

мику продаж и рентабельность, любой ложный шаг здесь немедленно сказывается на результатах.

Мировые цены

Международная торговля осуществляется по мировым ценам. Под ними понимаются цены, по которым производятся крупные экспортно-импортные операции, достаточно полно характеризующие состояние международной торговли конкретным товаром. На практике мировые цены - это экспортные цены основных поставщиков конкретных товаров и импортные цены в важнейших центрах импорта этого товара.

К сложным примерам международного маркетинга можно отнести торговлю лицензиями, консалтинговыми или инжиниринговыми услугами, создание совместных предприятий или использование торгового посредника при реализации экспортной продукции на зарубежных рынках.

ДЕЙСТВИЯ С ИГРУШКАМИ КАК СРЕДСТВО ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ 3-5-ЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Заболтина В.В.

*Череповецкий государственный университет,
Череповец*

Нравственное развитие, которое теснейшим образом связано с развитием эмоциональной сферы, является одной из центральных линий психического развития дошкольника. Нравственное развитие включает в себя три взаимосвязанных компонента: становление нравственного сознания, развитие нравственных переживаний и чувств, формирование нравственного поведения. Сначала дети усваивают моральные знания, у них складывается первоначальное понимание нравственных норм, формируются моральные суждения и оценки. Однако не менее важно формировать у детей умение понимать эмоциональные состояния других людей и умение управлять своими эмоциями. В дошкольном возрасте ребенок способен проявлять симпатию и антипатию, сочувствие и сопереживание другому человеку, нежность и любовь к близким, чувство вины и стыда при нарушении нравственных норм поведения. Ребенок учится поступать согласно моральным нормам и самостоятельно делать моральный выбор. Чувства к концу дошкольного возраста нередко становятся мотивами поведения ребенка.

На протяжении дошкольного возраста эмоции преобладают над всеми другими сторонами жизни ребенка. Игра, как ведущий вид деятельности дошкольников, соответствует этим эмоциональным потребностям детей и является средством для обогащения и уточнения различных представлений, создает условия для упражнении в способах поведения в определенных жизненных ситуациях. Игра способствует формированию произвольности поведения. Она учит ребенка соблюдать определенные ролевые правила поведения, подчинять свои желания и интересы требованиям роли.

Принципиально важным для специальной педагогики и психологии является выдвинутое Л.С.Выготским положение об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка. В связи с этим в психическом развитии ребенка с нарушением слуха присутствуют те же стадии, что и в развитии нормального ребенка, происходит последовательная смена ведущих видов деятельности, определяющая переход от одной стадии к другой. Следовательно, в жизни дошкольника с нарушением слуха игра должна стать ведущей деятельностью, обеспечивать зоны его ближайшего развития, оказывать воздействие на развитие всех психических процессов и функций, личности в целом. Однако это происходит лишь в том случае, когда создаются особые условия для развития ребенка и он включается в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которой является целенаправленное формирование игровой деятельности. Содержание и методы руководства играми глухих дошкольников были разработаны Г.Л. Выгодской.

Необходимость раннего эмоционально-нравственного воспитания детей с нарушениями слуха подчеркивалось в работах Н.А. Рау, Б.Д. Корсунской, Н.Г. Морозовой. Б.Д.Корсунская на первое место всегда ставила воспитание детей с нарушениями слуха. Она отмечала, что привитые с раннего детства навыки правильного поведения и отношения к окружающим помогают неслышающему человеку чувствовать себя более уверенно и независимо, что если ребенок вырастет нравственным человеком, если он будет добр, справедлив, честен, ему будет легче жить в мире слышащих, потому что это навыки общечеловеческие. Б.Д. Корсунская также уделяла большое внимание воспитанию педагогов, работающих с маленькими глухими детьми: следила как они ведут себя с детьми. Она отмечала, что дети не слышат интонации, волнения, а видят только злое лицо, поэтому нужно делать замечания, ругать за проступки, но лицо при этом должно быть огорченное (ребенок должен видеть, что педагог расстроен, огорчен).

Н.Г. Морозова, Е.И. Исенина, В. Петшак и другие исследователи выделяют трудности понимания детьми с нарушениями слуха чувств и поступков людей, окружающих событий, овладения нормами поведения, формирования нравственных представлений и чувств. Также исследователи отмечают негативное влияние на социальное развитие детей с нарушенным слухом пребывания в детских учреждениях интернатного типа, недоразвития речи, более позднего приобщения к художественной литературе, недостаточных представлений ребенка о явлениях социальной жизни, ограниченных условий общения. В исследованиях В. Петшака установлено, что относительная бедность эмоциональных проявлений у глухих дошкольников лишь косвенно обусловлена их дефектом и непосредственно зависит от характера эмоционально-действенного и речевого общения со взрослыми. Важнейшим источником эмоционально-нравственного развития ребенка с нарушенным слухом является взаимодействие и общение со взрослым, которое определяется ведущей деятельностью.

Исследования показывают, что ребенок с нарушенным слухом может приобрести те же качества морального поведения, что и слышащий сверстник. Нарушение слуха значительно осложняет социальное развитие детей. На ранних этапах обучения круг общения неслышащего ребенка чрезвычайно узок. Запас впечатлений и знаний ограничен тем, чему его научили в саду и дома. Эмоционально преподнесенного примера нравственного поведения часто недостаточно, поэтому необходимо обеспечивать повторяемость ситуаций, слов, носителей соответствующих понятий. Главное - упражнять ребенка в действиях в соответствии с нормами нравственного поведения. Упражнение наиболее мотивировано осуществляется в игре как ведущей деятельности дошкольников.

При поступлении в детский сад действия глухих детей с игрушкой ограничиваются простыми манипуляциями, в ходе которых дети могут бросить куклу, взять её за волосы, снять с неё одежду. Поэтому необходимо не только формировать игровую деятельность детей с нарушениями слуха, но и использовать формирующиеся действия с игрушками как средство нравственного воспитания. Данная работа начинается с воспитания эмоционального чувства к кукле: развивать у детей желание заботиться о кукле, проявлять к ней ласку, доброту, порицать небрежное отношение к игрушкам. Если ребенок бросил куклу или мишку, педагог должен поднять, приласкать, пожалеть брошенную игрушку, показать детям свое хорошее отношение к ней, побуждая к этому и самого ребенка. Нужно внушать детям, что нельзя куклу бросать, брать за голову, таскать за волосы, бить. Нельзя зимой брать раздетую куклу на улицу, нужно следить, чтобы у куклы было чистое платье. Эти простые навыки воспитывают будущую личность. Так формируется отношение ребенка не только к игрушке, но и к людям, животным.

Нравственный аспект действий с игрушками обусловлен специфическим характером игровой ситуации, связанной с формированием у ребенка первичных представлений о поведении в обществе, которые затем переносятся в реальную жизнь, что позволяет влиять на нравственный рост ребенка. Игра выполняет нравственно развивающую функцию, когда она организуется по принципу решения игровых задач. Самая простая игровая задача с нравственным содержанием: «Кукла упала. Кукла плачет. Что делать?» Решение игровой задачи возможно при использовании игровых способов (игровые действия и заменяющие их жесты, слова) и средств (игрушки). Основным способом решения подобных игровых задач является игра с игрушками в подготовленной взрослым ситуации.

Действия с игрушками организуются так, чтобы дети эмоционально приобщались к их нравственному содержанию. Для этого действия с игрушками должны опираться на личный опыт детей (знания, полученные в быту, на прогулке, на занятиях, при рассматривании иллюстраций и т.п.). Педагог рассматривает с детьми игрушки, затем демонстрирует первые игровые действия, при этом говорит с куклой (или с другой игрушкой) ласково, участливо, как с живым существом: «Кукла упала. Пожалей Та-

ту». Важно, чтобы педагог предлагал ребенку самому пожалеть куклу, а в случае необходимости осуществлял совместные игровые действия. Т.О., действия с игрушками – это своеобразная форма передачи нравственного опыта в процессе естественного общения взрослого с детьми, где ведущая роль принадлежит взрослому.

Предметно-игровая среда изменяется с учетом игрового и практического опыта детей. Ассортимент игрушек постепенно расширяется. Действия с игрушками протекают в усложняющихся игровых проблемных ситуациях, опирающихся на практический и игровой опыт детей. В проблемной ситуации игровая задача заранее продумывается педагогом (создаются условия для её решения теми или иными способами и средствами) при этом ребенка побуждают к самостоятельному решению задачи. Активизируя знания и опыт ребенка, педагог старается вызвать у него эмоциональную заинтересованность игровой задачей, желание найти способ её решения в новых условиях. При этом активность ребенка проявляется в его заинтересованности игрушками, во внимательном наблюдении за действиями взрослого. Ребенок внимательно следит за эмоционально-мимическими реакциями взрослого. Повторяя игровые действия, ребенок лучше усваивает их смысл. Одна и та же игровая ситуация повторяется не только по отношению к игрушке, но и по отношению к самому ребенку, к другим детям, к взрослому: «Пожалей Катю», «Помоги мне». Однако деятельность ребенка должна быть направлена на результат и не должна превращаться в механическое копирование непонятных действий. Педагог в ходе общения с ребенком побуждает его вспомнить похожие практические ситуации и подумать, как поступить с новой игрушкой: «Платье грязное, некрасиво», «Почему кукла плачет?», «Зайка заболел?». Для развития речи важно, чтобы ребенок не только принимал и выполнял игровые задачи, но и понимал и обозначал невербально и вербально эмоциональные состояния и чувства персонажей игры, а также действия с игрушками (слова и фразы фиксируются на табличках, а затем «прочитываются»).

Сначала используется прямая формулировка игровой задачи: «Пожалей куклу». Затем игровая задача предлагается в косвенной форме при наличии игрового материала непосредственно перед ребенком: «Кукла плачет». Позднее задание формулируется менее конкретно: «Кукла упала». Затем используются вопросы типа «Почему кукла плачет?». Время от времени ребенок играет самостоятельно (сам принимает игровые задачи и решает их), но необходимо побуждать его к вербальному и невербальному обозначению своих действий.

Т.о., необходим комплексный подход к руководству формированием игры детей 3-5-летнего возраста с нарушениями слуха, который будет способствовать не только развитию самостоятельной сюжетной игры, но и их эмоционально-нравственному развитию. При этом необходимо учитывать возрастные особенности игры, потенциальные возможности развития ребенка, а также осуществлять подбор игр соответствующего содержания. Мы предполагаем, что использование действий с игрушками как средства

эмоционально-нравственного воспитания детей 3-5-летнего возраста с нарушениями слуха в процессе обучения игровой деятельности позволит с первых этапов формирования игры повысить эффективность работы по эмоционально-нравственному воспитанию.

**ОТ СОЦИОЛОГИИ ЗНАНИЯ К СОЦИОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ И ВЛАСТИ. (ПРОБЛЕМЫ
ВЗАИМОСВЯЗИ ЗНАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И
ВЛАСТИ В КОНТЕКСТЕ
КОНСТРУИРОВАНИЯ ПОСТСОВРЕМЕННОГО
СОЦИУМА)**

Залунин В.И., Дударов В.И.

*Дальневосточный государственный технический
университет, Владивосток*

Как правило, проблемы знания, образования и власти являются предметами специализированных областей социологии, обозначенных нами в названии статьи, а взаимосвязи между ними остаются вне поля зрения, слабо тематизированы и концептуализированы. С нашей точки зрения, выявление диалектики взаимосвязи и конкретного тождества обозначенных феноменов является одним из перспективных направлений научных исследований, приобретающих новое звучание в условиях становления постсовременного общества, тендирующего, как нам представляется, к специфическим формам соотношения и взаимосвязи различных сфер общественной жизни

С точки зрения феноменологической социологии все социальные формы и структуры представляют собой объективированные интерактивные значения, то есть знания. В связи с тем, что первоисточником социальной реальности в рамках данного направления признаются интерактивные значения, основным предметом провозглашается социология знаний. Поскольку же вся система типизированных значений имеет своим источником повседневные знания, основным предметом социологии объявляется социология повседневного знания (А. Щюц, П. Бергер, Т. Лукман).

Однако, признавая важную конструктивную функцию знания в процессе созидания социальной реальности, нельзя не отметить того обстоятельства, что знания относятся к такому роду информации, которая не передается генетически, а ретранслируется в процессе образования. Тем самым, социология знания неизбежно перерастает в социологию образования. Именно через систему образования осуществляется соотношение знаний с существующей практикой (социальной реальностью). Прежде всего, через образование, происходит культивирование человека («альфа» и «омега» всякой социальной реальности) в его всеобщей и индивидуальной истории. Эта идея в имплицитной форме содержится в работах П. Бергера и Т. Лукмана, когда они говорят о социализации (первичной и вторичной) и идентификации, как заключительной фазе в конструировании социальной реальности, через которую осуществляется интернализация, инкорпорация социального порядка, его оседание в установках личности, «второй природе» человека (1).

В условиях перехода общества к постиндустриальной стадии становится все более очевидной "телическая", "номическая", информационно-смысловая природа его связей и зависимость темпов и ритмов социокультурной динамики от возможностей образования и связанного с ним пре – образования человека. Конституитивная, социо- и антропогенная значимость образования в этих условиях должна быть основательно осмыслена, артикулирована и акцентирована. Образование - это сфера "второго рождения человека", деятельный способ существования человеческого образа, его присвоения, реально осуществляемая антропология (или антропотехнология). Оно представляет собой важнейший канал перевода идеального в материальное, "средний термин" между теорией и практикой, наукой и производством, прошлым и будущим. Образование - наиболее действенный инструмент реконструкции ментальности и конструирования будущего. Сказанное, позволяет очертить принципиальные моменты взаимосвязи и взаимоперехода социологии образования и социальной антропологии, на которых мы здесь не заостряем свое внимание.

Всякая технология (в том числе и образовательная) представляет собой способ организации определенного усилия и реализации некоторой идеи. По мере своего развития она требует рефлексии над собственными условиями и соответствующих зрелых форм сознания, выступающих ее концептуально – теоретическим и духовно – практическим основанием и конституирующим (замыкающим) тот или иной вид деятельности в относительно самостоятельную сферу. По мнению Т. Парсона вслед за промышленной революцией (дифференцировавшей экономическую и политическую подсистемы) и демократической (отделившей социальное сообщество от политической системы) следует образовательная революция, призванная отделить от социального сообщества подсистему воспроизводства культурного образца(2). Условием конституирования этой системы как относительно самостоятельной, на наш взгляд, может лишь активно развивающиеся ныне философия и социология образования, где достигается предельное самосознание и самоопределение (самореференция) данной сферы.

В процессе образования, как уже отмечалось, происходит интернализация системы общезначимых легитимированных ценностей, выступающих в качестве конечной причины социального порядка и резюмируемых в системе власти. В конечном счете, всякая власть имеет основания в системе легитимных ценностей. Именно в этой форме власть проникает во все "поры" социальной реальности, а институализированные и организованные формы осуществления власти являются концентрированным структурным выражением ее самой. Тем самым социология образования неизбежно перерастает в социологию власти. Они как бы взаимно инфильтрируют, взаимопроникают.

Опыт истории свидетельствует, что нет более сильной власти, нежели власть идей, принимаемых свободно в качестве убеждений. Образование предстает как процесс перевода качественных границ (ие-