теме кафедры дошкольного и музыкального образования «Формирование и развитие профессионализма будущего воспитателя учреждения дошкольного образования средствами совершенствования преподавания учебных дисциплин».

На базе филиала ежегодно проводится семинар «Наука – практике, практика – науке», в котором принимают участие педагоги учреждений дошкольного образования города. На семинаре изучается передовой опыт психолого-педагогической деятельности учреждений дошкольного образования, внедрение достижений практических педагогов в содержание преподаваемых дисциплин в вузе. На семинаре педагоги учреждений дошкольного образования города имеют возможность ознакомиться с достижениями современной дошкольной педагогики из сообщений преподавателей кафедры, а также имеют возможность ознакомиться и приобрести издания сотрудников кафедры. Профессорско-преподавательским составом кафедры

издаются методические рекомендации, практические пособия для воспитателей учреждений дошкольного образования, студентов педагогических специальностей учреждений высшего образования, что помогает педагогам УДО повышать уровень профессионализма [4, с. 103].

В филиале осуществляется реализация научных исследований преподавателей кафедры по следующим темам: «Внедрение ценностно-нормативной модели профессиональной деятельности воспитателя учреждения дошкольного образования», «Инновации в образовательном процессе», «Взаимодействие дошкольного учреждения и семьи по подготовке ребенка к школе», «Формирование чувства собственного достоинства у детей». Заведующий филиалом кафедры доцент, кандидат медицинских наук К. С. Тристень все годы реализует программу «Профилактика стоматологических заболеваний среди детей Дошкольного центра развития ребенка №2 г. Барановичи путем формирования у них навыков гигиены полости рта». Для педагогов дошкольного учреждения преподаватели кафедры проводят мастер-классы, открытые занятия. Например, по плану работы «Школы педагогического мастерства» проведено занятие для педагогов: «Знатоки информационно-коммуникационных технологий: разработка интерактивных заданий и упражнений к интерактивной доске» [7, с. 112].

Педагоги Дошкольного центра развития ребенка принимают участие в «Неделе кафедры дошкольного и музыкального образования». Они проводят презентацию передового педагогического опыта. Кафедра обеспечивает организацию мероприятий для своих преподавателей с целью изучения современных достижений педагогической практики.

На праздниках здоровья выступают перед родителями преподаватели медико-биологических дисциплин кафедры, медицинские работники филиала или врачи практического здравоохранения с рекомендациями по формированию у детей культуры здоровья. Всегда праздники завершаются концертами с участием детей. Совместные праздники и игры, направленные на развитие выносливости, ловкости, силы, выдержки, формируют у детей физическое и психологическое здоровье [2, с. 128].

Взаимодействие семьи и коллектива филиала прослеживается в организации лектория для родителей. В «Материнской школе» для родителей детей, поступающих в детское учреждение в текущем году, проводится преподавателями кафедры цикл выступлений: «Познавательное, художественно-эстетическое развитие детей 2-3 лет», «Вопросы речевого и физического развития детей раннего возраста», «Роль игровой деятельности в развитии

детей», «Формирование нравственного здоровья дошкольников», «Сохранение стоматологического здоровья детей», «Влияние музыки на здоровье детей. Здоровьсберегающие технологии» и другие.

Высшие учебные заведения Республики Беларусь являются учебно-научно-методическим комплексом по эффективной подготовке специалистов, поэтому в мероприятиях для детей и родителей принимают участие студенты. В процессе выполнения экспериментальной части своих курсовых или дипломных работ они проводят анкетирование родителей. Выполняя научно-исследовательскую работу, студенты углубляют специальные исследовательские навыки реализации научных проектов, учатся в популярной форме пропагандировать достижения педагогической науки среди детей и родителей. В филиале используется потенциал музыкального образования преподавателей кафедры для совершенствования нравственного здоровья воспитанников, а также знания и опыт преподавателей медико-биологических дисциплин для повышения мотивации детей и родителей к здоровому образу жизни.

Выводы. Таким образом, совместная деятельность кафедры дошкольного и музыкального образования, педагогического коллектива Дошкольного центра развития ребенка №2 города Барановичи, на базе которого функционирует филиал кафедры, охватывает все направления деятельности кафедры и дошкольного учреждения. Реализация плана работы филиала в учебно-методической, организационно-практической и научно-исследовательской деятельности способствует повышению квалификации педагогов учреждения дошкольного образования, педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава кафедры и уровня профессиональной подготовки студентов. В деятельности коллектива филиала и кафедры учитываются интересы и потребности педагогического состава филиала, кафедры и родителей. Внедрение проверенных на практике эффективных педагогических технологий, совместная деятельность педагогов филиала, преподавателей кафедры и родителей позволяют утверждать о перспективном направлении деятельности филиала кафедры по воспитанию дошкольников знающими, умелыми, грамотными и здоровыми гражданами своей страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития высшего образования на 2011-2015 годы. Утверждена: Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 01. 07. 2011 № 893.

2. Дядюнова И. А. Семейный клуб как форма взаимодействия семьи и дошкольного образовательного учреждения. Формирование готовности ребенка к активному сотрудничеству с различными социальными институтами: «Управление качеством дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы» матер. Межд. науч.-практ. конф., Минск, 13-14 мая 2010 г./ [под общей ред. Г. Г. Макаренковой и др.] / И. А. Дядюнова. – Мозырь : Белый Ветер, 2010. – С. 127-130.
3. Мельник Е. И. Проблемы и перспективы работы филиалов педагогических кафедр на базе дошкольных учреждений: «Управление качеством дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы» матер. Межд. науч.-практ. конф. – Минск, 13-14 мая 2010 г. / [под общей ред. Г. Г. Макаренковой и др.] Е. И. Мельник. – Мозырь : Белый Ветер, 2010. – С. 290-294.
4. Сиренко А. Е. Формирование у детей дошкольного возраста культуры здоровья посредством тесного сотрудничества дошкольного учреждения с родителями воспитанников: Современная семья и проблемы семейного воспитания: сборник научных статей II Международной научно-практической конференции, 20 марта 2012 г., МГУ имени А. А. Кулешова, г. Могилев / А. Е. Сиренко. – Могилев : УО «МГУ имени А. А. Кулешова», 2012. – С. 102-105.
5. Тристень К. С. Влияние педагогических технологий на формирование гигиенических навыков у дошкольников: «Инновационные подходы к профессиональной подготовке педагогических кадров: опыт и пути решения»: матер. Межд. научн.-практ. конф., Барановичи, 16 марта 2006 г. / К. С. Тристень. – Барановичи, РИО БарГУ, 2006. – С. 151-153.
6. Тристень К. С. Изучение осведомленности родителей и воспитателей дошкольных учреждений о факторах риска стоматологических патологий у детей: матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти» 6-7 травня 2010 р. / К. С. Тристень. – Херсон, 2010 – С. 300-303.
7. Тристень К. С. Формирование нравственного здоровья детей средствами литературно-музыкальных мероприятий: практ. пособие для студентов педагогического факультета / К. С. Тристень, Е. Н. Авдей. – Барановичи : РИО БарГУ, 2012. – 120 с.
8. Тристень К. С. Профилактика заболеваний органов и систем организма : монография / К. С. Тристень. – Барановичи : РИО БарГУ, 2014. – 301 с.

АННОТАЦИЯ

Тристень К. С., Авдей Е. Н. Задачи филиала кафедры по повышению качества образовательного процесса

В 2008 году на базе Дошкольного центра развития ребенка №2 города Барановичи открыт филиал кафедры дошкольного и музыкального образования. Реализация плана работы филиала в учебно-методической, организационно-практической и научно-исследовательской деятельности способствует повышению квалификации педагогов учреждения дошкольного образования, педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава кафедры и уровня профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: филиал, кафедра, дошкольники, профессорско-преподавательский состав, воспитатели.

SUMMARY

Tristen K. S., Avdyei E. N. The tasks of the branch of the department to improve the quality of the educational process

In 2008 the branch of the Department of pre-school and music education was opened on the basis of preschool child development center №2 in Baranovichi. The implementation of the work plan of the branch in the educational, methodical, organizational, practical and research activity contributes to the training of teachers of pre-school education, pedagogical skills of the teaching staff of the department and to the professional training of students.

Key words: Branch, department, preschool children, faculty, educators.

В.А. Хорьяков,
Л.И. Безуглая
(Горловка)

УДК 373.147

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ – ОСНОВА БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Постановка проблемы. Мыслители эпохи Просвещения полагали, что чем богаче, демократичнее и целостнее будет мир, тем меньше будет причин для войн и конфликтов. Однако, несмотря на то, что с каждым годом все больше растёт взаимозависимость стран, увеличивается количество конфликтов и боевых столкновений в мире [9].

Современное общество, начиная с 90-х годов прошлого столетия, вступило на новый этап своего развития, в котором наряду

с открывшимися новыми возможностями, такими как: свобода слова, демократия во всех ее проявлениях, многопартийность и др., произошло и расслоение общества. Все чаще возникают конфликты на почве межрелигиозных, межэтнических и межкультурных отношений, которые напрямую связаны с национальными традициями, обычаями, воспитанием, культурой. Б. Спиноза, говорил: «Что у одних священно, то у других нечестиво, что у одних честно, у других постыдно…» [10, с. 359]. То, что у одних народов нравственно, то у другого может быть безнравственно и неприемлемо, а соответственно и причиной конфликта.

На современном этапе социально-экономического и политического развития общества глубокие изменения претерпели не только традиционные основы нашей непосредственной жизнедеятельности, но и отношение к ценностям. Стремясь приспособиться к постоянно меняющимся условиям жизни, человек радикально пересматривает систему ценностей, которая еще недавно для него была практически незыблема и обеспечивала условия стабильности и нормального существования. Меняется мироощущение и мировоззрение, человек отказывается от долгосрочных целей, задач, снижается и уровень его ответственности за слова и действия. Именно с этим связано увеличение количества людей с антигуманистическим настроением, прогрессирование различных форм девиантного поведения и устойчивая тенденция к возрастанию удельного веса маргинальных слоев населения [1].

В последнее время все острее возникает социальная потребность в формировании такой личности, которая смогла бы решать как ежедневные проблемы, так и глобальные задачи не просто для выживания, а и для дальнейшего развития, прогресса и бесконфликтного существования всего человечества. В связи с этим особое значение приобретает нравственное воспитание молодежи как источника духовных сил и здоровья общества, его жизнестойкости и силы, которая особенно мощно и неудержимо проявляется на переломных этапах развития, во время больших, исторически значимых событий, в годы трудных испытаний.

Вопросы нравственного воспитания молодежи интересовали на протяжении всей истории человечества многих ученых, таких как: Ж-Ж. Руссо, Л. Фейрбах, И. Кант, Г. Гегель, В. Андреев, А. Арсеньев, Е. Бондаревская, У. Глассер, А. Иващенко,Т. Мирошникова, А. Петровский, М. Каган, В. Виденко, Д. Лихачева, Т. Ротарс, П. Симонов. В. Толстых, В. Федотова, Г. Шевченко и многие другие.

Тем не менее, как отмечает А.С. Арсеньев, в области нравственного воспитания, пока еще нет теоретически и

практически обоснованных методик. Можно только говорить про отдельные наиболее удачные подходы и приемы для отдельных индивидуумов в определенных условиях, которые не могут быть использованы массово [2]. Методика нравственного становления личности остается ключевым моментом как для науки, так и для практики. Возникает необходимость в поиске новых, рациональных методов и форм нравственного воспитания с учетом существующей реальности.

Целью статьи стало рассмотрение методов и форм нравственного воспитания студентов, при котором гармонически бы объединялись культурно-духовные, нравственно-гуманистические, интеллектуально-образовательные, профессиональные, гражданские, общечеловеческие, патриотические и другие ценности с общественно-социальной деятельностью по развитию межличностных отношений, укреплению национального единства и международной солидарности.

Объектом исследования стала студенческая молодежь города Горловки.

В ходе исследования использовались следующие методы: теоретический анализ и обобщение литературных источников по теме исследования, анкетирование, тестирование, опрос и наблюдения.

Результаты исследования. Философско-этический и психолого-педагогический анализ научной литературы показывает, что нравственность бесконечно разнообразна в своих проявлениях, изменяется как в историческом ракурсе, так и напрямую зависит от общественных идеалов и уровня развития общества. Нравственность можно определить как одно из сложных, многоаспектных явлений, пронизывающих все сферы общества, особенно его сознание и духовную жизнь, обладающим огромным потенциалом возрождения общества на переломных этапах ее развития.

Нравственность представляет собой своего рода фундамент общественного и государственного здания, идеологическую опору его жизнеспособности, одно из первоосновных условий эффективного функционирования всей системы социальных и государственных институтов. Зарождаясь с раннего детства, она напрямую связана с ближним окружением. В более зрелые годы социализируется, возвышается и все более осознается, особенно в процессе осуществления конкретных видов общественно-полезной деятельности, которые прогрессивно действуют на всех людей [7]. В условиях экономического и политического кризиса, глобальных и социальных изменений нравственность приобретает особую значимость и ценность.

Проведенные нами исследования показали, что у современной молодежи в большинстве случаев культивируется приспособительская мораль, потребительские ценности и рыночные отношения. Существующая социально-экономическая и политическая ситуация значительно повлияли на формирование мировоззрения и миропонимание молодежи. Опрос студентов показал, что критериями успешного человека является, прежде всего, его материальное благополучие. Студенческий возраст отличается самостоятельностью мнений, суждений, повышенным чувством собственного достоинства. Наблюдаемый нами растущий эгоцентризм молодых людей является следствием ограничения их ответственности, как в межличностных, так и общественных отношениях. Наглядным примером этого является увеличение проявлений девиантного поведения среди студенческой молодежи. Которое проявляется и у способных, критически настроенных молодых людей, чье ярко выраженное стремление к успеху сталкивается с неблагоприятными факторами. В этой связи в рамках высшего образования приоритетной проблемой является поиск и реализация новых подходов для воспитания высоконравственной личности и оказания реальной помощи для успешной ее социализации в условиях трансформации общества.

П. Н. Беспаленко отмечает, что нравственное воспитание начинается с информирования человека об идеалах, нормах и правилах поведения в данном обществе [5]. Приобретение знаний, основанных на нормах морали, поможет молодому человеку жить по совести, которая является основным показателем нравственности. Совесть выступает в виде оценочных критериев к своим и чужим поступкам и дает возможность сравнивать их с образцами поведения, что является исходным пунктом воспитания. Важно научить молодого человека в сложных ситуациях слышать внутренний голос совести, а не перекладывать ответственность за принятые решения на каноны типового, часто стадного поведения большинства. В студенческом возрасте человек способен нести ответственность за выбор идеалов и стиля поведения.

Нашей задачей была необходимость так построить учебно-воспитательный процесс, чтобы он способствовал не только уничтожению негативных приоритетов, но и формированию новых прогрессивных. Социокультурное поведение, базирующееся на осознании нравственных норм, было в центре нашего внимания. Целью лекций, семинаров, тренингов, «круглых столов», проводимых на кафедре физического воспитания и охраны здоровья, стало не просто доведение до студенческой молодежи всесторонней, научной информации, относительно формирования нравственности,

направляющий вектор состоял в том, чтобы научить молодых людей принимать ответственные решения, касающиеся собственного поведения. Образование, в нашем случае, не ограничивалось только представлением профессиональных знаний, а было направлено и на то, чтобы помочь молодым людям сформировать чувство уверенности в себе, научиться контролировать и управлять своими действиями и словами.

В ходе эксперимента для студентов создавались такие условия, где было необходимо проявлять такие волевые качества, как: целеустремленность, настойчивость и упорство, выдержку и самообладание, самостоятельность, инициативность, смелость и решительность. Эти качества развивались как на учебных занятиях по физическому воспитанию, так и при проведении различных спортивно-оздоровительных мероприятий. Участие в которых приучало студентов к управлению не только своим телом но и эмоциями, а следовательно, к самоконтролю, самоанализу, дисциплинированности и самостоятельности. Активное участие студентов в учебно-воспитательных и спортивно-оздоровительных мероприятиях содействовало не только отвлечению от сомнительных ценностей, а стало и серьезной альтернативой качественного обновления внутреннего мира студентов.

Формирование высокого уровня нравственности напрямую связано и с саморазвитием, самосовершенствованием личности, что предполагает формирование и длительное развитие целого комплекса положительных, реально проявляемых качеств личности. Стержнем такого воспитания было возрождение духовно-нравственных, историко-культурных и национально-патриотических ценностей. Ценностные ориентации – эта главная ось сознания, обеспечивающая устойчивость личности, преемственность определенного типа поведения, которая, развивается и проявляется как в отношениях с другими людьми, так и в процессе различных видов деятельности.

В студенческом возрасте в большинстве случаев уже сформирован устойчивый круг интересов, который является психологической базой ценностных ориентаций. Как показали наши наблюдения, студенты, у которых были сформированы ценностные ориентации, были более адаптированы к социальной среде. У студентов с неопределенными ценностными ориентациями чаще наблюдались признаки инфантилизма, господства внешних стимулов.

Духовность, моральность, самокритичность, сопереживание, сочувствие, отзывчивость, заботливость, вежливость, честность и многие другие качества развиваются и проявляются через

осознание личностью своей нераздельности и неразрывности. При таком подходе «Я» становится частицей, неразрывно связанной со множеством других «Я» социума, что в реальной действительности и конкретной деятельности проявляется в единении их чувств, ценностей, взглядов, норм, идеалов, целей, действий и поступков, интегрирующим моментом которого выступают конечный результат.

Физкультурно-спортивная деятельность как никакая другая имеет все возможности для формирования высоконравственных ценностных ориентаций личности. Включая студентов в различные игровые и спортивные виды деятельности, позволяет создать ситуацию для практического овладения нравственными правилами и нормами поведения. Поскольку ситуация, в которой индивид принимает активное участие, психологически более значима, чем та, которую он наблюдал со стороны, и тем более о которой он слышал и читал.

Физкультурно-спортивная деятельность является мощным фактором не только нравственного воспитания отдельной личности, но и способствует объединению на принципах взаимоуважения и равноправия всех людей и народов с различным общественным строем и религиозными взглядами. Международные дружеские игры и массовые спортивные мероприятия, проводимые в рамках Всемирных фестивалей молодежи, способствуют развитию дружеских отношений, взаимопониманию, толерантности к различным культурам, что является активной силой в борьбе за мир во всем мире.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы:

1. Нравственность возникает и развивается в процессе социализации личности. Как глубоко социальное по своей природе явление, представляет собой не только грань жизни общества, но и источник его существования и развития, выступает как атрибут жизнеспособности, а иногда и выживаемости социума.

2. Нравственное воспитание осуществляется различными социальными институтами, такими как: семья; государственные и общественные заведения; учебные, воспитательные, спортивно-оздоровительные и другие организации. Совместная деятельность которых способствует формированию творческой, созидательной личности с высоким уровнем культуры поведения и общения. В более конкретном плане проявляется стремление к личному самосовершенствованию, активной социальной деятельности и высоконравственным поступкам.

3. Нравственное воспитание формирует мировоззрение, мировосприятие и мироотношение личности. В качестве

первоосновного субъекта выступают культурные ценности и нравственно-этические идеалы личности. Приоритетной социально-нравственной задачей является осознание личностью своей исторической, культурной, национальной, духовной и иной принадлежности как высшего принципа, определяющего смысл и стратегию ее жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 2-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
2. Арсеньев А.С. Научное образование и нравственное воспитание / А.С. Арсеньев // Психологические проблемы нравственного воспитания детей и подростков. – М., 2002. – С. 30-58.
3. Безуглая Л.И. Формирование духовных та моральных качеств будущих учителей / Л.И. Безуглая // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта: сб. науч. работ. – Харьков-Донецк, 2005. – № 10 (спец. вып.). – С. 3-5.
4. Беляев В.И. Культура, духовность, образование: диалектика взаимодействия / В.И. Беляев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 47-51.
5. Беспаленко П.Н. Духовно-нравственное воспитание молодежи в системе молодежных ценностей / П.Н. Беспалько // Лит.-пед. Лихановские чтения: Сб. материалов. – Белгород, 2003. – С. 30-36.
6. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности / Е. В. Бондаревская // Опыт разработки концепции воспитания/ Отв. ред. Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону, РОИУУ, 1992. – 111 с.
7. Иващенко А.В. Нравственные ценности и особенности их освоения школьной молодежью в современных условиях / А.В. Иващенко, Н. В. Фролова. – М.: 1996. – 156 с.
8. Мирошникова Т.Г. Системный подход в духовно-нравственном воспитании специалистов технических вузов / Т. Г. Мирошникова // Учеб. пособие под ред. д.п.н., профессора О.М. Шиян. – Губкин: ГИ (ф) МГОУ, – 2006. – 122 с.
9. Поздникина Н.Н. Ориентация молодежи на духовно-нравственные ценности в современном мире / Н.Н. Поздникина// Сб. науч. трудов: «Современные проблемы воспитания и образования». – Вып. 3. – М.: РИЦ «Альфа», МГОПУ. – 2002. – С. 15-17.
10. Спиноза Б. Избранные произведения / Бенедикт Спиноза. – Т. 1, – М.: Политическая литература, 1957. – С. 359.

АННОТАЦИЯ

Хорьяков В.А., Безуглая Л.И. Нравственное воспитание студентов – основа безопасного образа жизни в поликультурном мире

В статье рассматривается нравственное воспитание студентов как один из методов безопасного образа жизни в поликультурном мире. Проанализированы трансформация общества и факторы, влияющие на формирование нравственности. Показаны средства, которые позволяют значительно интенсифицировать методику нравственного воспитания студентов.

Ключевые слова: нравственность**,** воспитание, студенты, безопасный образ жизни.

SUMMARY

Horyakov V. A., Bezuglaya L. I. Moral education of students is the basis of secure lifestyle in a multicultural world

This article discusses the moral education of students as one of the methods of secure lifestyle in a multicultural world. The transformation of society and the factors that influence the formation of morality are studied. Some means that can greatly intensify the methodology of moral education are investigated.

Key words: morality, education, students, secure lifestyle.

М.Н. Цой,
И.Н. Стыркас
(Ташкент)

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Будущее образования основано на использовании новых технологий. Стремительное развитие информационно-компьютерных технологий, появление глобальной сети и всё обновляющихся аппаратно-программных комплексов стали предпосылкой для ускоренного развития программного обеспечения для обучающих программ и создания электронных образовательных ресурсов. Создание электронного учебно-методического комплекса является аспектом совершенствования образовательных возможностей. Проектирование и создание электронного учебно-методического комплекса является необходимым условием повышения качества обучения, когда интерактивный проектор, компьютер и другая современная техника используются в обучении как постоянный инструмент для приобретения компетенций.

Внедрение цифровых форм представления информации и использование в повседневной жизни современных технических средств, применение информационной техники и технологий определили возникновение нового типа грамотности – компьютерной. Результатом обучения компьютерной грамотности являются компетентные конечные пользователи компьютерной техники, но при этом сама информация, её виды и соответствующие им особенности остаются на втором плане. То есть компьютерная грамотность современного человека не способствует в надлежащей мере приобретению компетенций по работе с информацией, в то время как все более актуальным становится прикладной аспект компьютерной грамотности – обеспечение практической реализации конкретных информационных задач [5, с. 32].

Активное внедрение в жизнь Интернета связано с необходимостью обучать пользователей навыкам работы с информацией на всех этапах непрерывного образования. Однако решение проблемы обучения в учебных заведениях невозможно без учета такого компонента, как информационная культура личности. Даже при условии полной реализации потребности образовательных учреждений в компьютерной технике, обеспечении бесперебойной работы электронных коммуникаций, принятии совершенных законов по информации и информатизации, если к жизни в информационном обществе не будет подготовлен человек, то все принятые государственные программы по информатизации так и не воплотятся в жизнь. Поэтому при подготовке подрастающего поколения к жизни в информационном обществе необходимо уделить особое внимание формированию компетенций по работе с информацией, то есть формированию информационной культуры личности [5, с. 33].

Информационная культура личности является частью культуры общества, необходимым звеном образовательной деятельности педагогов и учащихся.

Безусловно, процесс обучения русскому языку неотделим от формирования информационной культуры. Считаем целесообразным раскрыть особенности изучения русского языка в Узбекистане, обусловленные общественно-политическими и социально-экономическими факторами.

Узбекистан – самое густонаселенное государство в Средней Азии и по численности населения стоит на третьем месте среди стран Содружества, уступая России и Украине. Население Узбекистана превышает 30,7 млн. человек (на июль 2014 года). Узбекистан – многонациональное государство. Здесь проживают более 130 национальностей и народностей. Около

80% современного населения Узбекистана – узбеки, свыше 10% – представители других народов Средней Азии, 10% – русские и другие славянские народы.

Целью обучения русскому языку как иностранному выдвигается формирование языковой личности на основе моделирования человека, говорящего как носитель речевой культуры, представителя национальной культуры и носителя языковой картины мира. Освоение же учащимися новой языковой картины мира, усвоение национально-культурной специфики языковых единиц, корректирование навыков речевого воздействия возможно только в условиях диалога культур, каждый участник которого поли- или билингвальная личность. В этом контексте возникает необходимость формирования языковой культуры учащихся как на родном, так и на иностранном, в частности русском языке, который, будучи одним из мировых языков, продолжает оставаться языком общения и профессиональной деятельности в полиэтнической среде не только в нашей республике, но и за её пределами. Позиция Президента Республики Узбекистан по данному вопросу такова: «Русский язык, в силу объективных причин, стал языком, объединяющим народы, языком, обеспечивающим их совместную деятельность в условиях углубленной интеграции производства, языком – посредником в приобщении нации к мировой культуре, науке» [3, с. 68].

Изучение государственного (узбекского) и русского языка – языка межнационального общения – занимает в нашей республике одно из важных мест, в том числе и в воспитании толерантности, культуры общения. Одна из задач, стоящих перед системой образования, – это понимание и принятие другой культуры, другого мнения, в конечном итоге – осознание принадлежности к мировому сообществу. Поэтому в Республике придается большое значение изучению узбекского (как родного и как государственного), русского, английского и других иностранных языков.

Основная функция обучения русскому языку как иностранному – представить одновременно язык и как систему, и как функционирующий механизм, и как картину мира.

Важно при этом учитывать принцип индивидуализации обучения как опоры на родной язык, принцип системности, коммуникативного функционирования языковых единиц и принцип лингвострановедения.

Не имея статуса государственного, русский язык продолжает доминировать во многих сферах общения, в том числе и таких важных, формирующих речевых навыки, как образование и средства массовой информации. Анализ особенностей русской

речи в полиязычном социуме может ориентироваться на сравнение, сопоставление с нормами стандартного языка, что обусловливает региональную специфику, проявляется в русской речи узбеков, казахов, корейцев, татар, украинцев, немцев и представителей других народов, проживающих в стране.

В последние годы в Узбекистане ощущается большое влияние узбекского языка на другие языки, в том числе и русский, особенно в лексическом аспекте. При заимствовании лексических единиц происходит адаптация узбекских слов к нормам русского языка. Если в речи билингвов использование лексики узбекского языка объясняется стремлением говорящего акцентировать свою этническую принадлежность, то в речи русскоязычного субъекта оно мотивируется сознательным выбором. Это так называемые регионализмы, используемые в нормированной русской речи, обозначающие специфические реалии жизни и быта узбеков.

Кроме объективного, выделяется субъективный компонент, когда русскоязычный говорящий сознательно делает выбор в пользу узбекской лексемы. Нами определены особенности и условия изучения русского языка в системе образования Узбекистана.

В аспекте заявленной темы уместно перейти к освещению методов и современных технологий, связанных с использованием Интернет-технологий и медиа-ресурсов.

Использование сетевых возможностей (электронной почты, Интернета, Skype и др.) в изучении иностранных языков становится нормой. Основой формирования устойчивых умений аудирования может стать самостоятельное совершенствование учащимися своих знаний во внеурочное время с помощью средств информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют слышать речь носителей изучаемого языка, видеть учебную информацию, обеспечить обратную связь между учеником и обучающим средством, а также организовать учебную деятельность в индивидуальном темпе и контролировать результаты усвоения.

Исследования по проблеме чтения позволяют понять суть процесса чтения, механизмы, лежащие в его основе, трудности, которые встречают учащиеся при овладении чтением на русском языке. Для эффективного обучения чтению на русском языке учителям необходимо: проводить работу по выработке правильного произношения, развивать фонематический слух детей, систематически проводить упражнения по созданию артикуляционной базы; применять такие приемы, как сравнение и сопоставление звуков русского и родного языков; учитывать знания, полученные на уроках родного языка.

Литература в силу своего особого положения в системе художественной культуры содержит неограниченные возможности в плане воспитания и развития личности. Через постижение литературных произведений человек усваивает параметры своей культурной идентичности и вместе с сознанием органичного единства родной литературы с общим литературным процессом и мировой художественной культурой – понимание не только своей этнокультурной особенности, но и общности. При изучении произведений русской литературы очень важно соотнести художественные образы, поступки и характеры героев, авторскую концепцию мировидения с адекватными элементами этнокультуры. Этнокультурный аспект образования предполагает приемы переноса, аналогии, сопоставления привычных явлений, фактов, художественных образов, свойственных родной культуре, с типологически сходными фактами инонациональной культуры для ее более глубокого постижения.

Предложенная концепция способствует расширению кругозора учащихся, усвоению универсальных ценностей, вхождение в мир не только своей, но и мировой культуры во всем ее многообразии. При этом существуют объективные барьеры, обусловленные своеобразием исторического и социального развития этноса, особенностями национальной культуры, спецификой эстетической традиции. Художественные образы, явления и реалии родной культуры не всегда полностью аналогичны культуре другого народа. Восприятие тех или иных явлений культуры родного народа складывается с раннего детства и усваивается через родной фольклор, обычаи и традиции [4, с. 57].

Необходимость учета родного языка учащихся основывается на психологических закономерностях овладения вторым языком: усвоение новых языковых явлений и преодоление в этом новом влиянии старого родного языка. Под термином «учет родного языка» мы понимаем принцип отбора, организации и выделение наиболее трудных и необходимых для учащихся явлений русского языка, которые определяются с помощью сопоставительного анализа языков. Сопоставительный анализ прогнозирует трудности в овладении русским языком учащимися различных национальностей, помогает вскрывать причины возникновения ошибок, выявляет соотношение фактов русского и родного языка учащихся, т.е. создает базу для обучения с учетом явлений транспозиции – положительного переноса – и интерференции – отрицательного. Исследования показывают, что интерференция при чтении может проявляться: на уровне узнавания и идентификации букв русского алфавита; на уровне озвучивания; на лексическом уровне; на грамматическом уровне; на уровне

формально-грамматических связей. Необходимо определить меру положительного и отрицательного влияния родного языка в процессе межъязыкового взаимодействия. Усвоение лексики неродного языка происходит опосредованно – через призму родного. В результате лексические системы изучаемого и родного языков в сознании учащихся накладываются друг на друга. При этом значение слова русского языка воспринимается как эквивалент слова родного языка, имеющего аналогичное значение. Если при этом изучаемое явление второго языка аналогично с явлениями родного языка, то процесс усвоения протекает без особых трудностей. Если такого соответствия нет, то родной язык оказывает тормозящее влияние на усвоение материала [4, с. 58].

Для активного владения русским языком необходимо максимально использовать явления транспозиции и ограничить действие интерференции. Оба языка – родной и русский – должны быть активно включены в структуру сознания и деятельности учащихся, стать орудием мышления и общения, активно использоваться в учебной и внеучебной деятельности, и тем самым заложить прочные основы дву- или многоязычия с русским языком в качестве компонента.

Особое внимание уделяется разговорному языку. Погружение в языковую среду – метод обучения, при котором на уроках царит непринужденная обстановка доброжелательности и психологического комфорта. Каждый урок традиционно начинается с устной речи, во время которой чередуются различные формы: вопрос учителя – ответ учащегося; вопрос учителя – поочередные ответы всех учащихся (ответы не должны дублироваться); работа в парах; работа по цепочке; диалог учителя с учащимся; диалог учащихся (как правило, в ситуативной форме).

Серия деловых игр в учебном процессе позволяет организовать работу на уровне, позволяющем привить умения грамотного использования русской речи на практике. Игра – это лишь оболочка, содержанием и назначением ее является овладение видами речевой деятельности как средством общения: учащийся чувствует себя уверенно в знакомых ему житейских ситуациях [4, с. 69].

Также большое значение имеет овладение учащимися монологической формой устной речи. Здесь уделяется внимание и развитию умения составлять топы на определенную тему и искусству декламирования. Наряду с другими видами деятельности – слушание, аудирование и т.п. – изучается грамматика. Еще один вид работы – составление личных

словарей. Традиционными формами обучения русскому языку являются контрольные работы в виде диктанта или теста. Диктант предполагает практическое преломление усвоенных учащимися теоретических знаний. Фактором, определяющим содержание, структуру, последовательность и принципы распределения материала в тестах, является достижение осмысленного, свободного владения русским языком для использования в социальной, производственной и бытовой сферах. В контрольные задания включаются материалы, обладающие социальным и эстетическим потенциалом, обеспечивающие общее развитие учащегося. Задания отражают все основные теоретические разделы курса грамматики языка, разнообразны по условиям и требованиям выполнения, обеспечивают самостоятельность и творческий подход, служат эффективным средством повышения уровня информационной культуры учащегося.

Контроль на уроках позволяет совершенствовать процесс обучения, выбирать более эффективные приемы и способы, создавать благоприятные условия для улучшения владения языком. Объекты контроля в процессе обучения русскому языку – говорение, аудирование, чтение, письмо. Эффективной формой контроля умений и навыков говорения является устная форма, она позволяет выявить наиболее важные моменты для данного вида речевой деятельности: речевые реакции, речевые характеры, ситуативность речи, проговаривание… Устный контроль говорения может быть индивидуальным, фронтальным и групповым. Фронтальная устная проверка наиболее удобна для текущего контроля и для выявления степени усвоения или автоматизации материала (быстрое реагирование на речевую деятельность).

Следует отметить, что необходимость совершенствования методики преподавания русского языка в нашей стране обусловлена практической востребованностью специалистов со знанием данного языка. Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий предоставляет немало вариантов и для самостоятельного on-line-изучения русского языка в глобальном пространстве. Очевидно, что учебные фильмы могут использоваться для презентации фонетического и лексико-грамматического материала и для выполнения заданий, построенных на этом материале. Благодаря сочетанию зрительного и слухового ряда видеозапись знакомит учащихся с аутентичными образцами речи. Их речь создает предпосылки для осуществления обучения неродному языку на материале звучащей речи носителей языка, функционирующей в естественных условиях общения.

Одним из эффективных средств развития русской речи иноязычных учащихся является электронное учебное пособие, при условии, если оно разработано с учетом специфики учебного предмета и дидактических возможностей медиаинформации. Электронное учебное пособие представляет собой комплект обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, в которых отражено основное содержание учебной дисциплины. Функция электронного учебного пособия – облегчить активное запоминание наиболее существенных понятий, вовлекая в процесс обучения возможности человеческого мозга, слуховую и эмоциональную память, используя компьютерные объяснения.

Обучение языку непосредственно связано с формированием у учащегося культуры общения. А.А. Бодалев определяет общение как взаимодействие людей, при котором они познают друг друга, вступают в те или иные взаимоотношения [2].

Общение через Интернет имеет свои особенности и часто осуществляется в письменной форме. В процессе письменного общения практически каждый пользователь дополняет свое высказывание «смайлами» и знаками-символами, которые приобретают значение условных знаков, несущих эмоциональное содержание, подобно тому, как слова несут смысловую нагрузку. Эти приемы давно используются в печати, однако в условиях виртуального общения они становятся мощным средством передачи эмоций [1].

В практике обучения русскому языку применение новейшей технологии, интерактивных методов обучения сегодня является необходимым компонентом педагогической деятельности. Использование мультимедийных ресурсов в учебном процессе развивает мыслительную активность школьников, повышает их интерес к изучению учебного материала, создает мотивацию для овладения информационной культурой на уровне современных требований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова О.Н. Мотивация пользователей Интернета [Электронный ресурс]. / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войкунский // URL: http://www.relarn.ru.8082|human|motivation.txt.
2. Бодалев А.А. Психология общения. Избр. пед. труды. / А.А. Бодалев. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 256 с.
3. Каримов И.А. Узбекистан на пороге достижения независимости. / И.А. Каримов. – Ташкент: Узбекистан, 2011. – 384 с.

4. Ўзбекистон мактаб ва олий ўқув юртларида корейс тилини ўқитиш методикаси: Материалы республиканской научно-методической конференции. 28 апреля 2009. – Ташкент, 2009. – 132 с.
5. Хегай С.Е. Сотрудничество учебных заведений в формировании информационной культуры учащихся. / С.Е. Хегай // «Узлуксиз таълим тизимида ҳамкорлик педагогикаси мавзусидаги халқаро илмий-амалий конференция материаллари». Тўртинчи китоб. – Ташкент, 2014. – С. 32-36 b.

АННОТАЦИЯ

Цой М.Н., Стыркас И.Н. Формирование информационной культуры учащихся посредством диалога культур

Статья посвящена формированию информационной культуры учащегося в процессе обучения языку в образовательных учреждениях Узбекистана. В статье рассмотрены особенности изучения русского языка в условиях полиэтнической среды, охарактеризованы информационные технологии и электронные ресурсы, способствующие развитию речи учащихся и формированию информационной культуры.

Ключевые слова: информационная культура, изучение иностранного языка, полиэтническая среда.

SUMMARY

M. Tsoy, I. Styrkas. Formation of information culture through the dialogue of cultures

This article is about formation of the pupil’s information culture in the process of language learning in Uzbekistan. In this article especially the study of the Russian language in a multi-ethnic environment considered, information technology and electronic resources that develop students› speech and form their information culture characterized.

Key words: information culture, foreign language learning, multiethnic environment.

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

А.А. Гаврильченко,
Г.В. Марченко
(Ростов-на-Дону)

УДК 372.8

ПОДМЕНА ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ НА УКРАИНЕ. ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ

Эта тема как никогда актуальна сегодня, во всём мире происходит пересмотр итогов истории в политических целях, что приводит к печальным последствиям: подмена ценностей, изменение сознания и мировоззрения целых народов. Это, в свою очередь, влияет и на понимание мира простым человеком, и на геополитические изменения на мировой арене. В нашей работе Украина рассматривается в качестве яркого примера результата подмены истории и красочно иллюстрирует последствия такого подхода к изучению истории в стране.

Для лучшего понимания проблемы необходимо рассмотреть понятие «этнизации» исторического образования на постсоветском пространстве. Общей тенденцией, характерной для постсоветского исторического знания, является его резкая радикализация. Переписанная «новая» история в национальных республиках приобрела ярко выраженную этническую окраску, в связи с чем мы говорим об этнизации исторического знания, о сложившемся в 1990-е гг. его специфическом ракурсе – **этническом историзм**е, формирующем историческое сознание у граждан постсоветских государств, что имеет далеко идущие социальные и политические последствия. Рассматриваемое постсоветское историческое знание выполняет **сервильные функции:** оно обслуживает интересы новых властных элит и по-своему понимаемые ими национальные цели [6].

Характерной особенностью государств, появившихся на месте разрушенного Советского Союза, является написание ими «новой» истории, а точнее, «новых» историй, «своих», отдельных для каждого государства. Эти истории в большинстве случаев утрачивают общие черты. Они пересматривают века совместного проживания, по-иному расставляют акценты. Новая идентичность строится на отрицании общей советской идентичности, общих завоеваний, горестей и побед. Классовые, социальные, политические факторы, действующие в истории, отошли на задний план. На первый план вышли факторы этнические. Стало убеждением, что только «национальный» историк может создать реальную историю своей страны. При этом «национальный» трактуется как «этнически свой».

«Новая» история призвана сплотить нацию и укрепить государство. Ничто не сплачивает нацию лучше, чем наличие общего врага. Поскольку новые государства получили независимость просто так, буднично, без борьбы, без чьего-либо сопротивления, как вообще никогда не бывало в истории, потребовались мифы о том, что они вырвали свободу у притеснявшей их России и русских, что их собственная история, преодолевающая «окраинный синдром», знатнее и древнее, чем это считалось ранее. При всей неоднородности и противоречивости в историческом знании в новых независимых государствах можно выделить устойчивые тенденции и характерные особенности [6].

Первая, и главная, особенность – его этническое основание.

Вторая особенность – антироссийская направленность, поиск образа врага.

Третья особенность – пересмотр галереи великих личностей и памятных дат.

Четвертая особенность – героизация собственного прошлого, удревнение своей истории и поиск корней среди древних цивилизаций.

Отмеченные особенности можно проиллюстрировать конкретными примерами, характеризующими историческое знание в отдельных государствах.

Наибольшей радикализации историческое знание подверглось на Украине. В середине 1990-х гг. в учебной литературе четко сформировалось идеологическое обоснование этнозащитного механизма как основы, на которой строится украинская государственность. Это идеологическое обоснование включает представление о существовании якобы многовековой традиции развития украинской государственности, начиная с Киевской Руси. Весь исторический процесс рассматривается с позиций борьбы за государственность в терминах «потеря – обретение». В этом контексте провозглашение независимости Украины в 1991 году трактуется как главный итог и главная цель, к которой украинский народ шел почти тысячу лет.

Специфика построения исторического знания, формируемого украинской учебной литературой, – в отказе от совместной с российской истории и в ее тотальном отрицании. И это вполне понятно, так как сформировать отдельную украинскую историю можно, только насильственно отодрав ее от российской, искусственно разделяя то, что было нераздельным. Сопротивляться мощному культурному влиянию России, а также исправить «психологические комплексы» украинцев возможно, только отрицая оптом все, что исходит от России.

Крайняя степень негативизма характерна для оценок влияния русского языка и русской культуры. В учебниках во второй половине 1990-х гг. появились специальные разделы под названием «Русификация» [1, 3, 4, 5]. Характерно название вопроса из экзаменационного билета по истории Украины: «Русификаторское наступление тоталитарной державы на духовность украинского народа в 70-х – начале 80-х годов». Такие же формулировки присутствуют и в методических пособиях для выпускников школ. Характерно, что если прежде термин «русификация» в историческом знании на Украине использовался только применительно к политике царского правительства, то в новых, постперестроечных учебниках этот термин непосредственно характеризует советскую национальную, языковую и культурную политику. Для большего эмоционального воздействия на школьников в учебники перекочевал публицистический термин «духовный Чернобыль».

Советская Украина в учебниках приобретает образ колонии. Украинский советский партийный аппарат трактуется как колониальная администрация, обслуживающая интересы оккупационного режима и московских верхов. Проводится мысль о том, что прогрессивное развитие Украины и украинцев происходило не благодаря, а в значительной степени вопреки русско-советскому влиянию, что украинским ученым и писателям, в своих произведениях сохранявшим яркий национальный колорит, приходилось творить в крайне неблагоприятных условиях [4, 5].

Характерной чертой современного исторического знания на Украине стала тенденция **подмены этническими понятиями понятий классовых, социальных, политических.** Обвиняются не политические режимы – тоталитаризм, коммунизм, – а «русские», якобы несущие ответственность и за «духовный Чернобыль», и даже за неблагоприятную демографическую ситуацию на Украине [6, 3].

Т. Гузенкова приводит мнения некоторых украинских ученых о том, что новая концепция истории Украины уже создана. Ее главные составляющие: Киевская Русь есть государство украинского народа; освободительная война и народная революция середины XVII века создали Казацкую державу; национально-освободительное движение привело к украинской революции 1917-1920 гг. и к возникновению государства Украинская Народная Республика (УНР); Октябрьская революция 1917 года трактуется как большевистский переворот, а события 1917-1920 гг. не как гражданская война, а как военно-большевистская экспансия в Украину.

Если государственность Украины восходит ко временам Киевской Руси, то современные украинцы, как ее «последователи и потомки», имеют право, опирающееся на тысячелетнюю традицию, на «свое» независимое государство. Далее логика такова: если Киевская Русь – украинское государство, то это позволяет опровергнуть мнение о себе как о «негосударственной» нации и избавиться от комплекса «младшего брата», поскольку в их интерпретации «младшие» уже не они, а русские.

Конечно, многие профессиональные историки не разделяют таких политизированных трактовок ранней украинской истории и этногенеза украинцев, но показательно, что единственная на Украине газета, посвященная исторической тематике, – «Історія України», редколлегия которой состоит из ученых Института истории Украины, публикует подобные радикальные версии под рубрикой «В помощь учителям истории».

«Новое» историческое знание на Украине не едино, приведенные трактовки вызывают там общественные дискуссии, инициированные чаще не учеными, а политиками. Так, в 1996 году двое народных депутатов Украины (историки по образованию) направили официальный депутатский запрос о необходимости изъятия учебников для 10-11-х классов, созданных украинскими учеными Ф.Турченко, П.Панченко, С.Тимченко, поскольку в этих учебниках содержатся «целенаправленная ложь, искажение исторических фактов, фальсификация прошлого Украины» [3].

Составной частью переосмысления истории стала героизация прошлого Украины. Статус «выдающихся национальных деятелей» присвоен князьям Киевской Руси, украинским гетманам И.Мазепе, П.Орлику, а также украинским политическим деятелям XX века М.Грушевскому, В.Винниченко, С.Петлюре, С.Бандере. В 1995 году учреждены награды современной Украины – орден Богдана Хмельницкого и орден Ярослава Мудрого.

Деяния каждого из названных лиц стараниями энергичных украинских историков получили новую трактовку. Так, антипольская освободительная война под руководством Б.Хмельницкого имела целью не воссоединение Украины с Россией, а, оказывается, создание собственного национального государства. Само название «освободительная война украинского народа» заменено в текстах на «украинскую национальную революцию 1648-1676 годов» [1].

Учебники истории объясняют детям, что Украинская повстанческая армия под руководством Степана Бандеры к 1943 году «освободила от немцев большинство городов Украины», что «включение Крымского полуострова в состав Украины было попыткой переложить на ее плечи моральную ответственность

за выселение татарского населения и вынудить взять на себя ответственность за восстановление хозяйственной и культурной жизни полуострова». Это цитата из учебника истории для пятого класса, рекомендованного Министерством образования Украины.

В этом же учебнике сообщается, что голодомор 1932-1933 годов был организован Москвой специально – чтобы «подавить волю украинцев к независимости». О том, что тогда же страшный голод разразился и в Поволжье, и в Казахстане, – ни слова. С этой оценкой многие украинские историки согласны. Они даже «предполагают», что голод в Поволжье и Казахстане преследовал те же цели. Уже несколько лет ющенковские эмиссары обращались в ООН с просьбой о признании голодомора 1932-1933 годов геноцидом украинского народа. Но эта международная организация пока признала голод 1930-х годов «трагедией Украины и других республик бывшего СССР» [4]. Такая редакция явно не устраивала прежнее украинское руководство, под давлением которого в стране законодательно ввели санкции за публичное отрицание голодомора. Зато откликнулся парламент Литвы и в 2005 году принял желаемую резолюцию о «голодоморе на Украине», где сказано, что «сталинский тоталитарный режим проводил сознательный тщательно спланированный геноцид народа Украины». Пропагандистская работа ведется и в старой Европе: в октябре 2007 года во Французской национальной ассамблее зарегистрирован законопроект о признании голодомора 1932-1933 годов геноцидом украинского народа [6].

Профессиональные историки Украины в 1990-е годы оказались вовлеченными в крайне политизированный процесс «поиска корней». Этот далекий от научного поиск проходил в ожесточенной борьбе с «хранителями советских традиций». Появилась масса резонансных публикаций, призванных стимулировать интерес широких масс к собственному прошлому, не важно, придуманному или реальному. Солидные журналы и газеты начали публиковать рассказы о так называемых «украх», которые несколько тысяч лет назад дали название Украине; о том, что трипольские племена, жившие на территории Украины в период неолита, создали первую в Европе письменность, которую потом использовали финикийцы. Дело дошло до публикации журналом «Вісник НАН Украіни» (НАН – Национальная академия наук) книги Ю. Канигина «Путь ариев», автор которой – доктор экономических наук – вполне серьезно утверждал, что украинцы являются прямыми потомками индоевропейских ариев, которые обладали «духовным совершенством…» и прочими достоинствами [2].

Таким образом, дискурс этнического историзма стал главенствовать в современном историческом знании Украины,

поскольку именно он соответствует политическому заказу высшего руководства страны профессиональным историкам. В исторической науке создается новая историческая мифология, включающая представления о том, что украинцы – очень древний этнос, что украинская нация существовала еще в эпоху Киевской Руси, что национальная государственность была уже в середине XVII века и т. д. Историческое знание, заполненное новыми историческими мифами, конструируется по новым конъюнктурным лекалам [2].

Сами украинские историки, анализируя изменения, происходящие в историческом знании в их республике, подтверждают его сервильную функцию. Они полагают, что «в условиях ухудшающегося экономического положения, политической нестабильности и социальной незащищенности этнический историзм помогает интеллигенции и значительному числу украинцев самоопределиться и сориентироваться в быстро меняющихся жизненных реалиях».

В целом можно говорить о том, что к концу 1990-х годов в украинском историческом знании произошли концептуальные трансформации, содержанием которых стали радикальный украинский национализм, доминирование идеи самостоятельной украинской государственности и отвержение прежнего интеллектуального багажа.

Отправная точка подмены исторического знания произошла в 2005, когда литература с искажённой исторической правдой стала попадать в школы и ВУЗы как рекомендованная литература на государственном уровне.

Таким образом, можно выделить 3 уровня подмены знания и уровни опасности:

1. Бытовой.
2. Образовательный (в образовательных учреждениях).
3. Государственный (подмена знания становится политикой государства).

Учебник истории, безусловно, является основополагающим для формирования социального сознания и ощущения человеком причастности к социуму. Потому-то так цепко держатся и не выпускают из своих рук «свидомиты» вопросы исторической памяти, исторического образования и просвещения, подавая их в нужном для распространения своих идей и взглядов свете. В сущности, происходит не формирование «национального сознания», а манкуртизация, янычаризация всего населения Украины.

Гуманитарная сфера в годы независимости была отдана на откуп радикальным националистам. Л. Кучма позже, уже в середине 2000-х, признавался в интервью, что ему приходилось

заниматься исключительно экономикой, практически не вникая в гуманитарную сферу. Удивительное признание: глава правительства, а затем и президент страны порой не помнил, кто именно у него вице-премьер по гуманитарной сфере. Предоставленные сами себе, озабоченные ксенофобией галицийские «воспитатели» подрастающего поколения граждан Украины ежегодно в День знаний, 1 сентября, в западных областях страны проводят своеобразные «патриотические» уроки. В частности, в школах Львова по решению управления образования Львовского горсовета День знаний был посвящен 70-й годовщине создания УПА (ну и заодно годовщине Независимости Украины). Тем же решением было вменено львовским школам закупить для 10-11-летних учеников и новые учебники по истории Украины – «Вступ до історії України». Новый учебник содержит ряд разделов, ранее исключенных из программы Министерством образования. В частности, в учебник возращен раздел о деятельности Украинской повстанческой армии (УПА). Всего на эту программу выделено 400 тысяч гривен, из которых около 70 тысяч гривен предназначались для создания учебника. Инициатором выделения средств на учебник выступила городская фракция ВО «Свобода». Для пятиклассников львовских школ горсовет уже закупил 2 тысячи экземпляров этих «источников знаний». И на них воспитываются новые поколения галичан. По-прежнему из бюджетных средств закупаются книги, проводятся «уроки знаний», продолжающие насаждать ксенофобию, прославлять вояк ОУН-УПА, Бандеру, Шухевича… [5]. Книги, «уроки знаний», «вышколы» (по сути, дрессура) формируют новое поколение последователей радикальных националистов, готовых, вскинув руку в известном приветствии, исступленно кричать: «Слава героям!» [4].

Вспоминается в связи с этим культовый роман Юлиана Семенова «Семнадцать мгновений весны», когдаМюллер, группенфюрер СС и начальник тайной государственной полиции нацистской Германии, произносит фразу: «Как только где-нибудь вместо слова “здравствуйте” произнесут “хайль” в чей-то персональный адрес, знайте: там нас ждут, оттуда мы начнем свое великое возрождение». В Галичине это самое «возрождение» идет уже полным ходом более двух десятков лет. Оказывается, не истлели в бандеровских схронах «заветы» Коновальца, Лебедя, Шухевича. Не забылись лозунги «Украина вид Сяну до Дону», а то и до самой Камчатки [5].

Учебник в руках радикальных националистов – прямое средство «просвещения тьмой». Не случайно трезвые головы от национальной исторической науки утверждают, что

украинские учебники истории дают сегодня школьникам неверное представление об истории страны и больше смущают неокрепшие умы детей, чем обогащают их знаниями. И тут как нельзя кстати вспомнить высказывание «железного» канцлера Отто фон Бисмарка о том, что войны выигрывают не генералы, а учителя и приходские священники. Или слова сэра Уинстона Черчилля «Учителя имеют власти не меньше, чем министры».

ЛИТЕРАТУРА

1. Власов В., Данилевська О. Вступ до історії України. Підручник для 5 класу / Введение в историю Украины. Учебник для 5 класса / Власов В., Данилевская О. – К.: Генеза, 2002. – 247 с.
2. Каныгин Ю. Путь ариев / Ю. Каныгин. – К.: Україна, 1995. – 256 с.
3. Лях Р.Д. История Украины. С древнейших времен и до XV в. [Текст] : учеб. для 7-го кл. сред. шк. / Р.Д. Лях, Н.Р. Темирова. – К.: Генеза, 2000. – 336 с.
4. Родин С. Химера. Историческое расследование. Украинцы: их происхождение, подлинная история и реальное настоящее. – Курск: Святогор, 2002. – 143 с.
5. Скирда І. М., Земерова Т.Ю. Історія України. Практичний довідник / І. М. Скирда, Т.Ю Земерова. – Харків: ФОП Співак Т.К., 2010. – 420 с.
6. http://zapravdu.ru/content/view/76/1/1/6/

АННОТАЦИЯ

Гаврильченко А.А. Подмена исторического знания на Украине. Причины и последствия

Статья посвящена анализу подходов к отбору содержания исторического образования в современном мире. Автор критикует попытки подмены исторических фактов, так как, по его мнению, это приводит к тяжелым социальным последствиям.

Ключевые слова: содержание обучения, программа, учебник, подмена фактов и их трактовок.

SUMMURY

Gavrilchenko A.A. Substitution of historical knowledge in the Ukraine. Causes and consequences

This article analyzes the approaches to the selection of the content of history education in the modern world. The author criticizes attempts to substitute historical facts, since, in his view, this leads to serious social consequences.

Key words: training content, curricula, textbooks, substitution of facts and their interpretations.

И.И. Дяговец
(Донецк)

УДК 94 (367)

КАНУН ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОГО ПОЛИТОГЕНЕЗА

Уже много говорено о восточных славянах. Настало время уточнить некоторые сведения о них: кто они такие, как и когда вышли на мировую арену истории, необходимо определить первоначальный ареал расселения, прояснить их этническую самобытность и кое-что ещё.

Восточные славяне – самая многочисленная часть общего славянского племени. Они выделились в составе общего славянства из индоевропейской этнической общности на протяжении IV-II тыс. до н. э[1]. Это те славянские племена, которые в поисках лучших плодородных земель и пастбищ оторвались от основной массы славянства и двинулись на восток, в сторону Среднерусской равнины. Очень скоро (по историческим меркам) их ареал охватывал огромную территорию восточной Европы.

Ранее я уже говорил об этой территории, сейчас только уточню восточнославянский ареал: огромное пространство от Прибалтики, включая и северную часть современной Германии, до южных европейских окраин, от Лабы (совр. Эльба) и Вислы до верховьев Итиля (Волги) и Оки с её притоками, – с запада на восток; от Варяжского (Янтарного) моря до Истра (Дуная) и нынешнего Поднепровья и Танаиса (Дона) – с севера на юг.

Восточнославянская ареальная территория на южных окраинах почти достигала Средней Азии, вплотную примыкала к Прикаспию и Северному Кавказу, выходя напрямую в Приазовье и Северное Причерноморье.

Иначе говоря, под восточными славянами находилась вся восточная Европа, южные её окраины, а также Карпаты, западная же граница проходила по реке Нёман. Не каждая – далеко не каждая современная страна может «похвалиться» такими территориальными размерами.

В момент выделения из индоевропейской *(далее* и.-е.*)* этнической общности всё славянство вело кочевой, затем, очень скоро, полукочевой образ жизни. Вот та часть славян, что

---

[1]. Термин «наша эра», принятый в научном обиходе историков, порядком устарел. Он уже давно не соответствует историко-хронологическим реалиям современности. По отношению к I тыс. н. э. он, кончено же, адекватен, но применительно к III тыс. н. э. понятие «наша эра» явно гипотетично и выглядит открытым анахронизмом. Логика рассуждения требует «наша» заменить «новая» фактологическая алогичность заменится логичностью и фактологической точностью.

продвигалась на восток от Лабы и на юго-восток Европы – вот эту часть славянства со временем стали называть восточными славянами, в отличие от тех славян, что жили на запад от Нёмана, стали именовать западными славянами, те же славяне, что осели на Балканах, естественно, назывались южными славянами.

Точную дату, как уже говорилось, появления славянства на исторической арене сегодня установить пока не удаётся, то есть пока это проблема. Так, некоторые учёные считают, что славяне выделились из и.-е. общности во II тыс. до н. э. [2, с. 8], но венгерский учёный – медиевист Харматта относит этот срок к V тыс. до н. э. [там же], утверждая, что славяне как этнос сложились чуть ли не на заре человечества.

Эти научные споры (дискуссии) подтверждают вывод о том, что пеласги были протославянами, во всяком случае в период I великого разделение труда, а это конец III тыс. до н. э. – начало II тыс. до н. э. славяне расстались с пеласгийской своей историей и, будучи плодовитым этносом, численно росли, как грибы после дождя и уже плохо вмещались в отведённый им судьбой ареал.

Именно теснота в местах обитания и заставила славян покидать уже обжитые места и отправляться на поиски лучших мест. Так единый славянский этнос стал распадаться на три группировки, они со временем сформируются в три самостоятельные этносы – известное славянское этническое триединство.

Здесь не место подробно рассматривать, что такое триединство славян, но сказать несколько слов всё же нужно.

Славянское триединство – это распад единого дотоле славянского этноса на три самостоятельных этноса, которые не теряют родственности и завязывают братские дружеские отношения друг с другом.

На какое-то время в восточнославянское этническое пространство вторгается арийская стихия, но о ней у нас шла речь раньше, так что касаться славяно-арийской проблемы мы не будем здесь, а скажем, что распад единого славянского этноса повлёк за собой не просто появление трёх групп славян, а формирование трёх ментальностей, разных по своей природе.

Но отдалившись друг от друга территориально и отличаясь ментально, восточные славяне сохранили в памяти информацию о прежнем общем хоть и далёком прошлом сожительстве в одной этической общности, при этом никогда славяне не забывали и не забывают своего происхождения, а чувство родства всегда согревало и согревает славянские души.

Процессы ментальной дезинтеграции в славянской среде проистекали медленно, неторопливо, перманентно меняя моральный облик носителей, их мировоззрение, разводя в разные

стороны всех славян, так что восточные славяне к началу медийной эры, колонизовав всю восточную Европу, надолго определили свою судьбу. При этом наши предки, будучи толерантными по отношению к другим этносам, всё-таки потеснили значительную часть арьев, и часть их ушла на юг, оказалась аж в Персии и Индии. Возможно, что арьи ушли в дальние страны, боясь ассимилятивного процесса, вернее, результатов его.

По природе своей арьи были степняками, так что в отрогах Гималаев они чувствовали себя не особенно комфортно, но последующие арийские поколения, появившиеся уже в Индии, избавились от некомфортности, чувствовали себя автохтонами Индии.

После ухода арьев из юго-восточной Европы славяне фактически стали полновластными хозяевами этой огромной территории. По сути своей это было государственное объединение племён, могущественное по своей мощи. Его могущество не смогли разрушить даже сильные экспансии азиатских этносов, таких, как гунны, монголо-татары[2], раньше кочевавшие в Прибайкалье и др. [5].

Проживая бок о бок с другими этносами, восточные славяне постоянно оказывали ассимилятивное воздействие на них, но и сами ассимилировались. Конечно, все ассимиляции оказывали определённое влияние на формирующуюся ментальность наших предков. Этим объясняется наличие в ней интернациональной составляющей[3].

История, археологические артефакты свидетельствуют о том, что уже на начало I тыс. н. э. восточные славяне достигли высокого для того времени уровня развития производительных сил, хотя это коснулось не всех регионов восточнославянских территорий, а лишь некоторых, так что неравномерность в развитии производительных сил этих регионов стала характерной чертой развития производственных отношений. Уже к середине I тыс. н. э. стало ясно, что родо-племенные объединения изжили себя и не только не способствуют всему хозяйственному

---

[2]. Это далёкие предки тех монголо-татар, которые всё-таки напали в начале XIII ст. н. э. на Русь и, смяв княжеские рати, покорили её и заставили платить ясак в течение почти трёх столетий. Эти предки кочевали по Прибайкалью, в Даурских степях.

[3]. С помощью поэтической метафоры выдающийся русский поэт Александр Блок выразил своё отношение к интернациональному элементу восточнославянской ментальности: «Да, скифы мы». Поэт понимает, что в наших жилах течёт не только чисто славянская кровь, но и кровь тех этносов, которые, не будучи славянами, тем не менее обитали рядом с ними – нашими предками на общей территории юго-восточной Европы.

процессу, а тормозят его, тормозят нормальное устройство жизни. Чтобы выжить в тех жёстких условиях даже могущественным восточным славянам, необходимо было искать альтернативу родовой общине, найти такой общественный механизм, который помог бы выжить в данных условиях и смог бы функционировать в них достаточно оптимально, обеспечивая, нормальную жизнь и деятельность всей восточнославянской общности.

Таким образом, ход развития наших предков толкал их к созданию указанного механизма в форме государства – этого венца цивилизованности[4]. Однако путь к нему был непростой, длительный и мучительный: не сразу находились формы государства, да и далеко не сразу приходил опыт по строительству его (государства) даже не сразу осознавалась необходимость государственного устройства, хотя рядом или поблизости находились же классические образцы государственности, такие, как Византия, Арабский халифат, Персидское царство и мн. др.

К началу новой эры восточные славяне, значительно раньше прошедшие разделение труда, успешно пользовались результатами своей хозяйственной деятельности, благо, что они поселились на очень плодородных землях, освоили их, приобретя огромный опыт хозяйствования, так что уже в I пол. I тыс. н. э. вполне ясно осознавали, что наступают совершенно новые времена, что жить так, как раньше, в античное рабовладельческое время, становится невозможно. И интуитивно, и осознанно наши далёкие предки понимали то, что, выражаясь языком современности, примерно через две тысячи лет назовут «производственными отношениями» и «производительными силами», то есть понимали, что дисбаланс между ними настал, что он углубляется, что препятствует процессу развития всего племени или племенного союза. А уже в начале медийной эпохи указанный дисбаланс между первобытнообщинным способом производства и зарождающимися феодальными отношениями образовалось полное несоответствие.

К этому времени было усовершенствовано пашенное производство и значительно расширены посевные площади, стали собирать больше сельхозпродукции – появились излишки, особенно зерновых (пшеницы, ржи, ячменя, овса и др.). И сразу встал вопрос – куда эти излишки девать? Конечно же, обменять или продать. Ещё задолго до н. э. славяне и скифы вели активную торговлю с греками Византии, и в наступившие средние века эта торговля шла на полную руку.

[4]. Это сейчас мы воспринимаем государство как венец цивилизованности, а для наших предков оно было чем-то невообразимо большим и по-человечески страшным, то есть никакой привлекательности в государстве для восточных славян поначалу не было.

Всё это создавало благоприятные условия для развития торговых отношений с близлежащими и дальними этносами. Артефакты той эпохи находят археологи в Малой Азии, на Ближнем Востоке, в Европе и др.

Подытоживая, заметим, что возникновение торгово-производственных отношений в обществе – это одна из прямых дорог к осознанию необходимости государственного объединения. У восточных славян начала медийной эпохи такое осознание уже висело в воздухе и медленно опускалось к земле, к реальному своему воплощению в жизнь.

Не менее важным условием появления государства является ремесленничество.

Восточные славяне уже в преддверии новой (нашей) эры весьма успешно занимались литейным производством, кузнечным делом владели устойчиво, появились мастера золотых, серебряных и гончарных дел и др.

Таким образом, ремесленничество приобретало у наших предков уже в начале н. э. настолько широкий размах в сочетании с серьёзным подходом, что привело в появлению отдельных ремесленных посёлков, в которых концентрировались мастера-ремесленники. В этих посёлках стали зарождаться города феодального типа, что тоже свидетельствовало о необходимости создания государства, вернее, общественного объединения типа государства.

Именно этим и был занят интеллект наших предков уже в I тыс. н. э. – занят был поиском путей и форм общественного своего устройства. К этому их принуждал также распад родоплеменных общин на огромной территории, занятой восточными славянами, восточной Европы.

Так ход истории поставил перед нашими предками задачу формирования территориальной общины – этой обязательной (облигаторной) предтечи любой канонической государственности.

На Руси она приняла формат племенных союзов. И именно наличие таких союзов ставит вопрос, а что их держало в одной этнической «упряжке» – славянской, помимо общей территории.

Племенные союзы свидетельствовали о восточнославянской государствоустремлённости. Конечно, эти союзы были ещё далеки от настоящей государственности, но это всё-таки были общественные объединения государственного формата. При всей своей примитивности они чётко выполняли определённые функции государства и по своему содержанию резко отличались от родовых общин, так что были на несколько порядков выше их.

Однако не следует забывать, что в восточнославянском интегративном процессе действовали как центробежные, так и центростремительные тенденции. Эти последние

реализовывались в формат раннефеодального централизма, но достигнуть его полной формы в I тыс. н. э. ещё не удалось: она придёт во II тыс., в начале его. Это формат Древней (Киевской) Руси. Но это будет потом, в иную историческую эпоху.

Восточнославянская этническая общность к середин I тыс. н. э ощущала веяния новой эры даже в быту. Не успела рухнуть родовая община, как пал матриархат с её полигамией, отчего упорядочились половые отношения внутри племени, появилась устойчивая моногамная семья, так что в племенах всё реже и реже появлялись физически неполноценные дети, резко сократилось число уродов. Работа и пребывание длительное время на свежем, здоровом воздухе, тяжёлый, но посильный труд, отсутствие кровного смешения-инбридинга, при половых сношениях – всё это, как и многое другое, способствовало значительному оздоровлению восточнославянского этноса, так что уже в начале I тыс. н. э. наши предки в целом выглядели физически здоровыми, внешне привлекательными, добрыми по натуре и толерантными как в отношениях между собой, так и с чужестранцами[5].

Есть все основания считать восточных славян I тыс. н. э. высокоинтеллектуальным этносом, превосходившим по своим умственным способностям другие этносы, в том числе и ираноязычных скифов. Наши предки, повторюсь, были физически крепкими, выносливыми людьми, умственно развитыми, с богатым интеллектуальным потенциалом, они производили на современников неизгладимое впечатление. Именно это имел в виду знаменитый Нестор, первый на Руси историк: «…поляны, яже и нын зовомая Русь…, ее мужи мудри и смысл ни» («Повести временных лет…»).

Ещё одна особенность в социальном положении восточных славян той поры, которая свидетельствовала о государствоустремительных тенденциях в жизни наших предков I-го тыс. н. э., особенно во II половине его – это имущественное расслоение. В руках племенных вождей, их родственников и приближённых стали скапливаться богатства, часто использовать все их хозяева не могли, следовательно, появлялись излишки, с годами они накапливались, увеличиваясь в количестве, но разделить их поровну между рядовыми членами племени у

[5]. Предполагаю, что толерантность восточных славян была одной из причин того, что Русь в своём развитии пропустила рабовладельческую стадию, вступив сразу же после первобытного своего состояния в феодальное общество, возможно, ещё и потому, что к своим пленным наши предки относились не как к рабам, а как к полноправным членам данного племени.

хозяев не было и в мыслях: мешала уже набравшая силы частная собственность. Появились богачи – класс богачей, и, естественно, класс бедняков. Первые понимали, что бедняки им нужны как создатели богатства, но при этом богатые знали, что бедняки не всегда смогут терпеть социально-политический гнёт, что они всегда будут бороться за своё освобождение, что их надо заставить подчиняться богатым, поэтому приходилось силой принуждать неимущих работать на богачей. Для этого всего необходимо был специальный силовой аппарат (типа современного ОМОНа или армии).

Уже в I пол. I тыс. н. э. некоторые члены территориальной (соседской) общины «индивидуально владели отдельными пашенными земельными участками и в то же время имели право пользования угодьями (пастбищами, лесами и т. д.), принадлежавшими общине» [1, с. 57].

Итак, имущественное неравенство в восточнославянском обществе н. э. тоже свидетельствовало о начале формирования государственного устройства, о том, что уже в I тысячелетии н. э. сознание славянского этноса в восточной Европе было направлено на создание общественного механизма государственного формата.

Понятно, что сознание вождей племён восточных славян было занято тем, как уберечь своё богатство, и не только от внешних врагов, но и от внутренних своих противников. И ответ на эти проблемные вопросы вёл их к пониманию необходимости создать государство, то есть такой общественный механизм, который мог бы защитить их в любом случае и заставить бедняков работать на своих хозяев.

О том, что у наших предков были вожди племён и была знать, мы узнаем из византийских источников VI–VII вв. Там мы находим не только имена некоторых восточнославянских князей, военных предводителей, отдельных вождей и даже знати, но и их отцов. Этот факт свидетествует о том, что у наших предков власть передавалась по наследству, – это тоже один из признаков государственности.

А всё это говорило не только о необходимости государства, но и в значительной мере «усложняло структуру восточнославянского общества» [там же], постепенно отодвигая на задний план старую родовую взаимозависимость и выдвигая на передний план территориальные отношения и связи.

Таким образом, отделение ремесла от земледелия и оформление его в самостоятельный вид хозяйской (экономической) деятельности, разрыв родовых связей внутри родовой общины, неуклонное развитие земледелия, рост имущественного неравенства, породившего класс богачей, владевших подчас

огромным богатством, и класс бедняков, практически ничего серьёзного не имевших в своей собственности, – всё это свидетельствовало о необходимости создать государство как механизм насилия – держать в покоре угнетённый класс, силою заставляя его трудиться почти бесплатно на богатых своих хозяев. Конечно же, это вызвало у бедняков негодование, что часто выливалось в непокору.

Вообще же отношения между бедными и богатыми изначально носили антагонистический характер, поэтому управлять неимущими становилось всё сложнее, отчего княжеская[6] власть становилась жёсткой, а порой и жестокой [4, с. 57].

Но вместе с князьями усиливалась и власть боярства[7] в племени. Всегда бояре не хотели усиления княжеской власти и часто пытались взять верховную власть в свои руки во всём племени. Однако до поры до времени бояре вынуждены были не только терпеть княжескую власть, но и поддерживать её в критическое время.

Короче говоря, всё происходившее на европейской восточной территории в восточнославянском секторе говорило о том, что в I пол. I тыс. н. э. оно уже формировало некоторые черты государственного направления и что в его жизнь постепенно внедрялся новый способ производства всего необходимого для полнокровной жизни и деятельности, а также завязывались новые производственные отношения [там же]. Русь уже была беременна государством [3].

Новым способом производства, внедрявшимся в жизни Руси, был феодальный способ. Он резко отличался от рабовладельческого способа производства и связанных с ним отношений.

Для установления феодализма требовалось государственное устройство общества, чего уже не могла сделать территориальная община. Она сполна выполнила свою историческую миссию в судьбе восточного славянства и фактически уже во II пол. I тыс. н. э., изжив себя полностью, исчерпав свои возможности, территориальная община ушла в историю.

---

[6]. В славянских племенах на время военных действий выбирался воевода. Ему вручалась верховная власть, но с окончанием военных действий власть воеводы прекращалась. Спустя какое-то время власть воеводы оставалась за ним, и теперь он стал называться князем. Его титул стал передаваться по наследству.

[7]. Боярство в племени формировалось из важных сановников и их детей, а также из близких родственников боярина. На властной лестнице бояре занимали ступеньку ниже князей. Боярский титул можно было получить и за большой вклад в общее дело племени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирная история. Т. I. – М.: Госполитиздат, 1956.
2. Гусева Наталья. Глубокие корни: Дорогами тысячелетий / Сборник истор. статей и очерков. Кн. 4 / Сост. В. П. Янков. – М.: Молодая гвардия, 1991.
3. Галкина Е. С. Тайны Русского каганата: Докт. дисс., 2002.
4. Дяговец И. И. Об одном эпизоде из истории Приазовья (Північне Приазов`є) За ред. В. В. Крижка, В. А. Папанової та інш. – Донецк-Бердянск: Норд-Пресс, БДПУ, 2008.
5. Он же. Истоки восточнославянского политогенеза (от древнейших протоиндоевропейцев к пеласгам (протославянам), а от них к славянам, арьям и к восточнославянской государственности). – Донецк: «Світ книги», 2014. – 196 с.

АННОТАЦИЯ

Дяговец И. И. Канун восточнославянского политогенеза

В статье рассматривается преддверие государственного процесса в восточнославянском этническом пространстве. Основной движущей силой этого процесса были племенные союзы наших предков (по данным Нестора, их было 14): особенно поляне, северы, радомичи, кривичи, вятичи и др. Именно они составили ядро первого государственного образования – Русского каганата (II пол. VII в. – начало IX в. н. э.). В этом отношении каганат был предтечей Древней (Киевской) Руси.

Ключевые слова: восточнославянский, политогенез, государство, этническое пространство, племенной союз, каганат.

SUMMARY

Dyagovets I. I. The eve of East-Slavonic politogenesis

The article deals with the run-up of state process in East-Slavonic ethnic space. The main motive force of this process was the tribal union of our ancestors (according to Nestor, there were 14). They made up the nucleus of the first state known as Russian khaganate (the second half of the 7th c. – the beginning of the 9th c. AD). In this respect the khaganate was a forerunner of ancient Kiev Rus.

Key words: East-Slavonic, politogenesis, state, ethnic space, tribal union, khaganate.

И.И. Дяговец
(Донецк)

УДК 94(367)

РУССКИЙ КАГАНАТ – МИФ ИЛИ ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ?

История Древней Руси докиевской поры, особенно её первобытнообщинная эпоха, исследовалась и раньше достаточно глубоко и серьёзно, отчего получились неплохие результаты, но несмотря на них проблем в общем-то не поубавилось, так что на сегодня мы не имеем полной картины первобытнообщинного образа жизни на территории современной Украины, Белоруссии и почти всей Европейской России, а также Прибалтики.

И над всеми этими проблемами возвышается одна из самых главных проблем отечественной истории – проблема возникновения восточнославянской государственности. Всё дело в том, что ещё в XVIII ст. немецкие историки, приглашённые для академической работы в РАН, создали теорию норманнизма, согласно которой ещё в VIII – начале IX ст. н. э. восточные славяне находились якобы в стадии дикости, были неразвиты и никакого понятия о государстве не имели, не представляли, что это такое. Вот почему им, славянам, государственность принесли будто бы варяги, разбойные племена из Скандинавского полуострова, якобы прозывавшиеся «русью».

Раньше уже говорилось, какой гнев вызвала эта квазитеория у акад. М. В. Ломоносова своей антирусской направленностью, известно также, как экстравагантно поступил русский академик с Шлёцером, излагавшим свою квазитеорию прямо на одном из заседаний РАН.

Эта квазитеория, именуемая норманнизмом, излагала информацию о возникновении Киевской Руси. В этой, киеворусской, проблеме интригует одно обстоятельство: если, по норманнизму, восточные славяне во II пол. I тыс. н. э. были такие неразвитые, недалёкие интеллектом, то как же в середине IX ст. они смогли создать могучую державу – Киевскую Русь, которая уже при своём возникновении играла решающую роль в судьбах Европы, определяла политическое лицо её, как раньше такую же роль играла империя Карла Великого [4, с. 6].

Это очень уязвимое место норманнизма, но его апологеты делают видимость, что не знают об этом. Причём и даже современные норманисты сбрасывают со счетов данный аргумент. А он наводит на следующую мысль: из ничего ничто не может получиться, следовательно, Киевской Руси предшествовало что-то вроде государства или похожее на него образование. Явно,

что была какая-то предтеча ей (Руси). На ней наши предки приобретали государствостроительный опыт, потом умело, талантливо использовали его при создании Киевской Руси.

В настоящей статье предпринята попытка проникнуть, насколько это возможно, в то, что предшествовало появлению Древней Руси и что во многом определило, вернее, обусловило её суть и мощь, то есть то, без чего не было бы империи Рюриковичей в восточной Европе IX-XIII вв. н. э.

Итак, приступим к описанию того, что предшествовало появлению Киевской Руси.

Начнём с того, что в жизни, развитии любого этноса решающую роль всегда играла способность / неспособность создать собственную государственность. Наука называет этот процесс политогенезом. Если он совершается результативно, то есть создаётся государство как институциональный механизм управления, то это означало, что этнос состоялся как групповое объединение людей во имя чего-то общественно значимого. В этом случае этот этнос «выживает», или, по крайней мере, у него потенциально есть все возможности, не «затеряться» на трудных дорогах истории. У него есть все шансы занять в мировой истории определённую «нишу», только ему отведённую. Если же по каким-то причинам в силу каких-то обстоятельств этнос не справляется с собственным политогенезом, то в этом случае он обречён либо на ассимиляцию с другим этносом, на растворение в нём, или на полное исчезновение с исторической арены.

Так, например, произошло с западнославянским племенем лужичан, затерявшимся в историко-этнических дебрях поляков и немцев. Аналогичная история произошла и со скифами. На какое-то время им даже удалось создать собственную государственность, однако сберечь её они не смогли, не отстояли в полевых сражениях с другими, неславянскими этносами[1].

Хотя исторические судьбы лужичан и скифов в основных своих параметрах совпадают, разнясь только в деталях, но как те, так и другие покинули историческую европейскую арену и канули в Лету,

[1]. Скифское Царство появилось на исторической арене юго-востока Европы в VII в. до н. э., но уже в III веке до н. э. оно пало. После этого скифы как этнос исчезли в течение последующих 2–3 столетий, т. е. к началу н. э. Часть их растворилась в восточном славянстве, частью вернулась в Персию, на родину к себе. Скифское царство пало от того, что его верховная власть не сумела создать надлежащую армию и сами скифы не смогли стать доминирующей составляющей этноса, что повлекло за собой господство иных народностей, «рвавшихся» к власти в Царстве и постепенно оттеснявших скифов от неё. Следует отметить, что у скифов практически отсутствовал опыт по управлению полиэтническим государством.

первые, правда, остались в двух деревнях на территории бывшей ГДР, что в общем-то серьёзно не меняет картины этнической гибели. Что же касается скифов, то они исчезли навсегда, оставив в качестве своих потомков современных осетин и ассимилировались с какой-то частью племён, соседствовавших в юго-восточной Европе.

Почти аналогично протекала история печенегов и половцев: первые ассимилировались частью с восточными славянами, растворяясь в них, а частью остались самими собой и ушли на северо-запад нынешнего Казахстана, приняв новое имя – кипчаки.

Таким образом, одним из необходимых условий создания государственности и, возможно, первым из главных условий является разделение труда, при котором от земледелия отделяется ремесло.

Когда всё это произошло у наших предков – восточных славян? Сегодня можно сказать обо всём этом только с вероятностной точностью: примерно I пол. I тыс. н. э., по показаниям археологических артефактов. В это время восточные славяне активно и с большой долей опытных навыков изготовляли ремесленные изделия из железа, меди и изделия из керамики. Всё это шло не только на собственные нужды, но и в больших количествах на продажу в иноземные регионы. Их находят и на Кавказе, и в странах Ближнего Востока, и даже в Египте.

А как всё это связано с политогенезом наших предков? Связь эта заключается в том, что самостоятельность ремесленного производства настоятельно требовала защиты от внешних экспансий, с чем родовая община далеко не всегда справлялась, отчего ремесло страдало иногда катастрофически, так что на повестку дня перед нашими предками настоятельно вставал вопрос о неотложном создании иного, чем родовая община, племенного устройства, способного справляться с задачей защиты всей продукции ремесла, территории, на которой обитали племена, связанные друг с другом языковой общностью и кровнородственными узами.

Восточные славяне уже в первые столетия I тыс. н. э. постепенно приходили к мысли о создании государственного построения. Перед этим они упорно приобретали опыт по строительству государства. Уже несколько столетий до этого, находясь в составе общеславянской (праславянской) этнической общности, они создавали племенные объединения союзного формата. Как уже говорилось раньше, на территории, которая в будущем будет названа Киевской Русью, знаменитый Нестор насчитывал 14 их (позже было установлено, что их 15 или даже 16).

Полагаю, вернее, считаю, что восточнославянские племенные союзы уже по-серьёзному являются государственными

объединениями. У них в наличии уже были главные атрибуты державности. Но сейчас нам пора заняться ремеслом наших предков и как оно способствовало упрочению социальной структуры племенных союзов.

Уже говорилось, что над восточнославянским ремеслом постоянно висел дамоклов меч внешней угрозы, полного или частичного уничтожения, застойного положения в этой отрасли и т. п.

Таким образом, говоря иначе, восточнославянское ремесло всегда нуждалось в защите от внешней экспансии, и это отлично понимали не только сами ремесленники, но и руководители (вожди) племенных союзов.

Так вызрело понимание необходимости сильной дружины, то есть племенной армии – этого одного из главных атрибутов настоящей государственности. Образно выражаясь, Русь во II пол. I тыс. н. э. была беременна государственностью. Осталось только дождаться родов.

Русь тщательно готовилась к ним: объединительные процессы, охватившие всю восточнославянскую территорию, порождали интегративные объединения бывших племенных союзов с набором отдельных государственных атрибутов. Вставал вопрос, каким путём идти к собственному политогенезу.

Доктор Е. С. Галкина в своей «Тайне Русского каганата» (2002 г.) констатирует три пути развития любого политогенеза:

1. Афинский путь она определяет как «чистый путь» формирования государственности. Надо полагать, что это путь естественного возникновения государства, то есть такой, что, возникнув, спонтанно протекает в естественных политических условиях племенного объединительства[2].

2. Римский путь появления государственности возникает как результат «взаимодействия нескольких этносов» [1, с. 2], это в большинстве своём военный путь, когда захватываются огромные территории, населённые разными этносами, и принудительным путём объединяются в конгломераты, цепляя к ним названия «королевств», «империй», «союзов» и т. п.

3. Германский путь почти полностью совпадает с римским путём, он возник в опоре на него, но отличался тем, что его движущие силы исходили от германцев [там же].

Киевская Русь возникла и развивалась по классическому, афинскому пути как результат спонтанного развития племенных союзов восточных славян. Конечно, они всё I тысячелетие, как

[2]. Правда, афинский путь возникновения и развития государств встречается в мировой практике довольно редко, всё же встречается.

и до этого, значительно раньше – ещё с момента выделения из индоевропейского этнического сообщества, отстаивали себя как этнос в регулярных столкновениях со многими другими этносами, которыми кишела восточная Европа.

И никто из неславянских этносов, даже когда выходили победителями, не смог навязать нашим предкам своей ментальности, а тем более государственности: восточные славяне «выпестовали» её сами, свою собственную, начав это дело ещё тогда, когда они-то и не были славянами, а пеласгами, а перед этим – индоевропейцами и т. д.

Построив собственную государственность, наши предки подтвердили правильность марксистко-ленинского тезиса о том, что «государство никоим образом не представляет собой силы, извне навязанной обществу» [4, с. 169–170].

Е. С. Галкина же усматривает в этом тезисе медотологическую ошибку, полагая, что тезис отвечает второй и третий пути развития, государственности. Однако здесь не место доказывать ошибочность мнения доктора Е. С. Галкиной. К тому же нам пора вернуться к тому, что всё-таки предшествовало появлению Киевской Руси, для чего необходимо вернуться в эпоху I тыс. до н. э. – начало I тыс. н. э. Это было бурное время, когда в восточнославянском этническом сообществе, особенно в юго-восточном секторе Европы, продолжали протекать раньше возникшие процессы социального и этнического направления, но и параллельно с ними зарождались какие-то новые процессы того же направления. Доминирующей идеей этих процессов была государствостроительная идея. Воплощение её в жизнь диктовалось не только внешними причинами – наличие близлежащих рабовладельческих государств в Европе и на Ближнем Востоке, но и внутренними причинами. Последние вытекали из того, что племенные союзы уже себя не оправдывали. Они нуждались в замене. Это стало очевидным к VI-VII векам I тыс. н. э.

В восточнославянской среде на юго-востоке Европы началось объединение племенных союзов. Оно и привело к созданию государства. В исторической науке его именуют как Русский каганат. О нём как о самостоятельном объекте отечественной истории можно уже говорить с VII века н. э.

Вот это и было первое, самое первое восточнославянское государство. Оно предшествовало Киевской Руси.

Как всё самое первое, что появляется в реальной действительности, Русский каганат имел уязвимые места, они, конечно же, ослабляли его, но государственной сути [его] не меняли, так что это позволяло Каганату функционировать нормально, как положено полноценному государству.

В отечественной науке вопрос о Русском каганате одна из найактуальнейших проблем. Её решение позволит нейтрализовать теорию норманнизма – её главную идею о варяжском происхождении Руси.

Не углубляясь в дискуссионные дебри научных споров по поводу Русского каганата, скажу только, что там нашли убежище две концепции:

1) первая точка зрения, защищая главную идею норманнизма – варяжское происхождение Руси, ссылаясь при этом на письмо новгородцев к варягам, запечатлённое Нестором в его «Повести…», – отрицание существования Русского каганата;

2) вторая концепция не просто доказывает наличие в нашей истории такого государственного объединения, но и педалирует его как первое детище в восточнославянской истории – детище интеллекта восточных славян.

Не буду останавливаться на анализе этих концепций, скажу только, что эта работа придерживается второй концепции и не потому, что ею руководит патриотический дух, что у автора её играют славянские гены, а потому, что она достоверней первой концепции, опирается на серьёзную аргументативную базу.

Вообще же докиевский период Руси был всегда и остаётся сегодня достаточно проблемным периодом в нашей истории. Главная причина этой проблемности заключается не столько в нехватке исторических источников, сколько в серьёзной, глубокой политизации проблемы [2, с. 1]. Причём процесс политизации усилился после распада СССР (1991), в конце прошлого века.

Дело в том, что во II пол. XX века в отечественной историографии господствовала биполярная концепция происхождения Руси. Эта концепция опиралась на два вектора восточнославянской внешнеторговой ориентации: Киев вёл активно торговлю со странами Средиземноморья и, особенно, с близлежащей Византией и странами Ближнего Востока. Новгород же торговал со странами Балтии и Скандинавии.

В наше время в украинской историографии стала господствовать «киевоцентрическая» теория, полагающая, что Русь пошла из Киева, вернее, она образовалась вокруг Киева. Однако достаточной аргументации сторонники-киевоцентристы пока не представили. Поэтому идея о существовании Русского каганата, утверждающая, что Русь пришла в Киев, неприемлема для киевоцентристов, вот почему они эту идею под любым предлогом отвергают или делают видимость, что она не существует вообще.

Итак, попробуем, опираясь на известные археологические артефакты, некоторые данные лингвистики (с её исследованиями

по древнерусскому языку), нумизматики, а также с письменными источниками, исследовать проблему Русского каганата: было ли такое государство? Если да, то когда и где?

История в ответе на данные вопросы (правда, не совсем уверенно) утверждает, что такое государственное образование вроде бы существовало в VII-IX веках н. э., что оно охватывало территороию Среднего Поднепровья, нынешнего Донбасса, среднее и нижнее Подонье до западных границ Хазарии, а на северо-востоке его границы выходили на Оку. Конечно, это примерная территория Русского каганата, но даже примерная, она свидетельствует о больших размерах, и что этой территорией необходимо было управлять, охранять её от завоевания бродившими рядом, а то и по самой территории каганата воинственных кочевников, тоже активно боровшихся за своё выживание. К тому же необходимо было налаживать жизнь на всей этой территории и т. п.

Такие задачи были, конечно, не под силу вождям племенного союза – нужна была достаточно крепкая управленческая сила, что под стать только государственному образованию.

Нельзя сказать, что Русский каганат был «полностью покрыт мраком забвения» [2, с. 1], что он был совершенно неизвестен исторической науке, был на положении “terra incognito” в ней, – нет, археология знала и описала его как Салтово-Маяцкую археологическую культуру. Это случилось в 1900 году во время раскопок у села Верхнее Салтово, что на берегу Северского Донца и у Маяцкого городища, что расположен у Дивногорского монастыря.

Когда собранный материал проанализировали, то увидели, что это была высокоразвитая и своеобразная археологическая культура и что она не могла быть созданием племенного союза, а принадлежала тогда ещё неизвестному науке государству. Поэтому среди археологов разогрелся настоящий научный спор по поводу того, какой этнос был носителем данной культуры и господствовал здесь во II половине I тыс. н. э.

Учёные оказались перед дилеммой: 1) в данной культуре зримо демонстрировала себя иранская составляющая, идущая от сарматов, аланов, роксоланов, скифов и др. Это все те, кого можно было считать предками современных осетин, которые и сегодня называют себя аланами; 2) однако ни один письменный источник той поры, что дошел до нашего времени, «не зафиксировал [здесь] сколько-нибудь развитой иранской государственности в период существования Салтовско-Маяцкой культуры» [там же].

Противоречивость этих двух концепций не позволила сделать однозначный вывод – какое же государство было

носителем Салтовско-Маяцкой культуры, поэтому дело перешло в длительную научную дискуссию, которая продолжается и поныне и которой пока не видно конца, хотя длится она уже больше столетия. За это время озвучены десятки версий по поводу того, какому этносу принадлежит Салтово-Маяцкая культура, кто был носителем её. Была запущена в обиход версия о том, что носителями Салтовско-Маяцкой культуры были варяги (скандинавы), спускавшиеся на Чёрное (Меотийское) море по знаменитому «пути из варяг у грекы», оседая на берегахДона и Северского Донца на постоянное жительство.

Однако при внимательном анализе скандинавская версия быстро угасла при открытии на стыке XIX и XX веков, в первое десятилетие последнего, в междуречье Дона и Расы (Волги) неизвестного доселе государства Хазария. До сих пор, то есть до I десятилетия XX в, науке были известны хазары (хозары – в древнерусском написании), но что они создали собственную государственность – это науке пока не было известно. Тогда же было найдено письмо хазарского царя Иосифа то ли своему знакомому, то ли другу, жившему в Испании, еврею Хасдаи ибы Шафруту. В нём Иосиф писал о том, что он царь государства по имени Хазария, что хазарцы называют каганом своего верховного правителя, что государственной религией Хазарии является иудаизм, что она носит официальное название Хазарский каганат.

Вокруг этого каганата в I пол. XX века разгорелся настоящий ажиотаж, в исторической науке даже возникло целое направление, известное под названием «хазароведение». Наука, «ослеплённая» новым открытием и опираясь на близкое расположение Хазарского каганата к Салтовско-Маяцкой территории, отнесла указанную археологическую культуру к хазарской.

Это была крупная научная ошибка. Она повлекла за собой ошибочную делимитацию границ Хазарского каганата, протянув их аж до Среднего Поднепровья, то есть на весь ареал салтовцев, их культурного влияния. Однако при этом полностью игнорировались письменные хазарские источники, которые фактически опровергали делимитационную концепцию Хазарии. Ведь даже в уже упомянутом письме хазарского кагана Иосифа указаны пределы каганата на западе – это 40 фарсахов от Итиля (Волги), то есть это меньше 300 км, конечным пограничным пунктом Хазарии Иосиф называет г. Ш-р-кил (нынешний Саркел), что на восточном берегу Дона.

Как видим, из этого письма вытекает, что западная граница Хазарского каганата проходила по реке Дон, следовательно, дальше на запад простиралась территория другого государства. Какого именно, догадаться нетрудно – это был Русский каганат.

Так кто же такие салтовцы? Носители салтовско-маяцкой археологической культуры? Как они смогли достичь столь высокого уровня развития? Возможен ли этот уровень вне государства?

Итак, к какому этносу принадлежали салтовцы? В 30-е годы археолог из Ленинграда М. И. Артамонов, крупный специалист по Хазарии, заметил одну особенность салтовский поселений – они удивительно совпадали с поселениями восточных славян пеньковской археологической культуры, о которых было известно даже в Византии VI–VIII в. н. э. и которых византийцы называли антами [3].

Спустя почти три десятилетия украинский археолог Д. Т. Березовец, исследуя салтовско-маяцкие археологические артефакты, доказал, что славянская этническая составляющая салтовцев значительно превосходит все остальные, что это не только славяне-пеньковцы, но и славяне-носители волынцевской археологической культуры.

Таким образом, нет сомнения, что салтовцы в основной массе своей были славяне и, находясь ещё в составе племенного союза, с VII века н. э. начали активно ассимилироваться как с ираноязычными, так и тюркоязычными племенами. У первых славяне-салтовцы и позаимствовали, как полагают некоторые исследователи [5, с. 1], себе название «русь», а у последних – форму правления – Каганат. Когда племенной союз салтовцев перерос сам себя, он превратился в государственное построение, приобретя при этом те атрибуты государственности, без которых держава просто не может функционировать – это армия, в первую очередь, и чиновничий аппарат. Дабы придать вес всему государству, салтовцы позаимствовали у хазаров наименование верховного правителя – «каган» и назвали свою страну Каганатом, по примеру Хазарии, а также ряда других каганатов – Аварского, Тюркского.

Как видим, в контекст этого перечня государств с каганом (хаканом) во главе очень ладно «вплетается» и Русский каганат.

Что это было государство, свидетельствует хотя бы тот факт, что оно имело даже какой-то орган для внешних сношений, иначе как же расценивать послов Русского каганата к западно-франкскому королю Карлу Лысому. Сообщение об этом мы находим в записях Бертинских анналов. Русские послы присутствовали на приёме, устроенном Карлом Лысым в честь иностранных послов, они отстаивали каганское достоинство своего верховного владыки – русского кагана.

Но если Русский каганат имел какие-то отношения с франкским королевством, то надо полагать, что это не единственная держава, с которой Русский каганат имел межгосударственные сношения, которые, как известно, складываются не сразу, не вдруг, а на протяжении нескольких десятилетий.

Итак, сделаем предварительный вывод: во II пол. I тыс. н. э. на огромной территории, состоявшей из Среднего Поднепровья, современных Донбасса и Приазовья, Подонья и приокских земель, возникло и функционировало достаточно развитое по тому времени государственное объединение[3]. Оно, имея сильную славянскую составляющую, впервые использовало оставшийся от праиндоевропейских времён корень rus со значением «светлый», «чистый», «белый» и назвало себя «Русью», а в межгосударственных отношениях выступало как Русский каганат (возможно, сначала Рухский).

То было жестокое время, когда судьба испытывала все этносы на выживание. Не избежал этой участи и Русский каганат. «Окружённый с севера кочевыми племенами венгров, с востока – жестокими хазарами, с юга – болгарами, Каганат постоянно то защищался от них, то нападал», – пишет А. Иванов. Вот почему первое восточнославянское государство было очень воинственным, а также самым урбанизированным государством раннего Средневековья: 25 городов-крепостей располагались на всей территории каганата. Это только те города, что уже раскопаны и исследованы. Мы не знаем, сколько городов каганата остаются ещё не изученными. Численность населения многих городов превышала 100 тыс. человек.

В городах Каганата активно развивалась торговля, разные ремёсла, металлургия, гончарное и ювелирное дело. Арабские источники свидетельствуют о том, что русские мечи, изготовленные мастерами Каганата, по качеству не отличались от их мечей и сабель из дамасской стали.

Велась активная торговля с соседними племенами и странами – не только с Византией и Крымом, но и даже со странами Ближнего Востока. С последними торговали женскими украшениями, гранёными зеркалами, поделками из драгметаллов и продукцией металлургии.

Известно, что государство не может существовать без письменности, была она и у Русского каганата, причём в основе её лежали аланские руны, на них писались славянские, иранские и тюркские слова. На этих рунах записан был Новый Завет [2, с. 1]. Это его видел святой Кирилл в Херсонесе [там же]. А. Иванов предполагает, что из этого рунического письма возникли следующие

[3]. Говорят, что история повторяется. Возожно, это и так, но в 1918 году видный большевистский деятель Фёдор Сергеев (Артём), вождь донецкого пролетариата, создал целое государство – Донецко-Криворожскую республику на территории Донбасса, Днепропетровской (нынешней), Харьковской и части Сумской областей. Эта республика почти в точности повторила основную территорию Русского каганата VII–IX вв. н. э.

буквы нашего славянского письма – ш, щ, ц, ч, поскольку ни в латинице, ни в греческом алфавите их не было и нет сегодня.

Говоря о Русском каганате II пол. I тыс. н. э., отметим, что это было государство-предтеча Киевской Руси и что оно ни в экономическом, ни в политическом, ни в культурном отношении не уступало ни Хазарскому каганату, ни Волжской Булгарии, которые соседствовали с первым востославянским государством и часто воевали с ним.

Население Русского каганата, как уже отмечалось выше, было преимущественно славянское, поэтому не удивительно, что оно (население) тянулось к «чистым» славянам. Особенно крепкими связями салтовцы были повязаны с севѐрами, полянами, радимичами и кривичами: сказывалось кровное и языковое родство. Во многих салтовских городах находились «чистые» славянские кварталы, в них в основном жили и работали ремесленники-славяне. Как они появились в Русском каганате? Двумя путями: 1) как сообщают арабские источники, славяне попали на жительство в Каганат в качестве рабов, которых приобретали для продажи в Крыму или на спецрынках в Турции. Но это была скорее случайность, чем исключение. К тому же русское рабство вылилось в очень мягкое дружелюбие, рабы находились на положении обычных членов славянского племени и совершенно не чувствовали себя пленниками, находясь в плену; 2) добровольное переселение на территорию Русского каганата, где были очень плодородные земли, акваобъекты кишели разного рода рыбой, простирались великолепные пастбища и т. п.

Русский каганат имел широкие торговые связи, почти до самых Пиренеев простирались его торговые пути. Почему эти пути были направлены на запад Европы, а в восточном направлении мы их не видим: за Доном и Итилем (Волгой) находился враждебный Хазарский каганат. Он пристально и ревниво следил за развитием свого соседа и где мог, там и вредил ему. Хазария мешала Русскому каганату прокладывать торговые пути за Яик (Урал) и в Среднюю Азию, поскольку это было не в её интересах, так что единственный путь в страны Ближнего Востока лежал через Кавказ, и этот путь салтовцы активно прокладывали. Об этом красноречиво говорят археологические раскопки в указанных странах и в ареале Салтовско-Маяцкой культуры.

Постоянные военные столкновения с Хазарией и многолетняя угроза с её стороны Русскому каганату вынудили последнего строить новые административные центры, причём подальше от Хазарии, аж в Среднем Поднепровье на берегу Днепра.

Учёные-историки выдвинули несколько версий о возникновении Киева, однако достоверность их малоубедительна.

Они часто перечёркивають друг друга своей диаметральной противоположностью и зачастую легендарной основой, что никак не вмещается в аргументативную базу их.

И всё же одну из версий следует рассмотреть – А. Иванова [2].

Выше уже говорилось о том, что в этническом «обличье» Русского каганата отчётливо прослеживаются две составляющие – славянская и аланская (иранская). Они были ведущими этносами салтовцев и, вполне естественно, что главную реку своего каганата – Данапр они могли назвать по-ирански: Дан (Дон) + апру переводится на славянский язык как «Глубокая река», а основателей Киева – Кий = князь, Хорив = поклонник солнца, вероятно, жрец и Щек = слегка изменённое слово «чекан», «чек» = топор. По всей вероятности, Щек был предводителем воинского отряда, с которым пришёл Кий на Днепр и основал город, названный в его честь.

Если эта версия в чём-то и уязвима, то в одном она достоверна: она объясняет, откуда пришли на берег Днепра люди с иранскими именами – из Русского каганата. А для чего они сюда пришли? Чтобы основать что-то вроде столицы. Потому что Ш-р-кил очень часто был атакован хазарами и жить в нём становилось всё опаснее и опаснее. Вот тогда, наверное, перед салтовцами и возник вопрос о сооружении нового центра со столичным характером, причём подальше от Хазарии. Такое место нашлось в Среднем Поднепровье, там, где сегодня расположен Киев.

Вскоре Ш-р-кил (Саркел) был разрушен хазарами. Элитарная часть салтовского общества Русского каганата ушла из его территории аж на южное побережье Балтийского моря, где издавна обитали кровнородственные племена западных славян, а последних называли варягами за их обитание на берегах Варяжского моря (так называлось тогда Балтийское море).

Именно здесь нашла пристанище элита Русского каганата, вынужденная бежать сюда от хазарского плена, и вполне возможно, даже скорее всего, что новгородцы пригласили на правление не какое-то неизвестное племя скандинавских варягов, а представителей именно западных славян. Из А. Ф. Гильфердинга узнаём, что «в начале IX в., а вероятно, гораздо раньше, у Висмарского залива процветала торговля в Рароге (у датчан он назывался Рерик), главном городе Бодричей, которые сами назывались рарогами[4].

Подавляющее большинство салтовского населения после падения главного города Русского каганата Ш-р-кила осталось жить на прежнем месте под хазарским гнётом, образовав

[4]. Цит. по [6].

значительно позже княжество Тмутаракань. Оно носило чисто восточнославянские черты и образ жизни, но, находясь в юго-восточной Европе и в стороне от остальных русских княжеств, не порывало связей с ними, считая себя одним из них.

Победив Русский каганат, Хазария перекрыла «путь из варяг у греки», который раньше, первоначально лежал по Итилю (Волге) в Каспий, а дальше переходил в сухопутный путь «у греки».

На этом пути, вернее на контроле над ним, сплелись в тесный клубок противоречия между Хазарией и Русским каганатом. Дело дошло до войны в 825 г., когда хазары разрушили один из русских центров на Цимле и война приняла затяжной характер, когда воюющие стороны ограничивались набегами друг на друга. Когда же инициатива стала клониться в сторону салтовцев, то хазары попросили помощи у Византии, взамен предложив ей весь южный берег Крыма, на что она ответила благодарностью, построив на левом берегу Данапра, ближе к Дону, новый Саркел, взамен разрушенного, а также поспособствовала налаживанию контактов хазар с кочевыми племенами венгров.

Именно этот союз и стал роковым для Русского каганата. В 839 г. н. э. венгры вторгаются в его пределы, громят русские города, в том числе и столицу его Каганское Городище, дошли даже до Киева, но, получив выкуп от его жителей, сняли осаду и удалились в Среднее Подунавье, откуда они ещё несколько десятилетий будут держать Европу в постоянной тревоге.

Как сложилась судьба оставшихся в живых салтовцев на этот раз – уже в IX в., накануне возникновения Киевской Руси.

1) Какая-то часть салтовцев ушла в Прибалтику, там жили тоже славяне. Они облюбовали современную Пруссию (Калининградскую область). Во всяком случае там их зафиксировал немецкий хронист Адам Бременский. Он прямо назвал салтовских переселенцев русами. Память о Русском каганатне осталась у салтовцев надолго. Поселившись в Прибалтике, они всё равно держались особняком, хотя с западными славянами и с варягами они жили дружно и в согласии, но не спешили ассимилироваться с ними и не покидали надежду возвратиться на землю обетованную. Есть основания полагать, что у прибалтийских салтовцев даже был духовный лидер – жрец Халег, известный по летописям как Вещий Олег. Историки выводят его имя из скандинавского Хельгу, однако логика подсказывает, что точнее будет искать это имя в иранском Халег, что значило «творец», «создатель».

Длительное время Вещий Олег не предпринимал серьёзных попыток восстановить Русский каганат, но став фактическим правителем Новгородской Словении, Олег видел в качестве

первоочередной задачи подчинить себе один из оставшихся осколков салтовской державы с центром в Киеве. Там власть захватили норманнские князья Аскольд и Дир. Убив их, Олег стал полновластным хозяином киевской земли. Это случилось в 882 г. и с этого момента уже начала набирать обороты Киевская Русь – второе сильное, после империи Карла Великого, государство восточных славян.

2) Какая-то часть салтовцев собиралась в Киеве и его округе, то есть в Среднем Поднепровье. Им нравилась новая родина, но душу бередила память о Каганате, и эта часть салтовцев тоже вынашивала мысль о возвращении в прежние родные места на Дон, Донбасс, Приазовье (там было море) и др. Но пока это была только мечта, она могла осуществиться только в 964–965 гг., когда киевский князь Святослав разгромил Хазарский каганат и, пройдя по Поволжью до Северного Кавказа, закрепился на Тамани и Керченском полуострове.

Однако к этому времени вступили в активную фазу жизни новые поколения салтовцев. Они родились здесь, в Среднем Поднепровье, и особой ностальгии по Русскому каганату уже не испытывали, да и знали о нём только то, что услышали от своих дедов в далёком детстве. Ими владели другие тревоги и заботы. Возвращаться никуда они не собирались: их родина была здесь, в Среднем Поднепровье, её они любили, о её суверенитете заботились.

3) Однако одна часть салтовцев всё-таки осталась на своей земле. Она ассимилировалась с хазарами и с той частью восточных славян, которые селились здесь на пустующих землях, придя из северного Нечерноземья.

Возрождение Русского каганата, начатое Вещим Олегом, успешно продолжилось Святославом, так что Киевская Русь фактически явилась возрождённым Русским каганатом, но на новой более высокой ступени своего развития, так что её можно считать новым политическим построением – новым творением восточнославянского интеллекта.

Однако Киевская Русь – это тема иного исследования, она выходит за рамки данной работы.

Таким образом, есть все основания считать, что первое восточнославянское государство Русский каганат – это не миф, а историческая реальность VI-IX веков н. э.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галкина Е. С. Тайны Русского каганата: Докт. дисс., 2002.
2. Иванов А. И. Русь пошла из Донбасса / Статья в газете «Донецкий кряж», № 25 от 2-8 июля 2004.

3. Иловайский Д. И. О мнимом призвании варягов: «Русский вестник», 1871, ноябрь и декабрь // Иловайский Д. И. Начало Руси. – М.: «Олимп», 2002.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Т. 21.
5. История СССР. Т. I. – М.: Госполитиздат, 1957.
6. Чивилихин В. Память // Роман-газета, 1982,. – № 17.

АННОТАЦИЯ

Дяговец И. И. Русский каганат – миф или историческая реальность?

Статья посвящена пробному анализу первого восточнославянского государственного образования VII – начала IX вв. I тысячелетия н. э. Сначала оно было известно в науке как Салтово-Маяцкая археологическая культура юго-востока Европы. Эту культуру приписывали Хазарии, но потом оказалось, что это детище упорной интеллектуально-мыслительной и практической деятельности восточнославянского интеллекта.

И называлось это государство Русский каганат.

Ключевые слова: восточнославянское государство, археологическая культура, каганат.

SUMMARY

Dyagovets I. I. Russian khaganate: a myth or historical reality?

The article presents an attempt to analyse the first East-Slavonic state (the 7th c. – the beginning of the 9th AD). At first it was known as the Saltovo-Mayatskay archaeological culture of the southeast of Europe. This culture was referred to Khazaria. Then it turned out to be the result of hard intellectual, mental and practical activity of East-Slavonic intelligence. This state was named as Russian khaganate.

Key words: East-Slavonic, state, archaeological culture, intelligence, khaganate.

Н.В. Євсюкова
(Горлівка)

УДК 331.105.44 : 94 (477) „1991/2000”

ПРОФСПІЛКИ І СТРАЙКОВИЙ РУХ В ПОЛІТИЧНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА (1990-2000 рр.)

Більше як двадцятирічний досвід незалежності України висвітлив чималу кількість суспільних явищ, які несли в собі значне політичне навантаження. Одним із них є страйковий рух, який свого часу зіграв позитивну роль у руйнації тоталітарної системи і, таким чином, сприяв утвердженню української

державності. З іншого боку, вже в період незалежності він зіграв вкрай негативну роль, спрямувавши свої руйнівні можливості проти молодої держави.

У зв'язку з цим досить суперечливою виглядає й діяльність професійних спілок, організації непартійної і демократичної за своїм первісним призначенням. З проголошенням державної незалежності в епіцентр пріоритетів своєї діяльності вони поставили захист соціально-економічних інтересів робітників, що, безперечно, зближувало їх із страйковим рухом. За цих обставин глибока економічна криза, що охопила країну, потенційно перетворювала їх у силу, спрямовану на розхитування засад тієї ж державності.

Враховуючи, що шахтарі були не лише ініціатором зародження страйкового руху, а й його головною рушійною силою, основна наша увага концентруватиметься саме на цьому прошаркові української спільноти.

Починаючи безпосереднє висвітлення проблеми, зазначимо, що апріорно ми виходимо з того, що будь-який страйк – це форма політичної боротьби. Якщо страйк носить яскраво виражений економічний характер, то це не означає абсолютної відсутності в ньому елемента політики. Останній, у даному випадку, буде виражатись у незгоді з економічною політикою влади.

Цю думку не можна визнати новою, бо вийшла вона з-під пера Едуарда Бернштейна ще на початку XX століття. З цього приводу у своїй книзі „Забастовка. Её сущность и деятельность" він, зокрема, писав, що будь-який страйк „містить у собі і при економічному характері політичне значення" [1, с. 103]. Повною мірою ця думка знайшла своє підтвердження і в 90-і рр. XX століття, що, власне, стосується як самого страйкового руху, так і профспілок, які ним опікуються.

Політичні складові страйкового руху явно простежуються ще в страйку шахтарів у 1989 р., який традиційно вважається передоднем страйків 90-х рр. XX ст. Безпосереднім приводом до нього стало погіршення соціально-економічної ситуації в країні. Причина ж страйків була прихована у кризі всієї економічної системи радянської моделі тоталітаризму, наслідком чого й стало загострення соціально-економічних проблем, які спонукали вибух народного протесту.

Таким чином гірники за допомогою страйків проявили знак протесту проти економічної політики, розробленої правлячою партією. Це робить очевидним те, що протест був спрямований й проти самої партії, а останнє є ніщо інше, як вияв опосередкованого втручання мас у політику. Виходить, що сам по собі страйк – дія політична.

Вдало, з нашої точки зору, висловився широко відомий свого часу соціолог О.Б. Кобяков, який писав, що трудові конфлікти або сприяють збереженню існуючої соціально-економічної системи, або руйнують її [15, с. 39]. Страйки 1989 р. носили економічний характер, де політичний аспект було приховано, але вони дали поштовх іншим страйкам, в яких страйкарі ставили питання про відставку Президента СРСР, розпуск З'їзду Народних депутатів, надання конституційного характеру декларації про суверенітет України [3].

Відчуваючи явну небезпеку для системи, влада намагалась обмежити страйки не лише економічними параметрами. У травні 1991 р. було прийнято Закон „Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)" який регламентував страйковий рух аж до 1998 р. У ньому, зокрема, страйк визнавався „крайнім засобом вирішення колективного трудового спору (конфлікту)". Права його проведення позбавлялись трудівники багатьох галузей і, головне, Ст. 9 Закону прямо визнавала незаконними страйки „за політичними мотивами, у тому числі, з вимогами про розпуск або зміну порядку діяльності вищих органів державної влади, відставку їх керівників або керівників держави" [4].

Проголошення незалежності України у 1991 р. не вирішило соціально-економічних проблем, які залишились з часів СРСР, а навпаки, загострило їх, що, у свою чергу, викликало загострення й політичної ситуації в країні. Довгоочікувана зміна тоталітарної системи, яка була основною вимогою страйкарів до проголошення незалежності і на яку покладалися великі надії суспільства, зберегла ті ж самі соціально-економічні проблеми, що „вивели людей на вулиці" у пошуках захисту та справедливості. Головною формою соціального протесту для робітників залишився всім уже знайомий захід – страйк. Загалом страйки проходили за відпрацьованою схемою попередніх років, з яскраво вираженим соціально-економічним змістом та латентною політичною спрямованістю.

Іншу роль у страйковій боротьбі на початку 90-х рр. починають відігравати й профспілки, які на цей час вже розкололись на традиційну та незалежну частини. Якщо у страйках кінця 80-х вони залишались осторонь і основну роль відігравали страйкові комітети, то на початку 90-х рр. ситуація змінилась.

Наприклад, під час страйку у 1993 р. Горлівською міською координаційною радою (страйкомом) та Горлівським територіальним комітетом профспілки робітників вугільної промисловості був викладений цілий ряд вимог трудових колективів підприємств, організацій та установ м. Горлівки Донецької області, які відбивали соціально-економічний та

політичний зміст. До соціально-економічних ми віднесли, у першу чергу, такі вимоги, як своєчасна виплата заробітної плати та встановлення її мінімального розміру на рівні не нижчому від офіційно визначеної межі малозабезпеченості, зміна системи оподаткування підприємств, нормалізація роботи виробництва, встановлення державного контролю за цінами на основні продукти харчування та товари народного споживання тощо [6].

У наведеному прикладі політичний аспект страйку глибоко прихований за ланцюгом економічних вимог, але це не означає, що він був відсутній. Просто він мав опосередковане вираження. І виявлявся він, як до речі і в 1989 р., у протесті проти урядової економічної політики. Іншими словами, страйк був формою протесту проти економічної політики уряду.

Однак крім опосередкованого політичного вираження, мали місце і страйки, де політичний аспект превалював. З нашої точки зору, вони здатні були завдати непоправної шкоди українській державності. Якщо у 1989 р. політичні вимоги страйкарів означали прагнення народу позбутися панування тоталітарної системи, то вимоги донбаських гірників, скажімо, на початку 90-х рр. про проведення референдуму довіри до Верховної Ради, до Президента України та Кабінету Міністрів, створювали загрозу руйнування української державності ще на ґрунті підвалин.

Ми переконані в тому, що страйковий рух початку 90-х носив цілком стихійний характер. До того ж, на той час жодній політичній партії чи громадській організації не вдалось його очолити, тим більше об’єднати під знаменами своєї ідеології. Мала місце відверта й неприхована боротьба за робітництво з метою подальшого захоплення влади як на місцевому рівні, так і у її вищих ешелонах.

Тут доречним буде розглянути ще одну гіпотезу. Припустімо, що політичне протистояння літа 1989 – початку 90-х років фактично відбувалося у трикутнику „влада-народ-опозиція”. В його рамках зароджувалися, загострювалися та вибухали всі можливі різновиди конфліктів – суперництво, конкуренція, конфронтація. Причому влада та опозиція максимально виявляли свою активність у намаганні розширити власну соціальну базу, а народ прискіпливо прислухався до промов та гасел. У результаті маятник громадської думки дедалі більше розгойдувався і суспільство ще більше почало виявляти свою активність, часто не розуміючи, що фактично стало „заручником” волі лідерів, об’єктом маніпулювання, засобом здобуття або отримання влади.

Для підтвердження нашої гіпотези, зазначимо, що найбільше шансів приборкати робітничу стихію мали професійні спілки. По-перше, у центр своєї діяльності вони поставили соціальний захист

трудівників, тобто злободенні проблеми тогочасного українського буття. По-друге, це прагнення профспілок до застосування політичних методів діяльності. Активізувало цей вид профспілкової діяльності, на нашу думку, скасування у 1993 р. права профспілок на законодавчу ініціативу. Отже, профспілкова діяльність одночасно уособлювала в собі проблеми і соціальні, і політичні.

Однак не маючи достатнього досвіду політичної боротьби, професійні спілки змушені були шукати союзника у цьому виді діяльності. Потенційно ним могла стати будь-яка політична партія, яка за своїми політичними уподобаннями найближче стояла до цієї масової громадської організації. У зв'язку з цим, для профспілок вже ставала актуальною проблема збереження власного політичного кредо. Виникла загроза стати інструментом у політичній грі політичної партії, для якої цінність профспілок могла полягати лише у їх потенційних електоральних можливостях та в тому, що вони мали певний вплив на робітничий, у тому числі й страйковий рух. Приборкати робітничий рух, спрямувати його у русло власних політичних інтересів на той час означало отримати ключі від владних коридорів.

На нашу думку, яскравим прикладом втручання політичних партій у перебіг страйкових подій є виникнення та діяльність страйкових комітетів та різноманітних громадсько-політичних організацій. Саме вони, а не профспілки, стали на той час виразниками масового робітничого невдоволення та мали на меті сприяти реальному захисту прав та інтересів робітників вугільної промисловості [8].

Виникнення та діяльність таких формувань, як страйкоми, було цілком закономірним явищем на той час. Зовсім інша річ – з якою метою відбувається ця діяльність. Пояснення цьому надає дослідник профспілкового руху А. Русначенко у монографії „Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989-1993 роках". Зокрема, він зазначає, що в ході розвитку процесу політизації робітничого руху повинні були з'явитися спеціалізовані органи (виділено нами – прим. Н.Є.), формування, які займалися б переважно політичною чи навколополітичною діяльністю [11, с. 80].

Цілком очевидно, що такими „спеціалізованими органами" й були страйкові комітети, які, як не дивно, починали свою діяльність дійсно в політичній сфері та за підтримки політичних партій, а з початком затухання страйкової активності трансформувалися в організації, тотожні до профспілкових. Головне свідчення знаходимо в Статуті Регіонального союзу страйкових комітетів Донбасу, з якого стає зрозумілим, що цей комітет за своїми функціями має зайняти місце профспілкових організацій. Зокрема, не залишився поза увагою страйкомів і такий привілей

профспілок, як право законодавчої ініціативи на всіх державних рівнях [7, с. 238]. Причому самі комітети наголошували на тому, що не мають наміру перетворюватися в „партію чи профспілку нового типу" [16, с. 112], що вже свідчить про суперечливість позиції страйкомів.

Та й самі страйкові комітети, навіть, не намагалися замаскувати свою надмірну політизацію, в якій, до речі, звинувачували профспілки. Чисельні підтвердження цьому можна знайти в опублікованих А. Русначенком документах і матеріалах робітничого руху 1989-1993 рр. [12, с. 376]. Так, у квітні 1991 р. на Нараді представників страйкуючих вугільних підприємств України розглядалося питання про надання пріоритету політичним вимогам страйкуючих шахтарів. Учасники наради дійшли висновку, що страйковий рух на той момент був хиткий і потребував посилення та розширення. Як не дивно, а оптимальним засобом для цього вони обрали консолідацію зусиль страйкуючих шахтарів і Народної партії України з іншими демократичними партіями та рухами у досягненні цілковитого задоволення політичних та економічних вимог [9, с. 285].

Таким чином, наведений приклад підтверджує нашу гіпотезу про латентне призначення страйкових комітетів у справі представництва інтересів страйкуючих шахтарів. Ми схильні стверджувати, що воно полягало у використанні робітничого руху для повалення старого режиму та задоволення політичних амбіцій окремих політичних сил.

Влучно оцінив такі спроби вже цитований нами соціолог О.Б. Кобяков. Він передбачав два напрямки подальшого розвитку подій. „У першому випадку, – зазначав він, – партії контролюють робітничий (у тому числі і страйковий) рух та використовують його в своїх цілях, в іншому він розвивається самостійно" [14, с. 39]. Ми схильні думати, що в Україні в 90-х рр. XX ст. він розвивався за останнім сценарієм, передусім через політичну активність профспілок, яка не дозволяла будь-якій політичній партії заволодіти страйковим рухом.

Хоча й самі профспілки були предметом впливу з боку політичних партій. І це відбувалось в умовах, коли страйковий рух з року в рік політизувався все більше, чому сприяли й самі профспілкові об'єднання, а також загальний високий рівень політичного тла в країні. Останній характеризувався інтенсивним зростанням активності нових політичних партій, більшість з яких намагалася отримати собі в союзники профспілки, як проміжну ланку до робітничого і страйкового руху. З огляду на сказане, профспілки могли бути просто інструментом, за допомогою якого політична партія могла управляти робітничою стихією.

Це повною мірою підтверджують випадки безпосереднього втручання політичних партій у діяльність страйкарів, намагання спрямовувати їх відповідно до власного бачення проблеми.

З цієї точки зору, прикладом може стати політичний червневий страйк донецьких шахтарів 1993 року, початком якого стала зупинка кількох шахт у Донецьку. Їх політичні вимоги стосувались надання регіональної самостійності Донбасу, проведення референдуму про недовіру парламенту та Президенту [10]. Цікаві спостереження з цього приводу зробив дослідник проблеми А. Русначенко. Він зазначає, що „не менше, ніж тим, хто йшов вулицями та стояв на площах, страйк був потрібен диктаторові базових галузей індустрії, ВПК, старій партійно-радянській номенклатурі в цілому".

З політичних партій, які підтримали названий страйк, була Соціалістична і Комуністична партії. З точки зору А. Русначенка, остання не випадково провела свій з'їзд, коли страйк знаходився у стані підйому. Соціалісти, які організували свій мітинг у Луганську, теж намагалися об'єднати свої зусилля з шахтарями [13, с. 97].

Однак, незважаючи на всі політичні та соціально-економічні перешкоди, у 1991 – 2000 рр. можна простежити певну динаміку розвитку процесу страйкової активності робітників, який відтворено у діаграмі (див. рис. 3.1) [2]. На вертикальній осі координат позначено кількість підприємств України, робітники яких приймали участь у страйках. Якщо зважити на дані діаграми, то вимальовується стрибкоподібний характер страйкової активності робітників, яка досягала свого апогею у 1992, 1994 та 1996 рр.

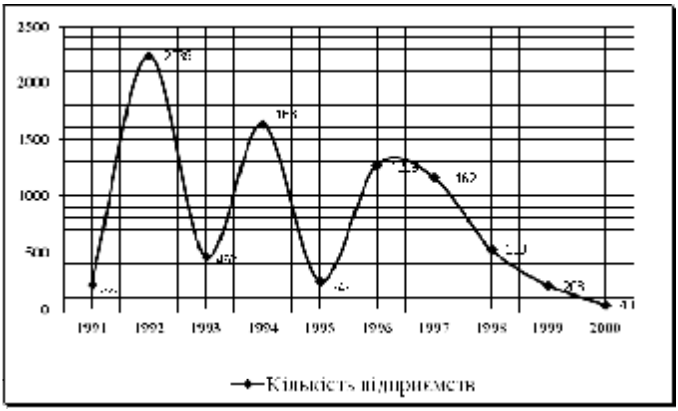


Рис. 3.1 Діаграма динаміки кількості підприємств, робітники яких брали участь у страйках

Діаграма чітко демонструє, що навіть у вказані роки найбільшої активізації страйкового руху простежується тенденція до зниження кількості страйкуючих підприємств. Сплески страйкової активності робітників ми можемо пояснити загостренням соціально-економічної ситуації в країні. Економічний аспект страйкового руху знайшов своє вираження у вимогах, які стосувались, зокрема, таких проблем: масові порушення норм трудового законодавства та діючих тарифних угод; заборгованість із заробітної плати, грошового забезпечення, пенсій, стипендій, інших соціальних виплат. У зв'язку з цим ще раз підкреслимо, що соціально-економічні проблеми досить часто, якщо не завжди, ставали причиною актуалізації політичних мотивів серед страйкарів.

Тенденція ж до падіння страйкової активності, на перший погляд, мала б вказувати на стабілізацію економічного стану країни. І це дійсно так. Проте ми схильні вважати, що тут не останнє значення мала ліквідація підприємств. Робітники, як на нашу думку, опинялись поза профспілковим впливом, а звідси й зниження кількості підприємств та чисельності організованих страйків.

Не останню роль у зниженні страйкової активності зіграло певне реформування законодавчої бази страйку. Лише 3 березня 1998 р. Верховною Радою України був прийнятий новий Закон України „Про порядок вирішення колективних трудових спорів (конфліктів)", який здавалося би мав надати можливість робітникам реалізувати своє право, закріплене за ними в Конституції, в якій, зокрема, проголошується: „Ті, хто працює, мають право на страйк для захисту своїх економічних і соціальних інтересів" [5, с. 13].

Максимальне затухання амплітуди коливання страйкового руху у 2000 р. не означає, що від нього повністю відмовились як від засобу вирішення економічних та політичних проблем. Про це свідчать, зокрема, вимоги відставки Президента та Уряду, які лунали під час акції протесту 18 березня 1999 р. та на прес-конференції гірників у червні 2000 р. [17]. Однак, на нашу думку, як засіб боротьби за соціальні права такі акції вже не були перспективними. Тоді, скоріше за все, тривале збереження політичного аспекту страйкового руху було необхідне політичним силам для протистояння владній системі.

Підводячи підсумки, зазначимо наступне. Страйковий рух є для профспілок специфічною опосередкованою формою участі в політиці, яка, за умов правильної реалізації, допомагає профспілкам отримати бажаний результат в справі відстоювання прав робітників. Політична ж спрямованість страйків як показав аналіз проблеми,

цікавить більше політичні сили, які не проти використання масової свідомості задля вирішення власних завдань.

Варто також наголосити на надзвичайній ролі такої форми політичної боротьби професійних формувань, як страйк. За відсутності політичної партії профспілкової орієнтації, він може ставати важливим засобом висунення і реалізації політичних вимог найманих працівників. Але, як метод прямої дії, політичні страйки служать лише доповненням до парламентарно-політичної боротьби професійних спілок. Все ж таки вона є головною формою їх політичної діяльності й передбачає участь у парламентських виборах, діяльності політичних партій і створенні суспільно-політичних рухів з метою розв'язання проблем, які не вдалося вирішити неполітичним шляхом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бернштейн Э. Забастовка. Её сущность и деятельность / Эдуард Бернштейн [перевод с немецкого]. – СПБ, 1907. – 125 с.
2. Діаграму складено за даними: Осовий Г.В. Профспілковий рух в Україні: нова роль, стан та перспективи розвитку / Г.В. Осовий. – К., 2001. – С. 22; Про практику застосування примирних процедур у вирішенні колективних трудових спорів (конфліктів) // Людина і праця: Інформаційний бюлетень / Міністерство праці України. – К., 1995. – № 4; Соціально-трудові відносини: дійсність та прогнози // Профспілки України. – 2000. – № 3. – С. 18 – 19; Суспільство: шлях до спокою // Профспілки України. – 2000. – № 1. – С. 30.
3. Документы о политической и социально-экономической обстановке в Донбассе в период шахтерских забастовок (протоколы, требования, письма и др.). – Державний архів Донецької області. – Ф. Р-6777 п. – Оп. 1. – Од.зб. 173. – Арк. 1.
4. Закон СССР „О порядке разрешения коллективных трудовых споров (конфликтов)" // Известия. – 1991. – 31 мая.
5. Конституція України – основа реформування суспільства. – Х.: Право, 1996. – 17 с.
6. Материалы по забастовке. 1993 – 1994. Требования трудовых коллективов предприятий, организаций и учреждений г. Горловки Донецкой области (июнь 1993 г.) // Поточний архів профспілкового комітету в/о „Артемвугілля" (м. Горлівка).
7. Русначенко А. О текущем моменте и задачах совета (союза) рабочих комитетов / А. Русначенко // Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989 – 1993 роках. – К. : Б.В., 1995.
   Кн. 2. Документи і матеріали. – 1995. – 376 с.

8. Положение о шахтерском стачечном комитете г. Донецка. – Державний архів Донецької області. – Ф.Р. – 6777. – Оп. 1. – Од.зб. 2.
9. Русначенко А. Протокол совета представителей бастующих угольных предприятий Украины / А. Русначенко // Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989-1993 роках. – К. : Б.В., 1995.
Кн. 2. Документи і матеріали. – 1995. – 376 с.
10. Романенко Е. Донецкий стачком: „Нам не нужны президент и народные депутаты, которые не слышат своего народа” / Е. Романенко // Киевские ведомости. – 1993. – 11 июня.
11. Русначенко А. Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989 – 1993 роках / А. Русначенко. – К.: КМ AKADEMIA, 1995. – 230 с.
12. Русначенко А. Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989-1993 роках / А. Русначенко. – К. : Б.В., 1995.
Кн. 2. Документи і матеріали. – 1995. – 376 с.
13. Русначенко А. Робітничий рух і все навколо нього / А. Русначенко // Сучасність. – 1994. – № 2. – С. 93-100.
14. Теоретические проблемы социально-трудовых конфликтов (Обсуждение за круглым столом) // Социс. – 1991. – № 12. – С. 39-47.
15. Там само.
16. Русначенко А. Устав Регионального союза стачечных (забастовочных) комитетов Донбасса / Русначенко А. // Пробудження: робітничий рух на Україні в 1989-1993 роках. – К. : Б.В., 1995.
Кн. 2. Документи і матеріали. – 1995. – 376 с.
17. Фурманюк Е. Массовость, организацию и напор продемонстрировали шахтеры Донбасса 18 марта 1999 года / Е. Фурманюк // Шахтер Украины. – 1999. – № 7-8 (117-118) апрель.

АННОТАЦИЯ

Евсюкова Н.В. Профсоюзы и забастовочное движение в политической системе украинского общества (1990-2000 гг.)

В данной статье освещаются проблемы политизации забастовочного движения и роли профсоюзных организаций в первое десятилетие независимости Украины (1990-2000 гг.). Анализируются причины забастовок, их организация и законодательная база, требования бастующих. Автор отмечает, что для профсоюзов забастовки были опосредованной формой политической деятельности, которая выражала протест против экономической политики власти. Хотя имели место и

политические забастовки, которые, в данном случае, выступали деструктивным элементом государственности. В связи с этим, различные политические силы пытались использовать забастовочную активность шахтеров в своих целях, а профсоюзы рассматривались как массовая организация с большими электоральными возможностями.

Ключевые слова: борьба, забастовочное движение, митинги, политические партии, профсоюзы, политика, протест, требования.

SUMMARY

N. Evsyukova. Trade unions and the strike movement in political system of the Ukrainian society (1990 – 2000)

In this article there are covered problems of politicization of the strike movement and a role of the trade-union organizations in the first decade of independence of Ukraine (1990 – 2000). There are analyzed the reasons of strikes, their organization and legislative base, demands of the striking. The author notes that for trade unions strikes were the mediated form of political activity which expressed a protest against economic policy of the power. Though political strikes took place and, in this case, acted as a destructive element of statehood. In this regard, various political forces tried to use strike activity of miners in the theirown purposes, and trade unions were considered as mass organization with great electoral opportunities.

Key words: fight, strike movement, meetings, political parties, trade unions, politics, protest, demands.

И.А. Навка
(Горловка)

УДК 316.7

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Несмотря на очевидную значимость политической культуры для понимания мира политики, в нашей обществоведческой литературе она еще не получила должного освещения. В настоящее время существует самый широкий спектр мнений и позиций в трактовке понятия «политическая культура». Нередко ее отождествляют с образовательным и культурным уровнем человека, его способностью соответствующим образом вести себя на публике, умением четко и ясно излагать свои политические позиции и т.д. Иногда можно услышать, что у кого-то нет политической культуры, а кто-то обладает высоким

уровнем поликультуры, так как её часто путают с политическим поведением.

В настоящее время существует несколько десятков определений политической культуры, часто весьма далеких друг от друга. Это объяснимо, если учесть сложность и многовариантность проблемы, невозможность её сведения к какому-либо чётко очерченному, раз и навсегда установившемуся феномену. Концепция политической культуры и политико-культурный подход впервые были введены в политическую науку американскими политологами в середине 50-х гг. XX ст. С тех пор они получили широкое распространение в мировой политической науке. Их создатели Г. Алмонд, С. Верба. С. Пай и другие исходили из того, что традиционный подход к политике в терминах исследования государственно-правовых институтов не в состоянии определить, почему одинаковые по своей форме социально-политические институты действуют по разному в разных странах. Их подходы к изучению проблемы были разными. Политическая культура трактовалась то как психологическое явление, как совокупность внутренних ориентации человека на политические объекты, то как модель желательного поведения и мышления. Объективистский подход призван был раскрыть содержание политической культуры через нормы и санкционированные образцы поведения граждан и групп. Однако все исследования были ориентированы на субъективный контекст политики, ценностные ориентации человека в политике, на оценочные суждения и мнения человека о политических объектах. Оценочные суждения отражают индивидуально-личностное отношение к явлениям политики и власти, меру осознания своего гражданского долга, глубину понимания и значимости идей свободы, справедливости, равенства.

Г. Алмонд и С. Верба дали определение «политической культуры», считающееся в зарубежной литературе классическим: «интернализация политической системы через познание, чувства и суждения её членов» [1, с. 18]. Политическая культура, разъясняет это определение польский политолог А. Боднер, есть совокупность индивидуальных позиций и ориентаций участников данной системы, субъективная сфера, лежащая в основе политических действий и придающая им значение. Индивидуальные ориентации соединяют в себе несколько элементов, а именно:

а) познавательную ориентацию – истинное или ложное знание о политических объектах;

б) аффективную ориентацию – ощущение связи, вовлечения, противодействия по отношению к политическим объектам;

в) оценочную ориентацию – суждение и мнение о политических объектах.

В соответствии с изложенным, по А. Боднеру, главным предметом исследования политической культуры остаются позиции индивидуумов и групп по отношению к политическим явлениям, что означает ориентацию на изучение субъективного контекста политики [2, с. 216-218, 225, 229].

Как видно из изложенного, политическая культура в данном понимании явление всецело субъективное и по природе своей индивидуальное. Из её состава исключены политические институты и организации. Думается, что прав был Н.М. Кейзеров, критиковавший в своё время односторонность такого подхода [3, с. 11].

Однако его критика страдала иной односторонностью. Автором, по сути, подвергался сомнению субъективный, в том числе личностный аспект культуры. А ведь он очевиден. Не считаясь с ним, невозможно осмыслить данный сложнейший феномен. Политическая культура составляет в некотором роде дух, который одушевляет формальные политические институты. Вслед за Г. Алмондом и С. Вербой вполне обосновано можно сказать: «Мы говорим о политической культуре точно так же, как мы можем говорить об экономической культуре или религиозной культуре» [1, с. 19].

Политическая культура, как отмечает американский политолог Д. Дивайн, это «историческая система широко распространенных, фундаментальных поведенческих политических ценностей, которых придерживаются члены данной общественно-политической системы» [6, с. 230]. Она охватывает как политические идеи, ценности., установки, так и действующие нормы политической практики. Она предполагает изучение таких категорий, как политическая идеология, политическая психология, легитимность, суверенитет. Политическая культура в определенном смысле представляет некие рамки, в которых члены общества принимают законность существующей формы правления, чувствуют себя политически дееспособными.

Цементирующим элементом политической культуры следует считать политическое мировоззрение. Большое влияние на характер политических ориентации, симпатий и антипатий людей оказывают господствующая в обществе система мировоззренческих позиций и ценностно-нормативных установок, фундаментальные взгляды на человека, общество и мир в целом. Все это детерминирует определенные типы политической культуры. Широкую известность на Западе получила типологизация политической культуры, которую предложили Г. Алмонд и С. Верба. Она основывается на результатах сравнительного анализа политических культур,

существующих в различных странах, в зависимости от степени ориентации людей на участие в политической жизни, в обеспечении функционирования политической системы. Исходным пунктом их подхода является конструирование трёх «чистых» типов в политической культуре и выведение из них смешанных типов. «Чистыми» типами, по их определению, являются: патриархальная, подданническая и активистская (гражданская) политические культуры. Из смешения элементов этих трех «чистых» типов возникают еще три вида политической культуры: патриархально-подданическая, подданическо-активистская и патриархальноактивистская. Именно эти смешанные типы политической культуры, по мнению Г. Алмонда и С. Вербы, преобладают в истории различных обществ.

В Украине существовавшая в дооктябрьский период авторитарномонархистская разновидность подданнической политической культуры сменилась в советское время авторитарно-вождистской ее разновидностью. Важнейшим признаком последней являются примат государства над человеком, тотальное подчинение индивида так называемым высшим государственным интересам. Обозначившийся в наше время переход к демократической политической системе невозможен без преодоления прежней, авторитарно- вождистской политической культуры, которая все еще проявляется в психологии и поведении отдельных групп населения и отдельных «вождей».

Развивая типологию Г. Алмонда, У. Розенбаум выделяет «фрагментированные» и «интегрированные» типы политической культуры, между которыми находятся различные модели и промежуточные типы [6, с. 239]. Фрагментированный тип, характерный для нынешней Украины, характеризуется отсутствием консенсуса относительно принципов политического устройства общества. В его основе лежит заметная социальная, социокультурная, конфессиональная, национально-этническая и иная фрагментарность общества. Это создает благоприятные условия для идеологической непримиримости и бескомпромиссности между конфликтующими группами, прямого насилия и даже физического уничтожения по принципу: «Кто не с нами, тот против нас», препятствует выработке общепринятых правил политической игры. Интегрированный тип отличается наличием сравнительно высокой степени консенсуса по основополагающим вопросам политического устройства, низким уровнем политического насилия, высокой степенью различных форм плюрализма.

На вопрос, что главное в анализе политической культуры, правильным может быть только ответ, указывающий на конкретного

ее носителя. Если речь идет об индивидах и отдельных социальных группах, то главное – анализ интериоризированных (т.е. усвоенных субъектом) ценностных, нормативных и мотивационных компонентов политической деятельности и соответствующих позиций по отношению к системе власти. В таком контексте вполне оправданно определять политическую культуру как совокупность позиций, ценностей и образцов поведения, затрагивающих взаимоотношения власти и граждан.

Весь комплекс элементов политической культуры – представления о власти, ценности, нормы, эталоны поведения, национальные особенности, обычаи, стереотипы, мифы, символы – исторически сформировался как нормативно-регуляционная система. В этом состоит основополагающая функция политической культуры. А уровень ее реализации – главный критерий культурности политической жизни общества. Политическая культура определяет и предписывает нормы поведения и «правила игры» в политической сфере.

Развитие рыночных отношений н политической демократии меняет источники и способы формирования политической культуры нашего общества, делает этот процесс менее управляемым. В таких условиях политическая культура более разнообразна по формам выражения и субъекту-носителю. Существенно различаются формы выражения политических ориентации, их содержание у различных социальных групп с различным уровнем общей культуры, материальной обеспеченности, социальным опытом. В условиях расширяющейся свободы противоречиво взаимодействуют две тенденции: с одной стороны, доминирующим фактором политической активности становятся творческие начала личности, склонность к преобразованиям, с другой – преобладание в реально существующем общественном сознании ценностей равенства, коллективизма, справедливости.

Политическая культура обнаруживает высокую зависимость политических представлений от конкретного материального положения личности. Ориентация большинства населения на удовлетворение сиюминутных интересов делает его заложником популистских лидеров, демагогов. Отсутствие в обществе фундаментальных и общепринятых политических ценностей, а также целостной системы политической социализации, которая их воспроизводит и транслирует широким слоям населения, порождает известные нам трудности на пути демократических преобразований и поиска компромиссов в решении политических проблем.

Поэтому политическая стабильность в обществе создается не только благодаря эффективной социально-экономической

политике, удовлетворяющей растущие потребности индивидов, но и путем целенаправленного формирования их политической культуры.

Таким образом, поскольку политическая культура создает направленность и характер политической деятельности, ее уровень во многом определяет способность общества к прогрессу и созиданию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмонд Г., Верба С. Гражданская культура и стабильность демократии / Г. Алмонд, С. Верба // Полис. – 1992. – № 4. – С. 122-134.
2. Боднер А. Политическая культура общества и ее обусловленность / А. Боднер // Политология вчера и сегодня. – М., 1990. – С. 216-229.
3. Кейзеров Н. М. Политическая и правовая культура : Методологические проблемы / Н. М. Кейзеров. – М. : Юридическая литература, 2003. – 231 с.
4. Костомаров Н. Две русские народности / Н. Костомаров. – К. : Генеза, 1993. – 72 с.
5. Лосев А. Ф. Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – М. : Политиздат, 2001. – 525 с.
6. Марченко М. Н. Политология. Курс лекций / Под ред. М. Н. Марченко. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристъ, 2003. – 683 с.
7. Пивоваров Ю. С. Русская политическая культура и political culture (Общество, власть, Ленин)/ Ю.С. Пивоваров // Pro et Contra. – 2002. – № 3. – С. 23-50.

АННОТАЦИЯ

Навка И. А. Некоторые аспекты исследования проблемы политической культуры личности

Статья посвящена одной из наиболее актуальных политических проблем – проблеме политической культуры личности. Автор стремится показать, что в настоящее время существует самый широкий спектр мнений и позиций в трактовке понятия «политическая культура».

Ключевые слова: политическая культура, политические ценности, политическая идеология, политическое сознание.

SUMMARY

Navka I. A. Some aspects of the research of person political culture

The article deals with the issue of person political culture. The author tries to show that nowadays there exists a wide range of viewpoints in interpreting the concept “political culture”.

Key words: political culture, political values, political ideology, political awareness.

Ю.А. Никулин,
Е.В. Рочняк
(Горловка)

УДК 93/94

К ВОПРОСУ О МЕСТЕ УКРАИНЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Тема данной работы не является принципиально новой и на данный момент достаточно глубоко исследована. Однако, несмотря на это, она сохраняет свою актуальность на протяжении долгого периода времени, что обусловлено тремя основными пунктами.

Первый – это нетленность исторической памяти. Ведь исторические ошибки человечества призваны беречь нас от совершения новых. Именно эта причина заставляет историков вновь возвращаться к анализу определенных событий. Кроме того, седьмой юбилей Победы также обязывает нас в который раз обратиться к проблематике военных лет.

Второй – это исторические события последних лет, берущие свои истоки глубоко в веках, но достигшие своего апогея лишь недавно. После получения Украиной независимости «идеологическая эмансипация» привела к корректировке украинской исторической мысли, что значительно поменяло принятое на то время представление о роли Украины во Второй мировой войне.

Третий пункт, на наш взгляд, основной, и вытекает из предыдущего – это противоречия. Если по Гегелю противоречия – это условие постоянного развития мысли, то именно противоречия между принципиально противоположными взглядами на данный вопрос сохраняют его актуальность на протяжении достаточно долгого периода времени.

Проблема многих современных исторических теорий, относящихся к этому вопросу, заключается в том, что точки зрения их авторов, стремящихся по тем или иным причинам привнести определенные новшества в старые исторические факты, вырывают их из контекста и, доводя до крайности, радикализируют эти факты по отношению к контексту. Тем

самым нарушая старое правило, известное нам еще с IV века до нашей эры – Аристотелевское правило «золотой середины».

Поэтому мы считаем необходимым осветить данную тему при помощи наиболее умеренных фактов, свойственных виденью официальной историографии, избегая противоречий через синтез тезисов и антитезисов, наподобие триады вышеупомянутого Гегеля.

Говоря о месте Украины во Второй мировой войне, следует в первую очередь отметить, какое место она занимала в планах противника. Таким образом, достаточно точно можно проследить истинную стоимость государства на геополитической и стратегической картах мира.

Основной целью Германии, с приходом к власти нацистов, стало завоевание нового жизненного пространства для этнических немцев как представителей властвующей расы. Акцентируя на этом внимание, Адольф Гитлер неоднократно повторял в своей работе «Моя Борьба», что такая территориальная политика может быть внедрена лишь на территории Европы и только путем ведения войны. В первую очередь нацистский лидер выделял страны Восточной Европы, а именно ряд Советских Республик: Россию, Украину, Беларусь и Балтийские Республики [1, с. 663].

Украина занимала приоритетное место в планах Германии достаточно давно. Еще «железный канцлер» Отто фон Бисмарк оценивал Украину как важный рычаг влияния на Россию. Бисмарк считал, что получив контроль над Украиной, можно значительно ослабить положение России. Такую позицию касательно Украины Гитлер занимал с июня 1940 года, он подчеркивал необходимость создания ряда буферных государств под немецким протекторатом, а именно: Украину, Беларусь и Федерацию Балтийских Республик. Но планы создания буферных государств с трудом совпадали с захватнической политикой нацисткой Германии, и чем ближе руководство Рейха подходило к военному конфликту с СССР, тем менее вероятными они становились.

Уже весной 1941-го года в планах немецкой верхушки фигурировала совсем иная инициатива касательно судьбы Украины. Если раньше создание самостоятельной украинской государственности под протекторатом Германии казалось значительным шагом к ослаблению России, теперь же Украине была отведена судьба быть насильно оторванной от неё путем оккупации. Рейхсфюрер СС Генрих Гиммлер отмечал, что победа в войне с Советским Союзом возможна для Германии лишь в том случае, если украинские земли будут кормить немецких солдат. То есть фактически был выбран курс на экономическую и социальную эксплуатацию украинских территорий.

Заняв должность рейхскомиссара по вопросам усиления немецкой нации, Гиммлер учреждает в системе СС соответствующий комиссариат, занимающийся разработкой плана онемечивания Востока, который получил название – *Генеральный план «Ост»*. Основная цель плана базировалась на идее депортации большинства славянского населения на территорию Сибири, на место депортируемых должны были прибыть немецкие поселенцы. Первый этап этого плана предположительно был рассчитан на 25-30 послевоенных лет, на протяжении которых на европейской территории СССР должны были быть созданы «марки» – немецкие колонии. Следует отметить, что онемечиванию подлежали только территория, но никак не население [3].

Территории Украины отводилась важная роль в этом плане, ведь фюрер неоднократно отмечал Украину как исключительную сырьевую базу. В своих речах подчеркивал приоритеты полуострова Крым и территорий на север от него. План «Ост» готовил для населения Украины следующую статистику: 65% населения подлежали депортации в Сибирь, 35% подлежали физическому уничтожению.

Подводя черту в вопросе о месте, которое занимала Украина в планах немецкого командования, следует отметить, что выгодное геополитическое положение и богатая сырьевая база всегда выводили украинские территории в поле зрения чьих-нибудь стратегических интересов. Рейх же отмечал Украину приоритетной целью исходя из того, что только благодаря экономической эксплуатации ее сырьевой базы и населения он уже мог бы вести успешную войну против СССР.

Возвращаясь от планов к реальности, важно отметить, что их внедрение в жизнь оказалось для Германии более сложным заданием, чем предполагалось. Хотя силы Вермахта с самого начала войны и перехватили стратегическую и тактическую инициативу в свои руки и, имея значительный силовой перевес, продвинулись глубоко за границы СССР, спустя несколько месяцев войны стало предельно ясно, что основной стратегический план – план ведения молниеносной войны, подписанный Гитлером 18 декабря 1940 года как тайная директива №21 под кодовым названием *план «Барбаросса»,* провалился.

Согласно плану «Барбаросса», в Украину вторглись 57 дивизий и 12 бригад группы армий «Юг», поддерживаемые 4-тым воздушным флотом и румынской авиацией. Против которых были выставлены 80 дивизий Киевского и Одесского военных округов, превращенных с началом войны в три фронта: *Западный, Юго-Западный* и *Южный.*

На начальном этапе войны в Украине сложилась стратегически сложная ситуация. Силы Красной Армии ценой многих жизней героически удерживали каждую пядь земли, но одна за другой оборонные операции терпели фиаско. Важную роль в этом играло несколько факторов: фактическая неготовность Советского Союза к войне, значительный перевес сил в сторону противника и существенный разрыв между реальной ситуацией на фронте и приказах Ставки. С течением времени критическая ситуация на фронте не разрешилась, и ровно через год войны 22 июня 1942 года, после захвата немцами Свердловска, территория УССР была окончательно оккупирована.

Что касается оккупационного режима, то тут планы нацисткой верхушки гораздо успешнее приводились в жизнь. Для нашей темы эта страница истории является исключительной, так как особенности оккупационного режима способствовали зарождению освободительного движения, которое на территории Украины имело два основных течения, полярных по отношению друг к другу. Именно эта глава Великой Отечественной войны станет краеугольным камнем будущих противоречий, упомянутых в самом начале статьи.

Установленный противником режим руководствовался Генеральным планом «Ост», который предусматривал следующие пункты:

- частичное онемечивание местного населения;
- массовая депортация в Сибирь;
- заселение этническими немцами оккупированных территорий;
- подрыв биологической силы славянских народов и их физическое уничтожение.

Для управления оккупированными территориями Третьим Рейхом было создано специальное Министерство оккупированных территорий, которое возглавил Альфред Розенберг. К реализации своих планов нацисты приступили сразу после захвата территории. Изначально пытаясь вывести из оборота понятие «Украина», ее территория была расчленена на новые административные районы:

- Дистрикт «*Галиция*»;
- Рейхскомиссариат «*Украина*»;
- Губернаторство «*Трансністрия*» [3].

Украинские земли как наиболее плодородные должны были стать источником продукции и сырья для «новой Европы», с окончанием войны немецкое руководство планировало заселение 8 млн. колонистов на эти территории.

В сентябре 1941 года рейхскомиссаром Украины был назначен гауляйтер Эрих Кох. Его политика включала в себя систему массового уничтожения, грабежа и эксплуатации как человеческих, так и материальных ресурсов страны. Особенностью оккупационного режима был тотальный террор, для его реализации была задействована целая система карательных органов – гестапо, формирования СД и СС.

Миллионы мирных жителей были уничтожены на территории УССР, обнаружено около 300 мест массовых казней, 180 концлагерей, более чем 400 гетто. Около 3,9 млн. мирных жителей были подвергнуты физическому уничтожению во время оккупации на территории Украины [2, с. 162-163].

Кроме физического уничтожения оккупационный режим экономически эксплуатировал местное население и сырьевые запасы страны. Уцелевшие промышленные объекты объявлялись собственностью Германии и использовались для нужд Вермахта. Был установлен 12-ти, а иногда и 14-ти часовой рабочий день. Колхозы были преобразованы в «общественные сборы», которые обеспечивали сельскохозяйственной продукцией оккупантов.

Особенности оккупационного режима усиливали волевые стремления населения. Однако, во избежание освободительных движений, немцы ввели систему коллективной ответственности за акты террора и саботажа. Меры были суровыми, но вряд ли эффективными, ведь с самого начала оккупации на территории Украины было развернуто национально-освободительное движение. На территории УССР это движение имело два течения: *коммунистическое* и *националистическое*.

Первое течение – советское партизанское движение, имело несколько этапов развития. На начальном этапе войны основной его задачей была организация движения и разработка методов ведения боевых действий. К середине 1943 г. партизанское движение стабилизировалось и имело постоянный наступательный характер.

Начальный этап войны был связан с быстрым продвижением вражеских сил на территории Украины, следовательно, в тылу врага оставались целые подразделения, именно они и стали основой партизанского движения. Еще одной особенностью украинского партизанского движения был его стихийный характер. Позже значительную роль сыграло создание Центрального штаба партизанского движения и Украинского штаба партизанского движения под руководством Тимофея Строкача.

Расцвет партизанского движения выпадает на 1943 год, действия партизан координируются с действиями Красной Армии. Партизаны выводили из строя вражеские коммуникации,

устраивали диверсии, уничтожали оккупантов. С освобожденных территорий партизаны вели рейды. Наравне с партизанами действовало подполье, которое занималось сбором разведданных.

Как было отмечено выше, существовала вторая ветвь освободительного движения – националистическая, представители которой создали на Западной Украине вооруженные отряды – Полесскую Сечь. Она была возглавлена Тарасом Боровцом, более известным как Тарас Бульба.

Представители националистического движения пытались создать независимое государственное образование Украины, проводя боевые действия как против Вермахта, так и против советских войск. Политическим центром этого движения была Организация Украинских Националистов (ОУН). Изначально ОУН пыталась вести борьбу против Красной Армии при помощи нацистов, но последние выступили против стремления ОУН к созданию независимого государства.

14 октября 1942 г. ОУН была создана военная организация – Украинская Повстанческая Армия (УПА), возглавленная Романом Шухевичем (Тарас Чупринка). УПА была наиболее организованным образованием националистического течения.

В 1943 году ОУН было решено вести борьбу против Германии вместе с другими захваченными народами, даже рассматривался вопрос об альянсе с советскими партизанами, но в конечном итоге они так и остались по разные стороны фронта. В 1944 году по мере наступления Красной Армии на территорию Галиции УПА провела переговоры с немцами, которые закончились компромиссом, согласно которому Вермахт обязывался обеспечить ОУН-УПА оружием для борьбы с РККА.

Таким образом, освободительное течение на территории УССР является достаточно важной составной частью Великой Отечественной Войны, которая иллюстрирует, насколько важен подвиг маленького человека в огромном механизме победы. Освободительное движение в значительной мере подготовило почву для ведения контрнаступления и стало его неотъемлемой частью.

Первые попытки освобождения Украины во время Общего контрнаступления декабря 1942 года не увенчались большим успехом. Однако ситуация резко изменилась с завершением коренного перелома в ходе Второй мировой войны, именно победа в сражении на Курской Дуге открыла советским войскам возможность масштабного наступления по всему южному направлению фронта. В короткие сроки был освобожден ряд восточных областей страны.

Считая Днепр, укрепленный «восточным валом», неприступным препятствием для Красной Армии, немецкое

командованье допустило роковую ошибку. Ночью 21 сентября 1943 года началось форсирование водной артерии, ставшее одной из наиболее героических страниц Красной Армии. 14 октября было освобождено Запорожье, 25 – Днепропетровск, а 6 ноября войска I Украинского фронта под командованием генерала Николая Ватутина освободили столицу Украины – Киев.

В начале 1944 года Ставка решает объединенными силами четырех украинских фронтов освободить территорию Правобережной Украины и полуострова Крым. Месяц шли кровопролитные бои за территорию полуострова, и к 12 мая 1944 года он был полностью зачищен. Лето и осень стали завершающими в освобождении Украины, до 28 октября была зачищена вся Правобережная Украина, включая Закарпатье. Битва за Украину продолжалась 680 дней и стала одним из важнейших этапов победы над Германией и ее союзниками.

Освобождение украинских земель от оккупантов стало возможным только благодаря храбрости воинов-освободителей. За Киевскую наступательную операцию 2438 солдатам было присвоено звание Героя Советского Союза. Десятки тысяч воинов получили государственные награды. Во время войны около 2,5 млн. украинцев было награждено орденами и медалями, около 2 тыс. удостоено звания Герой Советского Союза. Героями Советского Союза стали 97 украинских партизан. Около 4 тыс. воинов были удостоены звания Героя Советского Союза за мужество и отвагу, проявленные в боях за освобождение Украины [4].

Подводя итоги данной работы, следует еще раз просуммировать все вышесказанное.

Украина всегда занимала важное положение в мире из-за своего выгодного геополитического положения и богатой сырьевой и ресурсной базы. В планах нацистской верхушки УССР фигурировала двояко: как территория для ведения успешных боевых действий против огромной страны – СССР и как территория для будущего послевоенного развития Германии.

Для Советского Союза Украина представляла важное звено экономического строя, поскольку была богата как полезными ископаемыми для производства, так и плодородной почвой для сельского хозяйства.

С началом войны Украина была полностью вовлечена в боевые действия.

Важной особенностью является то, что на территории УССР было широко представлено сопротивление немецким оккупантам, в котором отличалось два основных течения: советское и националистическое партизанское движение. Именно освободительное движение сыграло важную роль в подрыве

мощи Рейха на украинских территориях, подготовив почву для их освобождения.

После победы на Курской Дуге для РККА была открыта возможность реализации широкомасштабного наступления по всему южному фронту. Первыми были освобождены восточные районы страны – Харьков и Донбасс, вскоре была отбита столица, Крым и правый берег Днепра. Освобождение украинской территории имело значительное влияние на силы Вермахта, который потерял важный стратегический плацдарм и сырьевую базу.

Итак, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что украинские земли сыграли важную роль во Второй мировой войне. Вклад Украины в советскую военную промышленность в предвоенные годы стал важной составной частью ведения войны. Именно жестокие оборонительные бои за территорию Украины привели к срыву плана «Барбаросса», оттянув время для создания стратегического и тактического перевеса на русско-немецком фронте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hitler A.MeinKampf / A. Hitler. – Munchen, 1939. – 685 с.
2. Исмаилов А. И. К вопросу о людских потерях в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. / А. И. Исмаилов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 162-165.
3. Военная литература. Планы на бумаге и в жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://militera.lib.ru/research/bezymensky1/06.html
4. Книга памяти Украины. Подвиги и награды солдатов. [Электронный ресурс] – Режим доступа:http://www.podvignaroda.ru/?#tab=navHome

АННОТАЦИЯ

Никулин Ю.А., Рочняк Е.В. К вопросу о месте Украины в Великой Отечественной войне

Данная статья рассматривает вопросы, связанные с ролью Украины в Великой Отечественной войне. Исследует место, отведенное украинским территориям командованием Рейха; боевые действия на этой территории; особенности оккупационного режима и национально-освободительных движений; участие и заслуги украинских солдат в ходе боевых действий.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, генеральный план «Ост», план «Барбаросса», оккупация, партизанское движение.

SUMMARY

Nikulin Y. A., Rochnyak E.V The question of the role of Ukraine in the Great Patriotic War

This article explores the questions of the role of Ukraine in the Great Patriotic War. Investigates the place which was defined for Ukrainian territory by command of the Reich; warfare on its territory; features of the occupation reign and national liberation movement; participation and achievements of Ukrainian soldiers during the war.

Key words: Great Patriotic War, Generalplan Ost, Operation Barbarossa, occupation, guerrilla movement.

Б.П. Окунцов
(Горловка)

УДК 370.174

ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОТЧУЖДЕНИЕ И ЕГО ВОСПРОИЗВОДСТВО В ПЕРЕХОДНОМ ОБЩЕСТВЕ

Противоположным политическому отчуждению человека считается вовлеченность его в политику, политическую деятельность. Степень этой вовлеченности зависит от объективных и субъективных факторов. Поразительно длительные по времени кризисные явления как в экономике, так и в других областях общественной жизни, породили у людей политический скептицизм, нигилизм, обращенный в настоящее. Отсутствие позитивных перемен в социально-экономических условиях жизни людей наемного труда, а то и их дальнейшее ухудшение, вызывает у них неверие в преодоление кризиса, массовое разочарование в осуществляемых реформах, способствует углублению политической отчужденности, отстраненности от политики. Участие в политических акциях стимулируется политическими партиями, другими структурами выплатой материального вознаграждения.

Субъективные факторы, детерминирующие вовлеченность в политическую жизнь, включают целенаправленное воздействие на личность таких социальных институтов как государства, политических партий, их блоков, союзов, политических движений, звеньев системы непрерывного образования, общественных организаций, средств массовой информации. Большое значение при этом имеет самовоспитание и, в первую очередь, определение и постановка перед собой конкретных целей и их реализация.

Включение человека в политическую деятельность обеспечивает реализацию потребностей самого человека как субъекта политического процесса, прежде всего в его

самоутверждении. Участвуя в политическом процессе, личность заявляет о себе как политически активном и действующем субъекте. Вместе с тем человек, занимающийся политикой, удовлетворяет и другие свои потребности: в общественном признании, в общении, в самосохранении. Защищая и реализуя как свои интересы, так и других людей, личность удовлетворяет потребность в покровительстве над другими себе подобными. Участие в политике открывает для личности широкие горизонты политической свободы, выбора политических и идеологических ценностей, методов, способов, форм политических действий. В результате индивид как субъект политических процессов идентифицирует себя с определенной системой политических и идеологических ценностей и выбирает соответствующую политическую ориентацию по отношению к государству, политико-общественному устройству, другим социальным группам и слоям, то есть ко всему тому, что определяет социальное самочувствие человека, социальной группы в целом, к которой он принадлежит.

Формы политического участия индивидов, социальных групп нарабатывались многими поколениями, в них отражен социальный и политический опыт людей. В реформируемом обществе политическое творчество социальных групп порождает в их политическом и социальном опыте новые формы политического участия. Причастность к политической жизни, вероятно, выражается не только в прямом, непосредственном участии в политической деятельности, но и в попытках осмыслить сущность политических процессов путем сопоставления их с политическими ценностями, политическими ориентациями, присущими личности, социальным группам. В связи с этим возникает потребность увеличения эффективности политической активности человека, социальных общностей.

Среди проблем, высветившихся в переходном обществе, числится одна из фундаментальнейших, а именно: проблема политического отчуждения личности, социальных групп и его преодоление. В данном контексте речь идет о необходимости участия граждан в политической жизни и усиления их политической активности. Превращение человека, социальной группы в субъект политического процесса связано с преодолением их политического отчуждения, то есть отстраненности от политической жизни. Позитивное решение этих проблем непосредственно связано с выяснением основополагающих понятий и явлений таких как «отчуждение» и «политическое отчуждение».

В широком смысле слова «отчуждение» трактуется как ощущение индивидуумом отрешенности от ситуации, группы,

культуры и т. д. [1, с. 539]. В современном обществознании большинство концепций отчуждения, в той или иной мере, связаны с разработками этой категории К. Марксом, который в свою очередь переосмыслил теорию отчуждения Руссо, Гегеля и других мыслителей. Согласно марксистской доктрине источником отчуждения выступают частнособственнические отношения, то есть отношения эксплуатации. Они порождают отчуждение во всех без исключения сферах: экономической, социальной, политической, психологической. В силу бесчеловечных социально-экономических условий, существующих в капиталистическом обществе, как наемный работник, так и владельцы собственности утрачивают основную человеческую самотождественность, идентичность. У наемных работников в силу того, что они вынуждены продавать свою рабочую силу, истинная жизнь начинается только тогда, когда рабочий день на предприятии работодателя заканчивается. Утрата человеческой идентичности у капиталиста происходит потому, что все его человеческие чувства сведены к обладанию собственностью и ее преумножению. Основные положения марксистской концепции отчуждения сводятся к тому, что, во-первых, происходит отчуждение самой деятельности работника наемного труда; условий труда от самого труда, результатов труда от наемных работников, социальных институтов и их норм от человека труда, идеологии от его реальных жизненных процессов.

Обобщая основные составляющие отчуждения, можно его определить как объективный социальный процесс отторжения от работника наемного труда продуктов его собственной производственной деятельности, которые в условиях антагонистических общественных отношений противостоят индивиду как чуждая, враждебная сила, а зачастую порабощающая его. Такая интерпретация отчуждения как понятия служит глубинной, фундаментальной основой (первопричиной) объяснения возникновения политического отчуждения личности, социальной группы.

Политическое отчуждение является одной из форм социального отчуждения, которая фиксирует существование разрыва между обществом (государством) и человеком (субъектом). Этот разрыв влияет на дегуманизацию их отношений. Политическое отчуждение – это ситуация, в которой человек воспринимает политику, государство, власть как посторонние, чуждые силы, которые господствуют над ним, угнетают его [См.: с. 2, 54]. Если согласиться с пониманием отчуждения как «отношения между социальным субъектом и какой-либо его социальной функцией, складывающейся в результате разрыва их изначального

единства, ведущего к обеднению природы субъекта и изменению (извращению, перерождению) природы отчужденной функции, а также сам процесс разрыва этого единства» [3, с. 252], то следует учитывать разрыв между социальным субъектом и его важнейшей социальной функцией (участие в политической жизни). Поэтому политическое отчуждение является понятием более широким по содержанию, чем это представлено в предыдущем определении [2, с. 54], так как включает не только восприятие человеком труда государства, власти, политики как чуждых и враждебных ему сил, но и отрыв индивида от участия в политической деятельности, как важнейшей его функции. В результате такого разрыва природа отчужденной функции перерождается, изменяется, а сама сущность субъекта (личности) обедняется, обесчеловечивается. Это происходит потому, что субъект политического процесса утрачивает одну из своих сущностных сил, характеристик, а именно: способность выступать в качестве субъекта политического процесса. Следовательно, человек превращается лишь в пассивный объект политических отношений.

Человек, в силу политического отчуждения лишается своих социальных, политических характеристик, теряет способность критического отношения к существующему политическому строю, к анализу господствующих политических отношений и превращается в «одномерного» человека, за которым закрепляется по преимуществу единственная функция – производственная, в то время как творческая, политическая и другие или утрачиваются, или в значительной степени ослабляются.

Вместе с тем политическое отчуждение проявляется так же и в отстраненности политических институтов (государства и других) от личности (работника наемного труда). Ее отчужденность проявляется и в восприятии предписываемых ими норм, как противоречащих ей. Существованию отчуждения человека от политических институтов способствует не только их бюрократизация, но и сама анатомия частнособственнических отношений.

Чтобы двигаться стратегическим путем преодоления или снижения порога политического отчуждения человека труда, необходимо знать причины его существования и воспроизводства. Целесообразно выделить две основные группы причин как объективных, так и субъективных.

К объективным причинам, воспроизводящим политическое отчуждение, относится в первую очередь существование института частной собственности на средства производства и противоположные интересы социальных групп. Начисто игнорируется общий интерес, преувеличивается роль особых

интересов собственников. Это выражается в доминировании владельцев собственности в политической системе общества, в ее структурах, в отсутствии механизма контроля за их функционированием. В результате политическая система по своей сути становится неконтролируемой, чуждой силой, отстраненной от людей труда.

Известно, что экономическая власть, а ею обладают собственники средств производства, автоматически порождает и политическую власть, тем самым работодатели обладают всей полнотой власти в обществе, где господствует частная собственность. Более того, в структурах политической власти, в том числе законодательных органах преобладают те, кто владеет собственностью на средства производства, а на остальных представителей этого института оказывают давление при разработке и принятии законов финансово-промышленные группы. Поэтому политика, политическая деятельность государственных органов рассматривается людьми, лишенных собственности как нечто нежелательное, чуждое для них, как нерешающие их проблемы, не выражающие их экономические, так и другие интересы. В результате отношения между наемным трудом и государственными структурами приобретает принудительный характер, выражающийся преимущественно в выполнении обязанностей.

Важную роль в отчуждении людей от политики играет его обусловленность уровнем развития производительных сил переходного общества. При низком их развитии у работников наемного труда в силу длительной продолжительности рабочего времени просто физически нет времени для участия в политике, политической деятельности. Поэтому, чтобы ею заняться, люди бросают работу, с целью высвобождения времени для участия в политической жизни, в частности, в забастовках, митингах, пикетах, акциях протеста и т. п. Украинское общество с переходной экономикой, переживающее системный кризис, имеет низкий уровень развития производительных сил, ограниченный характер использования высоких технологий в производственных процессах. Следовательно, существуют объективные предпосылки воспроизводства политического отчуждения людей труда.

Не последнее значение в процессах воспроизводства отчуждения людей от политики имеют интересы правящей элиты, политически и экономически доминирующих социальных групп. В этой связи правомерен вопрос, если одним из субъектов политики является отдельный человек, то почему господствовала и господствует правящая политическая элита, то

есть соответствующие классы, социальные группы. Среди тех, кто представляет нынешнюю политическую элиту, доминируют представители бывшей советской политической элиты. Сложился исторический парадокс – бывшая политическая и хозяйственная номенклатура, сметенная историей, превратилась вновь в элиту, восстановила свое экономическое и политическое господство, приспособилась к новым условиям. Она присвоила себе право говорить от имени народа, то есть выражать его волю, а свой политический, эгоистический, корпоративный интерес стремится навязать народным массам как их собственный. Кланы и другие социальные образования, входящие в элиту обладают корпоративным сознанием, групповыми и как правило корыстными интересами, замкнутостью на личном интересе. Для этих правящих групп не имеют значения интересы общества, а по преимуществу во главу угла ставятся интересы локальных объединений. Эти замкнутые группировки считают себя избранными, лучшими, приписывающие себе социальные качества, которыми не обладают. Формирование этих социальных группировок осуществляется на принципах родства, кумовства, протекционизма, землячества, замкнутости ближайшего социального окружения, совместной учебы, трудовой деятельности, службы в армии, дружбы, приятельских отношений, личной преданности, взаимного расположения и других неформальных оснований, а не на основе деловых профессиональных качеств. Все это вместе взятое, а также соответствующее правовое поле позволили отнять общественную собственность и поделить ее между этими группировками. Эти социальные группы отстаивают свои интересы и привилегии, не желая ни с кем делиться ни капиталом, ни властными полномочиями в сфере политики и экономики. Доступ в эти замкнутые сообщества людей для посторонних практически невозможен или чрезвычайно затруднен и в первую очередь благодаря глубокому социальному расслоению и растущей пропасти, отделяющей эти социальные группировки от работников наемного труда и другими социальными общностями по всем параметрам: в уровне доходов, в сфере общения, в доступе к культурным, духовным ценностям, в образовании, пользовании медицинскими услугами, в индустрии отдыха, развлечений и т. п. Они, определяя направление политики во всех сферах человеческой деятельности, соперничают между собой, разрывая живое политическое и экономическое пространство переходного общества, тем самым еще в большей степени, отдаляясь от интересов людей труда. Индивиды, принадлежащие к подобным социальным группировкам, не отягощены формированием у себя

таких социальных качеств как честь, порядочность, доблесть, патриотическое служение народу, нравственных и гражданских начал, профессионализма в управлении обществом, чувства ответственности, человеческого достоинства, служение высшим интересам общества и т. п.

В практической политике одни правящие группировки сменяют другие, причем каждая из них претендует в вербальной форме на выражение всеобщих интересов тех, кто непосредственно производит материальные и духовные ценности, кто находится на заслуженном отдыхе, кто в силу физической или душевной неполноценности не составляет экономически активную часть населения, а также учащейся молодежи.

По мнению профессиональных политиков, составляющих правящие социальные группировки, их политическая деятельность детерминируется объективными законами, лежащими в основе развития общества и представляющими историческую необходимость. Профессиональные политики, считая себя ответственными за судьбы страны, всего народа и возможно даже человечества, рассматривают себя в качестве субъекта, выражающего эту историческую необходимость. Поэтому они не видят или не хотят видеть интересов, потребностей реальных, конкретных людей. Считая себя свободными от ответственности перед человеком труда, они зачастую не знают истинного положения вещей, связанных со степенью распространения бедности и бесправия в обществе. Будучи политическими субъективистами, профессиональные политики не допускают не только мысли, но и реальной возможности для осознания людьми труда себя в качестве творцов истории, как субъектов, способных создавать необходимые условия для реформирования общества в таком направлении, которое желательно по крайней мере для подавляющего большинства граждан. Субъективистскому политику требуется безотчетное, бездумное, фанатичное почитание со стороны народных масс за его, как ему представляется с занимаемой им высшей ступени социальной иерархии, мудрую, рациональную руководящую деятельность. Люди, облеченные властью подчиняются только своей воли, они отрицают свободу воли конкретного человека, их воля направлена на выражение исторической необходимости. Обладание властью трактуется профессиональными политиками как закономерность осуществления, реализации этой необходимости. Такая позиция не только порождает, но и постоянно воспроизводит политическое отчуждение.

В воспроизводстве политического отчуждения личности участвуют не только объективные детерминанты, но и группа

субъективных причин, которые безусловно неравноценны по степени воздействия. Поэтому имеет смысл не только выявить, но и систематизировать их по рангу социально-политической значимости. Одной из важнейших общих причин является политическая безграмотность, низкая политическая культура и неразвитость политического сознания, препятствующие компетентному вхождению человека, социальных групп в политическую деятельность. В силу такого состояния их политической зрелости имеют место нелегитимные и экстремистские формы социального протеста.

Среди причин субъективного характера необходимо выделить такую, как осознанное нежелание правящих политических группировок создавать механизмы, которые бы подключали людей к политике, политической деятельности. Существующие законы затрудняют процедуру получения разрешения на использование легитимных форм социального протеста. Страх перед уголовным, административным наказанием препятствует адекватному, оперативному, реагированию на ту или иную сложившуюся политическую ситуацию в районе, городе, обществе в целом.

Целесообразно выделить и такую субъективную причину, как сосредоточение людьми труда своих усилий на решении проблемы выживания, то есть на поиске необходимых средств для реализации этой задачи. К политике в этой ситуации они относятся как к чему-то второстепенному, не способствующей выживанию человека труда, внерабочее время которого всецело поглощается борьбой за недопущение опуститься на «социальное придонье» или «социальное дно».

Массовое разочарование людей труда от неудач, связанных с проведением реформ либерального типа, в том числе и демократизации общества, влияет на отчуждение людей труда от политики. Известно, что если два-три года модернизации общества не дают ожидаемых позитивных результатов, то у человека наступает политическая апатия, политическая индифферентность, неверие в возможность осуществления экономических и политических реформ в интересах большинства граждан. Рыночный фундаментализм, реализуемый в Украине, не совместим с подлинной демократией, ни с производственной, ни с политической. Он не способен привести к модели рынка XXI в., регулируемого государством, социально ориентируемом, в котором приоритетом является развитие этносов, человека, государства, общества в целом. Существующие реальные стихийные рыночные отношения могут лишь стимулировать, воспроизводить в ускоренном режиме политическое безразличие, политическую отчужденность.

Раздробленность, разобщенность людей труда негативно сказывается на их участии в политической жизни страны. Конкурентная борьба между ними в процессе их самореализации воспроизводит политическое отчуждение. Более того, развитие малого, среднего бизнеса приводит к тому, что работники наемного труда испытывают затруднения в их консолидации, так как их численность на этих предприятиях незначительная, что мешает им политически организоваться и выдвинуть определенные требования. Кроме того, украинское общество переходного типа разъединено политически, социально, культурно и религиозно, единственной объединяющей силой является государственность. Все это, вместе взятое, выступает в качестве одной из субъективных причин, порождающих отчужденность людей от политики.

Люди, не признавая политику своим делом, отвергают ее. Многие считают, что хотя они и голосуют на выборах, тем не менее политические и экономические решения принимает истеблишмент. Недоверие, скептицизм людей труда в отношении возможного, реального воздействия на политические процессы выбивают их из орбиты политической деятельности, усиливают тенденцию непричастности, отстраненности от политики. Более того, определенная группа людей считает политику недостойным занятием для порядочного человека, опирающегося в своей жизнедеятельности на нравственные, моральные принципы, что негативно сказывается на их отношении к политике, формирует у них презрительное и даже брезгливое отношение к этой области человеческой деятельности. К сожалению, существование такого мнения о политике имеет под собой объективное основание. Проблема соотношения политики и морали всегда была актуальной в любом классовом обществе, но особое обострение она приобретает в условиях общества с переходной экономикой. Эта проблема требует не только теоретического, но и практического решения, поскольку ее нерешенность отодвигает простых людей от политики, особенно тех, кто на социально-психологическом уровне осмысливает политические процессы.

Большую роль в качестве субъективной причины возникновения и воспроизводства политического отчуждения играет социальный снобизм политиков, считающих рядовых граждан, неспособными участвовать в политической жизни. Высокомерно-пренебрежительное отношение к ним со стороны профессиональных политиков снижает уровень их потребности принимать участие в политических процессах. Рядовые граждане способны отражать основные тенденции развития политических процессов, даже, если они осмысливают политическое бытие на социально-психологическом уровне. Не только научное

теоретическое политическое сознание, но и обыденное позволяет вскрывать основной вектор политической жизни. На обыденном уровне происходит быстрая реакция людей на возникающие политические события, особенно на переломных этапах развития. В этом заключается один из парадоксов обыденного политического сознания. Поэтому обыденное политическое сознание не может быть элиминировано из политической деятельности и в будущем, в условиях интеллектуализации сознания под влиянием научно-технического прогресса. Люди, обладающие обыденным политическим сознанием, не поднявшиеся до отражения интересов социальных общностей на уровне политической идеологии, осознают основной нерв политической жизни, ее ведущие тенденции развития. Существуют и другие как субъективные, так и объективные причины политического отчуждения. Преодоление или снижение его порога требует радикальных решений, связанных с трансформацией общества, его эволюционного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джери Дэвид. Большой толковый социологический словарь в 2-х т. / Джери Дэвид, Джери Джулия. – Т. 1: Пер. с англ. – М. : Вече, АСТ, 1999. – 544 с.
2. Політологічний енциклопедичний словник / За ред. Ю.С. Шемшученка. В.Д. Бабкіна. Упорядники: В.П. Горбатенко, А.Г. Саприкін. – К.: Видавництво «Генеза», 1997. – 395 с.
3. Современная западная социология: Словарь / Сост. проф. Давыдов Ю.Н. и др. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.

АННОТАЦИЯ

Окунцов Б.П. Политическое отчуждение и его воспроизводство в переходном обществе

В статье рассматривается сущность политического отчуждения, а также объективные и субъективные факторы, детерминирующие его воспроизводство в переходном обществе.

Ключевые слова: политическое отчуждение, политика, субъективный фактор, объективный фактор, переходное общество.

SUMMARY

O**kuntsov B. P. Political alienation and its reproduction in the transitional society**

The article speculates on the point of the concept “political alienation”, the objective and subjective factors that determine its reproduction in the transitional society.

Key words: political alienation, politics, subjective factor, objective factor, transitional society.

Е.В. Рочняк
(Горловка)

УДК 39 (477.62)

ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СИТУАЦИЯ В ДОНБАССЕ КАК ВАРИАНТ СУЩЕСТВОВАНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Межэтническое взаимодействие – фактор, не только во многом определяющий собственно этнические процессы, но и активно связанный с такими сферами жизнедеятельности, как политика, экономика, социальные отношения, культура и др.

В современном мире вопросы межэтнического взаимодействия являются крайне важными – разница взглядов на мир, непонимание культурной специфики приводят к политическим и социальным проблемам.

Вопросы межэтнических контактов, взаимодействий и конфликтов достаточно широко изучаются в последнее время отечественными учёными. Это работы и статьи Р. Абдулатипова, А. Аблажея, С. Артановского, А. Ахиезера, В. Балушок, З. Гунаева, Л. Дробижевой, А. Ивановой, С. Ларченко, В. Мархинина, Е. Полонской, Ю. Попкова, М. Радовеля, В. Тишкова, О. Христофоровой.

Этнические проблемы регионального жизни нашли отражение в трудах В. Арбениной, С. Арутюнова, Ю. Арутюняна, Ю. Бромлея, Л. Дробижевой, В. Карлова, В. Козлова, Л. Колесник, И. Кононова, О. Нельги, В. Пименова, Т. Рудницкой, Г. Солдатовой, Н. Чебоксарова, Л. Чижиковой, О. Шкаратана, М. Шульги.

Несмотря на значительные успехи в исследовании актуальных этнических и национальных проблем, многие вопросы до сих пор не исследованы в должной мере. В частности, вопрос построения мультикультурного общества с минимальным уровнем конфликтности на этнической почве. Данный вопрос имеет не только существенное теоретическое значение, но и, прежде всего, значительную практическую ценность.

Исключительная важность научного анализа проблемы межэтнического взаимодействия определяется тем, что именно через него планируется, организуется деятельность полиэтничного сообщества. От совершенствования процессов межэтнического взаимодействия во многом зависит и будущее самого общества, уровень его целостности и степень прогрессивности.

В начале третьего тысячелетия стало очевидным, что человечество развивается по мере взаимосвязи и взаимозависимости различных стран, народов и культур. Современные политические и социальные процессы, проект создания Единой Европы, открытия границ для культурного обмена, расширение прямых контактов, а также обширные миграционные процессы позволяют сегодня говорить о существенном изменении структуры мира.

К примеру, на сегодняшний день Западная Европа стала не просто территорией, населённой представителями различных этносов, а мультикультурным регионом со значительными южноазиатскими меньшинствами в Великобритании, турецкими в Германии, африканскими из Вест-Индии и регионов вокруг Сахары во Франции. Большое количество переселенцев из Северной Африки и Ближнего Востока распространилось по всему континенту. За последние десятилетия было построено множество мечетей и индуистских храмов. Возникли или подверглись серьёзным изменениям многие городские субкультуры.

Это, в свою очередь, стало причиной культурного напряжения, включая вспышки межэтнического насилия. Во многих европейских странах (прежде всего, Франция, Италия, Австрия, Бельгия) политические объединения на основе националистических взглядов стали получать всё большую поддержку среди населения.

Прошло уже больше четырёх лет с того момента, как премьер-министр Великобритании Дэвид Кэмерон на Мюнхенской конференции по безопасности признал провал идеи государственного мультикультурализма и призвал не к пассивному соблюдению политической корректности, а к активному «мускулистому либерализму», который должен продвигать западные ценности в среду новых эмигрантов [3].

Аналогичные мнения звучат и в Германии. Канцлер Германии Ангела Меркель, выступая перед представителями молодёжного крыла ХДС ещё в октябре 2010 года, однозначно заявила, что политика политкорректности потерпела полный провал. Что неудивительно, ведь по данным статистики около 30% детей до 5 лет родились в семьях, где хотя бы один из родителей является иностранцем. Иногда здесь шутят, что если в жилом квартале живет хотя бы один немец, то вам уже повезло.

Интересно отметить: что не вышло в Европе в плане мультикультурности и полиэтничности, прекрасно получилось на территории Донбасса.

Историческое своеобразие этого края проявляется в том, что данная территория стала массово заселяться относительно

недавно (около 200 лет) и состав её населения изначально был полиэтничен, т.к. формировался на основе сложных исторических, демографических, социально-экономических и социально-культурных процессов.

Как особый регион он сформировался к концу XIX в. в связи с массовой индустриализацией и возникновением миграционного механизма. Уже в тот период при взаимодействии украинцев и русских начали формироваться синтетические явления в культуре региона. Ядром его этнической структуры стала украинско-русская доминирующая этническая коалиция. Это нашло отражение в языковом поведении жителей, которое тяготеет к двуязычию. Билингвизм в Донбассе стал явлением массовым.

По данным последней переписи населения, которая проводилась ещё в 2001 году [2], основное этническое большинство − украинцы (147,2 тыс. человек в Луганской и 274,4 – в Донецкой области) и русские (соответственно, 992 тыс. и 184,4 тыс.), проживают совместно с другими народами (греки – 77,5 тыс., белорусы – 44,5 тыс., татары – 19,2 тыс., армяне – 15,7 тыс., евреи – 8,8 тыс., азербайджанцы – 8,1 тыс., грузины и молдаване – по 7,2 тыс., болгары – 4,8 тыс., немцы – 4,6 тыс., поляки – 4,3 тыс., цыгане – 4,1 тыс.), расселенными дисперсно в городах региона и образующими достаточно компактные массивы в сельской местности.

Длительный период межэтнического общения и контактов представителей различных этносов привел к высокой степени интеграции и значительным культурным взаимовлияниям. Накоплен огромный исторический опыт сотрудничества народов, сформировался общий пласт культуры, который, в свою очередь, выступает сегодня фактором относительной межэтнической стабильности в данном регионе.

Именно поэтому можно говорить о Донбассе как об особой мультикультуральной общности, а не просто как о конгломерате жителей различной этнической принадлежности. Здесь сформирована специфическая региональная идентичность, поэтому рассмотрение края как маргинального с этнической точки зрения, края, характеризующегося механическим смешением различных этнических групп, является не только не соответствующей действительности, но и, прежде всего, разрушительной для общественного сознания жителей региона.

Уникально то, что каждая национальная группа нашего мультинационального региона (по данным статистики здесь проживают представители 134 национальностей), вошла в единый социокультурный и экономический организм края, сохраняя при этом все этнические признаки своих предков.

Чувство общности («мы – с Донбасса»), своеобразное единство различных национальностей, позволяющее жить в мире и согласии на протяжении всей истории региона, сосуществует одновременно с личной национальной идентификацией и самобытностью культуры. Такое положение дел воспринимается в обществе как норма.

В определённой степени данная норма, выражающая собой специфику Донбасса, осмысляется как ценность региона. Подобного рода настроения выполняют функцию, регулирующую психическую активность людей, функцию установки воспринимать и действовать определённым образом. Ведь настроение этнофора (человека как представителя определённого этноса) детерминировано историческими событиями жизни этноса, судьбой его членов, политическими и экономическими условиями функционирования этноса.

Именно экономическая составляющая стала основой для сплачивания населения Донбасса и этот факт отмечается многими. «Жители Донбасса, наверное, мультикультурны. Не столько внимания уделяют таким понятиям как язык, религия, культура. А больше занимаются экономическими вопросами. И у этого есть свои исторические предпосылки. Это тема Донецко-Криворожской рабочей советской республики. Здесь первый раз, скажем так, был озвучен тезис про построение государства на экономической основе. Не на национальной, религиозной основе, а экономической» [1].

Однако следует отметить, что в регионе ведут активную деятельность более полутора сотен национально-культурных формирований, функционирует 5 центров культур национальных меньшинств, действует значительное количество самодеятельных художественных коллективов, около 40 памятников национальной истории в 9 городах и 5 районах Донецкой области находится под охраной этнических обществ. Существуют национально-культурные общества греков (Федерация греческих обществ Украины, Союз греков Украины, Донецкое городское общество греков, Мариупольское городское общество греков, Греческий национальный общественно-политический клуб «Эллины Приазовья»), создан ряд еврейских национально-культурных обществ (Областной Еврейский культурно-просветительский центр «Алеф», Донецкое городское общество «Тхия», Донецкая областная организация Еврейского общества эстетики, физической культуры и спорта «Маккаби»), действуют Донецкое областное национально-культурное общество немцев «Возрождение», Донецкая областная организация Общества малых народов

Кавказа. И это всё при том, что лишь каждый тридцатый житель региона активно презентует себя как представителя той или иной национальности.

Отсутствие межэтнических конфликтов в немалой степени обусловлено природной толерантностью людей и их пониманием того, что общенациональная культура есть продукт исторического взаимообогащения и взаимопроникновения различных этнических культур. На бытовом уровне это выражается, прежде всего, в своего рода привычке к проживанию в интеркультурном пространстве.

Такое положение дел перекликается с общей стратегией поликультурного воспитания, разработанного Международной комиссией по образованию ЮНЕСКО и сформулированного в докладе от 1997 г. В нём подчеркивается двуединая задача воспитания молодёжи: освоение культурного наследия собственного народа при одновременном уважительном отношении к культурным ценностям других национальностей.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Для создания мультикультурного общества необходимо отсутствие доминирования одной культуры над другой, господства титульной нации в вопросах духовного развития.

2. Гармоничное развитие различных культур на одной территории возможно при наличии общей идейной и/или экономической базы.

3. Полиэтничность сознания населения возможно только при теснейшем сотрудничестве в различных сферах жизни представителей разных национальностей, при своеобразной «привычке» к другой культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Донбасс о себе и о Галичине [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.epochtimes.com.ua/ru/opinion/ukraine/donbass-o-sebe-y-o-galychyne-87597.html
2. Сколько народов живёт в Донецкой области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kramtp.info/news/14/full/id=17159
3. Терентьев А. Великое переселение народов [Электронный ресурс] / А. Тереньтьев – Режим доступа: http://xn--b1adccaencl0bewna2a.xn--p1ai/index.php/articles/42-articles/2859-velikoe-pereselenie-narodov

АННОТАЦИЯ

Рочняк Е.В. Этнокультурная ситуация в Донбассе как вариант существования мультикультурного общества

В статье рассматривается специфика современной этнической ситуации в Донбассе, подчеркивается мультикультурный характер региональной идентичности, базирующийся, прежде всего, на экономической основе.

Ключевые слова: полиэтничность, мультикультурность, межэтническое взаимодействие, интеркультурное пространство, Донбасс.

SUMMARY

Rochnyak E.V. Ethnic and cultural situation in Donbas as a variant of multicultural society presence

The articles on the specificity of modern ethnic situation in Donbas, highlights the multicultural nature of regional economically-based identity.

Key words: polyethnicity, multiculturalism, interethnic interaction, intercultural space, Donbas

В.А. Санжаров
(Горловка)

УДК 811.124+930.2

РОЛЬ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Необходимость изучения латыни в современном мультилингвальном пространстве совершенно неоспорима. Более половины фонда узуальной лексики большинства современных иностранных языков составляют слова, так или иначе восходящие к латинским основам: это и прямые заимствования из латыни, и новые слова, образованные на основе латинских корней (так называемые латинские дериваты). К этой группе относится практически вся международная научная терминология из разных областей знаний. Кроме того, до сегодняшнего дня при образовании новых слов продуктивно используются латинские словообразовательные элементы. Так, в английском языке на долю латыни приходится львиная доля общеупотребительной лексики: из 20 000 частотных лексем на латынь приходится 10 400, на греческий – 2 200, на англосаксонскую лексику – 5 400 слов. Современные концепции и научные исследования проблемы влияния латинского языка на языковые системы и культуру Европы, трактовка понятий Европа и европейская культурная идентичность нашли отражение в работах Т. Грегори, У. Эко, Э. Морен, Б. Рассела, Б. Луиселли,

Д. Реале и др.; проблемы фиксирования западноевропейского культурного опыта и судьбы латинского языка и культуры на разных этапах истории Руси/России рассматривались в трудах М.И. Сухомлинова, П.П. Пекарского, А.И. Соболевского, П.М. Бицилли, Н.А. Смирнова, С. Смирнова, Н. В. Голицына, Э.П. Карпеева, С.К. Милославской, Ю.К. Воробьева, Г.С. Кнабе, В.В. Виноградова, Л.Л. Кутиной и др.

Во многих странах мира изучение латинского языка является традиционным. В современной европейской средней школе латынь – это одна из важнейших учебных дисциплин. Длительное время преподавание латинского языка опиралось на принцип, согласно которому формальное развитие интеллекта должно предшествовать какому-либо серьезному приобретению знаний. Уровень развития учащихся определялся в первую очередь способностью к усвоению латинского языка. Такое деление на «способных» и «неспособных» выполняло социальную, а не педагогическую функцию: являлось способом социально-стратификационной селекции.

Отказ от прежней образовательной парадигмы привел во второй половине XX века к серьезному реформированию европейской средней школы. Попытка ограничения сферы изучения древних языков, как основы гуманитарного образования, закончилась, как и все предыдущие: со средины 90-х годов XX столетия роль латинского языка в Западной Европе вновь усиливается. Он занимает все более важное место в учебных программах как полной, так и неполной средних школ. Снова делается упор на интеллектуализм образования. Однако речь больше не идет о какой бы то ни было его элитарности. Это уже невозможно в условиях массовой средней школы. Сегодня изучение латинского языка как учебная дисциплина выполняет две задачи: повышает культурный уровень учащихся и оказывает действенную помощь в изучении родного языка (романские языки) и современных европейских языков. В европейских странах, имеющих долгую традицию в изучении латинского языка в среднем звене образования, наблюдается четкая преемственность в этой области между средней общеобразовательной школой и высшими учебными заведениями. Лицейное образование, направленное в первую очередь на подготовку учащихся средних школ к обучению в вузах, имеет стройную систему профильных направлений обучения, где все будущие студенты – филологи, историки, юристы – в обязательном порядке изучают латинский язык и поступают на соответствующую специальность университета, уже имея солидную филологическую базу. В вузах же идет дальнейшее углубленное изучение этих учебных дисциплин, в частности, латыни.

Не так хорошо обстоит дело в нашей стране. Изучение латинского языка в образовательной средней школе длительное время вообще не практиковалось. Лишь недавно с созданием классических лицеев, гимназий и школ с углубленным изучением современных иностранных языков латинский язык приобрел, а, точнее, только начинает приобретать статус одной из важнейших базовых учебных дисциплин.

К сожалению, количество профильных (специализированных) средних учебных заведений с изучением латинского языка ничтожно мало. А отсюда возникает серьезнейшая проблема гуманитарных вузов – практически полное (тотальное) незнание начинающими студентами латинского языка как базовой филологической дисциплины. Таким образом, не приходится говорить о какой-либо преемственности классического образования средней и высшей школ. За исключением нескольких наиболее престижных вузов нашей страны, которые набирают на филологические специальности самых подготовленных абитуриентов, закончивших классические лицеи и гимназии, или хотя бы прошедшие курс латинского языка, большая часть учебных заведений довольствуются слабоподготовленным в классическом плане студенческим контингентом и вынуждены изыскивать всевозможные новые формы и методы работы, чтобы наверстать упущенное и выйти в конечном счете на адекватный уровень знаний. Тем более важной представляется задача создания благоприятных условий для самореализации в избранной области одаренных студентов.

Проблема творческого развития и реализации личности в процессе овладения иностранным языком многогранна, различные ее аспекты рассматриваются в рамках самых разных научных дисциплин: возрастной психологии, психологии профессиональной деятельности, акмеологии, педагогики и методики преподавания [1; 9]. В работах отечественных ученых дана общая характеристика самостоятельной познавательной деятельности, разработаны классификации самостоятельных работ, выделены условия организации самостоятельной учебной деятельности, активизации познавательной активности студентов в учебной деятельности, определена структура мотивации самостоятельной познавательной деятельности.

На сегодняшний день имеется достаточно большое количество идей, подходов (аксиологический, деятельностный, личностный) к образовательным системам в высшей школе, но не разработаны принципы интеграции разных подходов к технологиям обучения в вузе. Необходимость совершенствования, приведения в соответствие с требованиями

времени старых и разработки новых технологий обучения остается актуальной задачей в обучении иностранным языкам. Анализ современных научных исследований и практики образования свидетельствует о возросшем интересе к проблеме творческой самостоятельности, решение которой обеспечивает самоопределение и самореализацию личности. Вместе с тем ограничено число работ по конкретным путям формирования творческой самостоятельности студентов и средствам их реализации в условиях современной высшей школы.

Одной из форм работы по улучшению качества знаний студентов, развитию их творческого потенциала является внеурочная работа. К сожалению, подобная работа часто держится только на энтузиазме преподавателей и редко находит свое отражение в их рабочей программе и, соответственно, в их учебной нагрузке. На наш взгляд, внеурочная работа может вестись в двух направлениях: работа со слабоуспевающими студентами и работа с наиболее заинтересованными учащимися, желающими не только лучше знать программный материал, но и изучать латинский язык углубленно. Работа с отстающими требует особого, повышенного внимания. Как говорил Щерба, «достаточно того, чтобы читалось и переводилось значительное количество трудных текстов – и все остальное прикладывается само собой» [11]. Однако разработка проблематики активизации обучения вообще не входит в тему сегодняшней статьи.

Мы хотели бы подробнее остановиться на втором направлении: занятиях с наиболее подготовленными студентами, проявляющими наибольшие способности в освоении латинского языка и выявляющими к его изучению особый интерес. Такие студенты могут потенциально претендовать на участие в конкурсах и олимпиадах по латинскому языку как на межфакультетском, так и межвузовском и даже региональном уровне. Конкурсные задания практически всегда включают в себя тестовые работы и задания на перевод. И если первые предполагают своеобразное «натаскивание» студентов на возможные варианты вопросов, то переводные работы предполагают не только знание какого-либо конкретного материала (как лексического, так и грамматического), но и умение быстро реагировать на новый материал, делать правильные выводы, умозаключения на основе ранее изученного. Изучение латинского языка должно учитывать специфические цели в связи с профессиональной подготовкой будущего специалиста. Для историков латинский язык нужен как инструмент познания, историк должен уметь читать и правильно понимать, или, в спорных случаях, уметь аргументировать свое понимание латинских авторских текстов или документов.

Основным видом работы историка является работа с текстом, то есть перевод с латинского языка на родной. Подобный вид работы является, разумеется, основополагающим и на практических занятиях. «Синтетический строй латинского языка, свободный порядок слов в нем, богатство грамматических категорий, выраженных флективно и суффиксально, разнообразие синтаксических структур, реализованных в определенных морфологических моделях, требуют для понимания текста детального морфолого-синтаксического анализа, умения выделить опорные точки предложения в целом и отдельных структур в нем, провести дистрибутивный анализ в случае наличия омонимичных структур или средств синтаксической связи, установить зависимость между компонентами сложного предложения и отдельными членами внутри простого, наконец, – определить начальную (словарную) форму слова по контекстуальной, также опираясь на формальные признаки» [4, с. 45].

При переводе латинской фразы ни в коем случае нельзя пытаться угадать смысл, переводить, руководствуясь лексическими значениями слов, без учета их грамматической формы. Следует помнить широко известное высказывание Л.В. Щербы о том, что в иностранном языке «смысл есть искомое» [11, с. 9], поэтому надо идти не от смысла, а к смыслу от грамматической формы. Продемонстрировать это можно на самых ранних этапах обучения на примере таких фраз, в которых, как говорят студенты, «все слова понятны, а смысла не получается».

Для латинского языка, в котором основным средством семантизации является перевод, это означает, что анализ и перевод должны идти рядом, но анализ на каждом этапе должен предшествовать переводу.

При обучении чтению очень важно выработать у учащихся умение пользоваться учебником как справочным пособием, т. е. умение быстро и свободно ориентироваться в нем при поисках нужной грамматической справки, таблицы и т. д. То же относится к словарю. Грамотное пользование словарем складывается из нескольких компонентов. Прежде всего, оно предполагает понимание структуры словарной статьи и системы принятых в ней шрифтов, сокращений. Чрезвычайно важно также умение вдумчиво читать словарную статью, не выписывая все значения слова подряд, а отыскивая нужное. В ряде классических учебников словарь к тексту вообще отсутствует, и при переводе приходится прибегать к словарю в конце книги. В более современных учебниках словарь стали помещать после каждого текста [2; 6]. Иногда словарь к тексту расположен даже в алфавитном порядке. Это существенно облегчает работу по переводу. Мы предлагаем, во-первых,

разбивать текст на отдельные фразы. Кроме этого, нам кажется удобным использовать словарь после каждого предложения. Даже простейший хронометраж красноречиво показывает, что в таком случае экономия времени достигает порой 20-25%. Таким образом, как справедливо отмечает А.Ч. Козаржевский, «грамматический анализ, пользование словарем и перевод – это три одновременных, неразрывно между собой связанных процесса» [6].

Большинство учебников латинского языка позволяет изучать язык почти исключительно посредством чтения и анализирования большого количества текстов. Практически все имеющиеся в нашем распоряжении учебники латинского языка состоят из описания грамматики, текстов для чтения и словаря. Упражнения, направленные на отработку и закрепление грамматических правил и лексического материала, в имеющихся учебниках почти полностью отсутствуют. Такой способ преподавания латинского языка крайне неэффективен. Небольшое количество часов, отводимое на преподавание латинского языка, отсутствие у студентов навыка работы с языковыми структурами требуют более интенсивных методов преподавания языка; предполагают разработку цикла упражнений, способствующих успешному усвоению лексического и грамматического материала. Предлагаемая нами методика преподавания латинского языка строится на базе методик преподавания живых иностранных языков и предполагает преобладание активных методов над пассивными. Широко практикуется перевод с русского языка на латинский, что способствует активному усвоению студентами латинских грамматических конструкций; если при переводе с латинского на русский студент часто может перевести предложение «по смыслу», то при переводе с русского на латинский студент вынужден работать с латинскими грамматическими формами. Другим способом активизации усвоения студентами грамматического материала является поиск ошибок. Учащимся сообщается, что в предлагаемый им текст или упражнение заложено определённое количество ошибок, которые им необходимо отыскать и исправить.

В качестве образцов работы над развитием логического мышления мы предлагаем ряд упражнений. Отметим, что наш опыт работы подтверждает их эффективность. По сути дела, в игровой форме происходит закрепление усвоенного материала и выработка необходимых навыков:

1. Определите род существительного, если мы знаем словарную форму прилагательного: amica rara; amicus rarus; verbum rarum; poeta rarus; avis rara; homo rarus; mores rari; leges rarae.

2. Если нам незнакомы слова из словосочетаний, можно ли узнать их род? am viam longam; eas mulieres felices; ea exempla brevia; illarum legum crudelium.

Тренировка правила среднего рода хорошо проходит за счет узнаваемых в родном языке латинских слов: praemium, ii n – praemia (премия); opus, operis n – opera (опера).

Хорошо способствует запоминанию латинских парадигм определение грамматической формы слова вне контекста. Впрочем, подобные формы могут быть предложены студентам для анализа и в составе небольших словосочетаний: de discipulis bonis, meas manus, in rebus maximis и др.

Наряду с обучением умению пользоваться словарем надо стремиться к развитию у учащихся языковой догадки, в первую очередь – умения выводить значение производных и сложных слов по их морфемному составу. Базой для такого умения является усвоение учащимися словообразовательных аффиксов и правил словообразования, а также навыки в словообразовании и словообразовательном анализе, которые должны приобретаться при выполнении соответствующих упражнений.

1. От каких латинских слов образованы эти слова и какое значение они имеют: аквамарин, акведук, акванавт, артефакт, факсимиле, мануфактура, маникюр, велосипед, астронавт, билингва, манускрипт, парабеллум и др.

2. Определите, с помощью каких префиксов образованы слова, расшифруйте их: субмарина, экстракласс, экслибрис, дезодорант, контрреволюция, импорт, гипертония, постимпрессионизм, репатриант, эмиграция, деструкция и т.п.

В английском, французском, итальянском, испанском и других языках много корней, приставок и суффиксов из латыни. Если научить студента «видеть» их, то, сталкиваясь со многими новыми словами (в изучаемых им языках), он не будет впадать в панику, даже если никогда раньше их не встречал. Можно предложить учащимся самые разнообразные виды заданий, принимая во внимание уровень их языковой подготовки и варьируя степень сложности, допустим: определите, какое слово в латинском языке предшествовало соответствующему слову в английском.

Помимо специальных образовательных задач (развитие лингвистического кругозора, лингвистического и грамматического мышления, навыков анализа и перевода сложного текста), перед курсом латинского языка стоят также задачи общекультурного развития и эстетического воспитания учащихся [5, с. 130-139], которые реализуются путем отбора соответствующей тематики и текстов для чтения, содержащих познавательную информацию по истории, мифологии и культуре античного мира [3; 7; 8]. Тщательно отобранные тексты (и даже отдельные фразы) в сочетании с историческим, мифологическим и реально-бытовым комментарием к ним могут и познакомить

учащихся с определенным фактическим материалом, и – что гораздо важнее – пробудить у них интерес к самостоятельному чтению древних авторов (в переводе, разумеется), изучению истории и культуры античного общества. Практически все тексты учебников, в том числе подлинные стихотворные, а также крылатые выражения, пословицы и поговорки, позволяют реализовать культурологические задачи нашего курса в процессе обучения чтению и переводу текстов. На занятиях из-за недостатка времени чтение текстов и фраз, содержащих познавательную информацию по мифологии, истории и культуре античного мира, возможно сопровождать только беглым очерком основных, эпохальных событий в истории и культуре древней Греции и Рима. Во внеаудиторной работе эти сведения, лишь бегло намеченные в лекциях, углубляются и расширяются, в сочетании с соответствующими комментариями к ним, уделяется особое внимание их связям с прошлым и настоящим европейской и мировой культуры.

Привлечение информационно-коммуникационных технологий при изучении иностранных языков (диалоговое общение пользователя со средствами ИКТ; визуализация информации; графическая интерпретация знаний; компьютерное моделирование изучаемых объектов, их отношений, явлений, процессов; архивирование, хранение больших объемов информации с возможностью легкого доступа к ней, ее передачи, тиражирования; автоматизация процессов информационно-поисковой деятельности; автоматизация процессов научно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля результатов усвоения знаний) открывает новые возможности как в изучении латинского языка, так и в его использовании историками для решения исследовательских задач.

Оценка достижений одаренных студентов должна основываться не столько на результатах экзаменов, сколько на изучении их деятельности в течение определенного периода: участие в работе специализированного кружка, подготовке научных сообщений и докладов, участие в конкурсах и олимпиадах. При этом важно не выяснение того, какую массу фактов они сумели запомнить, а насколько развиты их склонности и способности рассуждать, критически мыслить, находить правильное решение, применять знания на практике, экстраполировать известные им способы действий в новые для них условия, нестандартные ситуации и усваивать новые способы деятельности. «Знаниевая» парадигма, при которой вуз ориентирован на подготовку преподавателя-предметника, несущего учебную информацию и контролирующего ее усвоение

слушателями, а студент по-прежнему выступает объектом процесса массового педагогического воспроизводства, должна быть заменена «штучной» парадигмой, призванной создать условия для формирования творческой индивидуальности. На смену устаревшей учебно-дисциплинарной модели образования должна прийти личностно-ориентированная модель, сущностью которой является подход к личности обучаемых как полноценным партнерам в условиях сотрудничества.

Общеизвестно: чем меньше время обучения, тем острее стоит вопрос о методах обучения. Типовые учебные планы по современным иностранным языкам фиксируют нынешний плачевный статус дисциплин классического цикла: латинскому языку отводится жалких 32 часа, а формой отчетности является зачет (преподаватели старшего поколения помнят двухлетний курс изучения латыни). Это, безусловно, повлияет на уровень подготовки будущих языковедов и историков. Любые новации должны иметь разумный предел: не нужно забывать старую латинскую истину: primum non nocere – «прежде всего не навредить». Реформаторам учебных планов и программ гуманитарных вузов, чиновникам от науки следовало бы напомнить девиз Нью-Йоркской alma mater «perstare est praestare» («оставаться неизменным – значит быть лучшим»). Уважительное отношение к классическим языкам всегда свидетельствует о высоком образовательном уровне высшего учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека. / Е.Е. Вахромов. – Москва : Международная педагогическая академия, 2001. – 162 с.
2. Винничук Л. Латинский язык. Самоучитель для студентов гуманитарных факультетов университетов и педагогических вузов. / Л. Винничук / Пер. с польск. И.С. Култышевой, З.Ф. Пенюк. – М. : Высш. шк., 1985. – 325 с.
3. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима. / Л. Винничук / Пер. с польск. В. К. Ронина. – М. : Высш. шк., 1988. – 496 с.
4. Кацман Н. Л. Методика преподавания латинского языка. / Н. Л. Кацман – М. : Владос, 2003. – 255 с.
5. Кацман Н.Л. Культурологический аспект курса «древние языки и культуры» в системе современного гуманитарного образования / Н.Л. Кацман // Индоевропейское языкознание и классическая филология. – СПб, 2006. – С. 130-139.

6. Козаржевский А.Ч. Учебник латинского языка для нефилологических гуманитарных факультетов университетов / А.Ч. Козаржевский – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 312 с.
7. Культура древнего Рима / Под ред. Е.С. Голубцовой. – М., 1985. – Т. 2. – 628 с.
8. Подосинов А. В., Щавелева Н. И. Введение в латинский язык и античную культуру : Учебное пособие для гимназий лицеев и школ с гуманитарным профилем. / А. В. Подосинов, Н. И. Щавелева – М. : Флинта: Наука, 1993-2002. –Ч. I-VII.
9. Психология с человеческим лицом. Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – 332 с.
10. Соболевский С. И. Грамматика латинского языка. Часть практическая. / С. И. Соболевский – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1947. – 430 с.
11. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе : общ. вопросы методики / под ред. И. В. Рахманова. – Изд. 2-е. – М. : Высш. шк., 1974. – 111 с.
12. Ярхо В. Н., Култышева И. С. Методические указания к изучению курса латинского языка / В. Н. Ярхо, И. С. Култешева – М. : Учпедгиз, 1976. – 376 с.

АННОТАЦИЯ

Санжаров В. А. Роль латинского языка в изучении истории: перспективы новых образовательных возможностей

В статье дается сущностно-содержательная характеристика творческого саморазвития студентов-историков в процессе изучения латинского языка. Основное внимание уделяется анализу современных технологий и приемов педагогического воздействия на процессы самоактуализации личности в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку.

Ключевые слова: латинский язык, одаренные студенты, саморазвитие, активные методы обучения.

SUMMARY

Sanjarov V.A. Latin in studying History: perspectives of new educational technics

In this article the structure, the essentiality and the content of creative self-development of history students in the process of professional education and self-education are considered. Principal attention has been given to the analysis of development of contemporary technologies and rulers of pedagogical influence on process of the self-actualization of personality in professionally focused foreign language training.

М.В. Шатохина
(Горловка)

УДК 39(477.62)

ИЗМЕНЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ ДОНБАССА В XIX-XX вв.

Донбасс остается наиболее промышленно развитым и урбанизированным регионом. Исследование этнических процессов имеет важное научное значение. С одной стороны, эти процессы напрямую зависят от социально-политического развития, а с другой стороны, непосредственно отражаются на всех сферах общественной жизни.

К сожалению, в современной научной литературе пока отсутствуют отдельные работы, где бы изучались этнические процессы в Донбассе. Единственной научной работой, одним из направлений которой было исследование этнического состава населения этого региона, стала монография П. Лаврина [2]. Косвенно эти процессы нашли свое место в научных исследованиях Ф. Д. Заставного [1] и В. И. Наулко [3]. При этом следует обратить внимание на то, что результаты переписи населения 2001 года не отражены в этих работах. Кстати, еще раньше, в 20-е гг. XX в. исследование этнического состава населения «Горнопромышленного Донецкого бассейна» было одним из важных направлений работ Т. Олесиюка [4] и А. Хоменко [6] на основе анализа результатов переписи населения 1926 года.

Донбасс, который изначала отличался многонациональностью, в период бурного развития рубежа XIX-XX вв. принял сотни тысяч переселенцев самых разных национальностей.

К началу XIX века численность и национальный состав населения Донбасса (Бахмутский уезд, Мариупольский уезд, Славяносербский уезд, Старобельский уезд, г. Славянск), по данным Всероссийской переписи 1897 г., были следующими: Русские 985 887 – 86,7 % (малороссы 710 613 – 62,5 %, великороссы 275 274 – 24,2 %, белорусы 11 061 – 1,0 %), греки 48 452 – 4,2 %, немцы 33 774 – 3,0 %, евреи 22 416 – 2,0 %, татары 15 992 – 1,4 %. Всего 1 136 361 чел.

В Юзовке в 1884 году, согласно городской переписи, из числа 6 тысяч жителей:, 32,6% составляли «местные» – жители Бахмутского и других уездов Екатеринославской губернии; 26% – жители центральных губерний (Орловской, Владимирской, Калужской, Смоленской, Рязанской, Тамбовской и др.); 19% – выходцы из южных и юго-западных губерний (Донской области, Воронежской, Курской, Киевской, Черниговской, Таврической, Харьковской, Полтавской и др.); 17,4% – жители других губерний;

5% – иностранцы (англичане, итальянцы, немцы, румыны и др.) [5, с. 50-51]. К началу XX века Юзовка не изменила своего интернационального характера: «Этнический состав населения поселка, а затем города Юзовка к началу XX века был пестрым: русские – 31 952, евреи – 9 934, украинцы – 7 086, поляки – 2 120, белорусы – 1 465» [7, с. 55].

Именно в то время сложились основные пропорции этнической структуры Донбасса, со сравнительно незначительными изменениями дошедшие до наших дней. Результатом стало формирование полиэтнической общности из представителей около 130 этнических групп с абсолютным преобладанием в ней русских и весьма обрусевших украинцев (правильнее, малороссов), являющихся украинцами по паспорту.

Советский период истории Донбасса завершил процесс создания в его рамках особой региональной общности. Как отмечает исследователь из Луганска В. Ю. Даренский, «Статистический факт численного доминирования «украинцев» (южноруссов) и великороссов среди населения Донбасса, при наличии здесь весьма крупных не славянских этнических групп, имел место примерно до середины XX века. Во второй половине XX века на Донбассе происходили интенсивные процессы этногенеза, обусловленные последней «волной» урбанизации и развития массовых коммуникаций. Никаких реальных социокультурных различий, например, между потомками украинцев и русских на Донбассе, уже как минимум во втором поколении говорящих на одном языке и усвоивших одни и те же ментальные и поведенческие модели жизни практически не существует. Традиционные этнические идентификации имеют на Донбассе реликтовый и маргинальный характер. Этнические украинцы и великороссы, сохранившие свои языковые, ментальные и поведенческие особенности в настоящее время здесь не превышают численно представителей других «национальных меньшинств» (кавказских народов, греков, евреев, цыган и др.). Донбасс – полностью моноязычный регион, в котором количество реальных носителей украинского языка не превышает количество представителей кавказских диаспор.

По итогам последней переписи населения в области наблюдается увеличение численности населения из бывших союзных республик.

Значительно за эти годы увеличилась численность азербайджанцев и грузин в 1,9 раза, армян – в 1,6 раза, при общем снижении численности по всем другим национальностям.

Малочисленными на Донетчине являются белуджи, эвен до

начала XX века (в 1863 году население края составляло 200 000 чел.). По результатам Всероссийской переписи 1897 г. численность и национальный состав населения Донбасса (Бахмутский уезд, Мариупольский уезд, Славяносербский уезд, Старобельский уезд, г. Славянск) были следующими: всего 1136361, в том числе: украинцы 710 613 (62,5%), русские 275274 (24,2%), белорусы 11061 (1,0%), греки 48452 (4, 2%), немцы 33774 (3,0%), евреи 22416 (2,0%), татары 15992 (1,4%).

Вместе с тем, этнический состав крупнейших городов Донбасса выглядел таким образом: Юзовка (Донецк): русских – 18856, украинцев – 1109, евреев – 7553; Мариуполь: русских – 10102, украинцев – 7221, греков – 3293; Енакиево: русских – 9044, украинцев – 1853, евреев – 2211; Горловка: русских – 2782, украинцев – 2064.

По данным переписей населения 1926,1959, 1970, 1979, 1989, 2001 годов динамика национального состава населения Донецкой области выглядела следующим образом [8, с. 168, 174], [9, с. 78, 80, 82], [10, с. 11–12]:

№ п/п	Националь-ности	1926	1959	1970	1979	1989	2001
	Всего населения	1837149 100%	4262900, 100%	4892238, 100%	5150283, 100%	5311781, 100%	4825563, 100%
1	Украинцы	1131769, 61,61%	2368900, 55,6%	2597153, 53,1%	2622553, 50,9%	2693432, 50,75	2744149, 56,9%
2	Русские	453202, 24,67%	1601300, 37,6%	1987218, 40,6%	2225398, 43,2%	2316091, 43,65	1844399, 38,2%
3	Евреи	44014, 2,4%	42500, 0,99%	39962, 0,82%	35476, 0,69%	28135, 0,53%	8825, 0,2%
4	Белорусы	12054, 0,66%	63300, 1,5%	77836, 1,59%	75891, 1,47%	76935, 1,45%	44525, 0,9%
5	Молдаване	7515, 0,41%	12300, 0,3%	11760, 0,24%	12208, 0,24%	13332, 0,25%	7197, 0,15%
6	Болгары	1943, 0,11%		7708, 0,16%	7509, 0,15%	7217, 0,14%	4833, 0,1%
7	Поляки	8166, 0,44%		8574, 0,18%	8182, 0,16%	6897, 0,13%	4343, 0,1%
8	Греки	98277, 5,35 %	93200, 2,2%	93937, 1,92%	90585, 1,76%	83691, 1,58%	77516, 1,6%
9	Татары	9369, 0,51%	24500, 0,6%	26711, 0,55%	25931, 0,5%	25495, 0,48%	19161, 0,4%
10	Армяне	2094, 0,11%		6029, 0,12%	6733, 0,13%	10147, 0,19%	15734, 0,3%
11	Цыгане	1199, 0,07%		3436, 0,07%	4482, 0,09%	4806, 0,09%	4106, 0,1%

12	Немцы	56094, 3,05%		4824, 0,1%	5502, 0,11%	6333, 0,12%	4620, 0,1%
13	Азербайд-жанцы			1732, 0,03%	2788, 0,05%	4316, 0,08%	8075, 0,2%
14	Грузины			2390, 0,05%	2723, 0,05%	3779, 0,07%	7171, 0,15%
15	Чуваши	265, 0,01%		2305, 0,05%	2486, 0,05%	2636, 0,05%	1293, 0,03%
16	Узбеки			984, 0,02%	1189, 0,02%	3138, 0,06%	1244, 0,03%
17	Мордва	215, 0,01%		2710, 0,06%	2747, 0,025	3004, 0,06%	1322, 0,03%
18	Литовцы	781, 0,04%		2270, 0,05%	2097, 0,04%	2217, 0,04%	1359, 0,03%
19	Казахи			1175, 0,02%	853, 0,02%	1189, 0,02%	718, 0,01%
20	Удмурты			853, 0,02%	1119, 0,02%	1268, 0,02%	613, 0,01%
21	Башкиры			737, 0,02%	967, 0,025	1118, 0,02%	662, 0,01%
22	Латыши	915, 0,05%		1022, 0,02%	1097, 0,025	988, 0,02%	1014, 0,02%
23	Марийцы			778, 0,01%	876, 0,02%	1097, 0,02%	530, 0,01%
24	Лезгины			554, 0,01%	1078, 0,01%	1078, 0,02%	1129, 0,02%
25	Корейцы			666, 0,01%	791, 0,02%	1072, 0,02%	1124, 0,02%
26	Осетины			869, 0,02%	1005, 0,02%	1002, 0,02%	703, 0,01%
	Другие националь-ности	9277 0,5%	56800, 1,3%	8138, 0,17%	8541, 0,17%	11368, 0,21%	15510, 0,38%

Учитывая изложенное, следует отметить, что особенностью национального состава населения Донецкой области на протяжении XX века является его полиэтничность.

По данным переписей населения второй половины прошлого века на территории края проживают представители более 130 национальностей.

По итогам Всеукраинской переписи 2001 года население области составляло 4825563 человека (по состоянию на 01.01.2011 в области проживает 4433011 чел.). Из 134 национальностей, зарегистрированных в Украине, в регионе проживают 133.

В национальном составе населения Донецкой области подавляющее большинство украинцы, численность которых

составила 2744149 человек или 56,9% от общей численности населения. За годы, прошедшие после переписи населения 1989 года, количество украинцев возросла на 50,7 тыс. человек (1,9%). Вместе с тем, только 7,3% украинцев нашей страны проживает на территории Донецкой области.

Второе место по численности составляют русские. Их количество по сравнению с предыдущей переписью населения уменьшилась на 471,7 тыс. человек или на 20,4%, и насчитывала на дату переписи населения 2001 года 1844399 чел. Значительная часть русских в общей численности населения уменьшилась на 5,4 процентных пунктов (с 43,6% до 38,2%). По части русских в общей численности населения Украины, то русские нашей области составляют 22% русских украинского государства.

Украинцы и русские – 2 крупнейших этноса городов и районов Донецкой области.

В большинстве городов областного подчинения (кроме 3-х) и во всех районах области крупнейшей этнической группой являются украинцы.

3 города Донецкой области с преимущественным русским этническим населением:

– Донецк (48,2% русских и 46,7% украинцы),

– Енакиево (51,4% русских и 45,3% украинцы),

– Макеевка (50,8% русских и 45,0% украинцы).

Третье место по численности, как и по переписи 1989 года, занимают греки. Их количество составило 77516 человек (1,6% от общей численности населения). Это самая большая греческая диаспора в странах СНГ.

Наиболее многочисленными после украинцев, русских и греков в области являются белорусы (44,5 тыс. чел.).

Культурный и интеллектуальный потенциал каждой из этнических групп – значимый и оригинально неповторимый. Это наглядно демонстрирует национальный симбиоз благодатной донецкой земли, где этносы сумели сохранить свои языки и самобытные культуры, объединившись общими духовными корнями. Культура каждого этноса стала тем источником, который питает самобытный донецкий характер с его работоспособностью, свободной, гордой, творческой и одновременно искренней психологией и с его постоянной настроенностью на любой культурный контекст. Дружба народов Донбасса воспринимается в обществе как норма и создает предпосылки для прогресса в будущую цивилизацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Заставный Ф. Д. Население Украины / Ф. Д. Заставный – Львов, 1993.; Заставный Ф. Д. География Украины / Ф. Д. Заставный. – Львов, 1994. – 150 с.
2. Лавров П. История Юго-Восточной Украины / П. Лавров. – Львов, 1996.
3. Наулко В. И. Кто и с каких пор живет в Украине / В. И. Наулко. – К., 1998; Наулко В. И. Динамика этнического состава населения Украины в XX в. // Этнонациональные процессы в Украине: история и современность / В. И. Наулко – К., 2001. – 69 с.
4. Олесиюк Т. Расселение народностей УССР / Т. Олесиюк // Соборная Украина. – К., 2004. – С. 37-70;
5. В. Степкин Иллюстрированной истории Юзовки-Сталино / В. Степкин. – Донецк: Апекс, 2002. – С. 50-51.
6. Хоменко А. Національний склад людності УСРР / А. Хоменко. – Харків, 1929.
7. Юз и Юзовка. – Донецк : Кардинал, 2000. – 55 с.
8. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 года. Украинская ССР. – Москва, 1963. – 174 с.
9. Национальный состав населения СССР. По данным Всесоюзной переписи 1989. – Москва, 1991. – 82 с.
10. Про кількість та склад населення України за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 року // Урядовий кур'єр. – 2002. – № 244. – С. 11-12.

АННОТАЦИЯ

Шатохина М.В. Изменение этнического состава населения Донбасса в XIX-XX вв.

Исследование этнических процессов в Донецком угольном бассейне на протяжении XIX-XX вв. Это позволило выявить основные тенденции изменения, а также провести сравнительный анализ этнических процессов во время отсутствия единой системы, независимости Украины и накануне (1989 – 2001).

Ключевые слова: этнический состав, географическая территория, история, национальности.

SUMMARY

Shatokhina M. V. The change of ethnic composition in Donbass in XIX-XX centuries

The research of ethnic processes in Donets Coal Basin in XIX-XX centuries reveals the basic tendencies of changes. The ethnic processes in the times of absence of state system, times of Ukraine's independence and on the eve of its gaining (1989 – 2001) are compared.

Key words: ethnic composition, geographic territory, history, nationalities.

ПСИХОЛОГИЯ

А.Л. Агафонова
(Горловка)

УДК 159.923

ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ РАБОТУ В ОРГАНАХ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Высокая динамика экономических процессов и высокая текучесть рынка труда породили такую форму организации производственного процесса, как проектная деятельность. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачастую разнородной, коммуникабельности, навыков самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их. Центры принятия решений должны оказаться ближе к рыночному пространству и производственным коллективам. Отсюда такое явление как делегирование полномочий вниз, опора на самоорганизацию работников и команд. Это требует от работников самостоятельного принятия решений и способности нести ответственность за эти решения. Все перечисленное – качества не исполнителя, а автора общественной и экономической жизни.

Именно поэтому студенческое самоуправление сегодня выступает важным фактором профессионального воспитания в образовательном учреждении, а также одним из важных критериев оценки его качества. Оно вносит определенные изменения в личность воспитуемого, направлено на развитие. В целом, ССУ направлено на формирование во внеучебной деятельности профессионально-личностных качеств, необходимых будущим государственным служащим.

В учебных заведениях формирование этих качеств личности происходит через участие в работе органов студенческого самоуправления. Именно в них у молодого человека формируется управленческая культура, лидерские качества. В рамках молодежного движения молодой человек не только входит в социальную среду, но и самореализуется. Одним из проявлений самореализации является социальная активность.

Практически в любом коллективе или группе есть лидер. Способности, знания лидера, как показывают психологические исследования, оцениваются людьми всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов группы.

Талант лидерства, этот психологический феномен, основан на комплексе социально-психологических качеств и свойств

личности лидера. Однако человек не становится лидером только благодаря тому, что он обладает некоторым набором личных свойств. Структура личных качеств лидера должна находиться в соответствии с личными качествами, деятельностью и задачами группы.

Природные коммуникативные способности могут перейти под влиянием воспитания и самовоспитания на лидерский уровень. Вот почему очень важной, на наш взгляд, является идея воспитания личности коллективом, которую предложил и внедрил в практику своей работы великий педагог А. С. Макаренко. Коллектив из объекта воспитательных усилий педагога превращается в субъект организации воспитательного процесса. Теория воспитывающего коллектива помогла обеспечить научный подход к проблеме формирования социальной активности студенческой молодежи и методики воспитания в целом. Коллектив из объекта воспитательных усилий педагога превращается в субъект организации воспитательного процесса. Теория воспитывающего коллектива помогла обеспечить научный подход к проблеме формирования социальной активности студенческой молодежи и методики воспитания в целом.

Мы поставили себе целью создание условий, способствующих самореализации студентов в творческой и профессиональной сфере и решению вопросов в различных областях студенческой жизни. Задачами, возникающими в процессе достижения цели, стали: всесторонняя поддержка студенческих коллективов и групп; совершенствование механизма студенческого самоуправления; правовая, информационная, методическая и иная ресурсная поддержка органов студенческого самоуправления; формирование и развитие общественного мнения по проблемам воспитания молодёжи; подготовка предложений администрации вуза, государственным органам и общественным объединениям по проблемам, затрагивающим интересы молодёжи; выступление с инициативами, внесение предложений в администрацию вуза; организация сотрудничества с молодёжными и другими общественными объединениями города и региона.

Следовательно, мы понимаем студенческое самоуправление как особую форму инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленную на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодёжи, развитие её социальной активности. В вузе – как одну из форм воспитательной работы, направленную на формирование всесторонне развитой, творческой личности, с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

На протяжении многих лет нами уделялось серьезное внимание выявлению студентов с организаторскими способностями, выдвижению их для работы в органы студенческого самоуправления, велась целенаправленная воспитательная работа со студенческим активом по формированию лидерских качеств.

Практическая реализация данной идеи вылилась в ряд конкретных форм воспитательной работы: это подготовка и проведение членами студенческого совета различных мероприятий в учебном заведении, таких, как диспуты, перекрестные дискуссии, круглые столы, посвященные актуальным проблемам современности; внедрение программ волонтерского движения; участие в художественной самодеятельности; организация и проведение различных региональных и городских конкурсов, содержательного отдыха; организация мероприятий по формированию здорового образа жизни; учеба студенческого актива.

На протяжении трех-четырех лет обучения в вузе студенты-активисты приобретали навыки умения работать с людьми, общаться, взаимодействовать, убеждать, влиять на людей, способность находить нетривиальные решения, предвидеть будущее развитие событий, последствия принятых решений.

При выпуске из учебного заведения нами были изучены личностные психологические качества и черты личности выпускников, которые участвовали в работе органов самоуправления Горловского техникума Донецкого национального университета.

Как известно, одними из важнейших личностных психологических качеств, обусловливающих эффективность руководства, являются доминантность – умение влиять на других, а также креативность, способность к творческому решению задач, высокий практический интеллект.

Для проведения исследования мы использовали методику многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (адаптация А. Г. Шмелева, В. И. Похилько, А. С. Соловейчика).

В исследовании приняло участие 15 испытуемых-студентов Горловского техникума Донецкого национального университета.

Высокие баллы по фактору Е («конформность»-«доминантность») получило большинство опрошенных (9 чел. или 60% опрошенных), что свидетельствует о том, что испытуемым присуще доминирование, способность действовать смело, энергично и активно, им нравится «принимать вызовы» и чувствовать превосходство над другими, т.е. доминантные личности являются лидерами для занимающих более низкое положение в группе и борются за более высокое положение.

У 6 испытуемых из 15 (40%) показатели доминантности в норме. Низких показателей, которые свидетельствовали бы о послушании, конформности, зависимости личности, в группе испытуемых не выявлено совсем.

Фактор В очень важен для интерпретации фактора Е, так как во многих случаях он определяет то, какую форму примет доминирование.

Большинство опрошенных (65%) имеют высокие показатели по шкале В, что свидетельствует о высоком интеллекте, развитых умственных и мыслительных способностях, умении решать абстрактные задачи, широких интеллектуальных интересах, быстром обучении, умении быстро соображать, упорстве, настойчивости, образованности.

Обобщая результаты проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что испытуемые в своем поведении пластичны и свободны, терпимы и уживчивы, лучше ладят с людьми, склонны брать на себя ответственность за разрешение конфликтов и сложных ситуаций, свободны от шаблонов, реалистичны в суждениях, проявляют некоторую жесткость и черствость по отношению к окружающим; эмоционально стабильны, обладают высоким творческим потенциалом, что свидетельствует о высокой общей способности к управленческой деятельности.

Для подтверждения данных нами были также проведены исследования при помощи теста Р.С. Немова «Лидер», которая предназначена для того, чтобы оценить способность человека быть лидером.

Показатели оказались следующими: лидерские качества выражены сильно – 3чел. (22%); качества лидера выражены средне – 11 чел. (78%). Низких показателей лидерства не выявлено.

Вторая методика «Эффективность лидерства» (Р.С. Немов) в отличие от предыдущей оценивает не лидерские качества человека, а его возможную практическую деятельность в роли лидера с точки зрения ее потенциальной эффективности. В исследовании приняло участие 14 членов студенческого совета. В результате мы получили следующие данные: стиль руководства считается высокоэффективным у 9 опрошенных (64%); стиль руководства выявлен как среднеэффективный у 5 (36%) опрошенных; показателей малоэффективного стиля на выявлено (0%).

Данные исследования подтверждают нашу гипотезу о том, что личность может приобретать качества лидера, если у нее выявить организаторские способности, а затем организовать обучение и воспитание через ее вовлечение в работу органов студенческого

самоуправления. Это вносит определенные изменения в личность воспитуемого и развивает ее.

Внедрение педагогической идеи воспитания личности коллективом в практику работы нашего учебного заведения дало положительные результаты. В этом мы убедились, проведя анкетирование выпускников Горловского техникума Донецкого национального университета разных лет, которые были активными членами студенческого самоуправления. Им было предложено ответить на следующий вопрос: «Какие качества личности сформировались у вас в результате работы в ССУ в период учебы в вузе?».

Вороненко Ольга: «Хочу отметить, что участие в работе органах студенческого самоуправления мне действительно очень помогло. Большой вклад был сделан в личностное развитие. Я стала более уверенной в себе, начала отстаивать свою точку зрения. Я научилась ставить перед собой цель и добиваться желаемого результата. Я стала требовательна как к себе, так и к окружающим. Стала самостоятельной, гибкой, коммуникабельной. У меня появилось больше интересных знакомств, собеседников».

Дмитренко Дарья: «На данный момент я заканчиваю магистратуру Донецкого национального университета, работаю над написанием диплома. Параллельно подрабатываю в интернете автором статей. Опыт командной работы стал полезен для моей реальной трудовой деятельности. В качестве эксперимента я набирала для себя авторов, выступая их корректором. Боялась, что не смогу стать для них авторитетом или, наоборот, перегнуть палку и выступить в роли беспощадного босса. Опыт общения и партнёрства, полученный в студенческие годы, помогал работе в коллективе».

Демаш Светлана: «Участие в работе студсовета помогло в будущем раскрыть организаторские способности. Благодаря этому было проще начать работу с людьми, находить с ними общий язык, помогать в решении проблемных вопросов и выполнять поставленные задачи четко и в срок. Стала более дисциплинированной, коммуникабельной, что помогло в продвижении по карьерной лестнице в разных сферах деятельности».

Белик Валерия: «Сейчас я учусь в Харьковском авиационном институте. Избрана старостой группы, и мне легко организовать свою группу, разделить обязанности и, думаю, самое главное – я не боюсь брать на себя ответственность. Главное качество, которое я приобрела, – это мнение организовать себя и других, что немаловажно в нашей жизни, оценить возможности (умственные и физические) людей и в соответствии с ними дать задание.

Работа в студсовете мне помогла приобрести уверенность в себе и в своих силах, навыки организации себя и людей. Я научилась работать в коллективе и быть частью большого механизма. Все эти качества несомненно сформировали меня как личность и помогают преодолевать трудности в жизни и в учебе. Несомненно, в дальнейшем эти качества пригодятся мне и в трудовой деятельности».

Проведенные нами высказывания говорят о том, что планомерная и целенаправленная воспитательная работа с активом студенческих групп помогает сформировать такие качества личности, как умение ставить перед собой цель и добиваться ее выполнения, требовательность к себе и окружающим, самостоятельность, гибкость, дисциплинированность, коммуникабельность, уверенность в себе и в своих силах, умение работать в коллективе. Приобретается опыт командной работы, развиваются организаторские и коммуникативные способности.

Общество должно готовить себе лидеров. Воспитание элиты – важная общественная задача. Это и передача знаний, опыта, умения анализировать ситуации, и планирование индивидуальной и совместной деятельности, и развитие управленческих навыков и качеств, и воспитание ответственности, и обучение различным стилям управления, общения с людьми, умению изменять стиль и приемы руководства.

АННОТАЦИЯ

Агафонова А. Л. Воспитание социальной активности и лидерских качеств личности через работу в органах студенческого самоуправления

В статье ставится задача рассмотреть условия формирования лидерских качеств личности через работу в органах студенческого самоуправления. В результате анализа автор доказывает, что в процессе работы в органах студенческого самоуправления организаторские способности личности могут перейти под влиянием воспитания и самовоспитания на лидерский уровень, формируются навыки самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их; управленческая культура, профессионально-личностные качества, необходимые будущим государственным служащим.

Ключевые слова: лидерские качества, самореализация, социальная активность, развитие, организаторские способности, управленческая культура.

SUMMARY

Agafonova A. L. The education of social activity and leadership qualities of a personality through the work in the institutions of student government

The article seeks to examine the conditions of leadership qualities formation through the work in the institutions of student government. The author proves that in the course of work in these institutions the managerial qualities of an individual can pass on the level of leadership under the influence of education and self-education. The skills of self-organization, abilities to set goals independently and to achieve them, management culture, professional and personal qualities necessary for a would-be government official are formed.

Key words: leadership qualities, self-actualization, social activity, development, managerial qualities, management culture.

И.А. Андреева
(Горловка)

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРАНИЗАЦИЙ К РАБОТЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

На современном этапе развития общества возрастает количество экстремальных событий, включая техногенные и природные катастрофы, межнациональные и религиозные конфликты и др. Поэтому, особенно актуальным, становится исследование вопросов психологической готовности человека к такого рода явлениям. Нарушение одной из основных потребностей человека – потребности в безопасности, диктует необходимость поиска эффективных путей сохранения и поддержания психологических аспектов жизнестойкости, сопротивляемости человека и общества негативным внешним и внутренним угрозам [1; 3].

Начало нового века для многих организаций стал периодом преодоления кризисных ситуаций. Экономисты, политологи прогнозируют во второй раз за последние десять лет мировой экономический кризис. Такая ситуация непосредственно влияет на каждую отдельную организацию и ее работников. Современное развитие нашего региона характеризуется социальной и экономической нестабильностью, последствиями военных действий, результатом чего является падение промышленного производства, рост безработицы, разруха и попытки восстановить много практически из ничего. В свою очередь, это требует

особой подготовки руководящего персонала к управленческой деятельности в экстремальных условиях.

Учитывая опыт стран с развитой рыночной экономикой, основным фактором конкурентоспособности любой организации, ее процветания становится качество управления персоналом и отношение сотрудников к работе. Современные тенденции социально-экономического развития региона требуют от руководства и персонала организаций быстрого приспособления, адаптации к меняющимся условиям, абсолютной преданности руководству и организации. В свою очередь, это предполагает взвешенную кадровую политику на предприятии с целью проектирования организационной системы, которая была бы связана с решением основных проблем управления персоналом на соответствующем уровне.

Целью нашего исследования является теоретический анализ проблемы качественного управления персоналом организаций в ситуации экстремальных условий жизнедеятельности.

Анализ проблемы и результаты исследования. Физическое и психическое здоровье, профессиональное долголетие является одной из важнейших задач каждой страны, каждой организации. Следует отметить, что согласно типологии экстремальных профессий, к таким относится профессиональная деятельность сотрудников государственной службы чрезвычайных ситуаций, органов внутренних дел, деятельность летчиков, космонавтов, подводников, полярников, шахтеров, врачей скорой помощи, врачей-реаниматологов, врачей и психологов, работающих в условиях психиатрической клиники. Каждая профессия имеет свою специфику, но все они имеют определенные общие характеристики: ответственность за жизнь и благополучие людей; значительные психические и физические перегрузки; внезапность, неожиданность; высокий уровень опасности и травматизации; неопределенность и скоротечность ситуации; быстрота реакций и скорость темпа действий; действия в условиях ограниченного пространства и дефицита времени; угроза для жизни и здоровья. Характер деятельности любой организации и ее сотрудников в экстремальных условиях совпадает с представленными ранее особенностями в профессиях экстремального профиля [4; 7].

Следует отметить, что экстремальные условия сопряжены с постоянным действием различных чрезвычайных по сложности факторов, в том числе представляющих социальную опасность. Они приводят к появлению состояний, определяемых как динамическое рассогласование и обуславливают необходимость перестройки систем гомеостатического регулирования за счет максимальной мобилизации результатов.

Среди психологических последствий экстремальных условий на первое место можно поставить нарастание эмоционального компонента в поведении. У значительного количества людей понижается способность к самоуправлению, повышается нервно-психологическое напряжение, активизируются отрицательные эмоции. Население в экстремальных условиях легче поддается влиянию эмоций, а ряду его представителей становится труднее контролировать свое поведение, в том числе и в общении. Появляются чувства отчаяния, страха, безнадежности, гнева, которые приобретают внезапный характер. На поведение таких людей труднее воздействовать рациональными, рассудочными доводами и аргументами [1; 4].

Опыт учит, что чаще причиной неудач при действиях в экстремальных ситуациях являются недостатки в подготовке руководителей к управлению, чем недостатки действий рядовых сотрудников. Объясняется это тем, что руководитель должен готовиться не так, как рядовые сотрудники, а иначе, ибо его функции другие – более сложные и ответственные, а действия не те, что в повседневной работе по руководству подчиненными. Он профессионал в области управления и готовиться должен качественному управлению в экстремальных условиях.

В целом, под качеством управления собственно персоналом понимается эффективное выполнение управленческих функций, благодаря чему удается обеспечить оптимальное согласование интересов работников и работодателя, обеспечив высокое качество трудовой жизни сотрудников и достижение высоких результатов организации [2; 6; 7]. Таким образом, качество управления персоналом в экстремальных условиях может быть определено через качество трудовой жизни, профессиональной деятельности персонала. Кроме того, существует ряд факторов, которые непосредственно влияют на результативность деятельности – это факторы макро-, мезоуровня и микроуровня. Качественное управление также предполагает умение руководства оценивать, как повлияют на состояние организации и ее деятельность общие изменения социально-экономической ситуации в стране и в мире.

Среди факторов мезоуровня следует выделить: профессиональный риск, сложные условия труда, нестабильная ситуация в городе и регионе, частая смена условий труда. Еще одной, не менее важной, задачей для руководителей предприятий в ситуации экстремальной жизнедеятельности является наличие высококвалифицированных специалистов. Любой организации нужны работники определенных специальностей и квалификаций для реализации задач, связанных с достижением поставленных целей, то есть для эффективной деятельности организации [8].

Анализ экстремального опыта действий руководителей свидетельствует, что они часто оказываются недостаточно подготовленными к:

– правильному пониманию и оценке обстановки в зоне действий, без чего невозможно правильное принятие решений и руководство людьми. Оно затруднено сложностью сбора информации, динамичностью обстановки, устарелостью имеющейся информации;

– организации слаженных и координированных действий;

– организации взаимодействия с подразделениями других организаций (силовые структуры, органы власти и др.);

– решению задач в предельно короткие сроки и в ситуации неизвестной обстановки;

– принятию решений под свою ответственность в условиях недостаточно детального знания обстановки, большого риска, сложности и отсутствия времени на согласование их с вышестоящими начальниками;

– переносу груза ответственности за жизнь и здоровье подчиненных;

– пониманию того, как экстремальная обстановка действует на психику сотрудников, на их действия и на свои;

– руководству людьми в экстремальной обстановке, обеспечения их безопасности, заботе о них, демонстрации личного примера поведения;

– управлению в экстремальных условиях из-за недостаточно развитых личных экстремальных способностей и управленческих качеств [1; 3; 7].

Подготовка руководителей к осуществлению управленческой деятельности в экстремальных условиях, с психологической точки зрения, предусматривает:

1) глубокое знание и понимание ими особенностей экстремальных ситуаций, требований к персоналу и их подготовки предполагает:

– подготовленность, психическое состояние, настроения в группах. Работу с персоналом можно организовать, опираясь на утверждения Наполеона о том, что духовные факторы победы относятся к материальным как 3:1;

– действия и поведение людей, психологически и педагогически обусловленные трудностями экстремальной обстановки, объективные и субъективные их причины, особенно угроза жизни и здоровью;

– психологические и педагогические составляющие экстремальной устойчивости сотрудников и их подготовленность к уверенному и успешному решению задач в экстремальных условиях;

– успешное поведение людей в экстремальных ситуациях, определяется пониманием ими своей миссии, предназначения, общественного и личного смысла своего участия, необходимости стойко преодолевать трудности, формируется через общую и специальную морально-психологическую подготовку, чувство профессионального долга, патриотизма, коллективизма, сплоченностью группы;

2) понимание особенностей экстремального управления и подготовки себя к нему:

– факторы, влияющие на руководителя и вызывающие у него психологически и педагогически обусловленные трудности, недостатки в управлении и личном поведении часто связаны с личными качествами и уровнем подготовленности;

– способы самооценки, самоанализа личностной готовности к экстремальному управлению, определение путей и выбор методов ее повышения;

– поиск способов самосовершенствования важнейших, необходимых личных качеств для успешного экстремального управления и работа по их развитию. К числу таких качеств относятся преданность интересам страны и региона, чувства долга и чести, социальное и тактическое мышление, психолого-педагогическое мышление; интеллектуальная способность предвидения, анализ-синтез, логичность, обоснованность, скорость, ловкость, ясность; внимательность и хорошая память. Кроме того, волевые качества, а именно: целеустремленность, активность, инициативность, настойчивость, решительность, организованность, оперативность, устойчивость к риску, опасности и личная ответственность, самообладание, умение «держать себя в руках», уравновешенность, гуманность, справедливость, общительность; высокая работоспособность и выносливость, способность принимать лучшие решения при высоком внутреннем напряжении;

– специфика выполнения всех управленческих действий в экстремальных условиях состоит в сборе информации об обстановке, ее оценка, учет всех региональных особенностей (географических, национально-этнических, социально-политических, экономических и др.), подготовка и принятие решений, взаимодействие с представителями и структурами других силовых министерств и ведомств, взаимодействие с местными органами власти и населением, ведения переговоров и др.;

3) знание и развитое умение управлять людьми в экстремальной обстановке:

– подбирать людей для выполнения ответственных задач со строгим учетом их индивидуальных возможностей к безошибочному и предельно эффективному управлению людьми;

– показывать личный пример поведения в экстремальной обстановке;

– непрерывно заботиться о безопасности жизни и здоровье подчиненных, их полном обеспечении, отдыхе, рабочем состоянии;

– оказывать личную поддержку и помощь подчиненным в ходе решения задач в экстремальных условиях;

– использовать помощь психологических служб и психологов в работе с персоналом;

4) умение осуществлять работу с персоналом в постэкстремальный период:

– организовывать полноценный отдых сотрудников, восстановления сил;

– извлекать уроки из экстремального опыта и повышать экстремальную подготовленность персонала на этой основе [2; 3; 7; 8].

Исходя из представленного анализа литературных источников, мы видим, что руководителю для осуществления качественного руководства в экстремальных условиях необходимо обладать многими личностными качествами, умениями и знаниями. Особое внимание следует уделять персоналу их подготовке и посттравматической реабилитации. Все это можно сформировать через участие руководителей в тренинговых занятиях соответствующего направления. В связи с лавинообразно развивающимися проблемами профессиональная некомпетентность, слабая поддержка со стороны государственных органов и т.д., фактор конкурентоспособности менеджера становится главным условием, обеспечивающим наибольшую вероятность безопасного выживания организации в непредвиденных (экстремальных) ситуациях.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1. На современном этапе развития общества, когда возрастает количество экстремальных событий, включая техногенные и природные катастрофы, межнациональные и религиозные конфликты и др., становится актуальным исследование вопросов относительно подготовки управленческого персонала к работе в экстремальных условиях деятельности.

2. Сохранение и поддержание психологических аспектов жизнестойкости, сопротивляемости человека и общества негативным внешним и внутренним угрозам возложена на организации экстремального профиля. Современное состояние развития мировой экономики, переход страны на рыночные отношения требуют соответствующих преобразований в специфике управления этими организациями.

3. Одним из основных факторов эффективной деятельности предприятий любой формы деятельности становится качественное управление организацией. Среди основных направлений качественного управления следует выделить управление персоналом. Особенно важно качественное управление становится для организаций в экстремальных условиях жизнедеятельности.

4. Проблема психологической характеристики качественного управления персоналом предприятий в экстремальных условиях жизнедеятельности является мало разработанной в науке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безпека життєдіяльності [текст] : підручник / [О. І. Запорожець, Б. Д. Халмурадов, В. І. Применко та ін.] – К. : «Центр учбової літератури», 2013. – 448 с.
2. Констман И. С. Качество управления персоналом высшего учебного заведения / Ирина Сергеевна Констман. – автореферат на соискание уч. ст. к. эконом. н., 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством (экономика труда). – Саратов, 2009. – 30 с.
3. Мучински П. Психология, профессия, карьера / Пол Мучински. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2004. – 539 с.
4. Приходько И. И. Концепция психологической безопасности персонала экстремальных видов деятельности / И. И. Приходько. – Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – № 3, − 2013, електронний ресурс, режим доступа : [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/3/].
5. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. – Мн. : Харвест, 1997. – 800 с.
6. Современное управление. Энциклопедический справочник. – Т. 1. – М. : «Издатцентр», 1997. – 584 с.
7. Управление персоналом: энциклопедический словарь / [под ред. А. Я. Кибанова]. – М. : ИНФРА, 1998. – VIII, 453 с.
8. Ульрих Д. Эффективное управление персоналом: новая роль HR-менеджера в организации [пер. с англ.] / Д. Ульрих. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 304 с.

АННОТАЦИЯ

Андреева И. А. Психология подготовки руководителей организаций к работе в экстремальных условиях

В статье представлена характеристика экстремальных условий жизнедеятельности людей. Дано определение качественному управлению персоналом и его роли в ситуации особой опасности.

Отмечено, что экстремальные условия сопряжены с постоянным действием различных чрезвычайных по сложности факторов. Дана характеристика психологическим особенностям управления в экстремальных ситуациях. Акцентировано внимание на специфике развития необходимых психологических качеств у руководителя для качественной управленческой деятельности.

Ключевые слова: экстремальные условия, качественное управление, управленческая деятельность в экстремальных условиях.

SUMMARY

Andreeva I. A. The psychology of management training to work in extreme conditions.

The article describes extreme conditions of human life activity. The personnel management of high quality is defined. Its role under special hazard is given. It is noted that extreme conditions are associated with the permanent action of various extraordinary factors. Psychological peculiarities of management in extremis are characterized. The attention is focused on the specific development of manager's psychological qualities necessary for appropriate management activity.

Key words: extreme conditions, the management of high quality, management activity in extreme conditions.

М.В. Кондрашова
(Горловка)

УДК 811. 161. 1.

ЗАКОН РАЗВИТИЯ В КОНЦЕПЦИИ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА СЕМЬИ СТРУКТУРНОЙ СЕМЕЙНОЙ ТЕРАПИИ

Современная семья находится в сложном комплексе различных влияний как внесемейных, так и внутрисемейных, и в своем развитии на фоне и по причине этих влияний постоянно формируется и изменяется. Безусловно, изменения в семейной системе, обусловленные семейной динамикой, являются естественными процессами, отражают развитие, преобразование семьи в процессе своего жизненного цикла. Но при этом неизбежно то, что такие процессы требуют от членов семьи приспособления и адаптации, адекватных, гибких, своевременных совпадающих усилий, для того, чтобы семья оставалась жизнестойкой и стабильной на протяжении всего периода своего развития.

Как известно, жизнь семейной системы подчиняется двум законам: закону гомеостаза и закону развития. Закон гомеостаза заключается в том, что всякая система стремится к постоянству и стабильности, и если происходит нарушение этого закона, это оказывается болезненным для всей семьи. Одновременно действует закон развития: всякая семейная система стремится пройти полный жизненный цикл. Семья в своем развитии проходит определенные стадии, связанные с некоторыми неизбежными объективными обстоятельствами. Одним из таких обстоятельств является физическое время. Возраст членов семьи все время меняется и обязательно меняет семейную ситуацию. Как было показано Эриком Эриксоном, каждому возрастному периоду в жизни человека соответствуют определенные психологические потребности, которые человек стремится реализовать. Вместе с возрастом меняются и запросы к жизни вообще и к близким людям в частности. Это определяет стиль общения и соответственно саму семью [5].

Концепция жизненного цикла семьи ближе всего в семейной терапии к теории развития, и используется в качестве объяснительного фона к структурным и стратегическим подходам.

Понятие жизненного цикла семьи первым ввел в семейную терапию Джей Хейли. Хейли считал симптомы результатом семейного застревания при переходе между стадиями жизненного цикла из-за неспособности или боязни сделать переход. Позже Хейли сосредоточился на одной конкретной точке застревания в своей книге «Покидая дом», в которой были предложены стратегии работы с семьями с проблемами отпускания своих повзрослевших детей [4, с. 98].

Наработки С. Минухина тоже испытали на себе воздействие концепции жизненного цикла. Согласно структурной модели, у семьи возникают проблемы, когда она сталкивается с испытаниями, происходящими из окружения или в связи с этапом развития, и неспособна исправить свою структуру, чтобы приспособиться к измененным обстоятельствам. Таким образом, проблемы принято считать сигналом того, что не «дисфункциональная семья», а просто семья не сумела приспособить свою организацию к одному из поворотных моментов жизни. Семья не является чем-то статичным. Она, как и ее социальный контекст, постоянно находится в процессе изменения. Рассмотрение людей вне времени и происходящих перемен – всего лишь языковая конструкция. Изучая ту или иную семью, терапевт, по существу, останавливает время, как останавливают кинофильм, желая сосредоточиться на каком-то одном кадре.

Однако до сих пор семейная терапия не стремилась учитывать тот факт, что семьи с течением времени меняются. Отчасти это

происходило потому, что семейные терапевты в значительной степени ориентированы на «здесь и сейчас», в отличие от психодинамической терапии, исследующей прошлое. Однако отчасти это объясняется и тем, что семейный терапевт испытывает громадное давление сил, управляющих семейной структурой. Он вторгается в живую систему, которая выработала собственный способ существования и могучие механизмы, защищающие этот способ. В тесном терапевтическом общении в первую очередь ощущаются именно эти стабилизирующие механизмы и лишь изредка дают о себе знать гибкие элементы структуры. Перемены происходят в настоящем, однако становятся заметными лишь в длительной перспективе.

Семья постоянно сталкивается с потребностью в изменении, исходящей как извне, так и изнутри. Умирает дед, и может появиться необходимость реорганизовать всю родительскую подсистему. Увольняется с работы мать, и приходится модифицировать супружескую, исполнительную и родительскую подсистемы. Перемены – это, в сущности, норма, и в длительной перспективе в каждой семье заметны большая гибкость, постоянные флуктуации и, вполне вероятно, больше дисбаланса, чем равновесия.

Изучать семью в длительной перспективе – значит рассматривать ее как организм, развивающийся во времени. Две индивидуальные «клетки» соединяются, образуя составное существо, подобное колониальному организму. Это существо проходит этапы взросления, которые по-своему проявляются у каждого его компонента, и, в конце концов, обе клетки – основоположницы дряхлеют и умирают, а другие начинают жизненный цикл заново.

Как и все живые организмы, семейная система имеет тенденцию как к самоподдержанию, так и к эволюции. Потребность в переменах может активизировать механизмы, противостоящие отклонениям, однако в целом система развивается в направлении возрастающей сложности. Хотя семья может совершать флуктуации лишь в пределах определенного диапазона, она обладает поразительной способностью адаптироваться и изменяться, в то же время, сохраняя преемственность.

Живые системы, наделенные подобными свойствами, являются по определению открытыми системами, в отличие от замкнутых «равновесных структур», описываемых классической термодинамикой. Илья Пригожин так характеризует это различие: «Типичный пример равновесной структуры представляет собой кристалл. Диссипативные структуры имеют совершенно иные свойства: они возникают и поддерживаются благодаря обмену

энергией и веществом в неравновесных условиях». В живой системе флуктуации, происходящие либо внутри, либо вне системы, придают ей новую структуру: «Новая структура всегда есть результат нестабильности. Она возникает в результате флуктуации. Хотя обычно за флуктуацией следует реакция, снова возвращающая систему в невозмущенное состояние, в момент формирования новой структуры флуктуация, наоборот, усиливается». Классическая термодинамика, заключает Пригожин, «в сущности, представляет собой теорию разрушения структуры... Однако такая теория должна быть так или иначе дополнена теорией возникновения структуры».

На протяжении многих лет семейная терапия выдвигала на первый план способность систем к самоподдержанию. Теперь работы Пригожина и других показали, что если система частично открыта для притока энергии или информации, «вызываемые этим нестабильности не ведут к случайному поведению... наоборот, они имеют тенденцию переводить систему в новый динамический режим, соответствующий новому состоянию усложненности».

Семья, будучи живой системой, обменивается с внешней средой энергией и информацией. За флуктуацией, внутренней или внешней, обычно следует реакция, которая возвращает систему в стабильное состояние. Однако когда флуктуация усиливается, в семье может наступить кризис, в ходе которого происходящие изменения переводят ее на иной уровень функционирования, позволяющий справиться с ситуацией.

При этом периоды нарушения равновесия чередуются с периодами гомеостаза, а флуктуации не выходят за пределы, допускающие управление ими.

Основываясь на этой модели, терапевт может сразу соотнести задачи терапии со стадией развития, на которой находится семья, потому что терапевтический кризис повторяет схему развития. В отличие от других моделей, она не ограничена индивидом и контекстом. Она имеет дело с холонами, постулируя, что связанные с развитием изменения индивида оказывают влияние на семью, а изменения в семье и во внесемейных холонах оказывают влияние на индивидуальные холоны.

Согласно этой модели, развитие семьи происходит поэтапно, с возрастающим усложнением. Существуют периоды равновесия и адаптации, характеризующиеся овладением соответствующими навыками и задачами. Существуют и периоды дисбаланса, вызываемого либо индивидом, либо контекстом. Они приводят к скачкообразному переходу на новую, более сложную стадию, на которой вырабатываются новые задачи и навыки [2, с.210].

Группа ИПИ также использовала понятие жизненного цикла в своей теории формирования проблемы. Переходные периоды жизненного цикла преподносят семье предсказуемые трудности, которые становятся проблемами из-за неудачных решений, предпринятых семьей. Они использовали это понимание жизненного цикла как способ переформулировки патологичной проблемы семьи в нормальную.

Это использование исторического материала по жизненному циклу как средство переформулировки актуальных семейных проблем усовершенствовали Мара Сальвини Палаццоли и ее миланская группа, которая исследовала некоторые подробности истории семьи в поисках информации, чтобы сформировать «позитивную коннотацию» поведения каждого ее члена. Кроме того, миланская группа первой использовала семейные ритуалы для облегчения переходов между стадиями жизненного цикла. Использование ритуала в семейной терапии позже было усовершенствовано и стало активно привлекать внимание многих семейных терапевтов [3, с.325].

Мюррея Боуэна меньше интересовал жизненный цикл нуклеарной семьи, нежели долгосрочное развитие расширенной семьи. Другие психодинамически ориентированные семейные терапевты, однако, предложили модели жизненного цикла семьи, в которых чувствуется влияние моделей индивидуального развития. Согласно этим теоретикам, развитие семьи может оказаться фиксированным или застрявшим на более ранних стадиях, как это бывает у людей. Таким образом, цель – помочь семьям распознать и проработать эти застревания развития.

Бетти Картер и Моника Мак-Голдрик усовершенствовали эту схему, добавив мультигенеративный подход и приняв во внимание стадии развода и повторного брака. Тем самым они расширили жизненный цикл за пределы нормативных стадий развития нуклеарной семьи, чтобы включить непредсказуемые, но распространенные события и рассмотреть более длинный временной период. Их книга «Жизненный цикл семьи», в которой каждая глава посвящена различным стадиям, популяризовала концепцию жизненного цикла семьи, напомнив терапевтам о важности истории. Ее третье издание включило последние достижения в этой области. Другие семейные терапевты внесли системные идеи в концепцию жизненного цикла семьи, чтобы переходные этапы между стадиями были не такими разрозненными, и можно было характеризовать всю семью в целом [3, с. 485].

Ли Комбринк-Грехем рассматривал три поколения семьи как чередование между центробежными и центростремительными

состояниями, когда события в их жизненном цикле поочередно требуют то большей взаимозависимости членов семьи, то их индивидуализации.

Теория колебания Дугласа Брейнлина предлагает своеобразное понимание переходов между семейными и личностными стадиями жизненного цикла. Брейнлин показывает, что такие переходы представляют собой беспрерывные изменения, которые происходят по принципу плавных колебаний между стадиями или уровнями функционирования [3, с. 722].

Новейшие модели, как, например, фокусированная на решении и нарративная, редко обращаются при работе с семьями к идее жизненного цикла, потому что не интересуются историческим прошлым семейных дилемм. Хотя нарративные терапевты и задают вопросы о семейной или личной истории, их цель состоит не в том, чтобы выявить проблемные моменты прошлого, а скорее, чтобы найти эпизоды, в которых клиенты выходят за рамки своих проблем.

Таким образом, концепция жизненного цикла семьи необходима для выявления периодов в семье, когда она является наиболее чувствительной к негативным жизненным ситуациям, а также периодов эффективного преодоления трудностей, позволяет выявить этапы развития, когда семья может успешно приспосабливаться к новообразованиям в системе, а также те периоды, когда требуется помощь специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. «Жизненный цикл семьи» – глава 2 книги Uncommon Therapy, the Psychiatric Techniques of Milton H. Erickson, M.D. by Jay Haley, W.W. Norton & Co., New York, NY, 1973. Перевод А. И. Федорова.
2. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / Пер. с англ. А.Д. Иорданского. – М.: Независимая фирма «Класс», 1998. – 304 с. – ISBN 5-86375-020-0.
3. Николе М., Шварц Р. Семейная терапия. Концепции и методы / Пер. с англ. О. Очкур, А. Шишко. – М.: Изд-во Эксмо, 2004. – 960 с., ил.
4. Хейли Дж. Терапия испытанием: Необычные способы менять поведение / Пер. с англ. В.М. Сариной. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 208 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).
5. Элкинд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / [Пер. с. англ.]. – М.: Когито-центр, 1996.

АННОТАЦИЯ

М.В. Кондрашова. Закон развития в концепции жизненного цикла семьи структурной семейной терапии

Концепция жизненного цикла семьи необходима для выявления периодов в семье, когда она является наиболее чувствительной к негативным жизненным ситуациям, а также периодов эффективного преодоления трудностей, позволяет выявить этапы развития, когда семья может успешно приспосабливаться к новообразованиям в системе, а также те периоды, когда требуется помощь специалистов.

Ключевые слова: адаптация, дисфункциональная семья, диссипативные структуры, жизненный цикл семьи, закон гомеостаза, закон развития, флуктуации.

SUMMARY

Kondrashova M. V. The law of development in the concept of family life cycle of structural family therapy

The concept of family life cycle is necessary to identify the periods in the family when it is the most sensitive to negative life situations and the periods when the difficulties can be coped with efficiently. This concept reveals the stages of development when the family can adapt successfully to new formations in the system and the periods when the expert assistance is required.

Key words: adaptation, dysfunctional family, dissipative structures, family life cycle, the law of homeostasis, the law of development, fluctuations.

А.В. Машинистов
(Горловка)

УДК 159.9

ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА НА ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема отклоняющегося поведения приобретает все большую актуальность из-за того, что в современном обществе её масштабы достигли внушительных размеров. Подростковый возраст являет собой кризисный период, во время которого личность человека переживает огромные изменения. Подросток в этот период становится почти незащищенным от влияния извне, и это влияние может иметь разрушительный характер. Именно поэтому в подростковом возрасте формируются отклонения в поведении, проявляется большинство акцентуаций характера

и психопатий. Целью статьи является исследование влияния акцентуаций характера на склонность к отклоняющемуся поведению в подростковом возрасте.

Девиантные формы поведения, которые раньше расценивались как несущественные и малозначимые, стали рассматриваться как важные в плане склонности к тяжелым психическим заболеваниям и были названы донозологическими [4]. Большое значение при формировании девиантного поведения имеют некоторые общие психологические черты, свойственные подросткам: стремление к получению удовлетворения, внутренний протест против требовательности взрослых, склонность к групповой деятельности, неустойчивость настроения и тому подобное. Преувеличенное стремление подростков к независимости, постоянное стремление освободиться из-под опеки родителей нередко приводит их к серьезным противоречиям со взрослыми и вызывает реакции протеста [1]. Стремление подростка занять положение, которое бы его удовлетворяло в группе, сопровождается повышенной конформностью к нормам поведения и ценностям референтной группы, что особенно опасно в случае привлечения к асоциальному сообществу. Переходность психики подростка заключается в сосуществовании, одновременном присутствии в ней черт ребячества и взрослости. В подростковом возрасте нередко присутствует склонность к поведенческим реакциям, которые обычно характерны для младшего возраста, одной из таких реакций является реакция группирования. Ею объясняется стремление к образованию спонтанных подростковых групп с определенным стилем поведения и системой внутригрупповых взаимоотношений, со своим лидером. В неблагоприятных условиях среды, при разного рода неполноценности нервной системы подростка, склонность к этой реакции может в значительной степени определять его поведение и быть причиной асоциальных поступков [5].

Исследованием акцентуаций характера и психопатий в подростковом возрасте занимался известный отечественный психолог А. Е. Личко. Он считал, что акцентуации характера являют собой крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера излишне усилены, из-за чего появляется селективная уязвимость по отношению к определенным психогенным влияниям при неплохой и даже повышенной стойкости к другим факторам [3]. Все акцентуации А. Е. Личко рассматривает как временные изменения характера, которые исчезают в процессе развития подростка. В то же время многие из них переходят в психические заболевания или же хранятся всю жизнь. Прогноз зависит от меры и вида акцентуации – скрыта она или явная, а также от социальных условий развития ребенка в подростковом возрасте.

Поскольку акцентуации являются предельными состояниями между нормой и психопатичными расстройствами, их типология основывается на классификации подобных расстройств в психиатрии. А. Е. Личко предложил типологию акцентуаций подростков, поскольку он считает, что большинство акцентуаций формируются в подростковом возрасте и ярче всего проявляются именно в этот период.

При акцентуациях особенности характера могут проявляться не всюду и не всегда. Они даже могут иметь проявление в абсолютно особенных условиях. Но главным является то, что особенности характера или вовсе не препятствуют удовлетворительной социальной адаптации, или ее нарушения бывают транзитивными. Эти нарушения могут возникать или в силу влияния кризисов в пубертатный период, или чаще всего под воздействием особенного рода психических травм, или сложных жизненных ситуаций [2].

Существует огромное количество факторов формирования девиантного поведения, которые необходимо в первую очередь учитывать при коррекционном влиянии на него: внешние социальные, личностные, гендерные, фактор семейного влияния и тому подобное. В своих исследованиях А. Е. Личко указывал, что при наличии некоторых видов акцентуаций характера наблюдалось наличие соответствующего типа отклоняющегося поведения.

Анализируя особенности проявления отклонений в поведении подростков, а также учитывая тот факт, что черты характера чаще всего становятся акцентуированными именно в подростковый период, можно допустить, что между этими феноменами есть прямая взаимосвязь. Акцентуированная черта характера обусловливает поведение человека в большинстве ситуаций, она стабильна и относительно тотальна. Каждая акцентуация имеет так называемое «слабое место», при влиянии на которое подросток не способен противостоять пагубным эффектам, которые соответственно приводят к отклонениям в поведении.

Исследование влияния акцентуированных черт характера на формирование склонности к девиантному поведению было проведено в г. Горловка, в УВК № 65 БПГ «Триумф» в 9 и 8 классах. Выборку сложили 42 подростка возрастом 13-15 лет. Этот возраст был избран потому, что именно в этот период существует наиболее высокий риск присоединения подростка к асоциальному сообществу, риск формирования девиантного поведения, и соотвественно в этом возрасте наиболее ярко выражены акцентуации характера.

Исследование наличия склонности к девиантному поведению было проведено с помощью опросника «Склонность к отклоняющемуся поведению». Выраженная склонность к девиантному поведению наблюдается у 87% подростков. Склонны к нарушению норм и правил – 28,5%; к аддиктивному поведению – 21,4%; к саморазрушению – 52,3%; к проявлению агрессии – 23,8%; имеют слабый волевой контроль – 47,6%; склонны к делинквентному поведению – 19%.

Исследование акцентуаций проводилось с применением опросника Леонгарда-Шмишека. Наличие выраженных акцентуаций характера было выявлено у 80,9% опрошенных. Высокий уровень проявления выраженных акцентуаций был отмечен у 80% исследуемых учеников. Гипертимный – в 47,6%, застревающий – 4,7%, эмотивний – 16,6%, педантичный – 2,3%, тревожный – 2,3%, циклотимный – 21,4%, демонстративный – 0%, возбуждаемый – 23,8%, дистимный – 0%, экзальтированный – 40,4%.

Результаты исследования указывают на то, что при наличии выраженных акцентуаций у 80,9% опрошенных, наличие выраженной склонности к тому или другому виду девиантного поведения наблюдается у 87% подростков. Для проверки уровня значимости корреляции между такими аспектами, как акцентуации характера и девиантное поведение, была проведена статистическая обработка результатов с помощью критерия Хи-квадрат Пирсона.

Исходя из результатов статистической обработки данных, мы получили связь между такими аспектами, как акцентуация – склонность к девиантному поведению, акцентуация – склонность к нарушению правил, акцентуация – склонность к аддиктивному поведению, акцентуация – склонность к саморазрушению, акцентуация – склонность к агрессии, акцентуация – склонность к делинквентному поведению. Таким образом, девиантным является такое поведение, которое отклоняется от установленных обществом норм и стандартов (от таких, как нормы психического здоровья, культуры, морали, права и т.д.), а также поведение, которое не удовлетворяет социальным ожиданием данного общества в данный момент времени. Чаще девиантное поведение сопровождается негативными оценками со стороны общества, которые могут принимать форму общественного осуждения или социальных санкций, в том числе и криминального наказания.

В структуру основных особенностей девиантного поведения входит, во-первых, ее согласованность с общей направленностью личности, что, соответственно, исключает детерминированность нестандартной, кризисной ситуацией или следствием самообороны; во-вторых, отклоняющееся

поведение рассматривается в пределах медицинской нормы (она не отождествляется с психическими заболеваниями или патологическими состояниями, хотя и может сочетаться с последними); в-третьих, девиантное поведение имеет выраженное индивидуальное и веко-половое своеобразие.

К факторам, которые предопределяют формирование склонности к девиантному поведению, а также детерминируют ход ее проявления, относят внешние условия физической среды, внешние социальные условия, внутренние наследственно-биологические и конституциональные предпосылки, внутренние личностные причины и механизмы, а также определенные субъективные факторы.

Отечественными учеными было установлено, что большое значение при формировании болезней, связанных с зависимостью от психоактивных веществ, имеют некоторые общие психологические черты, свойственные подросткам: стремление к получению удовольствия, внутренний протест против требовательности взрослых, склонность к групповой деятельности, неустойчивость настроения. Ученые утверждают, что подростковое пьянство, наркотизм связаны с психическим экспериментированием, поиском новых, необычных ощущений и переживаний.

Опираясь на результаты исследования, можно сделать вывод, что связь между такими аспектами, как акцентуация – склонность к девиантному поведению, акцентуация – склонность к нарушению правил, акцентуация – склонность к аддиктивному поведению, акцентуация – склонность к саморазрушению, акцентуация – склонность к агрессии, акцентуация – склонность к делинквентному поведению нельзя считать статистически значимой. Поэтому наличие той или другой акцентуации характера не имеет значительного влияния на формирование склонности к девиантному поведению или отдельному его типу в подростковом возрасте. И как следствие – наличие акцентуации характера не является одной из причин, которые влияют на формирование отклоняющегося поведения и предопределяют особенности его течения. Однако, по результатам исследования, мы можем сделать предположение о том, что один тип отклоняющегося поведения может выступать в качестве генезиса другого или даже нескольких.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крайг Г. Психология развития. – 9-е изд. / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб.: Питер, 20011. – 940 с.
2. Личко А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко. – М., 1985. – С. 20-32.

3. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – М., 1999. – 130 с.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения / В.Д. Менделевич. – СПб.: Речь, 2007. – 683 с.
5. Павелків Р.В. Загальна психологія / Р.В. Павельків. – К. : Кондор, 2009. – 576 с.
6. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: [практическое руководство] / С.Я. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: ЛЕНАТО, 1998. – 165 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека / В.И. Слободчиков. – Учебное пособие для вузов. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
8. Степанов В.Г. Психология одаренности детей и подростков / В.Г. Степанов // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 140-143.
9. Шаповаленко И.В. Возрастная психология / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

АННОТАЦИЯ

Машинистов А.В. Влияние акцентуаций характера на отклоняющееся поведение в подростковом возрасте

В статье рассматривается проблема отклоняющегося поведения в период подросткового кризиса. Автор рассматривает акцентуации как временные изменения характера, которые возникают в процессе развития ребенка, однако многие из них переходят в психические заболевания или же сохраняются всю жизнь. Предлагается описание акцентуаций характера подростков, исследованию подвергается влияние акцентуаций на склонность к отклоняющемуся поведению в подростковый период.

Ключевые слова: акцентуация, психопатия, девиантное поведение, делинквентное поведение, гипертимность, аддиктивность.

SUMMARY

Mashinistov A. V. The influence of character accentuations on deviant behaviour in adolescence

The article deals with the problem of deviant behaviour during the adolescent crisis. The author examines accentuations as temporary changes in child's character that appear during his development. However many accentuations develop into mental diseases or remain for life. The author describes the accentuations of adolescent character and investigates their influence on deviant behaviour in adolescence.

Key words: accentuation, psychopathy, deviant behaviour, delinquent behaviour, hyperthymia, addictiveness.

А.С. Миськова
(Горловка)

УДК 13

ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ СВОБОДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Каждая историческая эпоха формирует собственное понимание сущности свободы. С переходом к информационному обществу происходят изменения в общественном сознании, которые характеризуются увеличением роли знаний и информационных технологий, что способствует актуализации проблемы идентификации. Человек не всегда в силах приспособиться к многомерным изменениям в различных сферах жизни. Одновременно с этим его деятельность направляется на потребление, а не на производство. Он сам является своеобразным товаром потребления, поскольку для продолжения жизнедеятельности должен выгодно продавать свои физические и интеллектуальные способности. Виртуализация реальности, с одной стороны, осложняет адаптационные способности, с другой – раскрывает безграничный мир возможностей. Сознание человека информационной эпохи имеет свою специфичность, вследствие чего сам человек воспринимается упрощенно, по аналогии с машиной, делается частью мира иллюзии и фикции, теряет грань реального, что предопределяет осложнение понимания и изучения проблемы свободы. Сегодня становится чрезвычайно сложным разграничение свободы и несвободы, поскольку основной характеристикой идентификации человека и общества выступает пограничность.

Свобода – это существующая между возникновением и принятием выбора возможность варьирования. Сам же выбор, как принятие определенного решения, фиксирует отсутствие свободы, поскольку имеет место ситуативная обусловленность, например, эмоциональным или социально-экономическим фактором. На наш взгляд, данный процесс варьирования обладает свойствами ризомы. Это понятие, как известно, вводят и разрабатывают Ж. Делез и Ф. Гваттари. Они фиксируют следующие характеристики ризомы: относительную беспрерывность, быстрое восстановление, наличие множества входов и выходов, линий истечения. Последние как раз и являют собой вариации, за которыми стоят иные векторы развития. Ризома дает основание не только для закономерности, но и для случайности. Исходя из вышесказанного, мы определяем свободу как возможность пребывания в ризоморфном потоке альтернатив, которые представляют собой весь потенциал жизнетворчества

человека. В отличие от остальных структурных компонентов ценностной системы, свобода является основой и предпосылкой, имеет место до, а не после выбора. Человек действительно обречен на свободу, которая, благодаря своему ризоморфному, или трансформационному, характеру, делает возможным в равной мере как развитие, так и стагнацию. Форма реализации всех видов трансформации – игра, которая является разновидностью физической или интеллектуальной деятельности, – не имеет прямой практической целесообразности и представляет собой возможность самореализации с выходом за рамки установленных жизненных позиций в обществе посредством перенимания новых ролей. Человек либо играет сам (экзистенциальная игра), либо его используют в чужой игре (онтологическая игра). Он – одновременно тот, кто играет, и тот, кем играют. В игре он получает возможность переступить границы пространственно-временной определенности, освободиться от социальной детерминированности, открыть себя в большей степени миру и даже создать свой собственный игровой мир.

Одной из трансформаций свободы является экзистенциальное самоубийство, которое представляет собой освобождение от собственной идентичности. В его основе находится влечение к саморазрушению – мортидо. Процесс экзистенциального самоубийства начинается с экзистенциального переживания – исходной точки переосмысления жизнедеятельности, что предусматривает поиск новых концептуальных основ, необходимость построения иной ценностной системы, более полной реализации собственного «Я». Следует выделить ряд стадий экзистенциального самоубийства: утрату человеком некоторой целостности, отказ от четких статусных характеристик и собственно переход, создание новой целостности. Согласно Э. ван Дорцен, человек переживает мир в физическом (Umwelt), социальном (Mitwelt), личном (Eigenwelt) и духовном (Überwelt) измерениях. В соответствии с этими сферами самореализации мы выделяем следующие виды экзистенциального самоубийства: социальное (маргиналы), творческое (уничтожение своего творчества), альтруистическое (жизнь ради другого), аскетическое (жизнь ради высшей силы и цели). В любом случае экзистенциальное самоубийство – это бунт против реального во имя идеального «Я».

Социальное самоубийство – отказ от самой идеи волеизъявления в обществе, что делает возможным пребывание в потоке вариативности выбора. Оно обусловливается в первую очередь нормативным, ценностным кризисом. Человек совершает социальное самоубийство не с целью смены социального статуса,

причисления себя к иной социальной группе. Это борьба против установленного порядка, утверждение собственной системы норм и ценностей. Причины – разочарование в существующей системе социальных отношений, нежелание ей соответствовать, неспособность к социальной адаптации и связанное с этим отчуждение. Сюда мы относим маргиналов, статус которых определяется пребыванием на или за гранью различных социальных групп, влиянием нередко противоречащих друг другу норм, ценностей, культурных традиций. На наш взгляд, именно маргиналам лучше всего удается трансформирование ограничителей в освобождающие факторы, поскольку этому способствует пограничное состояние. Следует заметить, что социальное самоубийство не заканчивается превращением в маргинала. Последний – лишь промежуточная стадия, своеобразное чистилище от ценностных установок. Нельзя не признать, что явление маргинальности играет позитивную роль не только для развития свободы отдельного человека, но и для оздоровления общества в целом, его развития, появления новых социальных тенденций. Во-первых, к минимуму сводится предопределяющая роль социального ограничителя свободы, во-вторых, возникает некая творческая сила, свободная от общественного мнения, как следствие, в-третьих, возникают субкультуры, которые оказывают влияние на развитие доминирующей культуры.

Второй вид экзистенциального самоубийства предполагает сознательное, целенаправленное отчуждение от творческого акта. Такое самоубийство совершают уничтожающие свои произведения творцы и пренебрегающие своей творческой самореализацией люди. В его основе находится линия «смерти автора» Р. Барта, то есть автономное существование читателя как творца собственных смыслов в процессе игры с текстом. Философ утверждает, что присвоить означает застопорить текст, придать ему окончательное значение. В современном обществе основной средой для творческого самоубийства выступают интернет-технологии, где плоды творчества без особых проблем становятся анонимными, изменяются, уничтожаются. По утверждению М. Фуко, пишущий субъект запутывает всевозможными средствами все признаки собственной индивидуальности. Человек воспроизводит мир по уже заданным в обществе моделям, посредством чего становится копией. В этих условиях сознательный отказ от творческого воспроизводства мира и означает освобождение от уже существующих и навязываемых идей.

Третий вид экзистенциального самоубийства – альтруистическое самоубийство – стремление к растворению

в жизни другого человека. Количество субъектов, на которых направляется альтруистическая деятельность, имеет значение. Чем больше таковых, тем больше жизней «проживает» альтруистический суицидант. Н. Гартман *противопоставляет альтруизм жалости, которая* универсальна и беспристрастна, именно в ней человек доходит до уподобления Богу. Одновременно с этим в основе альтруистического самоубийства лежит склонность человека к созависимому поведению, обусловленному страхом одиночества, страхом потери близкого. Поведение созависимого – это своеобразная разновидность адаптации, целью которой является удовлетворение собственных потребностей сквозь призму заботы о том, кто по каким-то причинам не в состоянии позаботиться о себе самостоятельно. Человек хочет быть кому-то нужным, растворить в ком-то свою жизнь, взять на себя ответственность за другого человека. Альтруистическое самоубийство предусматривает, таким образом, освобождение от собственной идентичности, переход к несвободе, зависимости от другого.

По мнению К. Меннингера, мучеников и аскетов следует рассматривать как хронических самоубийц. Причиной подобного рода самоубийства является система воспитания и образования, которая направлена на развитие силы характера посредством привития аскетических навыков самоотречения, смирения и бескорыстного служения. Аскетическое самоубийство базируется на четком разграничении духа и плоти, подавлении плотского начала. Оно освобождает человека от всевозможных вожделений, мирских связей, всего того, что мешает достижению атараксии.

Освобождение, основанное на линиях деструдо и мортидо, представляется нам как «свобода от», поэтому имеет в большей мере деструктивный характер. В качестве синтеза креативных трансформаций мы выделяем экзистенциального игрока и номада. Экзистенциальный игрок – человек, который осознанно выбирает вариативную ценностную систему, объединяет противоположные модели поведения. Он часто меняет свои роли, оставаясь при этом в одних временных рамках, далеко не всегда знает, кем является или хочет быть на самом деле. В современном обществе человек расширяет сферу своей игры и, соответственно, свободы, что обусловливается научно-техническим прогрессом. Мир симуляции, созданный человечеством, представляет собой некое единство. Причем человек теряет контроль над этим миром и полностью от него зависит. Он сам становится симулякром и не может дать себе отчета в том, действительно ли он существует, или через него действуют некие силы (например, природа, социум), которые его формируют. Проблема существования – это проблема

преодоления жизни, которая превращается в абсолютную игру. Автоматизация производства ведет к разрыву социальных связей и переходу на новый уровень социальных отношений, где возникает новая цепь: человек – машина – человек. При этом среднее звено становится связующим и основополагающим для социальных связей. Эти обстоятельства дают возможность экзистенциальному игроку реализовывать себя повсеместно. Он может быть не только тем, кем фактически является, но и тем, кем себя видит. Он создает не один образ и мир, а столько, сколько посчитает нужным. Игрок – человек сетевого общества, который осознает свою множественность и симулятивность и использует эти качества на пути к освобождению в обществе, находится в поиске своего представления о свободе. С другой стороны, он ограничен количеством существующих возможностей. Игрок не в состоянии создавать свои собственные альтернативы выбора, он лишь пользуется по максимуму уже существующими. Игрок симулирует реальность, поэтому рано или поздно теряет контроль над этим миром и полностью от него зависит.

По нашему мнению, следующей ступенью развития игрока является номад – кочевник в системах мировоззрения, который актуализируется в эпоху глубоких духовных кризисов общества и характеризуется тем, что не обладает традиционным мировосприятием, царящей в обществе настроенностью. Можно выделить несколько видов кочевничества: собственно кочевничество, или кочевничество в пространстве, кочевничество во времени и идейный номадизм, движение в плане идей. Собственно кочевничество предполагает свободу от привязанности к месторасположению, космополитизм. Один из основных ограничителей свободы – время. Поскольку фактически невозможно преодолеть время, то человек компенсирует свои стремления за счет веры в жизнь после смерти, поэтому временное кочевничество имеет религиозную обусловленность (например, реинкарнация). Идейный номадизм предполагает варьирование в системе идей, а также освобождение от бесконечного круга симуляции путем привнесения новых смыслов.

Мы полагаем, что номад берет на себя ответственность стать создателем нового общества, поскольку он способен выйти за рамки обыденных представлений и привнести новые идеи. Номадизм представляет собой исключительно результат саморазвития и самосознания, поэтому предусматривает отсутствие любого внешнего воздействия. Номад не ангажирован религиозными направлениями. Его появлению способствует ощущение внутренней разобщенности, личный духовный кризис. Индийский философ С. Радхарнришнан утверждает,

что только противоречивая душа человека способна добиться свободы. Номад – прежде всего бунтарь против реального «Я». Г. де Мопассан в работе «Самоубийца» отмечает, что человеческие данные ограничены, и все пути и попытки вырваться перекрыты барьерами, поэтому человек вынужден вращаться в кругу своих мыслей и чувств. Одновременно с этим В. Соловьев сравнивает человека с петухом, перед которым нарисована белая линия и который воспринимает ее как роковую. Номад способен, переступая через самоограничения, уменьшить ограничения свободы в социуме. Для номада человек – основной ограничитель существования свободы в обществе.

Мы выделяем следующие характеристики номада: кризис веры, отчуждение на всех уровнях, игра с выбором, кризис традиции, выход за рамки общественного сознания. Ф. Ницше полагает, что свободный человек не зависит от традиции, поэтому безнравственен. Человек при таких обстоятельствах, когда он не знает на что или на кого ориентироваться, теряет веру. Он не в силах больше быть самим собой и лихорадочно пытается обрести былую уверенность, сбросив с себя бремя своего «Я». С другой стороны, в такой момент выделяется и другой тип людей, которые не нуждаются в крайних проявлениях веры, те, которые не только допускают случайность, бессмысленность, но и поощряют их возникновение. По нашему мнению, из них и происходит номад.

А.К. Секацкий рассматривает номада как носителя чистого авантюрного разума, актуализирует понятие «дорога» как экзистенциала, который предполагает удаление от привычного с приближением к непривычному. Номад пребывает «в дороге», в которой отсутствует последовательность (линейность) в связи с актуализацией виртуального «Я». Основное свойство пути – сближение с собой. Исследователь выделяет следующие свойства номада: нулевая валентность и непредсказуемость. Номад не нуждается в Другом. Более того, он рассматривает Другого как трамплин. Структура приключений номада трансформационная, он адаптируется к любой «нише», которую занимает. Познавая полностью определенный сегмент дороги, он решает отправиться дальше, при этом поведение на разных участках дороги разное. По нашему мнению, номад не только адаптируется к некой «нише», но и способен создать свою собственную, со своими правилами игры. Он «забрасывает» игрокам новые условия для игр. Номад, с одной стороны, приобретает свободу-для-себя, с другой – борется с «оседлостью» общества. Он отправляется дальше, а игроки продолжают «играть в его игры». Следует отметить, что игры при этом не меняют своей структуры – наличие ролей и неких условий для их реализации. Пребывая в борьбе с оседлостью, номад сам

создает устойчивую систему, поэтому игры могут периодически повторяться. Тем не менее, это не отвергает случайность выбора игр номадом. В зависимости от сегмента дороги выбирается некая возможность, и она же отвергается на следующем участке. За счет этого создается реальное варьирование в системе ризоморфного выбора. Номад преодолевает самоограничения посредством подмены понятия вседозволенности на максимально возможную самореализацию в той или иной нише общества. Несмотря на этот факт, он ощущает дихотомию полноты развития на определенном участке и возникшую в связи с этим пустоту, которую стремится восполнить на следующем отрезки дороги.

Подведем итог. Свобода – неотъемлемая составляющая жизнедеятельности человека, которая трансформируется в различные сферы самореализации, может быть направленной как на развитие творческого потенциала, так и на деструкцию человека. Вследствие чего весьма сложно установить ее грань с несвободой. Обнаружить свободу в несвободе – путь освобождения в современном обществе, к которому относится экзистенциальное самоубийство. Несмотря на деструктивный характер, оно обусловливает освобождение от устоявшихся социальных норм и ценностных ориентаций, а значит, предполагает критическое мышление и развитие как отдельного человека, так и общества в целом. Экзистенциальный игрок и номад – варианты частичной и полной реализации свободы в социуме. Номад создает свои собственные идеи, изменяет (освобождает) существующую систему. Игрок расширяет границы свободы за счет перенимания различных ролей.

АННОТАЦИЯ

Миськова А. С. Проблема реализации свободы в отечественном обществе

В статье рассматривается трансформация как основная характеристика свободы, которая существует между возникновением выбора и его принятием. Экзистенциальный игрок и номад исследуются как варианты частичной и полной реализации свободы в социуме.

Ключевые слова: свобода, экзистенциальное самоубийство, экзистенциальный игрок, номад.

SUMMARY

Miskova A. S. The problem of freedom realization in the domestic society

The transformation is discussed as the main characteristic of freedom that exists between the appearance of the choice and its

adoption. An existential player and a nomad are analysed as alternatives of the partial and full realization of freedom in the society.

Key words: freedom, existential suicide, existential player, nomad.

Е.В. Новикова
(Горловка)

УДК 159.9

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

«Мы должны рассматривать себя
в связи и в отношении с прежним;
даже отрицая его, мы опираемся на него»
Л. С. Выготский

2015 год – год 70-летия Победы нашего народа в Великой Отечественной войне. Мы, являясь потомками победителей, несем миссию памяти и продолжения преемственности поколений. Современное психологическое сообщество, оставаясь верным духу народа-победителя, чтит и помнит героев психологической науки, внесших свой весомый вклад в развитие психологии, оказывающих психологическую помощь в водовороте военных событий.

Великая Отечественная война существенным образом изменила жизнь страны – СССР. Военные нужды подчинили себе все сферы жизнедеятельности общества. Промышленность и сельское хозяйство, транспорт и строительство, культура и образование перестраивались на «военные рельсы» в соответствии с требованиями времени. Ответом на практические запросы военного времени стала многогранная самоотверженная деятельность советских психологов, включающая: проведение научных исследований по оборонной тематике; изучение негативных психологических феноменов, вызванных войной и разработка рекомендаций по их нейтрализации; работу в эвакогоспиталях по восстановлению физического и психического здоровья раненых бойцов; осуществление психологической консультационной работы, психологической реабилитации инвалидов, детей войны др.; обеспечение психологической подготовки кадров для тыла и армии и учебно-воспитательного процесса; проведение научно-просветительской, санитарно-гигиенической и профилактической работы; непосредственное участие в боевых операциях, работа в тылу.

Значительная часть психологов вступила в ряды вооруженных защитников Отечества и героически сражалась

с врагом. Среди тех, кто с оружием в руках защищал Родину, находились уже тогда известные психологи, а также будущие специалисты: Г. М. Андреева, В. В. Богословский, А. В. Веденов, А. И. Галактионов, М. В. Гамезо, А. Д. Глоточкин, М. И. Дьяченко, П. И. Зинченко, В. И. Кауфман, Ю. И. Кириленко, А. Г. Ковалев, В. Н. Колбановский, Е. С. Кузьмин, Ю. А.Кулагин, Н. Г. Левандовский, Г. Д. Луков, Н. С. Мансуров, Р. М. Мещерский, Е. А. Милерян, А. В. Петровский, К. К. Платонов, Я. А. Пономарев, П. А. Просецкий, А. И. Раев, А. З. Редько, М. С. Роговин, В. Ф. Рубахин, Ю. А. Самарин, И. Е. Синица, Е. Н. Соколов, А. А. Степанов, Б. И.Хотин, Ф. Н. Шемякин, Д. Б. Эльконин и др. Многие психологи не подлежали всеобщей мобилизации по возрасту или по состоянию здоровья. Однако они записывались добровольцами в народное ополчение, формирование которого началось в первые недели войны в Москве, Ленинграде и других городах страны [1, 2, 7].

На фронте далеко не всегда психологи занимались тем, что им было знакомо по роду своей профессиональной деятельности. Например, Петр Иванович Зинченко (1903, Николаевск, Волгоградская область – 1969, Харьков), специалист по проблемам психологии памяти, в мае 1942 г. в письме к А. Н. Леонтьеву писал: «...Вот уже 7 месяцев, как я оторвался совершенно от прежнего круга дорогих для меня людей. Один только раз о психологах и психологии напомнило мне сообщение в печати о награждении С. Л. Рубинштейна Сталинской премией. Сейчас я в действующей армии, заместитель командира саперной роты. Занимаюсь фортификацией и удивляюсь сам, что пока и это дело получается у меня неплохо» [4]. Даниил Борисович Эльконин (1904, Полтавская губерния – 1984, Москва), специалист в области детской и педагогической психологии, в качестве военнослужащего прошел всю войну. Вступив 2 июля 1941 г. добровольцем в народное ополчение, Д. Б. Эльконин окончил войну майором, награжденным многими боевыми орденами и медалями. Участвовал в обороне и освобождении Ленинграда и Прибалтики в составе войск 42-й армии Ленинградского фронта. В 1942 г. под Кисловодском фашисты расстреляли его жену и двух дочерей [7]. В плане научной деятельности Д. Б. Эльконин исследовал психологические основы стрельбы.

Владимир Николаевич Мясищев (1894, Латвия – 1973, Санкт-Петербург), психиатр и медицинский психолог, исследователь проблем человеческих отношений, и Константин Константинович Платонов (1906, Харьков – 1984, Москва) во время Великой отечественной войны находились на ответственных медицинских постах. Также ученые вели и научную деятельность.

К. К. Платонов занимался психологическим анализом летной деятельности и летного обучения. В. Н. Мясищев возглавил цикл анатомо-физиологических исследований микроструктурных изменений головного мозга, изучая последствия мозговых травм и ранений, их связь с нарушениями психической деятельности. В статье «Психогенез и психотерапия нервно-психических нарушений при боевых травмах мозга» ученый подчеркивал, что при боевых травмах особое внимание должно быть уделено роли психологического фактора. Сама психотерапия основана на компенсации более элементарных болезненных нарушений (пониженной памяти, рассеянности и т.д.) путем мобилизации более высоких функций: интеллектуально-волевого контроля, самообладания, настойчивой работы над собой и т.д. Все это оказывается возможным только при наличии основного: правильного полноценного отношения личности к себе и ко всем условиям и требованиям жизни. Поэтому стержнем терапии является ортопедия отношений, реконструкция патологически измененных и восстановление (реституция) нормальных *отношений*. Главной целью, согласно ученому, ставится преодоление фаталистически безнадежного чувства инвалидности и восстановление не только интереса к объективной действительности, но желания найти в ней достойное место и уверенности в возможности этого. Основное в психотерапии, подчеркивал В. Н. Мясищев, заключается не в технике психотерапевтических приемов, а в живой глубокой положительно-эмоциональной связи с врачом, в его влиянии и авторитете [2, 6].

Впоследствии некоторые из психологов-ополченцев были отозваны с линии боев и ориентированы на решение задач, связанных с их профессиональными знаниями и на работы над оборонной тематикой. Так, к примеру, случилось с Алексеем Николаевичем Леонтьевым (1903, Москва – 1979, Москва). В одном из писем друзьям в 1942 г. он писал: «Очень скоро я оказался в ополченческой части, в штабе полка, марширующего на запад. Перед событиями у Вязьмы меня и еще двух товарищей из профессуры штаб дивизии направил обратно в расположение военкомата» [4]. А. Н. Леонтьев был назначен научным руководителем и организатором эвакогоспиталя в поселке Кауровка на берегу реки Чусовой (Свердловская область). Вместе со своими коллегами: П. Я. Гальпериным, А. В. Запорожецем, В. С. Мерлиным и др., он организует работу по восстановлению психических функций, движений у раненых. Также А. Н. Леонтьевым и К. Х. Кекчеевым создали препарат ВР10, что дало возможность на 700% быстрее адаптировать к

темноте зрение летчиков дежурных смен, защищавших Москву. Благодаря этому они могли в 8 раз быстрее подниматься в небо и давать отпор противнику [4, 5, 7]. В статье «Динамика восстановления двигательных функций руки после ранения» Александр Владимирович Запорожец (1905, Киев – 1981, Москва) на материале проведенных экспериментов конкретизировал общую идею о том, что темпы и динамика восстановления двигательной функции часто зависят не только от характера и тяжести ранения, но и от активности больного, от мотивов его деятельности, от сложившихся у него установок [2].

Петр Яковлевич Гальперин (1092, Тамбов – 1988, Москва), работавший в то время в Украинской психоневрологической академии (Харьков), когда в 1942 г. Харьков был оккупирован, и Психоневрологический институт, превращенный в госпиталь, переехал в Тюмень, стал работать врачом до начала 1943 г. Затем, по приглашению А. Н. Леонтьева, ученый переехал в Свердловск, где А. Н. Леонтьев создал реабилитационный центр для лечения двигательных нарушений, возникших в результате ранений. Петру Яковлевичу удалось доказать (работа была начата еще в Тюмени), что важным условием восстановления двигательной функции руки является ее включение в привычную профессиональную деятельность (например, плотника). Кроме того, он убедительно продемонстрировал, что выполнение действия в составе осмысленной деятельности также способствует возвращению движений. Например, больной оказывается не в состоянии просто поднять руку, но может это сделать, чтобы достать шляпу. Осенью 1943 г. П. Я. Гальперин приехал в Москву и занял должность доцента кафедры психологии философского факультета МГУ [6, 8].

Одним из основных практических направлений деятельности психологов военных лет являлось их участие в работе по восстановлению утраченных или нарушенных психических функций в результате поражения мозга и периферической нервной системы как следствия военных травм. Так в первые месяцы войны Александру Романовичу Лурии (1902, Казань – 1977, Москва) было поручено организовать и обеспечить деятельность тылового восстановительного госпиталя нейрохирургического профиля на базе санатория близ г. Челябинска (Урал). Фактически здесь зародилось новое психологическое направление – нейропсихология. Его начало было положено исследованиями мозговых механизмов у больных с локальными поражениями мозга в результате ранения. Изучая общую клиническую картину и динамику психической деятельности человека, ее отклонения от нормы, психологи, по мнению ученого, «должны были оказать нейрохирургу и невропатологу помощь в определении

места и распространенности поражения» [4, 7]. Практические задачи, которые решал А. Р. Лурия и его коллеги, включали: разработку методов диагностики локальных мозговых поражений или осложнений, вызванных ранениями, и рациональных, психологически обоснованных методик, приемов и упражнений по восстановлению нарушенных психических функций. Результатами трудов ученого в этот период явились научные работы по проблемам нейропсихологии. Яркой работой является книга ученого «Потерянный и возвращенный мир (История одного ранения)». Это повесть об одном мгновении, которое разрушило целую жизнь; рассказ о том, как пуля, пробившая череп человека и прошедшая в его мозг, раздробила его мир на тысячи кусков, которые он так и не мог собрать; книга о человеке, который отдал все силы, чтобы вернуть свое прошлое и завоевать свое будущее; книга о борьбе, которая не привыкла к победе, и о победе, которая не прекратила борьбы [6, 7, 8].

Борис Герасимович Ананьев (1907, Владикавказ – 1972, Санкт-Петербург) во время Великой Отечественной войны с июля по декабрь 1941 года вел в Ленинграде работу по спецзаданию Ленштаба МПВО по противовоздушной маскировке. После эвакуации из Ленинграда первоначально в Казани (Российская федерация, республика Татарстан), затем в Тбилиси (Грузия) вел психопаталогическую и восстановительную лечебную работу в неврологических госпиталях по восстановлению психических функций (в частности восстановлением речевых функций) у бойцов, получивших черепно-мозговые ранения. С ноября 1943 года вновь возвратился в Ленинград, где работал профессором психологии педагогического института имени Герцена до 1947 года. В 1944 выбран заведующим кафедрой психологии ЛГУ. Данные, полученные в первые месяцы войны Б. Г. Ананьевым и его сотрудниками по изучению восприятия цвета под разными углами зрения, активно использовались в цветомаскировке Ленинграда. Были представлены научно обоснованные рекомендации по маскировке конкретных объектов (Кировский завод, Смольный, Адмиралтейство, Кафедральный собор, Зимний дворец, Большой театр и т. д.). Благодаря деятельности ленинградских психологов удалось, несмотря на 900 дневную блокаду Ленинграда и многочисленные его бомбардировки, сохранить от разрушения практически все высотные объекты города. Во время работы в госпитале Б. Г. Ананьев для своих пациентов выступал не только наставником, но и другом. Он помогал им вновь обрести собственную личность, воспрянуть духом, и люди относились к нему с огромным уважением и любовью [6, 8]. Впоследствии, вспоминая военную пору,

Б. Г. Ананьев говорил: «Война определила мою жизнь. Это была уже не по книгам пройденная психология. Я увидел резервы, о которых мы обычно не подозреваем. Я понял: нет более великой проблемы, чем проблема человеческих возможностей. Я понял: человек может все...» [8].

Во время Великой Отечественной войны Борис Михайлович Теплов (1896, Тула – 1965, Москва) встал в армейский строй. Когда фашисты подходили к Москве, началось массовое патриотическое движение среди интеллигенции за вступление в ополчение. Вместе с другими в ополчение вступили и сотрудники Психологического института Б. М. Теплов, А. А. Смирнов и Л. Н. Шварц. Реально московское народное ополчение было плохо вооруженной и необученной массой, которая выступила живым заслоном перед надвигавшейся немецкой армадой. В живых остались немногие. Б. М. Теплова и А. А. Смирнова спасло чудо. Для выдвижения на позицию надо было форсировать реку. Взвод Л. Н. Шварца переправился первым. В этот момент прибыл посыльный с предписанием вернуть психологов в Москву для выполнения работ оборонного значения. На троих был выписан один пропуск в тыл. Фамилию Л. Н. Шварца в нем пришлось вычеркнуть – он уже ушел навстречу своей смерти [8]. По возвращению в тыл Б. М. Теплов руководил физической и психофизической лабораториями, которые изучали зрительное восприятие в применении к запросам военного ведомства – способы маскировки, военного строительства и т. д.

Одной из приоритетных в военной тематике была проблема личностных качеств бойца и командира. Наиболее фундаментальным исследованием этого направления была работа Б. М. Теплова «Ум и воля военачальника», опубликованная в военной печати в сокращенном виде в 1943 г. Работа выполнена на военно-историческом материале, в качестве источников использовались: литературные данные, показания самих изучаемых исторических персонажей, экспертное мнение других лиц. Объектом исследования стали полководцы разных времен и народов: М. И.Кутузов, А. В. Суворов, Петр Первый, Наполеон Бонапарт и др. Ум полководца, согласно Б. М. Теплову, представляет один из типичных примеров «практического ума». Ученый выявил систему качеств мышления полководца: быстрота и неторопливость, осторожность и смелость, гибкость и устойчивость, возможность охватить целое и детали, способность предвидеть изменения обстановки и целеустремленно решать задачи в условиях повышенной опасности и др. Б. М. Теплов подчеркивает, что единство ума, воли и чувств, их гармоническое развитие являются психологической предпосылкой успешной

деятельности полководца. Военачальнику, подчеркивал автор, кроме «выдающегося ума и сильной воли» необходима «способность к максимальной продуктивности ума в условиях максимальной опасности; т. е. эмоциональная устойчивость». В целом же «практическое мышление» военачальника требует высокого и разностороннего развития его личности.

Еще одним предметом анализа Б. М. Теплова выступили расистские по своему содержанию идеи Эриха Иенша – «фюрера немецкой психологии». Острой критике подвергается типологическая концепция Э. Иенша, призванная, по мнению Б. М. Теплова, объяснить и оправдать претензии гитлеровских идеологов на превосходство арийской расы, доминирование животного начала над человеческим, инстинкта над разумом. Практический смысл подхода Э. Иенша заключается в деинтеллектуализации человека: «Научить не думать – вот что обосновывает фашистская педагогическая психология. Уничтожить и подчинить себе всех, кто думает...» [1, 6, 7, 8].

Важнейшее значение для всего хода последующего развития психологии в СССР имело создание в октябре 1943 г. Академии педагогических наук (АПН). Основными ее задачами являлись: научная разработка вопросов педагогики и психологии, подготовка научно-педагогических кадров для вузов и научно-исследовательских институтов по педагогике и психологии. АПН имела два отделения – психологическое и педагогическое. В ее ведение были переданы некоторые крупные психологические институты, в том числе и Московский Институт психологии при Московском университете. В состав комиссии по подготовке материалов по организации АПН входил Сергей Леонидович Рубинштейн (1889, Одесса – 1960, Москва). С. Л. Рубинштейн, в то время работающий в Педагогическом институте им. А. И. Герцена (Ленинград), делал все возможное, чтобы жизнь в институте не замирала. И жизнь продолжалась: в 1942/43 гг. в институте обучались 287 студентов и 26 аспирантов; в 1943/44 гг. – 811 студентов и 32 аспиранта, в том числе окончили институт в 1943 г. 79 студентов и 5 аспирантов, в 1944 г. – 120 студентов и 6 аспирантов. В 1945 году в составе Института философии АН СССР под руководством С. Л. Рубинштейна организован сектор психологии – первое специализированное психологическое подразделение в рамках «большой», или союзной АН СССР, ставшее одним из ведущих центров по разработке теоретико-методологических проблем психологии [7].

По инициативе Института психологии АПН в стране развернулась программа исследование под общим названием «Дети и Отечественная война». Над этой проблемой работали

М. Н. Волокитина, Н. Д. Левитов, Н. А. Менчинская, М. В. Нечаева, М. М. Рубинштейн и другие. Целью данной программы являлось всестороннее изучение влияния условий войны на психику и поведение ребенка и выработка на этой основе конкретных психолого-педагогических рекомендаций в области воспитания, обучения, психокоррекции и психогигиены.

Детский психолог Анна Александровна Люблинская (1903, Гродно, Белоруссия – 1983, Санкт-Петербург) служила на должностях младшего медицинского персонала. В 1941-1943 гг. ученая работала в одном из детских домов Петроградского района блокадного Ленинграда. В блокадных дневниках она так описывала типичный эпизод из своей жизни: «Темная январская ночь, крепкий мороз сковал даже воздух. В коридорах детского сада светится маленькая «коптилка». Я дежурю. Обхожу спальни. Ребятки спят одетые, на стульях у кроватей лежат наготове пальто, шапки, валенки. Выхожу на улицу. Ведь еще не поздно, только десять часов, а город спит... Нет, не все спят... Вот скрипит калитка, и две женщины приближаются к крыльцу: «Вот, деток к вам принесли». Бужу всех взрослых. Быстро подбираем для новичков белье. Разворачиваем тряпье, вытаскиваем детишек... Это желтые, иссушенные скелетики... Мы осторожно купаем их в тазу, переодеваем и, попоив кипятком, укладываем около плиты на раскладушках. Накормить их досыта и нечем, и нельзя. Даже обычная наша пища – слишком большая нагрузка для истощенного детского организма. Начинается осторожная, но упорная борьба за жизнь, которая едва теплится...» [4].

С начала Великой Отечественной войны ряд научно-исследовательских и учебных заведений были эвакуированными. Основными регионами, куда происходила эвакуация, были: Средняя Азия, Сибирь, Урал. Уже с конца 1941 г. возобновил свою работу Ленинградский институт мозга имени В. М. Бехтерева (включая и отдел психологии), эвакуированный в г. Самарканд. С осени 1942 г. Ленинградский педагогический институт имени А. И. Герцена разворачивает работу в г. Кыштыме Челябинской области. В г. Ашхабад, а затем в Свердловскую область эвакуирован Московский Институт психологии в составе МГУ. Это способствовало расширению пространства психологии.

В 1941 г. на базе лаборатории экспериментальной психологии Тбилисского государственного университета создается сектор, а позже – Институт психологии АН ГССР. Директором института назначен был Дмитрий Николаевич Узнадзе (1887, с. Сакара, Грузия – 1950, Тбилиси). Также ученый являлся научным консультантом в тыловом эвакуационно-восстановительном госпитале в г. Тбилиси в Грузии.

Во время Великой Отечественной войны, находясь в эвакуации, Григорий Силович Костюк (1899, Херсонская губерния – 1982, Киев) заведовал кафедрой педагогики и психологии педагогического института в Сталинграде (ныне Волгоград). Переехав затем в Казахстан, он вёл преподавательскую работу в находившемся там в это время Объединённом украинском университете, а вернувшись в освобожденный Киев, стал трудиться на тех же должностях, что и до войны. В 1945 г. профессор Г. С. Костюк выступает инициатором создания научно-исследовательского института психологии, впоследствии – одного из ведущих психологических центров на Украине.

Таким образом, в годы Великой Отечественной войны продолжалась подготовка кадров, разрабатывались программы по психологии, учебные пособия и учебники, защищались диссертации. Именно в период 1941-1945 гг. психологи получили большой эмпирический материал, позволивший сразу после войны подготовить ряд фундаментальных работ обобщающего характера, что существенно обогатило психологическую науку. Были заложены основы новых направлений психологии, таких как нейропсихология, военная психология, индивидуальная психология; существенно углубились и интенсифицировались разработки в области психологии познании и педагогической психологии; после длительного перерыва был дан импульс для возрождения социальной психологии и психологии труда. В это время были разработаны отдельные проблем психотерапии. Благодаря деятельности эвакуированных научных и учебных психологических центров в периферийных и провинциальных центрах Советского Союза, в послевоенное время отмечается бурный рост региональных психологических лабораторий, учебных кафедр и формирование психологического сообщества в регионах, где до войны психология не была развита [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков А. В. Советская психология в годы Великой отечественной войны [Электронный ресурс] / Александр Васильевич Барабанщиков. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1985/852/852012.htm
2. Вклад советских психологов в оборону Родины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1985/852/852005.htm
3. Дьяченко М. И. Советская психологическая наука на службе обороны Родины [Электронный ресурс] / Михаил Иванович Дьяченко. – Режим доступа: http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853005.htm

4. История психологии [Электронный ресурс] / Юрий Николаевич Олейник, Вера Александровна Кольцова. – Режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/psychology/history_of_psychology/index.html
5. Караяни А. Г. Алтарь Победы / Александр Григорьевич Караяни [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 1 (3) – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/altar-pobedy
6. Марцинковская Т. Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Татьяна Давыдовна Марцинковская. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 544 с.
7. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / [К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский и др.]; под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1997. – 576 с.
8. Степанов С. С. Психология в лицах / Сергей Сергеевич Степанов. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 384 с.

АННОТАЦИЯ

Новикова Е. В. Развитие отечественной психологии во время Великой Отечественной войны

В статье рассмотрено развитие отечественной психологии во время Великой Отечественной войны: теоретические и практические проблемы, которые были актуальны в этот период; вклад отечественных ученых в развитие науки; достижения периода.

Ключевые слова: физическое и психическое здоровье, психотерапия, интеллектуально-волевой контроль, психические функции, нервная система, двигательные функции, мотивация, нейропсихология, цветомаскировка.

SUMMARY

Novikova E. V. Development of the national psychology during the Great Patriotic War

The article deals with the development of the national psychology during the Great Patriotic War: theoretical and practical issues that were relevant in this period; contribution of national scientists in the development of psychology; achievements of this period.

Key words: physical and mental health, psychotherapy, intellectual and volitional control, mental functions, nervous system, motor functions, motivation, neuropsychology, camouflage.

Ю.С. Плетнёва
(Горловка)

УДК 364-768-053(07)

ИНВАЛИДНОСТЬ – ПРИГОВОР ИЛИ ВЫЗОВ РЕАЛЬНОСТИ

На Донбассе среди всех, кто остался жить в условиях войны, тяжелее всего выживать людям преклонного возраста и инвалидам – особенно тем, кто не может передвигаться самостоятельно.

На начало 2013 года в Донецкой области насчитывалось 266,1 тысячи инвалидов. В расчёте на 100 человек населения приходится 61 инвалид. Это каждый шестнадцатый житель региона. Из них, как отмечают в Главном управлении статистики области, 26,3 тысячи (9,9%) имеют I группу инвалидности, 85,3 тысячи человек (32%) – II группу, 140,4 тысячи (52,8%) – III группу, а 14,1 тысячи (5,3%) – дети (до 18 лет) [6 , с. 20].

Война, помимо смертей, горя и разрухи, приносит инвалидность и увечья. Поэтому эти данные значительно увеличились, и, к сожалению, сохраняется тенденция к их увеличению.

Проблема социально-психологической адаптации инвалидов к условиям жизни в обществе является одной из важнейших граней общей интеграционной проблемы. В последнее время этот вопрос приобретает дополнительную важность и остроту в связи с большими изменениями в подходах к людям, которые являются инвалидами. Несмотря на это, процесс адаптации данной категории граждан к основам жизнедеятельности общества остаётся практически неизученным, хотя именно он решающим образом определяет всю эффективность коррекционных мероприятий, предпринимаемых специалистами, работающими с инвалидами.

Тенденцией сегодняшнего дня стал социальный запрос на психологические исследования проблем людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), хотя потребность в этом существовала давно – число людей, которым поставлен диагноз той или иной степени инвалидности, в нашей стране исчисляется миллионами. Между тем, если раньше работа с данной категорией граждан осуществлялась преимущественно в контексте специальной или клинической психологии и была, в основном, сосредоточена на базовом соматическом или неврологическом нарушении и проблеме его коррекции, то теперь на передний план все больше выдвигаются общепсихологические и социально психологические проблемы, а само нарушение выступает не столько в качестве объекта работы психолога, сколько в качестве

ее условия или системы условий. Сама работа, направленная на развитие ресурсов адаптации и самореализации, во многом перестает быть нозоспецифичной.

Это отражается и в терминологии, которая использовалась в этой связи. Долгое время, как в русском языке, так и в европейских языках, было в ходу слово «инвалид» – калька с латинского термина, означающего «негодный», «непригодный» (прежде всего, имелась в виду непригодность к воинской службе, но не только). Обозначаемые этим термином люди, в отличие от «условно здорового» большинства, действительно не пригодны или плохо пригодны для выполнения ряда социальных функций. Этот термин устоялся на протяжении многих столетий. В XX веке в гуманитарных науках появилось понимание, что от того, как мы называем то или иное явление, во многом зависит то, как мы к нему подходим, как анализируем, и, соответственно, вытекает способ работы с соответствующей категорией людей. Одно дело, когда мы рассматриваем то или иное явление в рамках патологии или отклонений от нормы, и совсем другое, когда мы подходим к нему, скажем, с позиций психологии индивидуальных различий, вариаций нормы, особенностей развития. Осознание этого привело к изменению терминологии, к постепенному выходу из употребления самого слова «инвалид». Полного отказа от него еще не произошло, но тенденция налицо. В англоязычной терминологии оно было заменено более мягким понятием «disabled», что означает буквально «лишенный способности к чему-то». Это более мягкий вариант, но тоже выражающий некоторую ущербность.

Соответствующее русское понятие – «лица с ограниченными возможностями здоровья». Термин «ОВЗ» не ставит крест на человеке в целом, но, тем не менее, по-прежнему фиксирует определенный изначальный дефицит. Вместе с тем он делает границу между людьми, к которым относится этот термин, и остальными относительной – кто отважится утверждать, что возможности его здоровья неограниченны? Особенно это очевидно в ситуации повседневных рутинных дисфункций, даже таких простых, как утомление, не говоря уже о болезни, которую еще К. Маркс определял как стесненную в своей свободе жизнь. Но сейчас и понятие «disabled» считается уже недостаточно политкорректным, недостаточно уважительным по отношению к соответствующей категории лиц, которые не хотят себя ощущать лишенными способностей, да и не являются таковыми. Сейчас в англоязычной терминологии все больше в ходу понятие «challenged» (от слова «challenge» – «вызов») – эти люди описываются как сталкивающиеся с вызовом. На русский

язык это понятие гладко не перевести, да и сфера использования слова «challenge» в русском языке намного уже, чем в английском языке. Тем не менее, за ним стоит принципиально важная реальность, и оно позволяет иначе подойти ко всей проблематике инвалидности.

Вызов – это то, что нам предъявляет какая-то внешняя (по отношению к нашему «Я») ситуация, порой наш собственный организм. Это то, на что можно по-разному реагировать. Всегда есть альтернативные варианты: вызов можно принять, а можно не принять. Еще в 1980-е гг. в исследованиях Сьюзен Кобейсы и Сальваторе Мадди было установлено, что принятие вызова, то есть готовность действовать в отсутствие гарантии успеха, есть существенная составная часть комплекса личностных характеристик, получившего название «hardiness», или «жизнестойкость» [3, с. 58]. Было подтверждено, что жизнестойкость выступает наиболее сильным предиктором успешного сопротивления стрессовым обстоятельствам: у людей с высокой жизнестойкостью не развиваются известные медицинские последствия длительных устойчивых стрессов, которые в полной мере проявляются у лиц с низкой жизнестойкостью. Таким образом, различное отношение к этим вызовам может приводить к совершенно разным не только психологическим, но и медицинским последствиям.

Настал момент представить инвалидность не как проблему определённого круга «неполноценных людей», а как проблему всего общества в целом. Её сущность определена правовыми, экономическими, производственными, коммуникативными, психологическими особенностями взаимодействия инвалидов с окружающей действительностью. Самые серьёзные аспекты проблемы инвалидности связаны с возникновением многочисленных социальных барьеров, не позволяющих инвалидам и лицам с хроническими заболеваниями, а также многодетным семьям, пожилым людям, детям-сиротам, детям с нарушениями социального поведения активно включиться в жизнь общества [4, с. 56]. Данная ситуация – следствие неверной социальной политики, которая ориентирована только на часть «здорового» населения и выражает интересы этой категории граждан. Именно поэтому структура производства и быта, культуры и досуга, социальных услуг остаётся неприспособленной к нуждам больных людей.

Потребности инвалидов можно условно разделить на две группы: общие, т.е. аналогичные нуждам остальных граждан, и особые, т.е. потребности, вызванные той или иной болезнью [6, с. 126].

Наиболее типичными из «особых» потребностей инвалидов являются следующие:

- в восстановлении (компенсации) нарушенных способностей к различным видам деятельности;
- в передвижении;
- в общении;
- в свободном доступе к объектам социально-бытовой, культурной и др. сферы;
- в возможности получать знания;
- в трудоустройстве;
- в комфортных бытовых условиях;
- в социально-психологической адаптации;
- в материальной поддержке [6 , с. 25].

Удовлетворение перечисленных потребностей – непременное условие успешности всех интеграционных мероприятий в отношении инвалидов. В социально-психологическом плане инвалидность ставит перед человеком множество проблем, поэтому необходимо особо выделить социально-психологические аспекты лиц с ограниченными возможностями.

Инвалидность – это специфическая особенность развития и состояния личности, часто сопровождающаяся ограничениями жизнедеятельности в самых разнообразных её сферах [1, с. 25].

Вследствие этого инвалиды становятся особой социально-демографической группой. У них низкий уровень дохода, невысока возможность получения образования. Нарастают трудности участия этих людей в производственной деятельности, немногое число инвалидов занято трудом. Свои семьи имеют единицы. У большинства наблюдается отсутствие интереса к жизни и желания заниматься общественной деятельностью. Важнейшим условием достижения целей социальной адаптации является внедрение в общественное сознание идеи равных прав и возможностей для инвалидов. Социальная адаптация не будет достигнута, пока общество не осознает правильность этой идеи. Нужен переход от сигрегированных видов помощи инвалидам (в виде специальных медико-учебных и производственных учреждений) к более качественным методам, позволяющим людям находиться в «струе» общественной жизни.

Идею социальной адаптации инвалидов на словах поддерживают большинство, однако углублённые изучения выявили сложность и неоднозначность отношения здоровых к больным. Это отношение можно назвать амбивалентным: с одной стороны инвалиды воспринимаются как отличающиеся в худшую сторону, с другой – как лишённые многих возможностей. Это порождает как неприятие нездоровых сограждан остальными

членами общества, так и сочувствие по отношению к ним, но в целом отмечается неготовность многих здоровых к тесному контакту с инвалидами и к ситуациям, позволяющим инвалидам реализовать свои возможности наравне со всеми. Взаимоотношения инвалидов и здоровых подразумевают ответственность за эти взаимоотношения обеих сторон. Поэтому следует отметить, что инвалиды в этих взаимоотношениях занимают не совсем приемлемую позицию. У многих из них не хватает социальных навыков, умения выразить себя в общении с коллегами, знакомыми, администрацией, работодателями. Инвалиды далеко не всегда могут уловить нюансы человеческих отношений, воспринимают других людей несколько обще, оценивая их на основании лишь некоторых моральных качеств – доброты, отзывчивости и т.п. Не вполне гармонично складываются и взаимоотношения между инвалидами. Принадлежность к группе людей с ограниченными возможностями вовсе не означает, что другие члены этой группы будут настроены к нему соответствующим образом. Опыт работы общественных организаций инвалидов показывает, что инвалиды предпочитают объединяться с людьми, имеющими идентичные заболевания, и негативно относятся к другим.

Одним из главных показателей социально-психологической адаптации лиц с ограниченными возможностями является их отношение к собственной жизни. Практически половина инвалидов (по результатам специальных социологических исследований оценивают качество своей жизни как неудовлетворительное (в основном, это инвалиды 1 группы). Около трети инвалидов (в основном 2-ой и 3-ей групп) характеризуют свою жизнь как вполне приемлемую [5, с. 158]. Причём понятие «удовлетворённость – неудовлетворённость жизнью» зачастую сводится к плохому или стабильному материальному положению инвалида. Чем ниже доходы инвалида, тем пессимистичнее его взгляды на своё существование.

Одним из факторов отношения к жизни является самооценка инвалидом состояния своего здоровья. По результатам исследований, среди лиц, определяющих качество своего существования как низкое, только 3,8 % оценили своё самочувствие как хорошее [5, с. 158]. Замечено отличие в самооценке работающих и безработных инвалидов: у последних она значительно ниже [6, с. 85]. Отчасти это обусловлено материальным положением работающих, большей их социальной адаптацией, по сравнению с неработающими. Последние выведены из этой сферы социальных отношений, что и служит одной из причин крайне неблагоприятной личностной самооценки. Наименее адаптированными являются одинокие

инвалиды. Несмотря на то, что их материальное положение не отличается принципиально в худшую сторону, представляют собой в плане социальной адаптации группу риска. Так, они чаще других негативно оценивают своё финансовое положение – 31,4% (в среднем у инвалидов 26,4%). Они считают себя более «несчастными» (62,5%, а в среднем у инвалидов 44,1%), «пассивными» (соответственно 57,2% и 28,5%), «грустными» (40,9% и 29%), среди этих людей мало лиц довольных жизнью [6, с. 45].

Черты социально-психологической дезадаптации одиноких инвалидов имеют место, несмотря на то, что в мерах по социальной защите они имеют определённый приоритет. Но, видимо, в первую очередь необходима психолого-педагогическая помощь этим людям. Ухудшение морально-психологического состояния лиц с ограниченными возможностями объясняется также сложными экономическими и политическими условиями в стране. Как и все люди, инвалиды испытывают страх перед будущим, тревогу и неуверенность в завтрашнем дне, чувство напряжённости и дискомфорта. Общая обеспокоенность принимает формы, характерные для сегодняшних политико-экономических и социально-психологических условий. Наряду с материальным неблагополучием это приводит к тому, что малейшие затруднения вызывают у инвалидов панику и сильный стресс.

Итак, можно констатировать, что в настоящее время процесс социально-психологической адаптации инвалидов затруднён, поскольку:

- удовлетворённость жизнью у инвалидов низка (причём, по результатам наблюдений московских и ярославских специалистов, этот показатель имеет отрицательную динамику);
- самооценка также имеет отрицательную динамику;
- существенные проблемы встают перед инвалидами в области взаимоотношений с окружающими;
- эмоциональное состояние инвалидов характеризуется тревожностью и неуверенностью в будущем, пессимизмом.

Инвалидность может выступать и реально выступает (не у всех и не всегда, но у ряда людей, которые стоят перед этим вызовом) как конструктивный ресурс построения особой системы саморегуляции, которая не обнаружена у условно здоровых людей: сама травма выступает не просто как негативное событие, а как опора, центр, вокруг которого строится жизнь, главный ресурс в построении системы саморегуляции. Парадоксальным образом оказывается, что чем сильнее травма и ограничения,

тем больше положительные сдвиги, более выражен рост. Иными словами, ограничения возможностей здоровья и травма трансформируются в ресурс личности.

Вызов, с которым сталкиваются исследователи и практики, работая с такими людьми, состоит не только в том, чтобы проанализировать и осмыслить с позиций современной психологии то, как устроена их, отличная от нашей, система саморегуляции, как и за счет чего они преобразуют свою слабость в силу, но и найти способ организовать передачу такого позитивного опыта тем людям с ОВЗ, которым пока не удается эффективно справляться с теми вызовами, которые бросает им жизнь. И не только им, но и тем, кого принято считать «здоровыми», «нормой», «контрольной группой», на анализе которых преимущественно строится сегодняшняя психологическая наука. Этот «нормоцентризм» не более оправдан, чем нозоцентризм столетней давности, рассматривавший любую личность через призму наличия той или иной патологии. С экзистенциальных позиций, как здоровье, так и болезнь представляют собой способы функционирования индивида, которые он выстраивает, отталкиваясь от имеющихся предпосылок, но которые однозначно этими предпосылками не определяются и могут принимать различные формы в зависимости от интерпретации человеком стоящих перед ним вызовов и сознательно либо бессознательно выбираемой им стратегии ответа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айшервуд М.М. Полноценная жизнь инвалида / М.М. Айшервуд; [перевод с англ.]. – М. : Педагогика, 1991. – 88 с., ил.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл; ИЦ «Академия», 2001. – 120 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – М. : Смысл, 2002. – С. 56-65.
4. Маллер А.Р. Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей / А.Р. Маллер. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 80 с.
5. Основы социальной работы: учебник / под ред. П.Д. Павленок. – М. : ИНФРА, 1998. – 368 с.
6. Социальная работа с инвалидами: Настольная книга специалиста / под ред. Е.М. Холостовой. – М. : Институт социальной работы, 1996. – 210 с.

АННОТАЦИЯ

Плетнёва Ю.С. Инвалидность – приговор или вызов реальности

Статья посвящена главной проблеме людей с ограниченными возможностями – внутренней борьбе. Внутренний барьер преодолеть даже труднее, чем внешний. Отношение окружающих (иногда даже близких) формирует зажатость, стеснительность, чувство вины и неполноценности, настороженность и обиду за непонимание. Очень часто у человека с ограниченными возможностями нет чувства безопасности, поскольку без посторонней помощи ему, как правило, не обойтись, самооценка низкая, так как он не реализуется, а потребность любой личности в самоактуализации (самовыражении) велика.

В статье обращается внимание на то, что необходимо научиться жить в неприветливом мире, перестать воспринимать себя как опекаемого и отыскать занятие по возможностям и вкусу.

Ключевые слова: инвалидность, адаптация, вызов, самоопределение.

SUMMARY

Pletneva Y. Disability – a Sentence or a Challenge of Reality

The article is devoted to the main problem of people with disabilities – the inner struggle. It is even more difficult to overcome the inner barrier than external. Attitude of others (or even close people) forms restraint, shyness, feelings of guilt and inferiority, suspicion and resentment for not understanding. Very often, a person with disabilities has no sense of security, because without help, as a rule, he cannot live, self-esteem is low, as it is not implemented, and the need for self-actualization (self-expression) is large.

The article draws attention to the fact that one must learn to live in an inhospitable world, stop viewing himself as a ward and look for employment to his opportunities and taste.

Key words: disability, adaptation, challenge, self-determination.

Скляр П. П.,
Вереіна Л.В.
(Луганськ)

УДК 159.9:364

ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ЗГУРТОВАНОСТІ ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Актуальність теми. Проблема міжособистісних відносин у колективі викликає величезний інтерес до їхнього вивчення з боку дослідників. У сучасних соціально-економічних кризових умовах гостро постає питання необхідності швидкого об'єднання трудового колективу з метою підвищення його ефективності і конкурентоспроможності. У останній час стали з'являтися психологічні роботи на цю тему. Однак не в усіх них простежується розробленість цілого ряду загальних та окремих питань, що зачіпають цю проблему. До них належать й питання, пов'язані з певною специфікою міжособистісних відносин у колективі на різних етапах розвитку організації.

Вважається, що у трудових колективах, працівники яких мають справу з соціальною або психологічною допомогою людям, у силу професійності фахівців мусить бути сприятливий соціально-психологічний клімат. Разом з тим співробітники психологічної науково-дослідної лабораторії СНУ ім. В. Даля не один раз стикалися зі зверненнями саме соціальних працівників з проблеми утруднень у спілкуванні та взаєморозумінні, несприятливої атмосфери взаємин у трудовому колективі.

Як засіб швидкого об'єднання колективу часто виступають психологічний супровід зі застосуванням активних методів психологічного впливу та групова психокорекція. У згуртованій групі складаються специфічні стосунки, які визначаються цінностями учасників групи, їх світоглядними компонентами, наявністю поведінкових стратегій, що склалися. Це в сукупності дає особливу атмосферу взаємин, яка тим більш є гармонійною, чим більше згоди члени групи знаходять в ціннісно-світоглядному апараті один одного, що підвищує продуктивність взаємодії, дозволяє розв'язати внутрішньоособистісні і міжособистісні проблеми.

Низка досліджень останніх років спрямована на розв'язання питань згуртованості трудових колективів в різних видах професійної діяльності, особливо управлінської, з продажу товарів або послуг тощо. Разом з тим, в наукових джерелах відсутні дані про дослідження згуртованості колективу соціальних працівників, професійна діяльність яких щільно пов'язана з «людським фактором». Тому тема дослідження є актуальною.

Постановка проблеми. Найбільш значущим чинником, який характеризуєбудь-якугрупу,євиникненняфеноменазгуртованості, тобто її міцності, єдності, стійкості міжособистісних взаємин, прагненні її учасників залишитися в рамках групи, зберегти її. В ході взаємодії члени групи виробляють і встановлюють норми, правила поведінки, стандарти, це відбувається в результаті включення їх в спільну діяльність. Всі вищезгадані чинники є базисом для формування згуртованості. Групу можна розглядати як саморегульований соціальний організм.

Рушійною силою групового об'єднання є реалізація потенціалу норм і їх внутрішньої тенденції, спрямованої на задоволення соціальних потреб учасників тренінгу. Чим вище міра задоволення потреб, а також міра ціннісно-орієнтаційної єдності, тим прямо пропорційно зростає рівень об'єднання групи. Соціально-психологічний тренінг може виступати як ефективний засіб, формування групової згуртованості, дозволяє зробити процес регульованим, керованим.

Дане дослідження присвячене виявленню специфіки згуртованості колективу соціальних працівників центру соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді. Розроблені критерії, показники і рівні згуртованості колективу соціальних працівників. Обгрунтовано доцільність формування згуртованості трудового колективу центру соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді засобами соціально-психологічного тренінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історично соціальні групи були досліджені зарубіжними та вітчизняними психологами у різний період, але всі напрямки їх соціально-психологічного аналізу мають велике значення для розвитку цього поняття. Дослідження соціальних груп на Заході розвивалося за трьома основними напрямками: 1) соціометричний Д. Морено, який дозволяє визначити структуру міжособистісних взаємин членів групи; 2) соціологічний Е. Мейо, відомий під назвою "хотторських експериментів"; 3) школа «групової динаміки» К. Левіна, де досліджуються групові процеси і його "теорія поля". У вітчизняній соціальній психології можна виділити чотири дослідницьких підходи до вивчення соціальних груп: діяльнісний (заснований на принципі діяльності. Накладання його на дослідження соціальної групи сприяло побудові теорій групової активності. Йдеться про стратометричну концепцію групової активності А. Петровського. У межах цього напряму М. Ярошевським запропоновано програмно-рольовий підхід до дослідження наукового колективу, а Г. Андреєвою розробляється модель соціально-перцептивних процесів у спільній діяльності, соціометричний підхід, параметрична концепція, пов'язана з ім'ям російського вченого Л. Уманського. Її основна

ідея полягає в передбаченні, що поетапний розвиток малої (за Л. Уманським – контактної) групи здійснюється завдяки розвитку її важливих соціально-психологічних параметрів [1]. Тому найбільш значні дослідження стосуються організаційних, емоційних і динамічних характеристик групи та організаційно-управлінського підходу (в його основу покладені уявлення про соціальну організацію та управлінську діяльність. Численні дослідження груп і колективів, що належать до цього підходу, мають яскраво виражений прикладний характер і орієнтовані в основному на психологічне забезпечення виробництва.).

Одна з найбільш розгорнутих концепцій дослідження групової згуртованості представлена в роботі Ю. Є. Дубермана. Розглядаючи згуртованість як основну характеристику структури міжособистісних відносин, автор вважає, що «процес зімкнення малої групи виступає для неї як базовий процес». Згуртованість, на думку автора, відбиває «... фактичну готовність її членів до визначеної спільної діяльності». Автор виділяє три стадії процесу зімкнення: орієнтування індивідів, адаптацію до групових параметрів і єдність реальної поведінки. Викликає інтерес розгляд механізмів (підпроцесів) групового зімкнення, у числі яких прийняття індивідами групових цілей і завдань, зростання задоволеності змістом комунікації, зміцнення позитивних емоційних взаємин.

Аналізу проблеми згуртованості присвячена значна частина роботи В. І. Зацепіна. Він вважав, що «у процесі вивчення особистих взаємин, механізму їхньої дії можна, а часом, і потрібно, відволікатися від головного змісту діяльності даного колективу...». У результаті, єдиним об'єктом експериментального вивчення і тут виявляються особисті «емоційно-інтелектуальні взаємини членів колективу один до одного: взаємна і невзаємна симпатії, стійке чи хитливе тяжіння, навпаки, негативне ставлення». Критики вважають, що не тільки вся система внутрішньогрупової активності, але й саме міжособистісне спілкування не може бути зведене до лише емоційних контактів.

Відома абсолютизація ролі безпосереднього спілкування як фактора внутрішньогрупової динаміки характерна і для робіт А. С. Леонавичуса. Вихідна теоретична теза – положення про те, що «... спілкування є той «механізм», що є базою, умовою різного роду взаємин між членами колективу, свого роду «механізм» виникнення суспільно-психологічних явищ», у тому числі, як далі відзначає автор, і згуртованості. На підставі своєї роботи В. І. Зацепін робить висновок: «... чим частіше спілкуються люди в колективі, тим, у кінцевому рахунку, створюються кращі передумови для формування в ньому високої згуртованості».

Матеріалістичний підхід до аналізу згуртованості колективу відзначає Ю. Л. Наймер. Він припускає, що дослідження її виявляється в реальній діяльності, у спільності цілей, інтересів і норм поведінки членів колективу. Відповідно до цього, згуртованість – це ступінь єдності дій (поведінки) членів колективу, де єдність дій є виконання кожним з них своїх завдань у рамках загальних цілей, тобто співробітництво. Тут є важливим, що єдність поведінки має бути досягнута в умовах вільного, без прямого примусу з боку керівництва, вибору членами колективу того чи іншого виду дій з об›єктивно можливих у даній ситуації. Умову вільного вибору автор розглядає як найважливіше при аналізі згуртованості.

Тривалий час у вітчизняній соціальній психології в контексті аналізу малої групи провідне місце займала теорія колективу. Колектив трактувався як вищий рівень розвитку і функціонування соціальної групи, недвозначним є твердження, що колектив – це специфічне утворення суспільства. Трудовий колектив – це об'єднання для спільних дій заради досягнення суспільно-корисних цілей людей, які пов'язані єдністю інтересів, оформлені структурно і мають органи управління, дисципліни і відповідальності. Існують відповідні наукові напрямки, де досліджувались колективи в рамках соціально-позитивної чи суспільно-корисної діяльності. У науці загальновизнаним є положення А. С. Макаренка про те, що згуртування групи можливе лише на основі різноманітної спільної діяльності. У трудовому колективі це трудова діяльність.

У вітчизняній та зарубіжній соціальній психології проблема групи розроблена на досить глибокому науково-методичному рівні. Дослідження Б. Паригіна, Я. Коломінського, А. Петровського, Л. Уманської зосереджуються на соціально-психологічних чинниках формування та розвитку груп, визначенні специфіки впливу на особистість конкретної соціальної групи, а також питань групових взаємин, наукові концепції щодо становлення і розвитку особистості в групі (Г.Андреєва, К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, О. Деркач, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Петровський, Т. Титаренко, Т. Яценко); соціально-психологічних особливостей підготовки майбутніх спеціалістів (Л. Карамушка, М. Пірен, В. Третьяченко, Н. Чепелєва), актуалізації особистісного і групового потенціалу (Г. Балл, Л. Балабанова, М. Боришевський, В. Васютинський, А. Донцов, Р. Кричевський, Л. Орбан-Лембрик, Ю.Швалб).

Л. Е. Орбан-Лембрик зазаначає, що соціальна група – відносно стійка сукупність людей, по'язаних між собою спільними цінностями, цілями, системою взаємин взаємовпливів і включених до типових форм діяльності [3].

Основні ознаки групи за В. В. Москаленко: сумісна діяльність (її зміст і характер), цілі та завдання цієї діяльності, певний тип відносин між індивідами, які складаються на основі взаємодіяльності, прийняті у групі норми та правила, які б відповідали цим правилам, усвідомлення членами групи своєї приналежності до неї («ми»-почуття), наявність групових атрибутів (назва, символи, числа), зовнішня та внутрішня організація.

Ю. Л. Трофімов надає визначення малої групи: *мала група* – це відносно невелика кількість безпосередньо контактуючих людей, об'єднана спільними цілями або завданнями.

Групова згуртованість – це процес формування особливого типу зв'язків у групі, що дозволяють зовнішньо задану структуру перетворити в психологічну спільноту, в системний психологічний організм, який живе за своїми законами. Проблема групової згуртованості є однією з найважливіших у розгляді особливостей формування малої групи особливо на етапі адаптацій до нових умов. Йдеться про утворення і розвиток у групі таких зв'язків, які дають змогу зовнішньо задану структуру перетворити на психологічну спільність людей, складний психологічний організм, що живе за своїми власними законами і активізує процеси адаптації на особистісному рівні. К. Левін визначає згуртованість як результат дії позитивних сил притягування і негативних сил взаємного відштовхування.

Згуртованість групи має дві основні утворюючі: по-перше, це міра привабливості власної групи, по-друге, – сила тяжіння (притягування) інших досяжних груп. Виходячи з цього, групу можна визначити як сукупність індивідів, пов'язаних таким чином, що кожний із них розцінює переваги від об'єднання як більш значущі, аніж ті, які можна одержати поза групою Це означає, що будь-яка група з самого початку є згуртованим цілим. Проте є тут й інші питання: як згуртованість початкового етапу підтримується надалі.

Вперше концепція групової згуртованості була сформульована в США. У 1946 році на семінарі з проблем малих груп, проведеному в Гарвардському університеті Р. Бейзлом, уже йшлося про необхідність детального вивчення цього феномена. Роботи, виконані Л. Фестінгером, іншими дослідниками в кінці 40-х років, виділили фактор групової згуртованості як один із основних напрямів у вивченні групової динаміки. В огляді проблем групової динаміки Д. Картрайт і А. Зандер (1953) відзначали, що групи відрізняються одна від одної перш за все рівнем згуртованості. С. Шахтер, А. Лотт, Т. Ньюк пов'язують групову згуртованість з привабливістю вважаючи її однією із

основ згуртованості. Привабливість тісно пов'язана зі згодою. Схожість позицій стосовно чого-небудь чи кого-небудь призводить до більшої привабливості групи. Автори даної концепції групової згуртованості вважають, що частота взаємодій з відповідним емоційним забарвленням все-таки призводить до схожості позицій членів групи, яка виражається в спільності ставлення до певних об'єктів. Д. Картрайт запропонував доволі розгорнуту модель групової згуртованості, в основу якої покладено уявлення про згуртованість як деяку результативність сил і мотивів, що спонукають індивідів до збереження членства в даній конкретній групі. Він підкреслює, що визначені характеристики групи будуть мати спонукальну силу для суб'єкта лише в тому випадку, якщо вони відповідають належним потребам, що входять у його мотиваційну основу прагнення до групи. Автор звертає увагу на таку обставину: як причини, так і наслідки згуртованості тісно пов'язані між собою, відкриваючи постійні взаємопереходи факторів, що підвищують згуртованість, призводять до наслідків, які у свою чергу її також підвищують. Наприклад, схожість у цінностях і поглядах сприяє посиленню впливу групи на своїх членів відносно схожості у вказаних характеристиках.

Підхід до вивчення згуртованості з позицій у вітчизняній соціальний психології розроблено А. В. Петровським в межах «стратометричної концепції групової діяльності», яка пізніше була названа «теорією діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків в групі». Вся структура малої групи ділиться на три прошарки. Перший прошарок зовнішній рівень групової структури, де відокремлюються безпосередні емоційні міжособистісні відносини (емоційна єдність), тобто те, що традиційно вимірювалося соціометрією. Другий прошарок – дещо глибше утворення, яке позначається терміном «ціннісно-орієнтаційна єдність і характеризується тим, що відносини тут мають опосередкований спільною діяльністю характер. Стосунки між членами групи в такому разі будуються не тільки на грунті симпатій – антипатій, а на збігу ціннісних орієнтацій. І, нарешті, третій прошарок групової структури лежить ще глибше і передбачає ще більшу включеність індивіда до суспільної групової діяльності. На цьому рівні члени поділяють цілі групової діяльності, тому його називають «ядром» групової структури, предметно-цільовою. Соціальному працівникові необхідний певний рівень психологічних знань для результативного виконання своїх професійних обов›язків, пов›язаних з організацією і функціонуванням соціальних служб.

Мета статті – проаналізувати психокорекцій ний досвід підвищення рівня згуртованості трудового колективу соціальних працівників.

Викладення основного матеріалу дослідження та обґрунтування отриманих наукових результатів. Соціальна роль трудового колективу реалізується у сукупності взаємопов'язаних функцій: виробничо-економічної, організаційно-управлінської, виховної, соціального контролю, задоволення потреб працівників, створення умов для самореалізації особистості, а також функцій здійснення і відтворення колективістського, демократичного способу життя. Соціальна структура колективу визначається складом і комбінацією в ньому різних соціальних груп. Під соціальною групою розуміють сукупність працівників, що володіють якою-небудь загальною соціальною ознакою, що поєднує якоюсь властивістю, наприклад, рівнем освіти, професією, стажем роботи і тощо. У процесі згуртування трудового колективу відбувається формування єдності інтересів, норм трудової поведінки, колективних цінностей. Результат процесу згуртування виявляється у єдності думок членів колективу, у тяжінні працівників один до одного, допомозі й підтримці. У результаті створюється своєрідна атмосфера згуртування, що є особливо важливим у сучасних кризових умовах для підвищення ефективності праці такого колкетиву та його конкурентоспроможності.

Експериментальне дослідження проведене на базі Луганського міського центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у 2013-2014 рр. Кількість учасників – 20 осіб. Були використані методи: методика дослідження атмосфери в колективі В. І. Шкатулли; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; визначення індексу групової згуртованості Сішора.

Дослідження міжособистісних відносин проводилося за методикою міжособистісних відносин Т. Лірі. За методикою вдалося виявити, що частина групи є залежною, її представники є людьми конформними, м'якими, такими, що очікують допомоги й порад. Основна маса досліджуванних помірно агресивна, відрізняється доброзичливістю й орієнтована на прийняття. Частину групи складають люди агресивні, що відрізняються прагненням до лідерства. Їхні характерні риси – владність і негативізм. Вони потрапляють у зону ймовірних конфліктів у міжособистісних стосунках групи. Більшість членів колективу схильні до співробітництва й компромісів, а не до суперництва. Дослідження морально-психологічного клімату в колективі, проведеного за допомогою методики дослідження атмосфери в колективі В. І. Шкатулли, показало наступні рівні морально-психологічного клімату: високий – 0%; середній – 62%; низький – 38%, що говорить про низьку взаємну підтримку та співпрацю. Індекс групової згуртованості колективу був визначений

методикою Сішора, який дорівнює 8,5. Цей бал говорить про середній рівень згуртованості колективу.

Співставлення результатів за всіма використними методиками свідчить про недостатній для успішної діяльності групи рівень згуртованості колективу. Тому колективу запропоновано провести спеціально складену процедуру групової психокорекції зі згуртування трудового колективу. Завдання такої процедури: зняти психічну й фізичну напругу соціальних працівників; навчити основним прийомам колективної роботи; удосконалення та розвиток комунікативних умінь; підвищення рівня взаєморозуміння та професійної взаємодії.

Групова психокорекція (як її різновид соціально-психоогічний тренінг) – це особлива форма групової роботи з психологічними ресурсами, обмеженнями, стереотипами й проблемами особистості. Вона допомагає оволодіти новими уміннями та навичками, визначити нові психологічні можливості, зайняти активну життєву або професійну позицію, пережити особистий досвіду поведінки, почуттів, діяльності. Застосування процедури психологічного супроводу та групової корекції для розвитку згуртованості колективу соціальних працівників передбачає як навчання фахівців із соціальної роботи груповим методам психологічного впливу, так і поліпшує соціально-психологічний клімат в колективі, сприяє знаходженню ефективніших шляхів роботи з клієнтами, поліпшує особистісне та професійне самопочуття соціального працівника. Принципи, на яких ґрунтується психологічний та корекційний супровід: урахування індивідуальних, віково-психологічних особливостей соціальних працівників; діяльнісний принцип корекції; принцип комплексності методів психологічного впливу (діагностичних методів, рольових та імітаційних ігор, психогімнастики та вправ, групової дискусії та групового обговорення, релаксаційних технік тощо); принцип урахування емоційної складності матеріалу. Програма складається з 10 занять. Вона реалізована протягом місяця, заняття проходили 2 рази на тиждень, тривалістю 1,5-2 години кожне заняття. Кількість учасників – 20 осіб, з них 12 жінок і 8 чоловіків. Вік учасників від 22 до 55 років. Учасники групи – соціальні працівники з вищою і незакінченою вищою освітою, що працюють у соціальному центрі по роботі з сім'єю, дітьми й молоддю.

На перших двох заняттях у групі панувала атмосфера показної згоди та дружньосаті. Більшість учасників групи були впевнені, що в їхньому колективі усе гаразд, і що вони досить згуртовані та дружні. Але під час проведення занять у деяких вправах були відзначені складнощі виконання, обумовлені недостатньою згуртованістю колективу, тим, що працюючи разом не один місяць, люди все ж таки знають один одного тільки як

фахівців. Виконуючи вправи, працівники дізнавалися один про одного щось нове, розвивали уміння працювати у команді. Здивування викликав факт недостатності розвитку у більшості учасників групи уміння активно вислухати співрозмовника, правильно надавати оборотний зв'язок, регулювати емоційні стани та налагоджувати партнерське спілкування. Всі ці вміння потрібні не тільки для покращення взаєморозуміння і співпраці у трудовому колективі, а й, в першу чергу, у роботі з клієнтами служби соціальної допомоги людям.

Здійснена психодіагностика після реалізації корекційної процедури показала таке. За методикою діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі було визначено, що показник за індексом дружелюбності виріс. Розмах варіації за всіма шкалами скоротився, що говорить про скорочення полярного протистояння в колективі. Загальне число доброзичливих особистостей зросло та зменшилось число різко недружніх проявів.

За методикою дослідження атмосфери в колективі В. І. Шкатулли рівень морально-психологічного клімату в колективі наприкінці дослідження дорівнює: високий – 5%; середній – 95%: низький – 0%. Отриманий результат за методикою визначення індексу групової згуртованості Сішора вказує на вище середнього рівень згуртованості й дорівнює 13 балів.

Якщо розглянути результати за всіма використаними методиками, то можна зробити висновок про зростання рівня згуртованості колективу. Підрахунок коефіцієнта кореляції Ст'юдента свідчить, що реалізована процедура психологічного супроводу та психокорекції з розвитку групової згуртованості підвищує рівень згуртованості трудового колективу. Тільки за методикою Лірі отримані значення t знаходяться у зоні незначущості (наприклад, за шкалою «Домінування»), це може означати, що проведені заняття не спрямовані на формування лідерських якостей. Реалізована процедура не погіршила показників за шкалою «Дружелюбність», але і значного зростання не відзначено, можливо через те, що запитання опитувальника стосуються всього минулого життя респондента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Изд. РГУ, 2004. – 230 с.
2. Вереіна Л. В. Основи проведення соціально-психологічних тренінгів / Л. В. Вереіна. – Луганськ : СНУ ім. В.Даля, 2010.- 116 с.
3. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Підручник для вузів / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Либідь, 2006. – 560 с.

4. Фархутдінова Ю. В. Спільна діяльність як чинник розвитку особистості /Ю.В.Фархутдінова // Соціальна психологія. – 2008. – №4. – 111-122.
5. Федоренко Ю. О. Створення нормативного поля групи методом тренінгу / Ю. О. Федоренко // Соціальна психологія. – 2008. – №4. – С.103-111.
6. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: практическое пособие / Пер. с нем. 5-е изд. / К. Фопель. – М. : Генезис, 2004. – 256 с.
7. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 470 с.

АННОТАЦИЯ

Скляр П. П., Вереина Л. В. Психокоррекционный опыт повышения уровня групповой сплоченности трудового коллектива соииальных работников.

В статье предоставлен анализ проблемы сплоченности и социально-психологического климата в малых группах и трудовых коллективах, а также характеристика специфики труда специалистов по социальной работе, возможностей и результатов работы по сплочению коллектива социальных работников средствами психологического сопровождения и групповой психокоррекции, короткое описание структуры и принципов составленной процедуры. Использованы материалы более чем 60 научных источников, названия 7 из которых даны.

Ключевые слова: трудовой коллектив, социальный работник, сплоченность, межличностное взаимодействие, психологическое сопровождение, групповая психокоррекция.

SUMMARY

P.P. Sklyar, L.V. Vereina. Psychological correction experience of increase of level of social workers labour collective group solidarity

In the article the analysis of problem of solidarity and socially-psychological climate in small groups and labours collectives, description of specific of social work specialists activity, possibilities and job performances on rallying of social workers collective by facilities of psychological accompaniment and group psychological *co*rrection, issue of structure and principles of the made procedure are given. Materials of more than 60 scientific sources are givens, titles of 7of them are given.

Key words: labour collective, social worker, solidarity, interpersonality co-operation psychological accompaniment, a psychological correction.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Е.Н Авдей., К.С. Тристень
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 3
Л.И. Безуглая
ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
В ЗОНЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ КАК УСЛОВИЕ
БЕСПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 9
К.А. Борін
ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ПРИРОДИ
В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ НІМЕЧЧИНИ 17
О.А. Бычек, Г.В. Марченко
ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ 25
Д.М. Зюзко, Г.В. Марченко
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И СЕМЬИ
В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА.....30
С.Э. Зябрева
К ПРОБЛЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 36
С.Д. Иванова, В.Ю. Соколова
ЛИЧНОСТНЫЕ КОРРЕЛЯТЫ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ
ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОК 45
В.Д. Караваєва
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ».....51
Н.В. Карпинская
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕХНОЛОГИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ.....57
А.А. Королева, Г.В. Марченко
СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ 65
Н.В. Крайняя
ПРОБЛЕМЫ ДУХОВНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ
И ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....71
Г.В. Марченко
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....78

О.Р. Медведєва, А.Олійник
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС 88
К.Н. Михайличенко, Г.В. Марченко
«СОКРАТОВСКИЙ ДИАЛОГ» КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕАЛИЯХ 93
Е.А. Нестеренко, Г.В. Марченко
СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
ИСТОРИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 99
А.А. Никулина, Г.В. Марченко
ЭВОЛЮЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО
ВОСПИТАНИЯ В РОССИИ 105
К.Г. Плахотина, Г.В. Марченко
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРАВ
И СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА УЧИТЕЛЯ 111
Г.І. Погромська
ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ
ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ 120
Е.А. Покладова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ИНТЕРАКТИВНЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ 124
І.В. Рудковська
ХУДОЖНЯ ОСВІТА ТА ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ
В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ 130
Л.Е. Солопова
ФОРМИРОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА КУЛЬТУРЫ –
ГЛАВНАЯ ЦЕЛЬ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 138
Н.В. Фунтікова
ОСНОВНІ ЯКОСТІ ІНТЕЛІГЕНТНОЇ ЛЮДИНИ
ЯК ЗМІСТ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ 144
К.С. Тристень, Е.Н. Авдей
ЗАДАЧИ ФИЛИАЛА КАФЕДРЫ ПО ПОВЫШЕНИЮ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА 153
В.А. Хорьяков, Л.И. Безуглая
НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ –
ОСНОВА БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ 159
М.Н. Цой, И.Н. Стыркас
ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
ПОСРЕДСТВОМ ДИАЛОГА КУЛЬТУР 166

ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

А.А. Гаврильченко, Г.В. Марченко
ПОДМЕНА ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ НА УКРАИНЕ. ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ 175
И.И. Дяговец
КАНУН ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОГО ПОЛИТОГЕНЕЗА 183
И.И. Дяговец
РУССКИЙ КАГАНАТ – МИФ ИЛИ ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ? 192
Н.В. Євсюкова
ПРОФСПІЛКИ І СТРАЙКОВИЙ РУХ В ПОЛІТИЧНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА (1990-2000 рр.) 206
И.А. Навка
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ 216
Ю.А. Никулин, Е.В. Рочняк
К ВОПРОСУ О МЕСТЕ УКРАИНЫ В ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ 222
Б.П. Окунцов
ПОЛИТИЧЕСКОЕ ОТЧУЖДЕНИЕ И ЕГО ВОСПРОИЗВОДСТВО В ПЕРЕХОДНОМ ОБЩЕСТВЕ 230
Е.В. Рочняк
ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ СИТУАЦИЯ В ДОНБАССЕ КАК ВАРИАНТ СУЩЕСТВОВАНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА 240
В.А. Санжаров
РОЛЬ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ: ПЕРСПЕКТИВЫ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ 245
М.В. Шатохина
ИЗМЕНЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ ДОНБАССА В XIX-XX вв. 255

ПСИХОЛОГИЯ

А.Л. Агафонова
ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ 261
И ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ РАБОТУ В ОРГАНАХ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ 261
И.А. Андреева
ПСИХОЛОГИЯ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОРАНИЗАЦИЙ К РАБОТЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ 267

М.В. Кондрашова
ЗАКОН РАЗВИТИЯ В КОНЦЕПЦИИ
ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА СЕМЬИ
СТРУКТУРНОЙ СЕМЕЙНОЙ ТЕРАПИИ.....274
А.В. Машинистов
ВЛИЯНИЕ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА
НА ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ ПОВЕДЕНИЕ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 280
А.С. Миськова
ПРОБЛЕМА РЕАЛИЗАЦИИ СВОБОДЫ
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБЩЕСТВЕ.....286
Е.В. Новикова
РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ
ВО ВРЕМЯ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ.....293
Ю.С. Плетнёва
ИНВАЛИДНОСТЬ – ПРИГОВОР
ИЛИ ВЫЗОВ РЕАЛЬНОСТИ.....303
П.П. Скляр, Л.В. Вереіна
ПСИХОКОРЕКЦІЙНИЙ ДОСВІД ПІДВИЩЕННЯ
РІВНЯ ЗГУРТОВАНОСТІ ТРУДОВОГО КОЛЕКТИВУ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ 311

Научное издание

ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕСТНИК
Горловского института иностранных языков

Сборник научных трудов

Выпуск первый

Ответственный редактор Н.И. Иванова
Технический редактор А.М. Калашников
Компьютерная верстка и макетирование
А.В. Шевченко
Корректоры: Н.А. Жихарева,
О.Т. Захарова

За содержание и достоверность фактов, цитат, имен собственных и других сведений ответственность несут авторы

Подписано к печати 30.04.2015.
Формат 60х84/16. Бумага 80 г/м^2.
Усл. печ. л. – 18,71. Усл.-изд. л. – 20,37.
Усл.-изд. л. – 12,83.
Тираж 100 экз. Зак. № 4.

Издательство Горловского института иностранных языков
Свидетельство о государственной регистрации субъекта издательского дела
ДК № 1342 от 29.04.2003 г.
84626, г. Горловка, ул. Рудакова, 25