Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

Харьковский государственный педагогический университет
имени Г.С. Сковороды

Актюбинский региональный государственный университет
имени К. Жубанова

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»

Новое слово в науке: перспективы развития

Том 1

Сборник материалов
VII Международной научно-практической конференции

Чебоксары 2016

УДК 001
ББК 72
Н74

Рецензенты: **Бережная Светлана Викторовна**, д-р филос. наук, профессор, декан исторического факультета ХНПУ имени Г.С. Сковороды, Украина

Верещак Светлана Борисовна, канд. юрид. наук, заведующий кафедрой финансового права юридического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Иваницкий Александр Юрьевич, канд. физ.-мат. наук, профессор, декан факультета прикладной математики, физики и информационных технологий ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Редакционная коллегия: **Широков Олег Николаевич**, главный редактор, д-р ист. наук, профессор, декан историко-географического факультета ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова», член общественной палаты Чувашской Республики 3-го созыва

Абрамова Людмила Алексеевна, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВПО «ЧГУ им. И.Н. Ульянова»

Яковлева Татьяна Валериановна, ответственный редактор, генеральный директор ЦНС «Интерактив плюс»

Семенова Светлана Юрьевна, выпускающий редактор

Дизайн обложки: **Лаврентьева Анна Владимировна**, дизайнер

Н74 **Новое слово в науке: перспективы развития :** материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (7). – 436 с.

В сборнике представлены материалы участников VII Международной научно-практической конференции, отражающие содержание актуальных исследований в различных областях научного знания. Приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области. Предназначен для широкого круга читателей.
Статьи представлены в авторской редакции.
Сборник размещен в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ).

ISSN 2411-8133

УДК 001
ББК 72
© Коллектив авторов, 2016
© Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016

Предисловие

Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс» совместно с Федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего профессионального образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Актюбинским региональным государственным университетом имени К. Жубанова и Харьковским национальным педагогическим университетом им. Г.С. Сковороды представляют сборник материалов по итогам VII Международной научно-практической конференции **«Новое слово в науке: перспективы развития».**

В сборнике представлены статьи участников VII Международной научно-практической конференции, посвященные приоритетным направлениям развития науки и образования. В 226 публикациях двух томов нашли отражение результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в данной области.

По содержанию публикации первого тома разделены на основные направления: «Биологические науки», «Естественные науки», «История и политология», «Культурология и искусствоведение», «Медицинские науки», «Ветеринарная медицина», «Педагогика», «Пищевая промышленность», «Психология», «Сельскохозяйственные науки», «Социология».

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами России (Москва, Санкт-Петербург, Севастополь, Абакан, Арзамас, Армавир, Архангельск, Астрахань, Барнаул, Белгород, Бийск, Биробиджан, Братск, Брянск, Верхоянск, Владивосток, Волгоград, Воронеж, Грозный, Екатеринбург, Елец, Ижевск, Йошкар-Ола, Казань, Калининград, Калуга, Кемерово, Киров, Краснодар, Красноярск, Красный Сулин, Курган, Курск, Липецк, Люберцы, Магнитогорск, Махачкала, Набережные Челны, Нальчик, Новокузнецк, Новосибирск, Ноябрьск, Омск, Оренбург, Пермь, Петрозаводск, Покровск, Пятигорск, Ростов-на-Дону, Самара, Саранск, Симферополь, Сокол, Ставрополь, Старый Оскол, Стерлитамак, Сыктывкар, Таганрог, Тамбов, Тверь, Тихорецк, Томск, Тула, Тюмень, Улан-Удэ, Уссурийск, Уфа, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Чебоксары, Челябинск, Чита, Южно-Сахалинск, Якутск, Ярославль), Кыргызстана (Бишкек, Ош), Республики Беларуси (Минск), Республики Казахстан (Актау, Алматы, Астана, Костанай) и Украины (Киев, Мукачево).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия Государственной противопожарной службы МЧС России, Академия маркетинга и социально-информационных технологий – ИМСИТ, Волгоградская академия МВД России, Московская государственная академия ветеринарной медицины

и биотехнологии – МВА им. К.И. Скрябина, Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, Приморская государственная сельскохозяйственная академия, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица, Уральская государственная консерватория (академия) им. М.П. Мусоргского), университеты и институты России (Алтайский государственный аграрный университет, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина, Алтайский государственный университет, Алтайский институт финансового управления, Армавирский государственный педагогический университет, Астраханский государственный технический университет, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Башкирский государственный педагогический университет, Башкирский государственный университет, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, Белгородский университет кооперации, экономики и права, Братский государственный университет, Волгоградский государственный медицинский университет, Воронежский государственный университет, Восточно-Европейский институт, Восточно-Сибирский государственный институт культуры, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, Вятский государственный университет, Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова, Дагестанский государственный педагогический университет, Дагестанский государственный университет народного хозяйства, Дагестанский государственный университет, Донской государственный технический университет, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, Забайкальский государственный университет, Институт экономики, управления и права, Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности (университет), Краснодарский университет МВД России, Красноярский государственный художественный институт, Крымский инженерно-педагогический университет, Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, Кубанский государственный аграрный университет, Кубанский государственный технологический университет, Кубанский государственный университет, Курганский государственный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Московский городской педагогический университет, Московский городской психолого-педагогический университет, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский государственный университет пищевой промышленности, Московский государственный университет путей сообщения, Московский гуманитарный университет, Московский педагогический государственный университет, Московский психолого-социальный университет, Московский

университет МВД России им. В.Я. Кикотя, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Новосибирский военный институт внутренних войск им. генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Омский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный университет, Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Петрозаводский государственный университет, Поволжский государственный технологический университет, Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, Пятигорский государственный лингвистический университет, Российский государственный социальный университет, Российский университет кооперации, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики, Сахалинский государственный университет, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Северо-Кавказский федеральный университет, Сибирский федеральный университет, Ставропольский государственный аграрный университет, Ставропольский государственный медицинский университет, Ставропольский государственный педагогический институт, Тамбовский государственный технический университет, Тверской государственный технический университет, Тихоокеанский государственный университет, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Тюменский государственный нефтегазовый университет, Уральский государственный лесотехнический университет, Уральский государственный педагогический университет, Уральский государственный университет путей сообщения, Уральский институт экономики, управления и права, Уральский юридический институт МВД России, Уфимский государственный авиационный технический университет, Финансовый университет при Правительстве РФ, Хабаровский государственный университет экономики и права, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, Челябинский государственный педагогический университет, Челябинский государственный университет, Чеченский государственный университет, Юго-Западный государственный университет, Югорский государственный университет, Южно-Уральский государственный аграрный университет, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), Южный федеральный университет, Ярославское высшее военное училище ПВО Минобороны России), Кыргызстана (Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева, Кыргызско-Узбекский университет, Ошский государственный университет), Республики Беларуси (Академия управления при Президенте Республики Беларусь), Республики Казахстан (Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Каспийский государственный университет технологий и инжиниринга

им. Ш. Есенова, Костанайская академия МВД РК им. Ш. Кабылбаева) и Украины (Мукачевский государственный университет, Национальный авиационный университет).

Большая группа образовательных учреждений представлена колледжами и техникумами, школами, лицеями, детскими садами, а также учреждениями здравоохранения и социального обслуживания и научными учреждениями.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки от докторов и кандидатов наук ведущих вузов страны, профессоров, доцентов, аспирантов, курсантов, магистрантов и студентов до преподавателей вузов, учителей школ и воспитателей детских садов, а также научных сотрудников. Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в VII Международной научно-практической конференции **«Новое слово в науке: перспективы развития»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор – д-р ист. наук, проф.
Чувашского государственного университета имени И.Н. Ульянова,
декан историко-географического факультета
Широков О.Н.

ОГЛАВЛЕНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дерюгина А.В., Таламанова М.Н., Хламова Ю.Н. Метаболические показатели эритроцитов при действии электромагнитных волн терагерцового диапазона на кровь 14

Крумликов В.Ю. Функционально-технологические свойства плазмы свиной крови, используемой в качестве пенообразователя..... 16

Маматалиева Ф.Т. Проблема негативного влияния деятельности кирпичного завода АОО «ОШ Ак-Таш» на окружающую среду и здоровье населения города Ош а и жителей близлежащих районов ошской области Кыргызстана..... 19

Маматалиева Ф.Т. Влияние основных химических примесей, уходящих с печи обжига предприятия АОО «Ош Ак-Таш», на здоровье населения города Ош а 24

Маматалиева Ф.Т. Влияние деятельности промышленных предприятий на здоровье матери и ребенка (на примере предприятия АОО «Ош Ак-Таш»). 29

Самолдина С.В., Медведева Ж.В., Дорохова Н.Д. Влияние атмосферного загрязнения на состояние хвои сосны обыкновенной села Дмитро-Титово Кытмановского района Алтайского края 35

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Бахтина Е.Ю., Смык А.Ф., Ильин В.А. Современный информационный инструмент для историко- научных исследований..... 40

Скоферца О.Н., Минько Н.И. Примеси в стеклобое от демеркуризации энергосберегающих ламп 44

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Вершель В.П. Соревнование и конкуренция на предприятиях в 1989–1991 гг. 48

Данильченко С.Л. Советская Россия в годы НЭПа: политико-экономический обзор 52

Егоров И.А. Становление государственной власти в России в период раннего средневековья..... 83

Землянская Г.Ф. К вопросу о становлении образования на Дальнем Востоке во второй половине XIX века 85

Игнатьева К.А., Наумова Н.Н. Трансформация образа диссидента в советской культуре: от «оттепели» к «перестройке»..... 88

Коновалова В.А., Беглярова Э.А., Хлопкова В.М. Трудовое право в годы Великой Отечественной войны 92

Салимов Р.Ш., Шарипова Э.К., Кулназаров А.К. Суверенитет как критерий государства..... 93

Суслонов П.Е., Мельникова Л.А. Политический экстремизм в Екатеринбургском уезде в начале XX века: теоретико-методологическое осмысление 97
Упоров И.В. «Мертвые нормы» в истории уголовного и уголовно-исполнительного права России 100
Федоров Н.В. Российско-китайское военно-техническое сотрудничество и интересы США в АТР: позиция американских экспертов.....102
Шарипова Э.К., Абдылакимова Б.К., Суюнбекова А.С. Государство и государственность: сущность и взаимосвязь 106

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Карабатов Р.П. Советская массовая песня сталинского периода сквозь призму государственного социального заказа..... 109
Крылов С.Н. Монументальная живопись и граффити как родственные пластические искусства.....111
Сысоева Е.А., Краснова Е.А. Симпозиумы по художественной керамике в Сибири – демонстрация лучших достижений современного декоративного искусства 114

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Андреевская С.И., Дятчин В.С., Костина О.Г., Яблоновская О.Г. Определение препарата «Сероквель» в судебно-медицинской практике...120
Горобец Е.А., Ковалева Ю.А. Болевые опросники для алекситимичных пациентов: к постановке проблемы.....123
Лебедев М.А., Говорухин Н.В. Схема и методы психологической реабилитации лиц, переживших военный конфликт 126
Муратов Ж.К. Влияние высокогорных факторов на организм человека129

ВЕТЕРИНАРНАЯ МЕДИЦИНА

Бахтурин А.Я., Зориков Ю.В., Зорикова А.А. Терапевтическая эффективность аэрозоля «Кубатол» и мази «Левонорсин» при лечении инфицированных ран у свиней 134

ПЕДАГОГИКА

Ананьева Г.В., Ковалева Е.А., Грищенко Л.И. Конспект ООД по художественному творчеству «Ярмарка старооскольской игрушки»....136
Андреева Г.Т., Вертякова Э.Ф. Формирование коммуникативных умений младших школьников на уроках изобразительного искусства.....138
Асекова Ж.Д., Орозалиев Э.С. «Школа доброжелательного отношения к ребенку» в Кыргызстане: анализ результатов эксперимента.....142
Бадашкеев М.В. Стартапы в современной сельской школе.....149
Баева Е.С., Семенова Н.В. Орнитологические экскурсии со школьниками как способ формирования представлений о природных комплексах родного края.....151

Баймиев Е.И. Совершенствование учебного процесса на основе методов развивающего обучения на уроках химии 154

Бакланова Т.И. О введении в научный оборот и современных определениях понятий «этнохудожественное образование» и «этнокультурное образование»..... 157

Бакланова Т.И. Педагогика народного художественного творчества как отрасль педагогической науки и учебная дисциплина 160

Балакина Н.А., Фролова Е.В. Сущность и специфика проектной деятельности в начальной школе 164

Баранов С.Н., Мусихина С.А. Диагностика словесно-логического мышления у детей с умеренной степенью умственной отсталости 170

Буриков А.В., Елькин Ю.Г. Педагогическая технология формирования навыков здоровьесберегающего поведения курсантов военно-учебных заведений 172

Веревкина М.Н., Агарков А.В. Научные конференции как одна из форм интерактивных занятий в организации высшего образования 176

Воронова С.М. Мастер-класс «От оценки действий к результату», или «Мостик в будущее успеха» 178

Глотов О.А., Лищина Г.Н. Перспективы качественной подготовки выпускников в условиях новых трендов российского образования..... 182

Гузева Н.Ю. Этнокультурные традиции как ценностные основы школьного курса «Литературное краеведение» 186

Дмитерко Н.С. Технологии активизации педагогов ДОО при разработке основной общеобразовательной программы 192

Ефанова Т.И., Иванов А.Б., Савицкий С.К., Хабибулин Э.М., Кошкалов Е.С. Информационно-образовательная среда вуза..... 195

Жеребцова Е.И. Организация самостоятельной работой студентов по дисциплине «Литература» в рамках реализации ФГОС СПО 199

Завражнов В.В., Ермолаева Ю.В. Проблема использования технологий социальной работы в подготовке приемных семей к принятию детей-сирот и их сопровождение 201

Зебзеева В.А. Система экологического образования детей старшего дошкольного возраста: этапы, опыт реализации..... 203

Капнина Г.А., Сербина Л.И. Организационно-педагогические условия формирования математической культуры студентов педагогического вуза.... 206

Карепова О.М., Барановская Т.И. Интеграция искусств как средство духовно-нравственного воспитания младших школьников 207

Каримова Ю.М. Роль прогнозирования в управлении современной образовательной организацией..... 209

Клепацкая И.Н. Межкультурная коммуникация и инновационные процессы в обучении иностранным языкам в условиях военного вуза..... 212

Клепацкая И.Н. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам и организация самостоятельной работы курсантов 215

Козлов Н.И. Аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки будущего учителя музыки к самостоятельной музыкально-педагогической деятельности.....218

Козлова М.М. Моделирование устно-речевых высказываний младших школьников в процессе работы над морфемным составом слова.....236

Лапина В.Ю., Панасенко К.Е. К проблеме формирования функционального базиса письма у дошкольников с нарушениями речи.....239

Мазаева Е.Е., Воронцова М.В. Когнитивный анализ качества подготовки специалистов.....241

Маркелов И.П., Талызов С.Н. Основы спортивного питания в системе подготовки спортсмена.....245

Мартынова Л.Н. Формирование эстетического отношения к миру у дошкольников посредством праздников (по результатам эксперимента)248

Матина З.И., Петров Б.М., Иванов В.Д. Особенности организации физической культуры и спорта в детском саду.....250

Мельникова Л.А., Зеленова Н.Н. Профессиональные деструкции педагогов в современной науке и образовательной практике.....257

Миронова И.А. Индивидуальный педагогический практикум на уроках..262

Мусс Г.Н. Опыт развития исследовательских умений младшего школьника в условиях реализации метода проектов.....265

Нимаева И.Б. Изучение малых жанров фольклора в условиях национальной школы в свете диалога культур.....268

Офицерова С.С., Ельцова Т.Н. Мировое кафе как одна из форм активизации педагогов ДОО.....272

Полякова М.А., Мерцалова О.Д., Хаустова В.Н., Мальцева Н.Н., Губарева Е.Г. Роль игры в обучении учащихся.....275

Прилуцкая Ю.А. Активизация деятельности учащихся с помощью онлайн-платформы Nearpod.....280

Рассохина О.В., Бурдина Г.Ю. Патриотическое воспитание младших школьников музейными средствами.....281

Ремизова М.С. Подходы к определению психолого-педагогических аспектов профессионально-ориентированного преподавания иностранных языков в многоуровневом финансово-экономическом образовании.....284

Рябцов С.Н., Савина Е.Н. Реализация деятельностного подхода на биологических экскурсиях.....287

Сагидуллина Л.Р. Использование технологии 3D-конструирования на уроках дизайна одежды в системе среднего профессионального образования.....291

Самигуллина Г.З., Красноперова Т.В. Формирование здоровьесберегающей среды в практике средней общеобразовательной (основной) школы.....293

Саркисян К.Р., Демиденко О.П. Проблема развития коммуникативной деятельности у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.....296

Сарсенова А.М., Омаркулова Б.А. Educating multilingual youth: foreign language acquisition in the 21st century 298

Свитнев В.Е., Хмелёв В.Е., Матысик И.А., Свитнев И.В. Экспертная оценка трудозатрат ППС кафедры Основ медицинских и специальных знаний СПбГУ на учебно-методическую работу по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) с использованием системы удаленного обучения на основе платформы Блэкборд 301

Скобликова Т.В., Булатова Е.Н. Технология индивидуализации процесса подготовки волейболисток и ее реализации 305

Скобликова Т.В., Булатова Е.Н. Использование искусственной среды и информационных технологий в процессе подготовки волейболисток.... 307

Скоробогатова И.Ю. О формировании познавательных учебных действий на уроках биологии 309

Смирнова М.С. Методические приемы изучения темы «Природные зоны» 313

Спирина М.Л., Спирина В.И. Особенности формирования социально-коммуникативной компетентности подростков..... 315

Степанкин И.А. Физическое воспитание – одно из условий формирования личности сотрудника ОВД 318

Талхигова Х.С. Портфолио студента..... 320

Талхигова Х.С. Применение информационных технологий в процессе обучения физике 322

Талхигова Х.С. Некоторые аспекты использования электронных образовательных технологий в учебном процессе 323

Телеппнева Н.Н. Саморазвитие как показатель профессионально-личностного развития педагога 325

Трибунская С.А. Формирование социокультурных знаний студентов в контексте профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка в вузе 327

Тютюнникова Т.А. Метод голографических проекций..... 329

Файзуллина Ю.Ф. Коррекция звукопроизносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами 332

Файн Т.А. Компетентностная парадигма в дополнительном профессиональном образовании..... 334

Фролова Л.В. Образовательный процесс в военном вузе и педагогические условия реализации компетентностного подхода..... 346

Чичканова Т.А. Художественное развитие дошкольников в предметно-пространственной среде детского сада (проект «Дизайн-студия»)..... 351

Шабанова Е.А. Стресс-интервью как технология развития коммуникативной компетентности студента 356

Шевченко М.В. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности будущего гражданина 359

Шевченко М.В. Новая старая педагогика..... 361

Шегельман И.Р., Васильев А.С. О подготовке научных кадров высшей квалификации на кафедре технологии и организации лесного комплекса Петрозаводского государственного университета 363

Юмшанова М.Н. Формирование универсальных учебных действий на внеклассных занятиях по краеведению в начальной школе 364

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Демидов С.Ф., Пелевина Л.Ф., Беляева С.С., Васильева Е.Ю. Обработка кормов для поросят инфракрасным излучением 368

ПСИХОЛОГИЯ

Гурьева Е.Ю., Михайлова А.В., Попова Л.Н. Особенности конфликтных ситуаций в организации 372

Исаева З.К. Исследование стилевых и типовых особенностей каузальной атрибуции достижений.....375

Ковров В.В., Кожухарь Г.С. Риски формирования российской идентичности в современной образовательной практике Республики Крым: теоретическое обоснование и методический инструментарий исследования.....379

Маракушина И.Г., Сухоницкая Т.А. Познавательный интерес детей старшего дошкольного возраста как условие готовности к обучению в школе 387

Павлова О.С. Основные трудности социализации незрячих детей.....389

Поляшова Н.В., Филимонова П.М. Изучение дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста.....391

Токарева Г.М. Криминализация психически больных как вариант социальной дезадаптации 394

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Алцыбеева И.Г. Проектирование стратегий развития сельскохозяйственных предприятий Куменского района Кировской области.....398

Белоусова Н.М. Использование геобионтов-сапрофагов для биоремедиации почв, загрязненных полютантами антропогенного происхождения в условиях Приморского края.....400

Михайлюк О.Н., Фасиков Ю.Ф. Особенности разработки стратегии развития на примере конкретной сельскохозяйственной организации.....403

Муллагалиева Р.З., Крючкова И.И., Луганский Н.В., Луганский В.Н. Влияние рекреации на насаждения Чебаркульского лесничества Челябинской области.....406

Муллагалиева Р.З., Луганский Н.В., Крючкова И.И., Луганский В.Н. Динамика естественного возобновления при проведении сплошных рубок с использованием агрегатной техники в Артинском лесничестве 411

Храмцов Р.О., Мизгирева И.Д. Экологическая характеристика памятника ландшафтной архитектуры «Парк имени 50-летия Советской власти».....414

СОЦИОЛОГИЯ

Бальчюнене Н.И. Самые цитируемые публикации ученых, сгруппированных в Российском индексе научного цитирования по тематике «Сельское и лесное хозяйство» 417

Гилёва Н.Р., Максимова С.Г. Критерии социальной безопасности 419

Журавлёва Е.С., Горбунова Н.Е. Взгляд современной молодежи на институт семьи и брака 420

Ковалёк Н.С. Классификация патентов на полезные модели Петрозаводского государственного университета 424

Муратов А.Ю. Некоторые направления организационно-экономических исследований на кафедре технологии и организации лесного комплекса Петрозаводского государственного университета 426

Платонова А.В. Становление и развитие регионального копирайтинга (на примере Крымского полуострова) 429

Спирина М.Л. Исторический аспект проблемы насилия над детьми ... 432

Спирина М.Л. Международный опыт профилактики социального сиротства: история и современность 434

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Дерюгина Анна Вячеславовна
д-р биол. наук, доцент
Таламанова Мария Николаевна
канд. биол. наук, старший преподаватель
Хламова Юлия Николаевна
студентка

ГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

МЕТАБОЛИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЭРИТРОЦИТОВ ПРИ ДЕЙСТВИИ ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫХ ВОЛН ТЕРАГЕРЦОВОГО ДИАПАЗОНА НА КРОВЬ

***Аннотация**: в статье исследовано действие электромагнитных волн терагерцового диапазона на кровь крыс in vitro. В результате исследования установлено, что электромагнитное излучение терагерцового диапазона мощностью 0,1–20 мВт/см^2 при непрерывном облучении крови в течение 1 мин вызывало увеличение концентрации 2,3-дифосфоглицерата (2,3-ДФГ) и понижение уровня АТФ, при дробном режиме воздействия увеличение концентрации 2,3-ДФГ было менее выражено, чем при непрерывном режиме воздействия, однако в низком диапазоне мощности наблюдалось увеличение концентрации АТФ.*

***Ключевые слова**: терагерцовый диапазон, электромагнитные излучения, 3-дифосфоглицерат, АТФ.*

На сегодняшний день значительно возрос интерес к действию ТГц-диапазона частот на биологические объекты. Это объясняется широкими возможностями использования ТГц-волн в биомедицине, и, в частности, в медицинской диагностике, и новыми разработками для выявления онкологический заболеваний [4, с. 104]. Кроме того, в настоящее время ведутся поиски новых немедикаментозных методов коррекции нарушений функций организма. Одним их таких методов является низкоинтенсивное электромагнитное излучение терагерцового диапазона частот (ЭМИ ТГц). При этом набор аппаратуры, спектральный диапазон частот, методика сеансов и диапазон терапевтической дозы не отработаны. Кроме того, не исследовано действие ЭМИ ТГц на метаболизм клеток. В частности, отмечается, что при воздействии на клетку малых доз радиации не работают системы адаптации, поскольку организм способен приспосабливаться лишь к «привычным» воздействиям, лежащим в обычном диапазоне интенсивностей, а это означает, что нарушается управление внутренними и внешними регуляторами, меняются соотношение положительных и отрицательных обратных связей и, в конечном итоге, процессы гомеостаза и развития [1, с. 30; 5, p. 81]. Поэтому для раскрытия физиологических механизмов действия малых доз излучения целесообразным представляется исследование данного вида воздействия в опытах in vitro. Целью работы ставилось действие ЭМИ ТГц-излучения на метаболические показатели эритроцитов.

В работе исследовали действие различных режимов ЭМИ ТГц на кровь крыс in vitro. В качестве источника ЭМИ ТГц служил автоматизированный микроволновый комплекс на базе гиротрона с рабочей частотой

263 ГГц (производство ИПФ РАН, Нижний Новгород). Генерируемая мощность составляла 0,1–20 мВт/см^2. Образцы облучались СВЧ 1 мин. Проводили 2 серии экспериментов. В первой серии эритроциты облучали непрерывно в течение 1 мин, во второй серии образцы облучались СВЧ импульсами длительностью 200 мс сериями по 300 импульсов со скважностью ½, таким образом, что суммарное время облучения составляло 1 мин. Контролем служила кровь крыс, не подвергавшаяся ЭМИ-воздействию. При исследовании действия ЭМИ было проведено 10 проб. Содержание 2,3-ДФГ и АТФ в суспензии отмытых эритроцитов исследовали неэнзиматическим методом, определяя неорганический фосфор фотоэлектрокалориметрически в гидролизатах эритроцитов [2, с. 425].

Исследование концентрации АТФ и 2,3-ДФГ в эритроцитах при действии ТГц диапазона выявило, что концентрация АТФ в эритроцитах крови при действии исследуемого диапазона мощности в непрерывном режиме в течение 1 мин значительно понижалась относительно значений контроля, тогда как концентрация 2,3-ДФГ увеличивалась. При этом дозозависимого эффекта выявлено не было.

При дробном режиме воздействия было выявлено, что сохранялась тенденция к увеличению концентрации 2,3 ДФГ в эритроцитах по сравнению с контролем, однако изменения показателя были менее выражены по сравнению с предыдущей серией. Следует отметить, что в отличие от непрерывного воздействия ТГц в течение 1 мин, при дробном облучении наблюдалось увеличение АТФ в диапазоне мощностью излучения 0,1–1 мВт/см^2.

Анализируя полученные эффекты, можно предположить, что действие ЭМИ ТГЦ-излучения на содержание в эритроцитах АТФ и 2,3-ДФГ вызвано модифицирующим его влиянием на метаболизм эритроцитов. При этом вероятно, что при мощности излучения 0,1–20 мВт/см^2 дополнительно активируются ферменты гликолиза. При увеличении концентрации 2,3-ДФГ в клетке уменьшается степень сродства гемоглобина к кислороду, при этом большее количество кислорода освобождается из оксигемоглобина и передается тканям [3, с. 38]. В свою очередь, повышение уровня 2,3-ДФГ будет способствовать кислородтранспортной функции клеток, что может быть эффективно в качестве компенсаторной реакции организма, связанной с ликвидаций кислородного долга при гипоксических состояниях.

Работа выполнена при частичной поддержке РФФИ и Министерства промышленности и инноваций Нижегородской области в рамках научного проекта №15–44–02358 «р_поволжье_а».

Список литературы

1. Бурлакова Е.Б. Действие сверхмалых доз биологически активных веществ и низкоинтенсивных физических факторов / Е.Б. Бурлакова, А.А. Конрадов, Е.Л. Мальцева // Химическая физика. – 2003. – Т. 22. – №2. – С. 21–40.

2. Виноградова И.Л. Метод одновременного определения 2,3-ДФГ и АТФ в эритроцитах / И.Л Виноградова, С.Ю. Багрянцева, Г.В. Дервиз // Лаб. дело. – 1980. – №7. – С. 424–426.

3. Крылов В.Н. Содержание АТФ и 2,3-ДФГ в эритроцитах при консервации и воздействии озона / В.Н Крылов, А.В. Дерюгина, И.С. Симутис [и др.] // Биомедицина. – 2014. – №2. – С. 37–43.

4. Чекрыгин В.Э. Терагерцовый диапазон на страже здоровья / В.Э. Чекрыгин // Известия южного федерального университета. Технические науки. – 2009. – Т. 96. – №7. – С. 102–107.

5. Krylov V.N. Apoptotic nature of erythrocyte hemolysis induced by low doses of ionizing radiation / V.N. Krylov, A.V. Deriugina, S.N. Pleskova, V.A. Kalinin // Biophysics. – 2015. – Т. 60. – №1. – P. 79–84.

Крумликов Владислав Юрьевич
аспирант
ФГБОУ ВО «Кемеровский технологический институт
пищевой промышленности (университет)»
г. Кемерово, Кемеровская область

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ПЛАЗМЫ СВИНОЙ КРОВИ, ИСПОЛЬЗУЕМОЙ В КАЧЕСТВЕ ПЕНООБРАЗОВАТЕЛЯ

***Аннотация**: использование вторичного сырья, а также отходов пищевых производств является актуальным направлением в развитии производства аэрируемых продуктов. В данной статье рассмотрены функционально-технологические свойства плазмы свиной крови, которую можно использовать в качестве пенообразователя.*

***Ключевые слова**: плазма крови, белковые гидролизаты, аминокислоты, вторичное сырье.*

На сегодняшний день производители аэрирумых продуктов отдают свое предпочтение яичному белку, корню солодки или желатину, которые используются в качестве пенообразователей. Однако для этих же целей возможно использовать и другие компоненты, обладающие свойствами поверхностно-активных веществ. Каждый пенообразователь обладает своими конкретными свойствами, которые влияют на характеристики готового продукта, поэтому для производителя важной задачей является оценить все его достоинства и недостатки.

В таблице 1 представлены основные пенообразователи, которые используются для производства аэрируемых продуктов [1; 2].

Таблица 1

Основные пенообразователи, используемые в производстве кислородных коктейлей

Тип пенообразователя	Преимущества	Недостатки
Наиболее распространенные		
Яичный белок	Высокая доступность продукта	Риск микробиологического обсеменения
Желатин	Низкая стоимость	Низкая усвояемость организмом
Экстракт корня солодки	Эпидемиологически безопасный продукт	Несбалансированный аминокислотный состав
Наименее распространенные		
Вторичное сырье молочной промышленности (молочная сыворотка, пахта и др.)	Доступность и низкая себестоимость сырья	Содержание массовой доли жира в продукте
Экстракт ягод шиповника	Полезные свойства ягод шиповника	Низкая пенообразующая способность

Пенообразующая основа «Пищевит»	Сбалансированность продукта	Низкая способность пенообразования
Сухой белковый полуфабрикат	Низкая стоимость сырья	Присутствие небезопасных компонентов в продукте

Представленные в таблице пенообразователи помимо преимуществ, так же имеют и свои недостатки, устранив которые, можно существенно повысить физиологическую эффективность готовых продуктов в целом.

Для улучшения физиологической эффективности готовых пенообразных продуктов предлагается использовать белки плазмы крови убойных животных в качестве пенообразователя. Кровь убойных животных обладает рядом особенностей, которые позволяют использовать ее в данном качестве. Наличие в крови животных ценного животного белка является, а помимо этого так же ферментов, сахаров, минеральных солей и других веществ является одной из ключевых особенностей [3–5].

Так же следует уделить внимание тому факту, что компоненты крови убойных животных сегодня уже используются при приготовлении пенообразователей ПО-6 [6].

Все эти особенности, а также наличие в белках крови всех незаменимых аминокислот, говорят об актуальности исследований в данном направлении. В белковый состав крови входят глобулин, альбумин и фибриноген, которые содержатся в плазме и гемоглобин, который содержится в форменных элементах крови. В таблице 2 представленной ниже приведены средние показатели содержания всех белковых веществ в крови различных животных [7].

Таблица 2

Содержание белковых веществ в крови основных убойных животных

Вид животного	Массовая доля в крови, %			
	Альбумин	Глобулин	Фибриоген	Всего белков
Крупный рогатый скот	3,61	2,9	0,6	17,41
Лошади	4,2	2	0,6	23,3
Мелкий рогатый скот	3,83	3	0,46	16,59
Свиньи	4,42	2,96	0,65	22,25

Исходя из табличных данных, можно сделать вывод о приблизительно одинаковом содержании глобулина и альбумина в крови всех представленных групп животных. Кроме того, можно с уверенностью говорить о том, что меньше всего в крови содержится фибриогена.

Из представленных в таблице типов животных, свиньи и лошади обладают кровью, наиболее привлекательной по белковому составу. Но из-за меньшего поголовья лошадей относительно свиней, лошадиная кровь является менее конкурентно способной.

За исключением гемоглобина практически все белки являются полноценными и содержат в себе весь комплекс незаменимых аминокислот. Но наибольшую ценность представляет собой фибриноген, поскольку его количественный состав аминокислот является наиболее оптимальным [8].

В дополнение данных выводов, ниже представлен расчет аминокислотного скора, подтверждающий биологическую ценность белков плазмы. Расчет производится по формуле (1):

$$\text{Скор для АК}_{\text{аминокисл.}} = \frac{\text{мг АК}_{\text{аминокисл.}} \text{ в 1 грамме исслед.белка}}{\text{мг АК}_{\text{аминокисл.}} \text{ в 1 грамме идеального белка}} 100\% \quad (1)$$

В качестве примера представлен расчет аминокислотного скора изолейцина в альбумине.

$$\text{Скор для АК}_{\text{изолейцина}} = \frac{4{,}42\ \text{мг}}{40\ \text{мг}*} 100\% = 11{,}05\%$$

* – *согласно аминокислотной шкале, рекомендованной ФАО/ВОЗ для расчета аминокислотного скора «по проценту адекватности».*

Процентное содержание незаменимых аминокислот в составе белков плазмы свиной крови представлено в таблице 3 [9].

Таблица 3

Состав белков крови по незаменимым аминокислотам

Незаменимые аминокислоты	Массовая доля в % к общему количеству аминокислот			
	Фибриоген	Гемоглобин	Глобулин	Альбумин
Фенилаланин	7	5,3	3,8	6,2
Триптофан	3,5	1,2	2,3	0,6
Аргинин	6,7	2,4	5,2	6,2
Гистидин	2,3	2,9	3,5	3,8
Лизин	9	7,5	6,2	12,4
Метионин	2,6	1,6	1	1,3
Треонин	7,9	6,8	8,4	6,5
Лейцин	14,3	16,6	18,7	13,7
Изолейцин	5	–		2,9
Валин	3,9	9,1	5,5	0,5

Расчет скора незаменимых аминокислот сведен в таблицу 4 и представлен ниже.

Таблица 4

Скор для незаменимых аминокислот

Аминокислота	Скор, %		
	Альбумин	Глобулин	Фибриоген
Изолейцин	11,05	7,40	1,63
Лейцин	6,31	4,23	0,93
Лизин	8,04	5,38	1,18
Метионин	12,63	8,46	1,86
Фенилаланин	7,37	4,93	1,08
Треонин	11,05	7,40	1,63
Триптофан	8,84	5,92	1,30

Плазма свиной крови содержит в своем составе достаточное количество полноценных белков, основными из которых являются аминозол, фибриносол, амиген, аминопептид, аминокровин и гидролизин.

Белковые гидролизаты, полученные из свиной крови, нашли свое применение при выращивании разнообразных микроорганизмов. В данном процессе они используются в качестве питательных сред [10].

По сравнению с цельной кровью, плазма имеет преимущества для получения различных пен. К данным преимуществам относятся ее более качественные показатели, в частности полноценный белковый состав плазмы крови. Специфический железистый вкус так же отсутствует, поскольку в плазме нет железосодержащих компонентов.

Описанные выше преимущества делают плазму крови наиболее привлекательной для конечного потребителя.

Список литературы

1. Апраксина С.К. Новое в науке о мясе / С.К. Апраксина, А.А. Белоусов, Н.Ф. Номероцкая. – М.: АгроНИИТЭИММП, 1987. – 35 с.
2. Джафаров А.В. Производство желатина. – М.: Агропромиздат, 1990. – 286 с.
3. Булычев И.Н. Реструктурированная мясная продукция с ферментами плазмы крови фирмы SONAC / И.Н. Булычев // Мясная индустрия. – 2010. – №9. – С. 32–33.
4. Журавская Н.К. Исследование и контроль качества мясо и мясопродуктов / Н.К. Журавская, Л.Т. Алехина, Л.М. Отряшенкова. – М.: Агропромиздат, 1985. – 296 с.
5. Шатнюк Л.Н. Характеристика питания юных спортсменов / Л.Н. Шатнюк, В.М. Воробьева, Г.А. Михеевваидр // Вопросы питания. – 2010. –Т. 79. – №6. – С. 69–75.
6. Иванов Ю.И. Пожарная безопасность: Учебное пособие / Ю.И. Иванов, С.П. Сараев, Ю.П. Михайлов, С.В. Ракитянская. – Кемерово, 2004. – 190 с.
7. Мишанин Ю.Ф. Морфологический и биохимический состав крови убойных животных / Ю.Ф. Мишанин, А.Ю. Мешанин, Т.Г. Касьянова // Известия высших учебных заведений. Пищевая технология. – 2007. – №3. – С. 123.
8. Georgikas S.A. et al. The use blood plasma proteins as an additive in cooked meat products // 32nd European Meeting of Meat Research Workers. Ghent, Belgium, 1986. – V. 2. – P. 345–348.
9. Пожариская С.Г. Кровь убойных животных и ее переработка / С.Г. Пожариская, С.Г. Либерман, В.М. Горбатов. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Пищевая промышленность, 1971. – 424 с.
10. Черняк М.И. Возможность использования плазмы крови убойных животных в новых белковых продуктах / М.И. Черняк // Пищевая и перерабатывающая промышленность. – 2000. – №4. – С. 1421.

Маматалиева Флора Туркменовна
старший преподаватель
Ошский технологический университет
г. Ош, Кыргызстан

ПРОБЛЕМА НЕГАТИВНОГО ВЛИЯНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИРПИЧНОГО ЗАВОДА АОО «ОШ АК-ТАШ» НА ОКРУЖАЮЩУЮ СРЕДУ И ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА ОША И ЖИТЕЛЕЙ БЛИЗЛЕЖАЩИХ РАЙОНОВ ОШСКОЙ ОБЛАСТИ КЫРГЫЗСТАНА

Аннотация*: в данной статье автором затрагивается проблема негативного влияния деятельности АОО Ош «Ак-Таш» на окружающую среду и здоровье населения (детей до 1 года и 4 лет) города Ош и близлежащих районов Ошской области с 2012 по 2014 годы.*

Ключевые слова*: загрязняющие вещества, выбросы, твердые вещества, оксиды серы, оксиды углерода, оксиды азота, санитарно-защитная зона, кирпич, обжиг, жженый кирпич, пыль, заболевания органов дыхания, заболевания органов пищеварения, осложнение беременности, болезни кожи, болезни подкожной клетчатки, болезни костно-мышечной системы, болезни соединительной ткани.*

Загрязнение атмосферы – главная экологическая опасность, которая приводит к значительному увеличению заболеваемости населения в круп-

ных промышленных городах болезнями органов дыхания, онкологическими, сердечно-сосудистыми, эндокринными и другими болезнями.

Территория г. Ош характеризуется высоким уровнем загрязнения атмосферного воздуха. Основными источниками выбросов загрязняющих веществ в атмосферу являются промышленные предприятия г. Ош, ТЭЦ и автотранспорт.

Производственное предприятие АОО Ош «Ак-Таш» является крупным загрязнителем атмосферного воздуха г. Ош, так как оно находится в густо населенной местности на западной стороне города.

Производственные предприятия АОО Ош «Ак-Таш» расположены в разных районах города Ош и Ошской области. Климат г. Ош умеренно-континентальный. Среднегодовая температура воздуха составляет +11,7°С. Температурный режим зимы очень неустойчив. Периоды с морозами и снегопадами длятся недолго, сменяясь теплой дождевой погодой. Самый холодный месяц – январь (+3,2°С). Решающее влияние на формирование ветров горного режима г. Ош оказывает горно-долинная циркуляция. Ночью здесь ветер обычно дует вниз, по склону, днем – вверх по долине.

В г. Ош преобладают южные ветры, повторяемость которых, по многолетним наблюдениям составляет 45%. Гораздо реже наблюдаются западные и северо-западные (14–11%) ветры. Часто наблюдается штиль. Средняя годовая скорость ветра – 1 м/сек. (42,2%). Среднегодовая относительная влажность воздуха в г. Ош составляет 64%. Наиболее высокая среднемесячная относительная влажность воздуха наблюдается в осенне-зимний и весенний периоды 75–80%. По количеству осадков г. Ош относится к зоне недостаточного увлажнения. В среднем за год здесь выпадает 325 мм осадков. Наиболее влажный период в году – с октября по май месяцы. Максимум осадков (57 мм) выпадает в марте, второй максимум (42 мм) приходится на ноябрь месяц. Самый засушливый месяц в году – сентябрь, с месячной суммой осадков 4–7 мм.

В настоящее время основным видом деятельности предприятия является производство кирпича, гравийно-песчаной смеси для строительства и гипс.

В соответствии с СанПиН 2.2.1/2.1.1567–96 «Санитарные-защитные зоны и санитарная классификация предприятий, сооружений и иных объектов» кирпичные заводы относятся к III классу опасности предприятия, для которого устанавливается размер санитарно-защитной зоны – 500 м.

Степень загрязнения атмосферы определяется:

– технологией производства;

– наличием и числом источников промышленного выброса вредных веществ в атмосферу, их – высотой, условием поступления отходящих газов и пыли;

– особенностями рельефа прилегающей местности, наличием зеленых насаждений, массивов;

– метеорологическими условиями.

Методы исследования: Исследование влияния деятельности предприятия кирпичного завода АОО Ош «Ак-Таш» на окружающую среду производилось на основании ГОСТов, ОНД, СНиП, рекомендаций. Расчеты выполнены в соответствии с ОНД-86 «Методика расчета концентраций в атмосферном воздухе вредных веществ, содержащихся в выбросах предприятия», «Сборника методик по расчету выбросов от неорганизованных источников в промышленности строительных материалов», «Методического пособия по расчету от неорганизованных источников в промышленности строительных материалов, ГОСТ 17.2.3.02 – 78. Охрана природы.

Атмосфера. Правила установления допустимых выбросов вредных веществ промышленными предприятиями. Введ, с 01.01.80. – М., Изд-во стандартов, 1979.

При проведении исследовательских работ по выявлению причин заболеваемости среди населения и детей в возрасте до 1 года и 4 лет установлено, что более 23–30% всех заболеваний жителей города происходит от воздействия загрязняющих веществ, находящихся в окружающей среде, в атмосферном воздухе. В городе Ош такие предприятия, как АОО Ош «Ак-Таш» и Ошская ТЭЦ (200 тонн в сутки) являются крупными предприятиями, которые в своей деятельности в качестве теплоносителя используют твердое топливо (АОО Ош «Ак-Таш» – 20 тонн в сутки) уголь месторождений Ошской области. По результатам исследований, воздействие загрязняющих веществ, содержащихся в воздушной среде выше установленных предельно-допустимых концентраций, таких как, твердые вещества, оксиды серы, оксиды углерода, оксиды азота. Загрязняющие вещества представляют опасность здоровью беременных женщин, увеличивают частоту осложнений беременности и родов, вызывают мертворождаемость, аномалии у новорожденных, могут привести к комплексному показателю состояния здоровья детей.

При исследовании источников загрязнения на печи обжига кирпича в качестве энергоносителя использовали мазут и газ. Для выявления загрязняющих веществ и степени загрязнения окружающей среды и атмосферного воздуха были произведены исследовательские работы. Результаты исследований приведены в таблице 1.

Таблица 1

Загрязнение атмосферного воздуха при сжигании мазута и газа

Наименование ЗВ	*При сжигании мазута 1305 т т/год, г/сек*	*При сжигании газа 130,6 тыс. $М^3$ т/год, г/сек*	*Всего т/год, г/сек*	*Среднее значение т/год, г/сек*
Количество сжигаемого топлива	1305 т.	130,6 $м^3$		
Время сжигания	2337 ч.	373 ч.		
Твердые вещества	1,31;.0,15		1,31;0,15	1,31;0,15
Оксиды серы	48,59; 5,7	–	48,59; 5,7	48,59; 5,7
Оксиды углерода	16,81; 1,96,	0,89; 0,66	17,7	17,7; 1,8
Оксиды азота	3,64; 0,42	0,25; 0,19	3,89	3,89; 2,37

Анализ таблицы №1 вызывает глубокое опасение возможности влияния загрязняющих веществ на здоровье населения, расположенных вблизи кирпичного завода и более дальнего районов города Ош.

Кирпичный завод АОО Ош «Ак-Таш», как предприятие стеновых и вяжущих материалов расположен на одной промплощадке на юго-западной окраине г. Ош по ул. А. Мамырова, 68. К территории завода с западной стороны примыкают сельскохозяйственные поля и новостройки жителей города, с восточной, южной и северной сторон – жилые массивы. С восточной стороны охранной зоны кирпичного завода №1 примыкает медицинский центр Айдарова, здание которого находится рядом в связке с охранной оградой завода. В соответствии с СанПиН 2,2.1/2.1.1567–96 «Санитарные зоны и санитарная классификация предприятий, сооружений

и иных объектов и дополнений к ним», кирпичный завод относится к III классу, для которого устанавливается размер СЗЗ равный 500 м. Однако эти нормы не выполняются, требования относительно санитарно-защитной зоны установленных для такого рода предприятий, вызывает сомнения по поводу чистоты атмосферного воздуха на практике в районе «Тулейкен», микрорайонов «Анар» и «Западный», которые находятся на расстоянии от 10 м до 3–5 км от кирпичного завода. Для очистки пылегазовоздушной смеси от вальцов помола и печей обжига установлены два циклона марки ЦН-3, имеющих эффективность очистки 70–75% при правильной их эксплуатации. При визуальном исследовании качества очистки было установлено, что все производственные цеха кирпичного завода, бытовые помещения и кабинеты административного управления находятся в состоянии дымовых и газовых закоптений, копоть и дымовые нити зависают и в помещении лаборатории. В городе Ош по сведениям центральной поликлиники за 2012–2014 годы (табл. 2) заболеваний зарегистрированы:

– по диагнозу «Новообразования» – 3041 человек, среди них, дети до 1 года – 7, до 4 лет – 4;

– по диагнозу «Некоторые инфекционные и паразитарные болезни» – 19418 чел., среди них, дети до 1 года – 1412, до 4 лет – 2304;

– по диагнозу «Болезни органов пищеварения» – 14609 чел., среди них дети до 1 года – 480, до 4 лет – 797;

– по диагнозу «Болезни органов дыхания» – 82140 человек; среди них дети до 1 года – 13544 чел., до 4 лет – 24864 чел.;

– по диагнозу «Осложнение беременности, родов, послеродового периода» – 13170 женщин;

– по диагнозу «Болезни кожи и подкожной клетчатки» – 7880 человек; среди них дети до 1 года – 850, до 4 лет – 1182 чел.;

– по диагнозу «Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани» – 8509 чел., среди них дети до 1 год – 84, 4 лет – 164.

Таблица 2

Заболеваемость населения г. Ош, проживающего вокруг территории кирпичного завода с 2012 по 2014 годы

Виды заболеваний	*Всего человек*	*В том числе детей до года*	*Лет 4*
Новообразования	3041	7	4
Некоторые паразитарные болезни	19418	1412	2304
Болезни органов пищеварения	146009	480	797
Болезни органов дыхания	82140	13544	24864
Осложнение беременности, родов, послеродового периода (женщин)	13170	–	–
Болезни кожи и подкожной клетчатки	7880	850	1182
Болезни костно-мышечной системы и соединительной ткани	8509	84,	164

Проблема сохранения окружающей среды в каждой стране решается в соответствии с особенностями её социального устройства и уровня развития производства. Анализируя ситуацию по таблице 2 заболеваемость населения г. Ош, проживающих вокруг территории кирпичного завода с 2012 по 2014 год, установили, что в г. Ош атмосферное загрязнение происходит на повышенных уровнях. Если принять во внимание информацию экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), что 23% всех заболеваний

и 25% всех случаев рака объясняется воздействием негативных факторов окружающей среды и загрязнения атмосферного воздуха, то становится ясным полученные наши показатели, что у городского населения обнаруженных «новообразования» выявлено у 3041 человек. За три года 760.25 случаев (25%) заболеваний «новообразования» возможно, происходит по причине загрязнения атмосферной среды города Ош и Ошской области. Осложнения беременностей, родов, послеродового периода происходит у женщин деторождаемого возраста – 13170 (2012–2014 гг.) случаев. Из них по причине загрязнение окружающей среды, атмосферного воздуха составляет заболевания у (25%) – 3292.5 человек. Самый высокий уровень заболеваний было отмечено по диагнозу «Болезни органов дыхания» – всего 82140 человек. По причине загрязнения атмосферного воздуха заболели (в 2012–2014 гг.) (23%) – 18892.2 человек, в том числе по причине загрязнения атмосферного воздуха заболели дети в возрасте до 1 года – 3115.12 человек, детей 4 лет – 97718.72. Такая ситуация заболеваемостей в г. Оше не должна оставаться не замеченной для руководителей области и республиканского масштаба. В таком состоянии загрязнение атмосферы может повлиять на генофонд страны.

В большинстве современных производственных процессах при изготовлении строительных материалов в Кыргызской республике используют открытые технологические циклы, которые не исключают выбросов вредных веществ в окружающую среду.

В соответствии с ГОСТ 17.2.3.02 – 78 основными критериями качества атмосферного воздуха при установлении ПДВ для источников загрязнения атмосферы являются ПДК, утвержденные Министерством здравоохранения Кыргызской Республики. При этом требуется выполнение соотношения С/ПДКмр $<$ 1, где С – расчетная концентрация вредного вещества в приземном слое воздуха. Максимальное значение приземной концентрации вредного вещества Смакс (мг/м^3) при выбросе газо-воздушной смеси из одиночного источника с круглым устьем.

В поликлинике микрорайона «Тулейкен» медицинскую помощь и медицинское наблюдение получают около 15 тысяч человек. Из них 25% населения обращались неоднократно за медицинской помощью (воспаление легких – 8%, аллергические заболевания – 7%, простудные заболевания – 25%, переломы и вывихи 3%, с подозрением на рак – 2%, подозрение на заболевание туберкулез – 1%). Особое внимание в структуре заболеваемости микрорайона Тулейкен обращает на себя рост экологически обусловленных заболеваний органов дыхания и онкологической патологии.

Кирпичный завод был построен в 1929 году на западной окраине г. Ош. В те времена по существу не рассматривался вопрос о воздействии человека на окружающую среду своими действиями. В то время вопрос о загрязнении атмосферного воздуха и о его возможном влиянии на здоровье человека не рассматривался вообще. Не существовал вопрос о градостроительной экологии. В настоящие дни с развитием строительства в городе Ош, кирпичный завод становится причиной заболеваний населения с учетом показателей заболеваемости в городе Ош. Экологическая ситуация относится к напряженной и критической.

Список литературы

1. Временная типовая методика определения экономической эффективности осуществления природоохранных мероприятий и оценки экономического ущерба, причиненного народному хозяйству, загрязнением окружающей среды. – М.: Экономика, 1986.

2. Временное экономическое пособие по расчётам выбросов от неорганизованных источников в промышленности строительных материалов. – Новороссийск: Нипиот-стром, 1982. – 23 с.

3. ГОСТ 17.2.3.02. Охрана природы. Атмосфера. Правила установления допустимых выбросов вредных веществ промышленными предприятиями.

4. Закон Кыргызской Республики «Об охране окружающей среды» принят на Сессии Жогорку Кенеша КР 13 мая 1999 г.

5. Инструкция по нормированию выбросов (сбросов) загрязняющих веществ атмосферу и водные объекты. – М., 1989.

6. Методическое пособие по расчету выбросов от неорганизованных источников в промышленности строительных материалов. – Союзхстромэкология, 1989.

7. ОНД – 86 Методика расчёта концентраций в атмосферном воздухе вредных веществ, содержащихся в выбросах предприятий. – Гидрометеоиздат, 1987.

Маматалиева Флора Туркменовна
старший преподаватель
Ошский технологический университет
г. Ош, Кыргызстан

ВЛИЯНИЕ ОСНОВНЫХ ХИМИЧЕСКИХ ПРИМЕСЕЙ, УХОДЯЩИХ С ПЕЧИ ОБЖИГА ПРЕДПРИЯТИЯ АОО «ОШ АК-ТАШ», НА ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ ГОРОДА ОША

Аннотация*: в данной статье говорится о влиянии уходящих газов с печей обжига кирпича кирпичного завод №1 предприятия АОО «Ош Ак – Таш» на здоровье населения г. Ош. Авторами приводится таблица с данными заболеваемости населения (детей) за 2012–2014 гг. в г. Ош.*

Ключевые слова*: загрязняющие вещества, выбросы, твердые вещества, оксиды серы, оксиды углерода, оксиды азота, санитарно-защитная зона, кирпич, обжиг, жженый кирпич, пыль, заболевания органов дыхания, заболевания органов пищеварения, осложнение беременности, болезни кожи, болезни подкожной клетчатки, болезни костно-мышечной системы, болезни соединительной ткани.*

Цель исследования: установить причинно-следственную связь между состоянием здоровья населения г. Ош и загрязнением атмосферного воздуха г. Ош.

Исследования источника №7 загрязняющих веществ (сушильные камеры и печь обжига при работе на угле) на кирпичном заводе №1 предприятия АОО «Ош Ак – Таш» показало, что выброс загрязняющих веществ осуществляется через трубу печи обжига (20% от общего количества). Установлено, что для отвода дымовых газов на источнике №7 используются две трубы тоннельных печей и сушилки (55,5%) и через проемы камер обжига (20%), которые можно принять как неорганизованные источники.

Выбросы из источников определены по результатам методических исследований в соответствии с ОНД – 86 «Методика расчета концентраций в атмосферном воздухе вредных веществ, содержащихся в выбросах предприятия», «Сборника методик по расчету выбросов в атмосферу загрязняющих веществ различными производствами», Методического пособия по расчету выбросов от неорганизованных источников в промышленности строительных материалов».

В соответствии с ГОСТ 17.2.3.02 – 78 основными критериями качества атмосферного воздуха при установлении ПДВ для источников загрязнения атмосферы являются ПДК, утвержденные Министерством здравоохранения Кыргызской Республики. Согласно ГОСТ 17.2.3.02 – 78 должно выполнятся требование соотношение $С/ПДК_{мр} < 1$, где С – расчетная концентрация вредного вещества в приземном слое воздуха. Максимальное значении приземной концентрации вредного вещества рассчитывается при выбросе газо-воздушной смеси и одиночного точечного источника с круглым устьем.

При этом учитывались условия рассеивания загрязняющих веществ в атмосфере, метеорологические характеристики и производственные показатели предприятия. В исходные данные для расчета принят годовой фонд рабочего времени оборудования на 2013 год и для тоннельных печей обжига и сушильным камерам по показателям 2012 года.

О количестве выбросов, поступающих в окружающую среду и атмосферный воздух из источника №7 кирпичного завода №1.

Источник №7. Сушильные камеры при работе на угле. Источник организованный. Количество сжигаемого топлива в 1912 году: уголь – 360 т.

При сжигании угля в атмосферу выделялись: твердые вещества, $М_{тв}$= 1,28 г/сек. твердых частиц при ПДК $_{мр}$ = 0,15 мг/м^3.

При ПДВ = 0,54 г/сек. Определялись годовой выход твердых частиц.

Масса твердых частиц = 3,0 т/г.

М·(SO_2) оксиды серы – 2.07 г/сек.

При ПДВ = 1,8 г/сек, ПДК = 0,5 мг/м^3.

Годовой выброс = 10.0 т/год.

М (СО) оксиды углерода – 0.52 г/сек.

При ПДВ = 18.03 г/сек. ПДКмр = 5мг/М^3.

Годовой выброс = 100,15т/год.

М (NO_2) оксиды азота-0,06г/сек.

При ПДВ =0.31 г/сек. ПДК мр= 0,085 мг/м^3.

Годовой выброс = 1.72 т/год.

При времени работы кирпичного завода 2880 часов в год и сжигании 360 тонн угля от источника №7 (сушильные камеры при работе на угле) в атмосферу попадает за год: твердых частиц 3 т/год + оксиды серы 10.0 т/г + 100.15 т/год оксиды углерода + 1.72 т/год оксиды азота = 114.87 т/год выбросов. Всего за год в атмосферу примерно поступает 114,9 т выбросов.

Всего основными источниками загрязнения атмосферы по городу являются автотранспорт, котельные, эксплуатирующийся в отопительном режиме (более 50%), стационарные источники. В городе Ош постоянно изучается спрос на строительные материалы и успешные предприниматели строят предприятия малой мощности производящих жженый кирпич. В качестве энергоносителя используется уголь месторождения «Сары Могол».

Химические примеси, выходящие из источников, загрязняют атмосферу, окружающую среду и приносят вред здоровью человека.

Так, например, твёрдые частицы, которые образуются при горении угля, (недогоревшие частицы угля, пыль) и вместе с уходящими газами из источников попадают в окружающую среду и атмосферный воздух. Твердые частицы подразделяются на пыль (размеры частиц не более 1мкм), и

дым (размеры твердых частиц менее 1 мкм). Пыль может быть крупнодисперсной (размер частиц более 50 мкм). Поступая в атмосферный воздух, твердые частицы принимают участие в образовании аэрозолей.

1. Диоксид углерода (CO_2) – наиболее крупнотоннажный загрязнитель антропогенного характера [4]. Это бесцветный газ с кисловатым запахом и вкусом, продукт полного окисления углерода (сжигания угля, нефти и газа и т. п.) Часть (CO_2) поступающего в атмосферу, вовлекается в фотосинтез, а избыточная часть участвует в создании парникового эффекта.

2. Оксид углерода (CO) известен под названием «угарный газ». Представляет собой газ, не имеющий запаха, цвета и вкуса. Образуется вследствие неполного сгорания углеродсодержащего топлива (из-за недостатка кислорода) и при низкой температуре. Согласно, Н.И. Иванову и И.М. Фадину (2002 г.), 65% от всех выбросов оксида углерода приходится на транспорт, 14% на промышленность, а 21% на бытовой сектор и мелких потребителей [4]. Поступая в легкие, CO образует с гемоглобином крови прочные соединения и тем самым блокирует поступление кислорода в кровь. Максимальная, разовая ПДК CO – 5 мг/м^3, а среднесуточная – 3 мг/м^3. При 14 мг/м^3 возрастает вероятность смерти от инфаркта миокарда.

3. Диоксид серы(SO_2) образуется в процессе сгорания различных видов топлива, содержащих серу, а также при переработке (с участием кислорода) сернистых руд при высокой температуре. Общемировой выброс SO_2 оценивается почти в 200 млн т в год [4]. Его концентрация особенно велика в районах расположения тепловых электростанций, металлургических и горно-обогатительных заводов.

4. Диоксид серы – активный участник формирования кислых дождей. Длительное или массированное воздействие SO_2 на организм человека может привести к воспалению или отеку легких, перебоям в сердечной деятельности, нарушению кровообращения и даже остановке дыхания. Максимальная разовая ПДК для этого газа составляет 0,5 мг/м^3[4].

5. Оксиды азота (оксид NO и диоксид NO_2) обычно объединяются одной общей формулой NO_x. Согласно оценкам, количество оксидов азота, поступающих в атмосферный воздух, составляет 65–70 млн т в год. При этом о общего количества транспорт дает 55%, энергетика – 26%, промышленные предприятия – 14%, бытовой сектор и мелкие потребители – 3%.

В атмосфере при интенсивном солнечном освещении диоксид азота довольно быстро превращается в азотную кислоту – компонент кислых дождей [4].

Таким образом при сжигании твердого топлива основными компонентами загрязнителями атмосферного воздуха являются выше указанные химические соединения, которые в свою очередь приносят огромный вред здоровью населения города Ош.

Основными источниками загрязнения атмосферы по городу Ош являются автотранспорт, котельные, эксплуатирующийся в отопительном режиме (более 50%), стационарные источники выбросов других предприятий производящих жженый кирпич (их более 20 цехов, заводов), предприятия перерабатывающие сельскохозяйственные продукции. Все они могут быть источниками выбросов загрязняющих веществ, потому что в качестве топлива везде используется уголь месторождений Ошской области.

Данные медицинской статистики показывают, что в связи с ростом воздействия вредных факторов промышленного производства и загрязнения воздушной среды возрастает частота многих хронических патологических процессов: заболеваний органов дыхания, почек, хронических отравлений, аллергических процессов, злокачественных опухолей и болезней крови. По мнению экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), 23% всех заболеваний и 25% всех случаев рака обусловлены воздействием факторов окружающей среды, в том числе и загрязнения атмосферного воздуха (Чудинова Ольга Николаевна. Влияние техногенного загрязнения атмосферного воздуха на здоровье населения Забайкалья (на примере г. Улан-Уде. Улан-Уде. 2008).

Особое внимание по структуре заболеваемости в г. Оше обращает на себя рост экологически обусловленных заболеваний органов дыхания и онкологической патологии. Одной из причин, вызвавших высокий рост заболеваемости населения (детского), за последние годы, является высокий уровень загрязнения атмосферного воздуха. При численности населения города Ош(вместе с ежедневно приезжающими на рынок с других населенных пунктов) 450 тысяч человек ежедневно подвергаются опасности заболеваний от воздействия выбросов промышленных предприятий: Ошская ТЭЦ, предприятия АОО «Ош Ак – Таш»: кирпичный завод №1, кирпичный завод №2, карьеры «Тулейкен», цех производства гипса, цех производства нерудных материалов, завод производства керамзита, вспомогательное производство: участок производства сварочных работ, центральные механические мастерские, мазутохранилище, гараж для обслуживания автомобилей и строительной техники, медницкий цех(в медницком цехе проводится ремонт радиаторов, различных трубчатых соединений с использованием оловянно-свинцового припоя, в результате чего в атмосферу попадает свинец в незначительном количестве), ремонтно-строительный участок(в год обработка пиломатериалов и круглого леса не значительна, около 7 $м^3$. Выбросы пыли древесной осуществляется без предварительной очистки.

По сведению центральной поликлиники г. Ош в 2012 году болезни крови, кроветворных орг., нарушение иммунных механизмов было обнаружено у детей в количестве всего 4117 случаев, в том числе у детей до 1 года1412 случаев, у детей 4 лет 1820 случаев; в 2013 году болезни крови, кроветворных орг., нарушение иммунных механизмов было обнаружено у детей в количестве всего 7920 случаев, в том числе у детей до 1 года 1420 случаев, у детей 4 лет 2397 случаев; в 2014 году болезни крови, кроветворных орг., нарушение иммунных механизмов было обнаружено у детей в количестве всего 7851 случаев, в том числе у детей до 1 года – 1375 случаев, у детей 4 лет – 2107 случаев (таблица 1). Если примем во внимание мнение экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), что 23% всех заболеваний и 25% всех случаев рака обусловлены воздействием факторов окружающей среде, в том числе и загрязнения атмосфер-ного воздуха то создается картина факторов заболеваний людей по причине негативного отношения руководителей предприятий, которые не изучают отрицательного антропогенного воздействия хозяйственной деятельности человека на окружающую природную среду не контролирующих состав и качество выбросов идущих с источников загрязнений с предприятий руководимыми ими (табл. 1).

Таблица 1

Заболеваемость населения (детей) за 2012–2014 гг. в г. Оше

Наименование заболеваемости	2012 год	2013 год	2014 год
Болезни крови, кроветворных орг., нарушение иммунных механизмов	Всего 4117 чел (в т. ч. 23% – 946,9 чел.). Из них подростки – 289 чел. Дети 4117. В т. ч. до 1 года 1412 чел. 4 лет 1820 чел	Всего 7920 чел. (в т. ч. 23% – 1153,5 чел.). Из них подростки – 317 чел. Дети 5015. В т. ч. до 1 года 1420 чел. 4 лет 2397 чел	Всего 4122 чел. (в т. ч 23% – 948 чел.). Из них подростки 281 чел. Дети 4122. В т. ч. До 1 года 1375 чел. 4 лет 2107 чел.
Новообразования	Всего 1194 (в т. ч. 23% = 274.62 чел). Из них подростки 19 чел. Дети 45 чел. До 1 года 7 чел. 4 лет 4 чел.	Всего 1061 чел. (в т. ч.23%=244 чел.). Подростки 26 чел. Дети 49 чел. В т. ч. до 1 года 14 чел. 4 лет 11чел.	Всего 786 чел. (в т. ч 180 – чел.). Из них подростки 25 чел. Дети 29. В т. ч. до 1 года 13 чел. 4 лет 10 чел.
Болезни органов дыхания	Всего 25767 чел. (в т. ч 23% – чел). Из них подростки 783 чел. Дети 16413. В т. ч. до 1 года 4461 чел. 4 лет 7542 чел.	Всего 29004 чел. (в т. ч 23% – 6671 чел.). Из них подростки 812 чел. Дети 19120. В т. ч. до 1 года 4500 чел. 4 лет 8869 чел.	Всего 27369 чел. (в т. ч 23% – 6294.87 чел.). Из них подростки 634 чел. Дети 17264. В т. ч. до 1 года 4583 чел. 4 лет 8453чел
Болезни кожи и подкожной клетчатки	Всего 2629 чел. (в т. ч 23% – 604.67 чел.). Из них подростки 257 чел. Дети 1179 чел. В т. ч. до 1 года 294 чел. 4 лет 425 чел.	Всего 2622 чел. (в т. ч 23% – 603.06 чел.). Из них подростки 217 чел. Дети 1094 чел. В т. ч. до 1 года 298 чел. 4 лет 383 чел.	Всего 2464 чел. (в т. ч 23% – 566.72 чел.). Из них подростки 97 чел. Дети 1035 чел. В т. ч. до 1 года 278 чел. 4 лет 374 чел.

На основании информационных данных по исследованию заболеваний населения города Ош в 2012, 2013 и 2014 годах разработана таблица (табл. 2) в которой информируется наименование заболеваемостей по годам (с 2012 по 2014 гг. среди населения города Ош) и количество людей у которых обнаружены указанные заболевания. Заболеваемость среди детей в возрасте до 1 года с диагнозом «Болезни крови, кроветворных орг., нарушение иммунных механизмов» в 2012 году 1412 человек, в 2013 году 1420 человек и в 2014 году 1375 человек свидетельствуют о том, что среди

детей это заболевание постоянно прогнозирует и в области по такому положению среди руководителей области не проводятся мероприятия по защите здоровья населения, по решению экологических проблем.

Список литературы

1. Здоровье матери и ребенка // Периодический научно-практический медицинский журнал. – 2013. –Т. 5. – Улан-Удэ.
2. Манхетова А.А. Возникновение риска для здоровья населения г. Улан-Удэ от атмосферных выбросов ТЭЦ-1 / А.А. Манхетова, А.Б. Иметхенов.
3. Потапов А.Д. Экология / А.Д. Потапов. – М.: Высшая школа, 2000.
4. Промышленная экология: Учебное пособие / Под ред. В.В. Денисова. – 2-е изд. – Ростов н/Д: МарТ, 2011 – 720 с.
5. Садовникова Л.К. Экология и охрана окружающей среды при химическом загрязнении / Л.К. Садовникова. – М.: Высшая школа, 2008.
6. Тетиор А.Н. Городская экология / А.Н. Тетиор. – М.: Академия, 2009.
7. Турдиев Т.И. Об угрозах экономической безопасности и устойчивого развития Кыргызстана / Т.И. Турдиев // Вестник КРСУ. – 2014. – Т. 14. – №8. – С. 162–166.
8. Турдубаев С.К. Занятость населения и усиление гибкости социально-трудовых отношений / С.К. Турдубаев, З.М. Кенешбаева, И.У. Давыдов // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования». – Кисловодск, 2015. – С. 88–95.

Маматалиева Флора Туркменовна
старший преподаватель
Ошский технологический университет
г. Ош, Кыргызстан

ВЛИЯНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ НА ЗДОРОВЬЕ МАТЕРИ И РЕБЕНКА (НА ПРИМЕРЕ ПРЕДПРИЯТИЯ АОО «ОШ АК-ТАШ»)

Аннотация*: в данной статье говорится о влиянии деятельности кирпичного завода №1 АОО «Ош Ак-Таш» на здоровье матери и ребенка по городу Ош. Автор приходит к определенным выводам, которые помогут решить исследуемую проблему.*

Ключевые слова*: загрязняющие вещества, выбросы, твердые вещества, оксиды серы, оксиды углерода, оксиды азота, санитарно-защитная зона, кирпич, обжиг, жжёный кирпич, пыль, заболевания органов дыхания, заболевания органов пищеварения, осложнение беременности, болезни кожи, болезни подкожной клетчатки, болезни костно-мышечной системы, болезни соединительной ткани.*

Взаимосвязь здоровья людей и качества окружающей среды известно стало давно. Но человечество для удовлетворения своих потребностей все глубже проникает сквозь все масштабы природного богатства, все интенсивнее использует природные ресурсы для производства материальных благ. Развиваются производственные мощности, все более развиваются технологии производства потребностей человека.

С каждым годом увеличивается выброс химических веществ вследствие работы двигателей ракет, космос загрязняется космическим мусором, образование озоновых дыр является следствием бесконтрольного использования различных газообразных агентов в холодопроизводительных устройствах.

Распределение выбросов в атмосферу (%) по отрасли как строительные материалы составляют более 58,6% (табл. 1).

Распределение выбросов в атмосферу (%) (табл. 1).

Таблица 1

Распределение выбросов в атмосферу (%)

Отрасль	Общее количество выбросов	Пыль	Диоксид серы	Оксид углерода	Оксиды азота
Стройматериалы	12,9	28,7	2,6	11,2	3,2

Попадание в атмосферу загрязнителей SO_2, CO_2, CO, и NO_2 влияет на общую заболеваемость у детей. Загрязнение воздуха порождает 41% заболеваний органов дыхания, 16% – эндокринной системы, 2,5% – онкологических заболеваний у лиц в возрасте 30–34 лет и 11% у лиц 55–59 лет.

Проведен анализ заболеваний в г. Ош и Ошской области в 2012–2014 гг. По сведению медицинского учреждения новообразования всего было зафиксировано в 2012 году у населения всего в 1194 человек, в том числе заболевания у взрослого населения в количестве1130 человек, у подростков 19 случаев, у детей 45 случаев, у детей до 1 года 7 случаев, у детей 4 лет 4 случаев (табл. 2).

В 2013 году всего было зарегистрировано 1061 случаев, в том числе у взрослого населения 986 случаев, у подростков 26 случаев, у детей 49 случаев, у детей до 1 года 14 случаев, у детей 4 лет 11 случаев.

В 2014 году по городу Ош было зарегистрировано 786 случаев: у взрослого населения 732, у подростков 25 случаев, у детей 29 случаев, у детей до 1 года 13 случаев, у детей 4 лет 10 случаев. Таким образом с 2012 года по 2014 год наблюдается не возрастание количества заболеваний по пункту «новообразования». Однако по результатам исследования, количество заболеваний 2012 г. (1194), 2013 (1061) и 2014 (786) годах остаются угрожающими.

Увеличения заболеваний по строке «новообразования» вызвано увеличением предприятий (кирпичные заводы) вырабатывающих стеновые строительные материалы в городе Ош.

Таблица 2

Отражает количество выбросов загрязняющих веществ в атмосферу предприятием АОО «Ош Ак-Таш» в 2012 г.

№№ п/п	Наименование загрязняющих веществ	ПДК м.р ПДК с.с.	Выброс вещества в т/год	Выброс от организованных источников в т/год	Выброс от неорганизованных источников в т/год
1.	Твердые частицы	0,15 0,05	21,86	21,86	–
2.	Оксид серы	0,5 0,05	36,86	36,86	–
3.	Оксид углерода	5,0 3,0	9,27	9,27	–
4.	Оксид азота	0,085 0,04	1,13	1,13	
5.	Пыль угольная	0,03 0,4	0,017	–	0,017
6.	Сварочный аэрозоль	0,01 0,001	0,014	–	0,014

7.	Марганец и его оксиды	0,01 0,001	0,0014	–	0,0014
8.	Пыль неорганическая	0,3 0,1	133,96	0,09	133,87
9.	Фтористый водород	0,02 0,005	0,002	–	0,002
10.	Пыль гипса		0,275	0,275	–
11.	Пыль древесная	0,1 –	1,1	–	1,1
12.	Пыль металлическая	0,02 –	0,0087	–	0,0087
13.	Предельные углеводороды	1,0 –	0,16 –	–	0,16
	Итого		204,66	69,485	135,17

К ним относятся частные компании по выработке строительных материалов, применяющие в качестве энергоносителя уголь различных угледобывающих шахт Ошской области, которые самостоятельно открывают шахты.

Стеновые материалы вырабатываются в большинстве случаев на предприятиях, где руководители не компетентны в решении проблем экологии, не профессионалы, не имеющие опыт в работе, не имеющие понятия и знания о вреде выбросов и сбросов в атмосферу и экологии города. Часто такие предприниматели и понятия не имеют об источниках и составах загрязнения атмосферного воздуха.

Вредные выбросы с печей обжига и еще не выявленных источников пыли и выбросов с таких предприятий приносят невосполнимый урон здоровью населения.

Вредные выбросы связанные с опасностью развития неблагоприятных эффектов со стороны критических органов, не оказывающих ни каких реакций и действий по предупреждению и выработке организационно-технических, экономических и юридических мер, по снижению риска заболеваемости от воздействия выбросов и сбросов с промышленных предприятий.

Истинную тревогу за здоровье населения вызывает и низкое социально-экономическое положение большинства населения города Ош. По причине дороговизны медицинских услуг не все жители города имеют возможности в нужное время пройти обследование своего здоровья. Как показывают таблицы (№№3, 4, 5) исследований в эту категорию с показателем заболеваний «новообразования» вошли в 2012 году всего1162 человек, а в 2014 году было зарегистрировано заболевания у 786 человек. Снижение количество заболеваний можно объяснить и тем, что в Кыргызстане постоянно увеличивается число миграций населения в другие страны в поисках работы. Возможно, люди с такими заболеваниями по данной причине не вошли в число зарегистрированных, т.е. не были охвачены медицинскими наблюдениями и лечениями. Кирпичный завод АОО «Ак-Таш» сжигает за год более 1030 тонн твердого топлива при сушке и обжиге кирпича. Только от кольцевой печи обжига в год выбрасывается в атмосферу более14,26 тонн твердых недогоревших частиц, 23,04 тонн в год оксидов серы, 5,76 тонн в год оксидов углерода, около тонны оксидов азота.

Таблица 3

Характеристика заболеваемости населения города Ош в 2012 г.

Некоторые инфекционные и паразитарные болезни	Взр.	Подр.	Дети	До 1 г.	4 лет	Впервые
Всего 7975	1991	125	5859	1412	2304	7409
Новообразования						
Всего: 1194	1130	19	45	7	4	481
Болезни крови, кроветворных орг., наруш. иммун. мех. Всего:7761	3355	289	4117	1412	1820	4595
Болезни глаза и его придатков						
Всего: 9906	6160	873	2873	330	519	5219
Болезни органов кровообращения						
Всего: 11409	11326	27	56	4	8	2251
Болезни органов дыхания						
Всего: 25767	8571	783	16413	4461	7542	21957
Врожденные аномалии (пороки развития)						
Всего: 656	131	24	501	116	167	306

По данным медицинских учреждений города Ош за последние три года (2012–2014) возросла тенденция болезни органов дыхания у детей до одного года и у детей возраста 4 лет (табл. 2).

Наблюдается возрастание болезни крови, кроветворных органов, нарушение иммунных механизмов у детей до 1 года – 1375 случаев и возраста 4 лет – 2107 случаев, в 2013 г.

В последнее время наблюдается рождение детей, у которых проявляются пороки развития. Так, например, в 2012 году были поставлены на учет всего 656 детей с пороками развития (врожденные аномалии), в том числе подростки 24 человек, дети 501 человек, до 1 года 116 человек, 4 лет 167 человек.

Таблица 4

Характеристика заболеваемости у взрослых и детей по городу Ош, за 2013 г.

Некоторые инфекционные заболевания и паразитарные болезни. Всего:5912	Взрослые 1316	Подростки 152	Дети 4444	До 1 года 1059	4 лет 1866
Новообразования. Всего:1061	986	26	49	14	11

Болезни крови, кроветворных орг., наруш. иммунн. мех. Всего: 7920	2588	317	5015	1420	2397
Болезни глаза и его придатков. Всего: 9400	5804	769	2827	360	536
Болезни органов кровообращения. Всего: 12561	12428	45	88	3	19
Болезни органов дыхания. Всего: 29004	9072	812	19120	4500	8869
Ослож. берем., родов, послеродового периода. Всего: 3847	3847	0	0	0	0
Врожденные аномалии (пороки развития). Всего: 839	172	33	634	160	220

Таблица 5

Характеристика заболеваемости у взрослых и детей по городу Ош, 2014 г.

Некоторые инфекционные заболевания и паразитарные болезни. Всего: 5531	Взрослые 1539	Подростки 177	Дети 3815	До 1 года 915	4 лет 1672
Новообразования. Всего: 786	732	25	29	13	10
Болезни крови, кроветворных орг., наруш. иммунн. мех. Всего: 7851	3448	281	4122	1375	2107
Болезни глаза и его придатков. Всего: 12803	8635	638	3530	358	608
Болезни органов кровообращения. Всего: 10401	10288	26	87	2	11
Болезни органов дыхания. Всего: 27369	9471	634	17264	4583	8453
Ослож. Берем., родов, послеродового периода. Всего: 5275	5275	0	0	0	0

Врожденные аномалии (пороки развития). Всего: 761	183	15	563	181	178

Учитывая направление (преобладающее – южное) и скорости ветров (масштабы повторяемости ветра 1 см – 5% случаев, средняя скорость ветра 1 си – 1 м/сек., по показаниям розы ветров), рассеивание загрязняющих веществ, отходящих с сушильной камеры и печей обжига кирпичного завода №1 происходит по городу Ош, над густо населенным пунктом (численность населения на рубеже 2016 года составляет 550 тысяч человек, с учетом ежедневно приезжающих в город на рынок с сельских местностей).

Известно, что эффективность рассеивания зависит от многих факторов и, прежде всего, от высоты трубы Н (которая может достигать 300 и более метров) и от высоты подъема дымовых (выбросных) газов над устьем трубы.

Высота подъема газов обеспечивается направленным вверх движением со скоростью, а также всплыванием теплых газов, выпускаемых в более холодный окружающий воздух. Струя газа, выходя из дымовой трубы, разбавляется незагрязненным воздухом. Поэтому имеет место снижение концентрации вредных компонентов дымовых газов, составляющее суть явления рассеивания.

К большому сожалению высота трубы для отвода дымовых газов с сушильной камеры и печей обжига кирпича составляет всего лишь 5 и 7 метров. На обжиге гипса высота трубы 18 м.

Следовательно, на основе вышеприведённых исследований можно сформулировать следующие выводы:

1. Электронная база данных лабораторных исследований атмосферного воздуха не позволяет дать комплексную оценку временной и пространственной динамики распределения загрязнения атмосферы как в отдельных микрорайонах, так и в целом по городу Ош.

2. Существующая в настоящее время система мониторинга атмосферного воздуха не дает относительно полной картины влияния загрязнения атмосферы на здоровье населения города Ош.

3. Высокий уровень загрязнения воздушной среды города Ош негативно влияет на здоровье населения, обуславливая повышенную его заболеваемость и смертность, особенно у тех микрорайонах, где концентрации основных и специфических загрязняющих веществ, в том числе канцерогенных, превышает ПДК. С высоким содержанием в атмосфере взвешенных и газообразных веществ связаны 12% всех заболеваний и 15,5% смертей г. Ош.

4. Более четверти (28%) населения г. Ош проживает на территории с риском развития онкологических заболеваний.

5. Предлагается усовершенствовать контроль качества атмосферного воздуха в жилых микрорайонах «Западный», «Манас Ата», «Тулейкен», «Юго-Восток», «Ошский район», «Восточный-9 – микрорайон», «Микрорайон 10» и другие высокими рисками для здоровья населения, подвергающиеся воздействию загрязняющих веществ.

Список литературы

1. Здоровье матери и ребенка // Периодический научно-практический медицинский журнал. – Улан -Удэ. – 2013. – Том 5.

2. Манхетова А.А. Возникновение риска для здоровья населения г. Улан-Удэ от атмосферных выбросов ТЭЦ-1 / А.А. Манхетова, А.Б. Иметхенов.

3. Промышленная экология: Учебное пособие / Под ред. В.В. Денисова. – 2-е изд. – Ростов на /Д: Издательский центр МарТ, 2011 – 720 с.

4. Садовникова Л.К. Экология и охрана окружающей среды при химическом загрязнении / Л.К. Садовникова. – М.: Высшая школа, 2008.

5. Тетиор А.Н. Городская экология / А.Н. Тетиор. – М.: Академия, 2009.

6. Турдиев Т.И. Об угрозах экономической безопасности и устойчивого развития Кыргызстана / Т.И. Турдиев // Вестник КРСУ. – 2014. – Том 14. – №8. – С. 162–166.

7. Турдубаев С.К. Занятость населения и усиление гибкости социально-трудовых отношений / С.К. Турдубаев, З.М. Кенешбаева, И.У. Давыдов // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования». – Кисловодск, 2015. – С. 88–95.

Самолдина Светлана Владимировна
студентка
ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»
г. Барнаул, Алтайский край
Медведева Жанна Владимировна
канд. с.-х. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный аграрный университет»
г. Барнаул, Алтайский край
Дорохова Наталья Дмитриевна
канд. ветеринар. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный аграрный университет»
г. Барнаул, Алтайский край

ВЛИЯНИЕ АТМОСФЕРНОГО ЗАГРЯЗНЕНИЯ НА СОСТОЯНИЕ ХВОИ СОСНЫ ОБЫКНОВЕННОЙ СЕЛА ДМИТРО-ТИТОВО КЫТМАНОВСКОГО РАЙОНА АЛТАЙСКОГО КРАЯ

Аннотация*: на протяжении многих лет жители села жалуются на то, что после выпадения осадков листья редиса, огурцов изменяют свой цвет и постепенно отмирают. В данной статье отмечается, что у лиственных пород изменяется цвет листьев, преждевременно опадает листва и гибнет часть кроны. Чаще всего страдают хвойные деревья (сосна, ель). По результатам проведенных исследований авторы утверждают, что атмосферный воздух вблизи автомобильных дорог более загрязнен, а в селе Дмитро-Титово более загрязнен зимой, чем летом. Источником загрязнения его являются дым отопительных печей, кочегарок, выхлопные газы автомобилей, тракторов, выбросы коксохимического завода. Повреждение и усыхание хвои сосны обыкновенной, продолжительность её жизни зависят от степени загрязнения атмосферного воздуха.*

Ключевые слова*: загрязнение, сосна обыкновенная, исследование, атмосферный воздух, хвоя.*

Загрязнение – это нежелательное изменение физических, химических или биологических характеристик воздуха, земли и воды, которое может сейчас или в будущем оказывать неблагоприятное влияние на жизнь растений, животных и человека.

На протяжении многих лет жители села жалуются на то, что после выпадения осадков листья редиса, огурцов, картофеля и томатов изменяют свой цвет и постепенно отмирают. Возникает необходимость в содержании этих растений под пленкой. Заставляет задуматься тот факт, что после высыхания луж на их месте остаётся желтый осадок.

У лиственных пород изменяется цвет листьев, преждевременно опадает листва и гибнет часть кроны. Чаще всего страдают хвойные деревья (сосна, ель).

Цель работы: провести исследование, подтверждающие наличие вредных веществ на территории села и их негативное воздействие на хвойный лес.

Объект исследования: атмосферный воздух, смешенный лес и степень его загрязнённости.

Предмет *исследования*: дождевая вода, выхлопные газы и хвоя сосны обыкновенной.

Задачи:

– провести исследование, подтверждающее наличие вредных веществ в воздухе;

– определить состояние хвои сосны в зависимости от удалённости от автомобильной дороги и КХЗ (коксохимический завод);

– определить продолжительность жизни хвои в зависимости от удалённости от автомобильной дороги и КХЗ.

Гипотеза исследования предполагаем, что экологическое состояние атмосферного воздуха неблагоприятное, что состояние и продолжительность жизни хвои сосны обыкновенной зависит от удалённости от автомобильной дороги и КХЗ, т. е., деревья с повреждённой хвоей располагаются вблизи автомобильных дорог и КХЗ, а с неповреждённой – дальше.

Практическая значимость наших исследований состоит в том, что результаты исследования могут служить началом для дальнейшего мониторинга загрязнения воздуха в данной местности.

Село Дмитро-Титово Кытмановского района Алтайского края расположено в северо-западной части Алтайского края и входит в 4 природно-климатическую зону (лесостепь предгорий Салаира) по среднему течению реки Чумыш. Оно относится в Бийско-Чумышской водоразделительной возвышенности, имеющий увалисто-долинный характер рельефа. Днища логов заболочены. Плоские и волнистые участки являются лучшими пахотными землями. В понижениях, в долинах Чумыша и р. Большегорской расположены сенокосы и пастбища.

Село находится в зоне континентального климата с холодной зимой и умеренно-жарким летом. Зима продолжается 6 месяцев, суровая, с устойчивым снежным покровом, сильными ветрами и метелями. Переходные сезоны короткие, с резкими колебаниями температуры воздуха. Весна и начало лета отличаются засушливостью. Осенью осадков больше, чем весной. Территория открыта для вторжения различных воздушных масс – холодных с севера и теплых, континентальных – с юга. Годовое количество осадков примерно составляет 430 мм.

Гидрографическая сеть представлена реками Чумыш и Большегорская, а также обилием больших и маленьких озер.

Из растений с естественным происхождением преобладают береза, ель, сосна обыкновенная, ивы – серебристая и ломкая, тополя, ветла, осокорь и другие. Из кустарниковой растительности произрастают: акация, калина, рябина, боярышник, шиповник, малина, черемуха, смородина, крушина, сирень и другие.

Источником загрязнения воздуха в селе являются транспортные средства. Методика учета транспортных потоков заключалась в подсчете автомобилей,

проезжающих по дороге за 1 час и в расчете выбрасываемых ими в атмосферу выхлопных газов. Уровень загрязнения зависит от расхода топлива. Отечественные легковые автомобили расходуют 10 л. топлива на 100 км пробега, среднетоннажные грузовики 20–30 л., а тяжелые 40–50 литров. Санитарные требования по уровню загрязнения допускают поток автотранспорта в жилой зоне не более 200 автомобилей в час. Газы – загрязнители являются причиной кислотных дождей. Кислота в дожде вызвана растворением окиси серы и азота с образованием соответствующих кислот. В результате работы котельных на каменном угле, отоплении жилых домов в окружающий нас воздух поступает двуокись и окись углерода, сажа, зола и др. Материалом для исследования кислотности осадков служили дождевая вода.

Количество автомобилей, проехавших по дороге около школы села – 25. Они проезжают со скоростью 20 км/ч (дорожный знак), (V = 20 км/ч), расстояние 100 м (S = 100 м). Следовательно, время, затраченное на проезд равно t = S/V, 100 м = 0,1 км, то есть t = 0,1 км/20 км/ч = 0,005 ч. Если автомобиль выбрасывает за 1 сутки 1 кг выхлопных газов, то за 0,005 ч он выбросит (1 кг * 0,005 ч) / 24 ч = 0,2 г. За сутки проезжает примерно 600 машин, следовательно, они выбрасывают 120 г выхлопных газов. Это количество увеличивается примерно в 3 раза в субботу и в воскресенье, когда в село приезжают отдыхать горожане. Помимо этого, воздух нашего села загрязняет и КХЗ, когда ветер с завода дует в нашу сторону. Для определения кислотности дождевых осадков мы использовала специальную методику определения pH водного раствора с помощью универсальной индикаторной бумаги, сравнивая ее окраску со шкалой. Результаты исследования занесены в таблицу 1.

Таблица 1

Определение кислотности дождевых осадков

Время и дата сбора проб	Направление ветра	Сила ветра	Кислотность дождя
Проба №1 16.09.14	Западный	Штиль, 0,5 балла	$Pн$ =5,6
Проба №2 22.09.14	Северный	Сильный, 9 баллов	$Pн$ =5,2
Проба №3 25.09.14	Северный	Сильный, 9 баллов	$Pн$ =5,2

Исследование показало, что кислотный дождь выпал 22 и 25 сентября. В это время были выбросы с КХЗ (это чувствуется по сильному запаху аммиака) и ветер дул в сторону нашего села.

Индикация воздуха проводилась на основе методики Т.Я. Ашихминой. Использовался метод биомониторинга. Его суть заключается в том, что в природе существуют растения – индикаторы, которые очень чувствительны к загрязнению атмосферы. В нашем случае таким растением является сосна обыкновенная, т. к. ее хвоя по своим морфологическим изменениям и продолжительности жизни находится в зависимости от содержания загрязнителей в атмосфере.

Чем больше загрязнение воздуха, тем больше на сосне поврежденной хвои. В нормальных условиях смена хвои сосны происходит реже (она живет 3–4 года), чем смена листьев лиственных деревьев, и она накапливает больше вредных веществ за один и тот же период времени. При сильном загрязнении она приобретает желто-красную окраску, которая распространяется от основания иглы к острию, затем хвоинка отмирает и опадает, просуществовав не более 1 года. По продолжительности ее жизни и характеру повреждения (некрозов) можно судить о загрязнении воздуха.

Для мониторинга загрязнения атмосферы мы определили участки для взятия проб. Первый участок находится в 100 м., второй участок – в 300 м., третий в 1 км от автомобильной трассы. С ветвей 10 деревьев отобрали побеги одинаковой длины. С них собрали всю хвою и, используя таблицу 2, визуально определили класс повреждения и класс усыхания: Результаты учета занесли в таблицу 3.

Таблица 2

Определение класса повреждения и усыхания хвои

Класс повреждения хвои	*Класс усыхания хвои*
1. Хвоинки без пятен	1. Нет сухих участков
2. Хвоинки с небольшим числом мелких пятен	2. Усохли кончики хвоинок на 2–5 мм.
3. Хвоинки с многочисленными черными и желтыми пятнами, мелкими и крупными.	3. Хвоинки усохли на треть длины
	4. Все хвоинки желтые, или более чем на половину сухие.

Таблица 3

Повреждение и усыхание хвои сосны обыкновенной на территории села Дмитро-Титово

Состояние хвои	Участок №1 (100 м. от автомобильной дороги и КХЗ)		Участок №2 (300 м от автомобильной дороги и КХЗ)		Участок №3 (1 км от автомобильной дороги и КХЗ)	
	Количество хвоинок	Процент от общего числа	Количество хвоинок	Процент от общего числа	Количество хвоинок	Процент от общего числа
Обследовано хвоинок	200	100%	200	100%	200	100%
Повреждения хвои						
Класс 1	52	26%	75	37%	90	45%
Класс 2	83	41%	70	35%	85	43%
Класс 3	65	33%	55	28%	25	12%
Усыхание хвои						
Класс 1	65	32,5%	55	27,5%	90	45%
Класс 2	40	20%	45	22,5%	55	27,5%
Класс 3	30	15%	45	22,5%	30	15%
Класс 4	65	32,5%	55	27,5%	25	12,5%

Из таблицы видно, что большинство поврежденных хвоинок находится на 1 участке, ближайшем к автодороге.

Также для определения продолжительности жизни хвои, мы провели визуальную оценку побегов сосны. Продолжительность жизни хвои установили путем просмотра побегов с хвоей на 21 дереве.

Индекс продолжительности жизни хвои сосны (Q) рассчитали по формуле:

$$Q = \frac{3B_1+2B_2+1B_3}{B_1+B_2+B_3},$$

где B_1, B_2, B_3 – количество деревьев с продолжительностью жизни хвои соответственно 1, 2,3 года. Результаты исследований представлены в таблице 4.

Таблица 4

Продолжительность жизни хвои сосны обыкновенной в зависимости от удаления от автомобильной дороги и КХЗ

Состояние хвои	Участок №1 (центр села)		Участок №2 (окраина села)		Участок №3 (лесной массив)	
	Количество деревьев	Процент от общего числа	Количество деревьев	Процент от общего числа	Количество деревьев	Процент от общего числа
Обследовано деревьев	21	100%	21	100%	21	100%
В том числе:						
с возрастом хвои 3–4 года	6	29%	5	24%	5	24%
с возрастом хвои 2–3 года	6	29%	6	29%	9	42%
хвоя только текущего года	9	42%	10	47%	7	34%
Q (индекс продолжительности жизни)	2.1		2.2		2.3	

Из таблицы следует, что продолжительность жизни хвои сосны обыкновенной находится в зависимости от удаления от автомобильных дорог. Чем больше Q, тем выше продолжительность жизни хвои.

Таким образом, по результатам проведенных исследований можно с уверенностью утверждать, что атмосферный воздух вблизи автомобильных дорог более загрязнен, а в селе Дмитро-Титово более загрязнен зимой, чем летом. При этом источником загрязнения его являются дым отопительных печей, кочегарок, выхлопные газы автомобилей, тракторов, выбросы коксохимического завода. Повреждение и усыхание хвои сосны обыкновенной, продолжительность её жизни зависит от степени загрязнения атмосферного воздуха.

По полученным данным исследований можно говорить о полном подтверждении нашей гипотезы. Экологическое состояние атмосферного воздуха села Дмитро-Титово Кытмановского района Алтайского края неблагоприятное.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

Бахтина Елена Юрьевна
канд. физ.-мат. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)»
г. Москва
Смык Александра Федоровна
д-р физ-мат. наук, доцент,
заведующая кафедрой
ФГБОУ ВПО «Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)»
г. Москва
Ильин Вадим Алексеевич
д-р физ.-мат. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
г. Москва

СОВРЕМЕННЫЙ ИНФОРМАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ИСТОРИКО-НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация*: в статье рассмотрено применение редактора хронологической информации «ОС3. Хронолайнер» в историко-научных исследованиях на примере становления теории де Бройля. Предложен способ визуализации последовательности событий, предшествующих и сопровождающих рождение идеи корпускулярно-волнового дуализма материи.*

Ключевые слова*: история науки, корпускулярно-волновой дуализм материи, информационные инструменты, редактор хронологической информации.*

В современном мире человек обладает доступом к огромному количеству источников информации, в том числе и хронологической. Физика, как и любая наука, включает в себя широкий круг исторических сведений (общую историю развития, биографии ученых, историю важнейших экспериментов, открытий, изобретений). «Увидеть» их в комплексе, прочувствовать связи между ними очень важно, в первую очередь, для специалистов-историков науки и техники, а также для людей, интересующихся вопросами истории. Однако из-за большого объема информации сделать это не просто. Поэтому на первый план выходит не столько возможность найти нужную информацию, сколько умение ее анализировать, систематизировать, проводить сопоставление фактов. Выполнить это проще, когда информация представлена в наглядном графическом виде. Современные информационные инструменты, отдельную группу которых составляют редакторы линий времени, позволяют на временной оси наглядно расположить различные исторические события, оценить их взаимосвязь. Одним из таких инструментов является «ОС3. Хронолайнер» [1], инструментарий которого позволяет, в частности:

– создавать события, расставляя их на линии времени;

– включать в описание событий различные дополнительные материалы (медиафайлы);

– отображать последовательность событий в различных режимах, включая слайд-шоу;

– выделять на линии времени события, обладающие общими свойствами;

– оперировать датами в масштабах от секунд до тысячелетий;

– сравнивать несколько линий времени.

В данной работе авторы, используя инструмент «ОС3. Хронолайнер», в качестве примера представили хронологическую линию истории развития идеи корпускулярно-волнового дуализма. Теоретическое открытие Луи де Бройлем в 1923 г. волновых свойств вещества, которое вместе с утверждением в это же время корпускулярно-волнового дуализма электромагнитного излучения, стало одним из ключевых событий в истории квантовой механики. В современной физике оно носит название принципа корпускулярно-волнового дуализма материи [2]. Временные рамки открытия де Бройля с момента опубликования его теории в журнале Французской Академии наук до экспериментального подтверждения существования волновых свойств у электронов охватывают очень узкий интервал: 1923–1927 гг. В этом же промежутке времени находится создание Гейзенбергом матричной механики (1925) и открытие (1926) Шредингером нерелятивистского волнового уравнения, описывающего движение электрона в атоме.

При исследовании генезиса идеи де Бройля показано, что существенными являлись определенные события (теоретические и экспериментальные исследования), которые привели де Бройля к обоснованию корпускулярно-волнового дуализма всей материи – фундаментального принципа природы [3]. Эти события можно упорядочить, сгруппировав в некую систему блоков, условно названных: оптико-механическая аналогия, теория относительности, открытие рентгеновских лучей и исследования их природы, гипотеза квантов энергии Планка, гипотеза Эйнштейна о квантах света и исследования фотоэффекта. В этом списке лишь оптико-механическая аналогия, впервые установленная Гамильтоном в период с 1828 по 1837 гг., отделена от событий, оказавших наибольшее влияние на де Бройля. Все остальные, переплетаясь между собой, произошли в период с 1895 по 1923 гг.

В хронологической последовательности событий, предшествующих и сопровождающих становление теории де Бройля, в каждом из указанных выше блоков, можно выделить основополагающие работы следующих физиков.

1. *Оптико-механическая аналогия*: в 1662 г. Ферма сформулировал принцип наименьшего времени в оптике, позже (1744) Мопертюи ввел понятие действия для механического движения, а Лагранж в 1788 г. математически оформил принцип наименьшего действия. Гамильтон (1835) заметил и дал математическое описание аналогии законов движения механической частицы и светового луча.

2. *Теория относительности*:

– Анри Пуанкаре – абсолютное движение принципиально не обнаруживаемо и эфира не существует, четырехмерное пространство-время (1898), предположение о предельности скорости света (1900), установление группового характера преобразований Лоренца, общий принцип относительности для всех физических явлений, четырехмерная формулировка принципа наименьшего действия (1905, «О динамике электрона»);

доказательство невозможности получить закон излучения Планка без гипотезы квантов (1911, «О теории квантов»);

– Поль Ланжевен (1904) – курс лекций в Коллеж де Франс, принцип эквивалентности массы и энергии;

– А. Эйнштейн (1905) – решающая роль в создании специальной теории относительности, аксиоматический подход, пересмотр физических представлений о пространстве и времени («К электродинамике движущихся тел»); формула кинетической энергии движущегося электрона $E^2 - p^2c^2 = m^2c^4$ («Зависит ли инерция тела от содержащейся в ней энергии?»).

3. *Рентгеновское излучение*:

– В. Рентген (1895) – открытие рентгеновского излучения;

– Дж. Дж. Томсон (1903) – гипотеза о «сгустках энергии» в рентгеновском излучении;

– М. де Бройль (1908–1924) – эксперименты по изучению вторичных электронов при рентгеновском облучении металлов;

– Отец и сын Брэгги (1911–1912) – работы по выяснению природы рентгеновского излучения – волны или корпускулы? «Проблема состоит не в том, чтобы выбрать между двумя теориями рентгеновских лучей, а в том, чтобы найти одну теорию, обладающую возможностями обеих».

4. *Гипотеза о квантах энергии*:

– М. Планк (1900) – при исследовании излучения абсолютно черного тела гипотеза о том, что энергия излучения дискретна $E = h\nu$; ввел понятие кванта действия h;

– А. Эйнштейн (1907) – квантовая теория теплоемкости: энергия атомов в кристаллической решетке (осцилляторов) квантована (статьи «К квантовой теории идеального газа», «Квантовая теория одноатомного идеального газа»).

5. *Фотоэффект. Гипотеза о квантах света*:

– Экспериментальные исследования фотоэффекта – Г. Герц (1886–1887), А.Г. Столетов (1888–1890), Дж.Дж. Томсон (1897), Ф. Ленард (1892–1895);

– Объяснение – уравнение Эйнштейна для фотоэффекта (1905, «Об одной эвристической точке зрения, касающейся возникновения и превращения света»); свет распространяется в виде отдельных порций, квантов света с энергией$E = h\nu$ и импульсом $p = \frac{h\nu}{c}$;

– А. Эйнштейн (1909) – получено выражение среднеквадратичной флуктуации энергии излучения абсолютно черного тела в виде двух слагаемых, одно соответствует существованию световых квантов, второе – интерференции монохроматических волн («К современному состоянию проблемы излучения»);

– Экспериментальное подтверждение уравнения Эйнштейна – О. Ричардсон, А. Комптон (1912), Р. Милликен (1916).

На рис. 1. представлен фрагмент составленной авторами хронологической линии развития идеи корпускулярно-волнового дуализма материи, который относится к этапу ее формирования и утверждения.

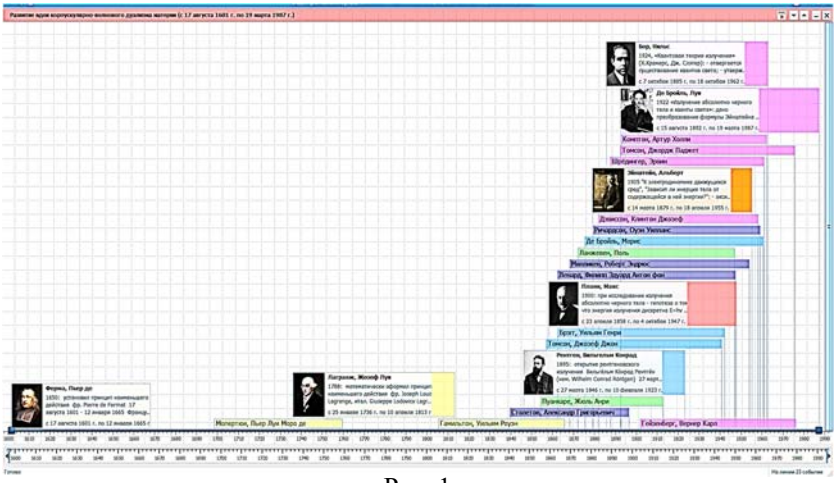

Рис. 1

6. *Становление идеи корпускулярно-волнового дуализма*:

– 1922, Л. де Бройль – дано преобразование формулы Эйнштейна среднеквадратичной флуктуации энергии; энергия излучения представлена на основе чисто корпускулярной теории, как совокупность квантов света, движущихся когерентно («Излучение абсолютно черного тела и кванты света», «Об интерференции и теории квантов света»);

– 1921–1923 – экспериментальное подтверждение корпускулярно-волновой природы рентгеновского излучения: А. Комптон (рассеяние рентгеновского излучения на свободных электронах), У. Дуэна (изучению дифракции рентгеновского излучения на кристаллической решетке);

– 1923 – Л. де Бройль – кванты света рассматриваются наравне с другими частицами вещества, в частности, электронами; выдвинута гипотеза о том, что движение любой частицы ассоциировано с распространением фазовой волны; колебания частиц и колебания фазовой волны находятся в одинаковой фазе – как следствие теории относительности (статьи «Волны и кванты», «Кванты света. Дифракция и интерференция», «Кванты, кинетическая теория газов и принцип Ферма»);

– 1924 – Л. де Бройль – обоснована идея корпускулярно-волнового дуализма вещества и света, показаны ее применения для объяснения постулата Бора о стационарных орбитах, объяснены законы излучения черного тела (диссертация «Исследования по теории квантов»);

– 1924 – Н. Бор, Х. Крамерс, Дж. Слэтер – отвергается существование квантов света; утверждается, что законы сохранения энергии и количества движения не выполняются строго при взаимодействии излучения и вещества; выдвигается концепция «виртуальных волн», которые непрерывно излучаются электроном, и имеют смысл волны вероятности поглощения и испускания (статья «Квантовая теория излучения»);

– 1926 – Э. Шредингер – создана волновая механика (серия статей «Квантование как задача о собственных значениях»);

– 1925–1928 – экспериментальное подтверждение существования волн де Бройля: Дэвиссон и Джермер (1925–1926, дифракция электронов на кристаллах), Дж. Р. Томсон и А. Рейд (1927), П. Тартаковский (1928) –

опубликованы результаты экспериментов по дифракции быстрых электронов;

– 1927 – В. Гейзенберг, М. Борн – причиной вероятностного характера квантово-механических расчетов является корпускулярно-волновой дуализм, присущий микрообъектам (статья «О наглядном содержании квантово-теоретической кинематики и механики»);

– 1927 – Н. Бор – предложен принцип дополнительности: понятия частицы и волны взаимно исключают друг друга, что не позволяет причинное пространственно-временное описание (статья «Квантовый постулат и новейшее развитие атомной теории»).

В статье рассмотрены только ключевые, основополагающие работы, связанные с открытием корпускулярно-волнового дуализма материи, и показано их наглядное графическое представление с помощью информационного инструмента.

Список литературы

1. ОС3. Хронолайнер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://oc3.ru/products/hrono/

2. Смык А.Ф. От волн де Бройля к квантовой механике: Монография / А.Ф. Смык. – М.: МАДИ, 2013. – 232 с.

3. Смык А.Ф. Генезис идеи корпускулярно-волнового дуализма Луи де Бройля // Вопросы истории естествознания и техники. – 2012. – №2. – С. 22–42.

Скоферца Ольга Николаевна
аспирант
Минько Нина Ивановна
д-р техн. наук, профессор

ФГБОУ ВПО «Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова»
г. Белгород, Белгородская область

ПРИМЕСИ В СТЕКЛОБОЕ ОТ ДЕМЕРКУРИЗАЦИИ ЭНЕРГОСБЕРЕГАЮЩИХ ЛАМП

Аннотация*: примеси по составу и окраске разные – сложно поддаются обогащению, в бое они остаются от цоколей и пускорегулирующих устройств ламп. В работе рассматриваются различные методы очистки стеклобоя от примесей. Содержание примесей в бое могут повлиять на окислительно-восстановительные реакции при проведении варки стекла.*

Ключевые слова*: стеклобой, демеркуризация, примеси, энергосберегающие лампы, магнитная сепарация, флотация.*

Стекольный бой – это отход производства. Он находит применение во многих отраслях промышленности с целью утилизации.

При варке стекла, бой добавляют в количестве 20–50%, но в этом случае прочность свариваемого стекла несколько снижается, повышается хрупкость и уменьшается твердость. Но, несмотря на это, бой стекла позволяет экономить энергетические ресурсы, каждая тонна используемого боя экономит 12 т. первичного сырья и 0,25% топлива на 1% стеклобоя в шихте. Из этого следует, что стеклобой очень ценный ресурс, который

необходимо использовать всюду в производстве, где это представляется возможным.

Стеклобой с примесями представил интерес для дальнейшего изучения и поиска области применения. Так как в стелобое содержится очень много примесей, то появилась необходимость отделить их от стекла.

Примеси в стекольном бое – это посторонние частицы, например, бой от стеклотары содержит такие примеси как: пробки, бумагу от этикеток и др. В нашем случае примеси были различной окраски и мало известного происхождения. Эти включения попадают в стекло при переработке ламп, они различны по своему внешнему виду, цвету, свойствам, влиянию, которое они оказывают при варке исследуемого стекла. Включения в данном стекле – это составные части устройства лампы, ПРА, цоколя, внутренних спиралей и электродов. По внешнему виду примеси отличаются, а по внешним признакам они поделены на 6 типов [1].

На рисунке 1 представлены примеси, содержащиеся в стеклобое после демеркуризации энергосберегающих ламп.

Рис. 1. Примеси в стеклобое

Для изучения природы происхождения примесей в стеклобое, проводили его очистку. Первым делом, провели магнитную сепарацию (отделение магнитных частиц из стекла). Для этого, отобрали около 500 г. стеклобоя с примесями и производили сепарацию, в результате этого было выявлено 2 группы магнитной фракции. К первой группе относятся включения желтого цвета, которые по внешнему виду поверхности похожи на медь (рис. 2). Вторая группа – пластинки с металлическим блеском, по форме похожие на сжатый обруч (рис. 3).

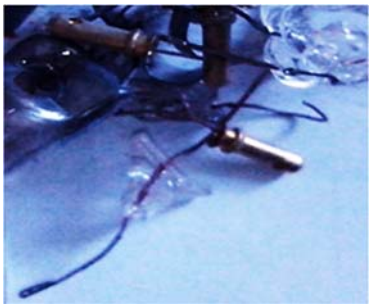

Рис. 2. Магнитная фракция 1

Рис. 3. Магнитная фракция 2

После отделения магнитных частиц из стекла, пробы подготовили к проведению флотации. Для этого пробы, прошедшие магнитную сепарацию, просеяли через сито 4 мм., затем из просеявшегося стекла отобрали 250 г. на флотацию. Перед проведением флотации исследуемые пробы проводили промывку, для того, чтобы выявить, остались ли легкие примеси, но таковых не наблюдалось. По времени флотацию производили 20 мин. После проведения флотации было выявлено, что примеси в стекле еще присутствуют, их отобрали вручную и распределили по группам [2; 3].

К *1 группе* относится магнитная фракция первой группы – это включения желтого цвета. Эти примеси бывают включены в стекле, например, проволочки внутри или на его поверхности. По мере того, как проволочка выглядывает из стекла – она серого цвета, а кусочек проволоки, находящийся внутри стекла – красного цвета (рис. 2). В связи с тем, что эта примесь магнитится, то при магнитной сепарации она удаляется.

Ко *2 группе* относят вторую группу магнитной фракции – пластинка с металлическим блеском, включение магнитится, поэтому как и включение первой группы удаляется при магнитной сепарации. При описании способов очистки стеклобоя приведены обе группы магнитной фракции. Это – составная часть лампы типа ДРЛ, данная часть впаяна внутри колбы лампы (рис. 3).

К *3 группе* принадлежат тёмно-коричневые и светло-коричневые включения на стекле и отдельно от стекла, показаны на рисунке 4. По внешнему виду эти включения пористые, они не магнитятся. Эти частички – кусочки цветного цемента, который служит в виде прокладки между колбой лампы и устройства механизма включения световых потоков в лампе. При производстве энергосберегающих люминесцентных ламп применяют стеклоцемент текстолитовый СЦТ-2, который имеет коричневую, зеленую или синюю окраску [4].

Рис. 4. Группа 3 – включения стеклоцемента

К *4 группе* отнесли включения с покрытиями черного цвета, имеющие металлический отблеск (рис. 5).

Рис. 5. Группа 4 – частицы черного цвета,
имеющие металлический блеск

И, наконец, 5 группа – это тонкие пластиночки темного цвета, их можно разделить на отдельные слои – верхний и нижний, первый из которых имеет гладкую поверхность, а второй (нижний) – поверхность шероховата (рис. 6). Пластинки очень твердые.

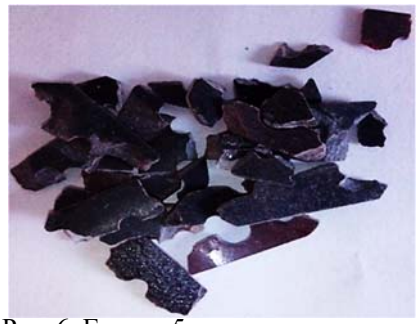

Рис. 6. Группа 5 – темные пластинки

Изучению примесей, содержащиеся в стеклобое от энергосберегающих ламп уделяется много внимания из-за того, чтобы выявить в каком виде они могут остаться в стекле и растворяются ли в нем. А также установить при какой температуре происходят перечисленные процессы.

В ходе исследования примесей, пришли к выводу, что некоторые из них можно удалить из стеклобоя с помощью магнитной сепарации. Также незначительное количество удаляется при помощи флотации.

Но далеко не все примеси удаляются всеми известными методами, которые применимы к очищению стекольного боя. Поэтому стеклобой от демеркуризации энергосберегающих ламп и содержащиеся в нем примеси требуют дальнейшего изучения.

Список литературы

1. Энергосберегающие люминесцентные лампочки. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://WhiteNights/ru

2. Флотация – что это такое. Методы флотации. – 2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://Wikipedia/ru

3. Глембоцкий В.А. Флотация / В.А. Глембоцкий, В.И. Классен. – М., 1973.

4. Цементы. Стеклотекстолитовый цемент СЦТ-2 // Все виды и марки цемента. – 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zement SZT-2/ru

ИСТОРИЯ И ПОЛИТОЛОГИЯ

Вершель Валентина Прокофьевна
д-р ист. наук, профессор
Северо-Западный институт управления (филиал)
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ»
г. Санкт-Петербург

СОРЕВНОВАНИЕ И КОНКУРЕНЦИЯ НА ПРЕДПРИЯТИЯХ В 1989–1991 гг.

Аннотация*: в данной статье представлен анализ и определение места и роли соревнования и конкуренции внутри рабочего класса в период перестройки накануне забастовочного движения 1989–1991 гг.*

Ключевые слова*: рабочее движение, рабочий класс, соперничество, соревнование, конкуренция, мотивация.*

Во второй половине 80-х гг. одновременно с развитием нового рабочего движения, связанного с забастовками шахтеров [10, с. 77–81], внезапно, будто по мановению волшебной палочки, был объявлен бойкот и тому фактору, который, казалось бы, объединял рабочих – социалистическому соревнованию. Со страниц газет исчезли рубрики со словами «социалистическое соревнование», столь многоаспектно представленные ещё два-три года назад. Было единодушно признано, что социалистическое соревнование перестало быть таковым по существу, что оно заформализовалось, что подлинный энтузиазм был подменен организационными кампаниями, надуманными починами и т. д.

Примечание: понятие «рабочее движение» неадекватно понятиям «рабочий класс» и промышленные рабочие». В составе последних было немало групп, политически пассивных, не участвующих в организованном рабочем движении. В то же время социальный состав участников рабочего движения был очень разнороден.

О снижении внимания к нему говорилось уже на апрельском (1989 г.) Пленуме ЦК КПСС, а шестой пленум ВЦСПС вообще отказался от участия в организации соревнования. Вслед за этим срочно поменял свое название и содержание журнал «Социалистическое соревнование».

Итак, соревнование отменили?

Больше того, в 1989 г. центральные газеты и журналы устроили невиданное состязание: кто побольнее ударит по стахановскому движению и его инициаторам. В связи с этим возникла даже новая терминология: «стахановизм», «кто кого перестахановит» и т. д. О соревновании по-стахановски стали говорить не иначе, как иронически, а сам рекорд посчитали сфальсифицированным.

В то же время именно в конце 80-х годов крупные фирмы капиталистических стран в поиске средств стимулирования труда, адекватных производству, стали прибегать к организации производственного соревнования, используя наш опыт 30-х годов! Они возрождали новый тип соперничества между людьми, новый способ выделения индивидуальности из безликой массы, искали новые пути к тому, чтобы человек, личность смогла стать выше других.

Знаменательно, что в тот период к данному этапу нашей истории активно обращались и зарубежные ученые. В 1986 г. в США была издана

книга Л. Сигельбаума «Стахановизм и политика производительности в СССР. 1935–1941». Новая работа профессора Мичиганского университета раскрывала целый комплекс явлений, который автор обозначил словом «стахановизм». Отвергая существующие на Западе суждения, он отстаивал точку зрения, согласно которой стахановское движение не было результатом ни предварительного плана, ни почина снизу. Оно возникло как реакция на экономические и политические обстоятельства, инициативы и инерцию на местах.

С точки зрения Сигельбаума, важнейшим аспектом «стахановизма» являлось его влияние на производительность труда, которое было как позитивным, так и негативным. Позитивным, так как движение активно способствовало адаптации рабочих к технологическим сдвигам со всеми вытекающими отсюда последствиями. Негативным, так как фетишизация максимальных индивидуальных достижений обостряла диспропорции в экономике, и без того подверженной перебоям. В конечном счете, исчерпав свои позитивные возможности, стахановское движение сошло на нет.

Итак, безоговорочно отвергнув соревнование, общество решительно подняло на щит как панацею от всех бед конкуренцию.

В связи с этим интересно посмотреть, в каком контексте конкуренция фигурирует у классиков марксизма. Они считали, что устранение капиталистических отношений ведет автоматически к исчезновению этой особой формы соревнования. Они отрицали и возможность существования при социализме товарно-денежных отношений.

Жизнь все поставила на свои места и показала: социализм не устраняет товарно-денежные отношения. А они не могут существовать вне рынка, вне конкуренции. Тот, кто производит товар – социалистические госпредприятия, кооперативы, лица, занятые индивидуальным трудом – должны не только его выпускать, но и бороться за его успешный сбыт потребителям. Другими словами, они должны конкурировать между собой.

Упраздненная ритуально конкуренция при социализме не исчезла на практике. Она все время давала о себе знать. Но ее проявления не имели здорового ядра, они провоцировали многочисленные и трудно регулируемые, а то и вовсе нерегулируемые явления. Причем не только такие, как «черный рынок» и «теневая экономика». По точному наблюдению экономиста Ю. Рубина, коллективы госпредприятия вели яростную борьбу между собой за прикрепление к выгодным поставщикам, за фонды и лимиты, их директора сражались в высоких кабинетах за высокую цену и низкий план, за право на «завоз» лимитчиков. Шло стихийное перераспределение сверхнормативных запасов, дефицитного оборудования. Спекулянты и фарцовщики конкурировали с пребывавшими в глубоком застое предприятиями легкой промышленности [12, с. 44–46].

Конкурировали между собой не только коллективы предприятий, боровшиеся за дефицитное оборудование и запасные части, но и конечные потребители, сражавшиеся за места в очереди у прилавков с дефицитными товарами, за личное расположение и благоволение лиц, сидящих «на дефиците», за прикрепление к спецбуфетам, спецполиклиникам, за доступ к закрытым базам, распределителям и «столам заказов».

«Борьба с конкуренцией» в нашей стране началась сразу после революции. Связь ее с товарно-денежными отношениями подсказала в свое время способ уничтожения конкуренции. Убрать последнюю можно было, ликвидировав товарно-денежные отношения, а соревнование, основанное на человеческой природе, разумно ограничить и своеобразно использовать.

Но осуществить все это было сложно. И один из принципиальных вопросов заключался в том, как, отказавшись от товарно-денежных отношений, избежать уравниловки, как стимулировать развитие производства? В

условиях НЭПа мощным стимулом явилось не административно организуемое социалистическое соревнование, а конкуренция. Может быть, поэтому и Ленин не возвращался больше к ранее высказанным идеям о соревновании как моторе централизованной системы управления экономикой. Свое внимание он сконцентрировал уже на проблемах хозяйственного механизма. И в двадцатые годы реальное соревнование в трудовых коллективах не только не угасло, но бурно развивалось: почвой ему служили социалистическая конкуренция, отлаженная система оплаты труда, демократизм управления.

Позднее то, от чего отказался Ленин, Сталин принял за идеал и стал претворять в жизнь. Он возвратился к идее социалистического соревнования. Не случайно написанная в первые годы Советской власти работа В.И. Ленина «Как организовать соревнование?» впервые была опубликована в двадцать девятом, в год «великого перелома», стоившего нашему народу немало крови. Причем Сталин в предисловии к брошюре Елены Микулиной о соцсоревновании потребовал убрать все соревновательное из социалистического соревнования, оставив в ней только сотрудничество и взаимопомощь.

Но на голом энтузиазме долго продержаться нельзя: к концу тридцатых годов он резко падает. И в ход пускаются драконовские меры: привлечение к суду за опоздание. Активно помогает развивать «индустрию» соцсоревнования и пресса. Чем меньше у людей энтузиазма, тем больше требуется пропагандистских усилий для их воодушевления.

Попытки реанимировать конкуренцию при социализме предпринимались и раньше. После сентябрьского (1965 г.) Пленума ЦК КПСС, который привлек внимание ученых к таким экономическим категориям, как хозрасчет, рынок, рентабельность, цена, прибыль, в прессе появились публикации, авторы которых считали возможным внедрение конкурентного механизма в социалистическую экономику. И не только возможным, но и необходимым делом. К сожалению, эта позиция была подвергнута в печати резкой критике. И тогда группа ученых, вернув понятию «соцсоревнование» состязательность, предложила использовать его как средство борьбы с уравниловкой. По их концепции соревнование из социально-политического понятия превращалось в понятие социально-экономическое.

Конкуренция же по-прежнему отрицалась.

И только в 1987 г. впервые за последние два десятилетия публично была высказана мысль о необходимости возрождения в условиях социализма конкуренции. В нашумевшей статье «Авансы и долги» Н. Шмелев писал о том, что следует, наконец, перестать обманывать самих себя, перестать верить кабинетным невеждам и спокойно признать, что проблема выбора для потребителя, проблема конкуренции не имеет под собой никакой социально-классовой подоплеки. Идеологией здесь и не пахнет. Это чисто экономическая, даже технико-экономическая проблема. Конкуренция – это объективное условие, без соблюдения которого ни одна экономическая система не может быть жизнеспособной или, по крайней мере, достаточно эффективной [11, с. 154].

С этой точкой зрения не согласились многие ученые. В своей статье «К дискуссии о конкуренции» [13, с. 129–135] профессор В. Смольков, тогда главный редактор журнала «Социалистическое соревнование», приведя в качестве аргументов высказывания классиков марксизма-ленинизма, доказывал, что конкуренция имеет строгое социально-экономическое и идеологическое содержание и является объектом острой идеологической борьбы, попыткой ввести в практику социализма чуждые ему принципы и методы хозяйствования и что у конкуренции есть только одна альтернатива – экономическое соревнование.

В восьмидесятые годы понимание соревнования и утверждение понятия «конкуренция» пока ещё проходило в борьбе мнений в форме дискуссий, «круглых столов», размышления различных авторов, где одни высказывались за развитие экономического соревнования (В. Смольков, М. Воейков), другие – за развитие конкуренции (Н. Шмелев, Г. Лисичкин, Ю. Рубин) [1–9]. Пока еще она нередко стыдливо именовалась экономической состязательностью. Но именно конкуренция, входя в плоть и кровь нового хозяйственного механизма, экономически принуждала и предприятие, и работника бороться за высшую производительность, лучшее качество, тщательнейшую экономию. Лучшие результаты труда в условиях конкуренции и влекли за собой высшее вознаграждение. В конкуренции начал выживать сильнейший – высокорентабельное предприятие, высококвалифицированная бригада, умелый работник, что, кстати, закреплено было в том же Законе о предприятии, который санкционировал закрытие убыточных предприятий, дифференциацию доходов и т. д.

А что же само соревнование? Отменить его? В том-то и дело, что отменить его невозможно. Соревнование – это объективный, социально-психологический феномен. Он возникает в труде, между людьми, бригадами, цехами, которые работают в непосредственном контакте, является стимулом к самосовершенствованию, психологической опорой производства.

Но могут ли эти отношения быть одинаковыми в разных экономических условиях? Безусловно, нет. Конкуренция – одна из форм соревнования, возникающая в рыночной экономике между различными собственниками. Это форма антагонистических отношений. Прогрессивна ли она? Да, ровно настолько, насколько прогрессивен сам рынок. Но какова ее сфера? Кто ее участники?? Только собственники средств производства и результатов труда. А сфера? Между различными формами хозяйства, основанными на разных формах собственности, либо внутри этих форм, если она расчленена на отдельных экономически самостоятельных собственников-товаропроизводителей.

Возможна ли конкуренция в рамках единой собственности? Да, но в этом случае она будет разрушительна для нее, выступать как своеобразная «пятая колонна». Допустим, коллектив предприятия, вместо того, чтобы заботиться о конечном результате совместной работы, разваливается на отдельные личности, стремящихся во что бы то ни стало победить своего соседа по рабочему месту.

А нужно ли вообще тогда соревнование на предприятии? Обязательно. Но ни в коем случае не в форме конкуренции. Об этом свидетельствовал опыт многих развитых стран. В условиях жесткой конкуренции с другими фирмами ряд из них создавал для своих работников известную систему «пожизненного найма». На первый взгляд, исчезал очень мощный стимул – боязнь потерять работу. Но эффективность деятельности этих коллективов не только не снижалась, а постоянно росла. Соревнование внутри предприятия в данном случае было направлено не столько на достижение наилучшего индивидуального результата, что немаловажно, сколько на борьбу за наибольший вклад, эффективность того единого целого, элементами которого они являлись.

Соревнование даже в годы застоя, когда подавлялись инициатива, творчество, предприимчивость, являлось своеобразным испытательным полигоном, на котором проходили апробацию новые формы организации производства, появление которых в противном случае было весьма проблематичным.

Таким образом, соревнование в конце 80-х стало принимать две формы. Конкуренция – борьба между обособленными производителями на рынке. Ее жесткость, доходящая до крайности, то есть, экономической гибели

участников экономического процесса, не только помогала лучше и полнее удовлетворить потребности общества, но и показывала, какая организация производства, какая форма собственности прогрессивнее.

Специфика соревнования внутри трудового коллектива состоит в сочетании соперничества между работниками с сотрудничеством. При этом соперничество не может и не должно достигать антагонизма, и вторая сторона, связанная с сотрудничеством, более интенсивна.

Список литературы

1. Валитов М. Соревнование: у нас и у них // Экономика и жизнь. – 1991. – №8. – С. 17.
2. Крылов В. Соревнование или конкуренция? // Ленингр. рабочий. – 1990. – 2 марта. – С. 7.
3. Социалистическое соревнование на современном этапе: Материалы «круглого стола» // Соц. соревнование. – 1989. – №6. – С. 40–44.
4. Дискуссии о перестройке // Там же. – №4. – С. 43–46.
5. Энглин Р. Не упустить бы миллионы… // Ленингр. правда. – 1989. – 25 июля. – №19. – С. 27–29.
6. Ворожейкин И.Е. Труд и слово / Октябрь. – 1988. – №6. – С. 161–169.
7. Воейков М. Размышляя о социалистическом соревновании // Политическое соревнование, новые подходы в теории и практике // Вопросы истории КПСС. – 1988. – №5. – С. 24–38.
8. Фединин В. Перестройка и соревнование // Соц. индустрия. – 1988. – 6 января.
9. Рогачевская Л. Творчество, состязательность: из истории развития социалистического соревнования // Труд. – 1987. – 17 октября.
10. Вершель В.П. Политическая социализация рабочего класса в СССР в ходе забастовочного движения 1989 – 1991 гг. // Клио. – 2011. – №1. – С. 77–81.
11. Новый мир. – 1987. – №6. – С. 154.
12. Рубин Ю. Конкуренция и становление антизатратного механизма // Социалистическое соревнование. – 1989. – №5. – С. 44–46.
13. Средства массовой информации и перестройка экономики. – М., 1988. – С. 129–135.

Данильченко Сергей Леонидович
д-р ист. наук, профессор, советник директора
Филиал ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» в г. Севастополе
г. Севастополь

СОВЕТСКАЯ РОССИЯ В ГОДЫ НЭПА: ПОЛИТИКО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация*: в данной статье раскрывается мысль о том, что изначально не существовало НЭПа как целой, системной, достаточно оформленной концепции. В политике это была одна из тенденций, а в экономике – один из ее элементов. Введенный как антикризисная восстановительная программа, НЭП, фактически, таковою не стал. Автор приходит к выводу, что И.В. Сталину требовалось иное экономическое основание под советскую политическую систему, чем разнородная нэповская экономика, что подтвердило историческую безальтернативность сталинской политики «большого скачка».*

Ключевые слова*: экономическая политика, НЭП, историческая концепция, политическая тенденция, хозяйственный уклад, антикризисная восстановительная программа, экономическое обоснование, советская политическая система, разнородная нэповская экономика, сталинская политика, политика «большого скачка».*

После гражданской войны страна переживала глубочайшую экономическую разруху. Железнодорожный транспорт был в состоянии развала.

Производство чугуна в 1920 году составляло 3% производства в 1913 года, стали – 5%, проката – 4%, добыча угля – 30%, добыча нефти – 42% и т. д. В крайнем разорении находилось сельское хозяйство. Валовая продукция сельскохозяйственного производства в 1920 году составляла 67% продукции 1913 года. В стране разразился голод, свирепствовал тиф. Особенно тяжелое положение было в крупных промышленных центрах. Начался уход рабочих в деревню. В 1920 году число индустриальных рабочих уменьшилось по сравнению с 1913 годом в 2 раза. Шел процесс размывания рабочего класса; некоторая часть его деклассировалась, что угрожало самому существованию Советской власти. Весной 1921 года трудности хозяйственной и политической обстановки в стране еще более усилились. На почве экономической разрухи, обнищания и голода появилось резкое недовольство среди крестьянства. Крестьяне открыто заявляли, что экономическая политика Советской власти их не удовлетворяет, что продразверстка не отвечает их интересам. Сохранение разверстки создавало реальную угрозу антиправительственных выступлений. Появилось недовольство и среди части рабочих, вызванное усталостью рабочего класса и тяжелым материальным положением. В руководстве РКП (б) предвидели такой поворот событий и пытались его предотвратить. Сразу после решающих побед Красной Армии над белогвардейцами в январе 1920 года состоялся III Всероссийский съезд Советов народного хозяйства, одобривший предложение экономиста М.А. Ларина упразднить продразверстку, ввести продналог вдвое ниже разверстки, а все остальное получать от крестьян путем свободного товарообмена. Менее радикальное предложение внес в марте 1920 года Л.Д. Троцкий. В докладной записке в ЦК РКП (б) он констатировал, что разверстка подрывает не только сельское хозяйство, но и грозит окончательно разрушить всю экономическую жизнь страны и что никакое усиление реквизиционного аппарата не даст большого количества продуктов. Бороться с хозяйственной деградацией, по мнению Троцкого, возможно двумя методами: в богатых земледельческих районах – Украина, Дон, Сибирь заменить разверстку процентным натуральным налогом и снабжать крестьян промтоварами в соответствии со сданным количеством зерна, в разоренных центральных губерниях дополнить разверстку по ссыпке хлеба принудительными мерами по запашке земли. В.И. Ленин отклонил эти предложения.

Ответ деревни не заставил себя ждать. Одно за другим в разных концах страны – в Тамбовской губернии, в Среднем Поволжье, на Дону, Кубани, в Западной Сибири вспыхивают антиправительственные восстания крестьян. К весне 1921 года в рядах их участников насчитывалось 200 тыс. человек. Недовольство бурлило и в Вооруженных Силах. В марте с оружием в руках против коммунистов выступили матросы и красноармейцы Кронштадта – крупнейшей военно-морской базы Балтийского флота. В Москве, Петрограде и других крупных городах нарастала волна массовых забастовок и демонстраций рабочих. Поднимавшиеся на борьбу с властью трудящиеся требовали отмены разверстки, свободы торговли и хозяйствования на земле, демократизации политического режима в стране, что выражалось в лозунгах «свободных Советов», то есть Советов переизбранных без диктата коммунистов при свободе агитации социалистических партий, и, изредка, созыва нового Учредительного собрания. По своей сути это были стихийные взрывы народного возмущения политикой Советского правительства. Но в каждом из них наличествовал элемент организации. Его вносил широкий спектр политических сил – от монархистов до социалистов, действовавших особенно напористо и энергично. Объ-

единяло эти разнородные силы стремление овладеть начавшимся народным движением и, опираясь на него, ликвидировать власть большевиков. Большевистское руководство немедленно бросило на подавление народных выступлений регулярные части Красной Армии и ее лучших полководцев – М.В. Фрунзе, М.Н. Тухачевского, С.М. Буденного и др. В партийных верхах крепла уверенность, что с помощью насилия выйти из кризиса невозможно. По вопросу, что делать дальше, в РКП (б) с ноября 1920 года развернулась острейшая дискуссия, получившая название «дискуссии о профсоюзах». Мнение членов ЦК разделилось примерно поровну между платформами В.И. Ленина и Л.Д. Троцкого. Кроме них было предложено еще несколько платформ – «рабочей оппозиции», руководимой А.М. Коллонтай и А.Г. Шляпников, «демократического централизма» во главе с А.С. Бубновым, В.В. Осинским, Г.В. Сапроновым. Л.Д. Троцкий, забыв о своих реформаторских поползновениях весны 1920 года, выступал за введение в норму деятельности государственных и профсоюзных органов чрезвычайных, по сути, военизированных методов руководства, «закручивание гаек» в политике и экономике, в том числе для того, чтобы «держать в узде» многомиллионное крестьянство. А.Г. Шляпников и А.М. Коллонтай, напротив, ратовали за передачу управления народным хозяйством в руки самих «производителей-рабочих», требовали невмешательства ЦК РКП (б) в работу советских и профсоюзных органов, отказа от назначений работников на административно-хозяйственные должности. Близкие по духу с «рабочей оппозицией» предложения отстаивали А.С. Бубнов, В.В. Осинский и Г.В. Сапронов, делая особый упор на необходимости расширить внутрипартийную демократию за счет большей свободы действий фракционных группировок в РКП (б). В понимании В.И. Ленина предложения троцкистов и «рабочей оппозиции» смыкались – и тот и другой путь, вступи на него большевистская партия, в конечном счете, привел бы ее к утрате контроля над ситуацией в стране со всеми вытекающими из этого последствиями. Ленинский анализ политической обстановки в России определил решения X съезда РКП (б), собравшегося в Москве в марте 1921 года. Реализуя ленинскую установку на экономическое соглашение с крестьянством, съезд одобрил постановление о замене разверстки меньшим по размеру продналогом. Земледельцам предоставлялось право обмена остающихся запасов продовольствия, сырья и фуража на нужные им продукты промышленного и сельскохозяйственного производства. На съезде были подведены итоги дискуссии о профсоюзах, увенчавшиеся принятием ленинского проекта резолюции. В то же время накал межфракционных споров насторожил и обеспокоил большинство делегатов съезда, как никогда, осознававших необходимость сплочения партийных рядов в условиях кризиса и реальной угрозы потери власти. Это позволило В.И. Ленину без особого труда провести еще одну неожиданно предложенную им резолюцию – «О единстве партии», которая на десятилетия стала краеугольным камнем внутрипартийной жизни. Она запрещала фракционную деятельность и наделяла ЦК правом исключать из своего состава любого его члена, на что раньше был полномочен только съезд. Вопрос об оппозиционных политических партиях на X съезде РКП (б) специально не обсуждался. Это произошло несколько позже, на X партийной конференции в мае 1921 года. В результате Советская Россия вступила в полосу мирного строительства с двумя расходящимися внутриполитическими линиями. С одной стороны, началось переосмысление основ экономической политики, сопровождавшееся раскрепощением хозяйственной жизни страны от тоталь-

ного государственного регулирования. С другой – в политической области – «гайки» оставались туго закрученными, решительно пресекались любые попытки демократизировать общество, расширить гражданские права населения. В этом заключалось первое и основное противоречие нэповского периода. В соответствии с решением X съезда партии сессия ВЦИК 21 марта 1921 года приняла декрет «О замене продовольственной и сырьевой разверстки натуральным налогом». 28 марта 1921 года Совнарком РСФСР принял декрет о размерах натурального налога на 1921/1922 г. Вместо 423 млн пудов хлеба, запланированных по разверстке, предполагалось собрать по налогу 240 млн пудов. В тот же день был опубликован декрет, разрешавший свободную продажу хлеба, зернофуража и картофеля в губерниях, выполнивших разверстку. В мае 1921 года Советское правительство приняло декрет «Об обмене». В декрете указывалось, что разрешается свободный обмен, покупка и продажа остающихся у населения после выполнения натурального налога продуктов сельского хозяйства. Право обмена, покупки и сбыта распространялось и на изделия и предметы мелкой и кустарной промышленности. Через год, в октябре 1922 года, был принят новый Земельный кодекс РСФСР. Крестьяне получили право свободного выхода из общины и выбора форм землепользования. Разрешались, хотя и в крайне ограниченном размере, аренда земли и применение наемного труда. В деревне пошло на убыль число насаждавшихся властями колхозов и совхозов. Крестьяне-единоличники давали 98,5% всей продукции сельского хозяйства. Государство поощряло развитие простых форм кооперации – потребительской, промысловой и кредитной. В городах частным лицам разрешалось открывать или брать в аренду мелкие и отчасти средние предприятия. К середине 1920-х годов частный сектор производил 27% всей промышленной продукции. В розничной торговле нэпманы контролировали в 1923 году 75% товарооборота, в оптовой – 18%. Трудовые мобилизации заменил свободный наем рабочей силы через биржи труда. Упразднялась уравнительная оплата труда, существовавшая в годы «военного коммунизма». Рабочие стали получать заработную плату в зависимости от своей квалификации и количества произведенной продукции. К 1922 году в основном была отменена карточная система. 27 июля 1923 года был издан декрет ЦИК СССР «О льготах крестьянам в связи с введением единого сельскохозяйственного налога», 24 августа 1923 года – декрет ЦИК и СНК СССР «О льготах беднейшему крестьянству по освобождению от уплаты единого сельскохозяйственного налога», 11 января 1924 года – декрет ЦИК и СНК СССР «О мерах к облегчению для крестьянства покупки сельскохозяйственных орудий». Таким образом, переход к НЭПу преследовал цель первоочередного восстановления сельскохозяйственного производства на основе роста экономической заинтересованности крестьянина. В условиях товарно-денежных отношений цена является одним из основных рычагов экономического механизма. Но медленное распространение товарно-денежных отношений в 1921/1922 г. – натуральный налог, широкое распространение товарообменных операций, а также небольшой рост продукции промышленности замедляли процесс планового регулирования цен, хотя он и ставился на повестку дня. Кризис сбыта осени 1923 года показал, что в проблеме цен перекрещиваются все основные экономические, а, следовательно, и политические проблемы – взаимосвязанное развитие сельского хозяйства и промышленности, распределение национального дохода, укрепление реальной зарплаты и денежной системы. Поэтому проблема планового регулирования цен выдвигается на первый план – решения пленума ЦК РКП (б) от 24 декабря 1923 года,

XIII конференции, XIII съезда РКП (б). «Ножницы» цен конца 1923 года были обусловлены объективными причинами – отставанием уровня производительности труда в промышленности от уровня производительности труда в сельском хозяйстве. Поэтому регулирование цен было направлено по двум основным каналам – снижение цен продукции промышленности, при условии безубыточности легкой промышленности, и такого повышения цен на продукцию сельского хозяйства, которое бы обеспечило восстановление сельскохозяйственного производства, при рентабельности хлебного экспорта и росте реальной зарплаты рабочего класса. Снижение цен промпродукции осуществлялось в результате целого ряда мероприятий по снижению себестоимости и рационализации производства, усовершенствованию товаропроводящего аппарата и уменьшению торговых накидок, а также таких косвенных мер, как рост производства товаров широкого потребления, плановый завоз дефицитных товаров, разработка и осуществление планов снабжения, синдицирование промышленности, импорт дефицитных промтоваров. В результате среднегодовой индекс розничных цен на промтовары составлял в 1924/1925 г. – 200, в 1925/1926 г. – 210, в 1926/1927 г. – 199, в 1927/1928 г. – 188. Первые опыты планового регулирования заготовительных цен на сельхозпродукты и, в первую очередь, на хлеб начались в 1923/ 1924 г. и осуществлялись как прямым установлением директивных заготовительных цен, так и рядом косвенных операций – усиление кредитования заготовок, рационализация заготовительного аппарата и ликвидация конкуренции среди государственных заготовителей, вытеснение частных заготовителей по мере роста государственных заготовительных организаций, рост системы контрактации. Несмотря на ряд ошибок – просчеты в определении уровня лимитных и директивных цен и способов их применения, в определении порайонных цен, а также в соотношениях между ценами на зерновые и технические культуры, практика дала возможность плановым и директивным органам установить такие цены, которые вместе с утверждением господства на рынке плановых заготовителей, будучи восстановительными для сельского хозяйства, обеспечивали рентабельность экспорта. В то же время отдельные попытки рассматривать и устанавливать систему цен вне зависимости от рынка – резкое снижение цен на лен и подсолнух в 1925/1926 г., поддержание хлебозаготовительных весенних цен на уровне осенних в 1926/1927 г. и т. п. приводят к явным неудачам – сокращению товарности и посевных площадей. Общеторговый индекс сельскохозяйственных цен производителя составлял в 1924/1925 г. – 186, в 1925/1926 г. – 161, в 1926/1927 г. – 124,6, в 1927/1928 г. – 134,6. Постепенное уменьшение «ножниц» явилось одним из существенных факторов роста доходов сельского населения. Уже в конце 1926/1927 г. деревенский спрос на промтовары по темпам стал обгонять городской, причем наиболее интенсивно рос спрос на средства производства. Рост платежеспособного спроса города и деревни в 1927/1928 г. обгонял выпуск промтоваров, и Госплан считал необходимым значительно увеличить другие статьи расходов – рост квартплаты, увеличение паевых накоплений кооперации и т. д. Экономическое регулирование товарооборота было направлено на изменение его социальной структуры и развитие обобществленных форм торговли. Наибольшие трудности возникали при регулировании частного рынка, на котором были предоставлены крупная и мелкая торговая буржуазия, а также так называемые «торговые ремесленники», вынужденные прибегать к этому занятию чаще всего вследствие безработицы. Поэтому регулирование социально-экономических отношений в частной торговле на практике носило дифференцированных характер.

Экономика СССР в годы НЭПа развивалась по восходящей линии. Но для хозяйственного развития страны в 1920-е годы определенное значение имели экономические циклы. Конъюнктурные колебания играли более или менее заметную роль в первые годы Советской власти. Особенно сильное влияние они оказывали на развитие рыночного оборота, денежное обращение и железнодорожные перевозки. Среди всех типов колебаний конъюнктуры в 1920-е годы наиболее яркое выражение имели годичные циклы, определяемые условиями рыночной реализации урожая, концентрирующейся, главным образом, в осенние и первые зимние месяцы. В этот период года крестьянское население, с одной стороны, энергично выбрасывало на рынок свои товарные запасы, а с другой стороны, предъявляло усиленный спрос на промышленные товары. Товарооборот страны в эти месяцы заметно расширялся, причем по отдельным товарам далеко не равномерно. Реализация урожая вовлекала в товарооборот новые районы и слои населения. Благодаря этому происходило не только расширение товарооборота, но и определенный сдвиг в том смысле, что центр тяжести переносился в область сельскохозяйственного рынка. Годичные циклы тесно переплетались с циклами иной продолжительности и природы, что делало весьма сложной общую картину колебаний конъюнктуры. Среди этих циклов более или менее четко выделяются циклы со средней продолжительностью в 6 месяцев – с поздней осени до весны. По силе воздействия эти циклы уступали годичным, а по направлению – уменьшали общий осенний подъем товарооборота и усиливали его падение весной. Циклы продолжительностью в 6 месяцев были связаны с нарушением коммуникаций в связи с распутицей и ледоходом. Колебания конъюнктуры имели не только чисто экономическое, но и социальное значение. В результате колебаний изменялись цены в частном секторе торговли, обслуживающим, в основном, крестьянское хозяйство. За счет конъюнктурной разницы цен наживалась верхушка деревни, располагавшая возможностью задержать предложение товаров рынку. Регулирование денежного обращения с целью воздействия на конъюнктурные колебания стало возможным с переходом к твердой валюте в 1924 году, начиная с июля и до ноября увеличилась эмиссия червонцев и казначейских билетов с тем, чтобы удовлетворить усиливавшуюся потребность в деньгах со стороны расширявшегося товарного оборота и облегчить продвижение сельскохозяйственных продуктов от производителей к потребителям. С декабря эмиссия, обычно, прекращалась, и даже происходило изъятие червонцев и казначейских билетов из обращения, например, в 1925, 1926 и 1927 годах. Таким образом, количество находящихся в обращении денег изменялось в течение года в соответствии с изменением размеров рыночного оборота. Воздействие на конъюнктурные волны с помощью кредитной политики заключалось в сжатии краткосрочных кредитов, кроме кредитования сельскохозяйственных заготовок, осенью и большая свобода кредитования в период сезонного затишья. Смягчение сезонных колебаний с помощью политики цен стало возможным после смягчения диспропорции между промышленными и сельскохозяйственными ценами, вызвавшей затруднения в сбыте некоторых видов промтоваров, при остром голоде на другие, и развитие кустарного производства. В 1926 году стала осуществляться политика изживания сезонных колебаний как сельскохозяйственных, так и промышленных цен, способствовавшая более равномерному распределению товарооборота на протяжении года, препятствовавшая обогащению зажиточных слоев деревни и частных торговцев за счет разницы цен. Но для периода НЭПа денежное обращение, цены и кредит нельзя рассматривать только как орудие государственной

хозяйственной политики. Многоукладность экономики являлась источником особых конъюнктурных колебаний, развивавшихся именно в сфере обращения, связанных с функционированием государственного и частного секторов производства. В этом отношении денежная масса, кредит и цены прошли в 1920-е годы три цикла последовательно чередующихся роста и уменьшения. В отличие от вышерассмотренных, эти циклы не имели строгой периодичности, растягиваясь от 2 до 4,5 лет. В начале цикла денежная эмиссия увеличилась, внедряя в обращение большую массу платежных средств, облегчались условия и росли размеры кредитования. Спустя несколько месяцев увеличивались цены, торговля проходила через период конъюнктурного расширения, усиливался товарный голод. Затем совершался обратный процесс – сжималась денежная масса, ухудшались условия и уменьшались размеры кредитов, падали цены и обороты торговли, ослаблялся товарный голод.

В целом нэповская экономика представляла собой сложную и малоустойчивую рыночно-административную конструкцию. Причем введение в нее рыночных элементов носило вынужденный и фактический характер, а сохранение административно-командных – принципиальный и тактический. Не отказываясь от конечной цели – создания нерыночной экономики, большевики прибегли к использованию товарно-денежных отношений при одновременном сохранении в руках государства «командных высот» – национализированной земли и недр, крупной и большей части средней промышленности, транспорта, банковского дела, монополии внешней торговли. Предполагалось относительно длительное сосуществование социалистического и несоциалистических – государственно-капиталистического, частнокапиталистического, мелкотоварного, патриархального укладов с постепенным вытеснением последних из хозяйственной жизни страны при опоре на «командные высоты» и с использованием рычагов экономического и административного воздействия на крупных и мелких собственников – налоги, кредиты, ценовая политика, законодательство и т. п. С точки зрения В.И. Ленина, сущность нэповского маневра заключалась в подведении экономического фундамента под «союз рабочего класса и трудящегося крестьянства», иначе говоря – предоставление известной свободы хозяйствования преобладавшей в стране многомиллионной массе мелких товаропроизводителей с тем, чтобы снять их острое недовольство властью и обеспечить политическую стабильность в обществе. В качестве главного приоритета в текущей хозяйственной политике большевики рассматривали восстановление и интенсивное развитие крупной промышленности. Она оценивалась, во-первых, как основная экономическая опора власти, своего рода социалистический оазис в бурной и малоуправляемой стихии мелкотоварного производства, преобладавшего в народном хозяйстве, во-вторых, как становой хребет обороноспособности государства, находившегося в отнюдь не дружественном окружении. Решать поставленную задачу в условиях почти сплошной убыточности крупной государственной промышленности, особенно ее индустриальных отраслей, можно было только за счет материальных средств, извлекаемых из деревни через налоги и ценовую политику – существенное завышение цен на промышленную продукцию и занижение – на сельскохозяйственную. Четко выраженный приоритет промышленности над сельским хозяйством, неэквивалентный товарообмен между городом и деревней породили второе противоречие нэповского периода, на этот раз внутри самой экономики. Оно перманентно грозило власти новыми конфликтами с крестьянством.

В 1924/1925 г. была смягчена в пользу сельских производителей ценовая политика, расширено право на аренду земли и использование наемного труда. Тогда же был осуществлен переход к денежному обложению крестьян, что давало им большую свободу в развитии хозяйства. Тем не менее, этими манерами, несколько ослабившими противоречие между промышленностью и сельским хозяйством, не было устранено третье из числа основных противоречий нэповского периода. Оно порождалось классово сориентированной аграрной политикой Советской власти. В стремлении укрепить социальную опору в деревне она поддерживала отменой или снижением налогов, предоставлением льготных кредитов и т. п. экономически немощные бедняцко-середняцкие хозяйства и сдерживала развитие крупных крестьянских предпринимателей – кулаков. Удельный вес последних не превышал 5% всего сельского населения. В письме к Л.Б. Каменеву от 3 марта 1922 года В.И. Ленин отмечал, что «величайшая ошибка думать, что НЭП положил конец террору. Мы еще вернемся к террору и к террору экономическому». Негативные экономические последствия «ограничения кулачества как класса» отягощались и регулярно проводимым Советской властью уравнительным переделом земли. При росте сельского населения это влекло за собой общее дробление крестьянских дворов – в 1920-е годы его темпы превышали дореволюционные в два раза, падение их мощности и производительности труда работников. Слабеющие единоличные хозяйства не могли использовать сколько-нибудь сложенную сельскохозяйственную технику – в 1926 году 40% пахотных орудий составляли деревянные сохи, а треть их не имела даже лошадей – практически единственной тягловой силы в деревне. Не удивительно, что урожаи были самыми низкими в Европе. Прямым следствием аграрной политики большевиков стало снижение со второй половины 1920-х годов товарности крестьянских хозяйств – сокращение доли продукции, выделяемой ими для рынка – почти вдвое по сравнению с довоенным временем, стагнация сельхозпроизводства в целом. В 1926/1927 г. крестьяне потребляли 85% собственной продукции. С середины десятилетия каждая новая закупочная кампания давала государству зерна меньше, чем предыдущая. Деревня «архаизировалась», возвращаясь к натуральному хозяйству. Снижалась социальная мобильность ее населения. Если до войны 10 млн крестьян ежегодно уходили на сезонные заработки – нанимались батраками к крупным землевладельцам, рабочими на заводы и т. п., то в 1927 году число отходников не превышало 3 млн Аграрное перенаселение в стране составляло тогда 20 млн человек. Во многом это объяснялось замедленным темпом промышленного роста в 1920-е годы, что вызывало постоянно увеличивающуюся армию безработных в самом городе – в 1924 году – 1 млн человек, в 1927 году – 2 млн.

К тому времени нэповская экономика, отягощаемая все новыми трудностями, но не утратившая до конца главного достоинства – известной свободы хозяйственной деятельности товаропроизводителей, частной инициативы и предприимчивости – достигла пика в своем развитии. В 1925 году валовой сбор зерновых на 20% превысил среднегодовой сбор в 1909–1913 годов. Через год на уровень тех лет вышло животноводство. Довоенных показателей по основным видам промышленной продукции удалось добиться в 1926/1927 г. Заметно отставало лишь производство предметов потребления – 72% от 1913 года. К концу новой экономической политики по всем важнейшим показателям сохранялось заметное отставание от уровня 1913 года. Национальный доход в СССР в 1928 году оказался на 12–15% ниже уровня 1913 года, а душевное потребление – меньше на 17–20%.

С переходом к НЭПу не произошло крутого поворота и в положении кооперации. Были лишь расширены ее права в сфере хозяйственной деятельности, которые с середины 1920-х годов вновь стали резко сужаться Кооперация как самостоятельная хозяйственно-экономическая организация населения, функционирующая на принципах товарно-денежного хозяйства, не получила полной свободы. Она в течение всего периода НЭПа продолжала подвергаться жесткому контролю и давлению со стороны партии и государства, которые по-прежнему сохранили все основные рычаги воздействия на кооперацию. Поэтому к концу 1920-х годов сеть кооперативных организаций оказалась подчиненной административно-командной системе, стала во многом исполнителем ее директив, что и подготовило ее относительно «легкое» упразднение в 1929–1932 годах.

Летом и осенью 1921 года происходил перевод крупной государственной промышленности на хозяйственный расчет на основе ее трестирования. Это нашло свое выражение в двух важных правительственных постановлениях – в декрете Совнаркома от 12 августа 1921 года о мерах по восстановлению крупной промышленности и в наказе СНК и СТО от 30 июня 1921 года. Трестирование продолжалось около двух лет. Основной декрет о трестах и государственных промышленных предприятиях, действующих на началах хозяйственного расчета, был опубликован 10 апреля 1923 года. Этот декрет устанавливал, что государственными трестами являются предприятия, которым государство предоставляло самостоятельность в производстве своих операций согласно утвержденному для каждого из них уставу. Тресты действуют на началах хозяйственного расчета и должны обеспечить прибыльность своей работы. Этот декрет предусматривал деление уставного капитала треста на основной и оборотный. Все имущество треста, относящееся к основному капиталу, не могло быть отчуждено трестом, на него не распространялись также взыскания, производимые с треста. Трест получал право распоряжаться лишь оборотными средствами. Такое деление уставного капитала преследовало две цели – во-первых, не допустить разбазаривания трестами вверенного им имущество и, во-вторых, обеспечить устойчивую производственную базу. До этого тресты, лишенные достаточных оборотных средств, прибегали к позаимствованию из основных фондов. Такое положение было тем более нетерпимо, что оно позволяло трестам прикрывать недостатки и бесхозяйственность в своей работе. В результате промышленность из-за разбазаривания средств потеряла 300 млрд руб. Строгое разграничение основных и оборотных фондов соответствовало принципам хозяйственного расчета. В дальнейшем в целях упорядочения сбыта продукции и организованной заготовки сырья тресты объединялись в синдикаты. Большинство синдикатов возникло в первой половине 1922 года и, как правило, по инициативе самих трестов. Оборотные средства синдикатов, являвшихся торговыми объединениями трестов, создавались за счет паевых взносов трестов-членов синдикатов. После создания трестов и синдикатов роль главков ВСНХ свелась к планированию, общему руководству и регулированию работы трестов. Внедрение хозяйственного расчета, подъем инициативы и самостоятельности предприятий и местных хозяйственных органов были несовместимы с прежней системой главкизма. Декрет от 17 июля 1923 года передал местным органам – губисполкомам и облисполкомам всю полноту прав управления местной промышленностью. К середине 1923 года насчитывалось 478 трестов, их них 133 центральных – непосредственно подчиненных ВСНХ и 345 местных. Это повлекло за собой распыление руководства, что делало актуальным вопрос о централизации руководства промышленностью, на новой основе. Вместо простого

администрирования, характерного для системы главкизма, усиливалось планирование, регулирование и экономическое руководство. Интересы гибкого и жесткого управления предприятием требовали внедрения единоначалия.

Незадолго до введения НЭПа декретом Совнаркома РСФСР от 22 февраля 1921 года при Совете труда и обороны была создана Государственная общеплановая комиссия. На Госплан возлагалась задача рассмотрения и согласования с общегосударственным планом плановых предложений различных ведомств, а также областных организаций. Госплан должен был вырабатывать государственные мероприятия по развитию культуры, знаний и исследовательских организаций, а также широко популяризовать среди населения страны сведения о плане народного хозяйства и способах его осуществления. Первый такой план был подготовлен Государственной комиссией по электрификации России (ГОЭЛРО) и одобрен на VIII съезде Советов в декабре 1920 года. В нем намечалось за 10–15 лет построить 30 электростанций, повышавших энергетический уровень страны в 4,5 раза по сравнению с 1913 годом. 17 марта 1921 года Совет Народных Комиссаров издал постановление о создании целой системы плановых руководящих органов во всех важнейших отраслях хозяйства. Была реорганизована Центральная производственная комиссия ВСНХ, превращенная затем в Промплан, т. е. в Промышленную плановую комиссию. Специальный плановый орган был создан по топливу – Центральная комиссия топливного плана при Главтопе. При Наркомземе была организована комиссия по выработке общего плана сельского и лесного хозяйства. Эта комиссия впоследствии была превращена в Земплан. Кроме того, при Наркомземе была создана особая плановая комиссия по сырью, при СТО была создана Межведомственная плановая комиссия по транспорту. Затем при СТО был учрежден Межведомственный высший совет по перевозкам. При Комитете государственных сооружений для планового руководства строительством была организована Центральная комиссия. В качестве планового органа был создан Совет внешней торговли при Наркомате внешней торговли. Для планирования продовольственных ресурсов была создана плановая комиссия при Наркомпроде. Наконец, был учрежден особый плановый орган по распределению материальных ресурсов между ведомствами в лице Комиссии использования при Совете труда и обороны.

Таким образом, в самом начале НЭПа по всем отраслям хозяйственной деятельности была создана целая сеть плановых органов, работа которых направлялась Совнаркомом, СТО и в частности межведомственным общегосударственным плановым органом – Госпланом. Работа Госплана в первые годы НЭПа опиралась на опыт комиссии по составлению плана ГОЭЛРО, комиссией использования Наркомпрода, Чусоснабарма и других плановых и оперативных органов периода «военного коммунизма». Не случайно первый состав Госплана был укомплектован из работников комиссии по составлению плана ГОЭЛРО. Совершенно очевидно, что образование всех этих плановых органов в системе советского хозяйства оказалось возможным благодаря национализации крупной промышленности, банков, железнодорожного, водного транспорта и земли.

Развитие всего народного хозяйства, в том числе промышленности, зависело от восстановления сельского хозяйства. Подъем последнего был предпосылкой и необходимым условием промышленного возрождения страны. Но, кроме продовольствия и сельскохозяйственного сырья, не менее необходимыми для восстановления промышленности были топливо и

сырье минерального происхождения – руда всех видов, нефть для переработки и т. д. Топливо и сырье составляют материальную основу оборотных фондов промышленности. За время гражданской войны несоответствие между основными и оборотными фондами промышленности достигло крайних пределов. Не разрешив топливной и сырьевой проблемы, нельзя было восстанавливать крупную индустрию. Производственные основные фонды крупной промышленности в 1920 году оценивались в 8,09 млрд руб. в ценах 1926/27 г., в 1921 году – 7,93 млрд, в 1922 году – 7,935 млрд, в 1923 году – 7,969 млрд, в 1924 году – 8,016 млрд и в 1925 году – 8,105 млрд руб. Эти данные показывают, что за первый год НЭПа основные фонды крупной промышленности уменьшились, но в следующем году дальнейшее уменьшение основных фондов прекратилось и началось их нарастание. В этот период капитальные вложения в значительной своей части направлялись на капитальный ремонт – в 1923/24 г. – 40%, в 1924/25 г. – 28% и в 1925/26 г. – 25%. Но удельный вес капитальных вложений, направляемых в новое строительство, быстро рос. Были сделаны значительные для того времени вложения в государственную промышленность. В 1923/24 г. сумма капитальных вложений в промышленность составила 245,3 млн руб., в 1924/25 г. – 395,3 млн и в 1925/26 г. – 858,3 млн руб. За эти три года в цензовую промышленность было вложено 1,5 млрд руб. Таким образом, основные производственные фонды были восстановлены относительно быстро.

В 1925 году валовая продукция крупной промышленности достигла 7,739 млрд руб. в ценах 1926/27 г. против 10,251 млрд руб. в 1913 году, а в 1926 году превзошла уровень довоенной промышленной продукции на 8,1%. За пять лет восстановительного периода промышленное производство возросло в 5,5 раз. Подъем крупной промышленности проходил значительно быстрее, чем рост мелкой кустарной промышленности. В 1920 году промышленная продукция крупной индустрии превышала валовую продукцию кустарной промышленности на 24%, а в 1924/25 г. – на 315%. Восстановление промышленного производства в нашей стране по отдельным годам происходило неравномерно. Наибольшие темпы годового прироста промышленной продукции были в 1923 году – 52,9% и в 1925 году – 66,1%, наименьшие темпы – в 1922 году – 30,7% и в 1924 году – 16,4%. Изучение этого вопроса показывает, что замедление темпов восстановления промышленного производства в отдельные годы находилось в тесной связи с состоянием сельского хозяйства и условиями сбыта сельскохозяйственной и промышленной продукции. Неурожай 1921 года не мог не отразиться на темпах подъема промышленного производства. Трудности в снабжении продовольствием и сельскохозяйственном сырьем существенно отразились на состоянии промышленности. В 1923 году прирост промышленной продукции достиг 52,9%. В 1924 году темпы роста промышленного производства снизились. Это обусловливалось трудностями сбыта, возникшими осенью 1923 года в связи со значительным расхождением цен на продукцию промышленности и сельского хозяйства, что привело к образованию больших запасов промышленных товаров и повлияло на темп прироста промышленной продукции. Характерным для первых лет НЭПа являлось отставание тяжелой индустрии. Этот вопрос был в то время самым острым для промышленного производства страны. Удельный вес производства средств производства в промышленной продукции снизился. В 1921 году он составлял по крупной промышленности 43,7%, в 1923 году повысился до 48,1%, а в 1924 году снизился до 45,3% и в 1925 году – до 43,4%. В 1925 году удельный вес производства средств производства в промышленной продукции

был ниже, чем в 1921 году. Таким образом, впервые годы НЭПа производство предметов широкого потребления росло более быстрыми темпами, чем производство средств производства. За пять лет производство средств производства увеличилось в 5 раз, а производство средств потребления – в 5,9 раза. В 1925 году по производству ряда предметов потребления СССР приблизился к уровню 1913 года, а по некоторым предметам потребления довоенные размеры продукции были перекрыты. В 1925 году кожаной обуви было произведено 9,1 млн пар вместо 8,3 млн пар в 1913 году, мыла хозяйственного – 100 тыс. т вместо 95 тыс. т и т. д. За три года, с 1923 по 1925, розничный товарооборот вырос в 2,5 раза – с 3,717 млрд до 8,9793 млрд руб. Частных торговых заведений было в 1924/25 г. по количеству в 3,5 раза больше, чем государственных и кооперативных, но оборот государственного торгового предприятия в 6,4 раза, а кооперативного в 3,9 раза превосходил оборот частного заведения. Хотя значение государственного сектора в торговле повышалось, удельный вес частной торговли, в особенности в рознице, был значителен. В розничной торговле удельный вес государственного сектора за четыре года – с 1922/23 г. по 1925/26 г. возрос с 24,7 до 57,7%. Доля частной торговли соответственно снизилась с 75,3 до 42,3%.

Важнейшей составной частью НЭПа являлось возрождение фактически распавшейся денежной системы государства. Реформу в этой области проводил нарком финансов Г.Я. Сокольников вместе с группой старых специалистов, куда входил и Н.Н. Кутлер – один из помощников графа С.Ю. Витте по разработке денежной реформы в России в конце XIX века. В период гражданской войны в условиях натурализации хозяйства деятельность кредитной системы не могла развиваться. В 1920 году Народный банк был ликвидирован, а сохранившиеся в то время незначительные кредитные операции выполнялись Наркомфином. С переходом к НЭПу была заново создана кредитная система. ВЦИК в октябре 1921 года принял постановление о создании Государственного банка, которому из бюджетных средств было передано 2 триллиона рублей в совзнаках в качестве его основных средств. К моменту открытия Госбанка ассигнованные ему средства составляли по курсу золотого рубля 20 млн руб. Кредитная политика банка в то время была направлена на всемерное развитие товарооборота. Своей кредитной политикой Госбанк усиливал давление на свою клиентуру, заставляя ее увеличивать выпуск товарной продукции и ускорять ее реализацию. Госбанк открывал кредит, прежде всего, тем предприятиям, которые успешно решали задачу подъема и оживления товарооборота. В целях скорейшего продвижения товара к потребителю Госбанк сократил кредит центральным торговым организациям и усилил кредитование низовой товароводящей сети. В феврале 1922 года начал свою работу Банк потребкооперации. К 1 октября 1922 года средства этого банка составляли 10 млн руб. в золотом исчислении. В 1924 году был создан Внешторгбанк – банк для финансирования внешней торговли. В конце 1922 года был создан Промбанк. В тот же период были созданы городские коммунальные банки, а в начале 1925 года организован Центральный коммунальный банк, в 1924 году был учрежден Центральный сельскохозяйственный банк. Для производственного кредитования крестьян была создана сеть кредитных кооперативов в деревне и обществ сельскохозяйственного кредита, а для кредитования кустарей, ремесленников и мелких торговцев в городах были учреждены общества взаимного кредита. Эти кредитные учреждения находились под государственным контролем и финансовой зависимости от Государственного банка, который их кредитовал. Основной задачей Госбанка являлось установление

правильного денежного обращения. Эмиссия бумажных денег как источник государственного дохода была неизбежна и необходима в условиях гражданской войны и упадка народного хозяйства. Она сыграла определенную роль в экспроприации буржуазии, обесценив припрятанные ею денежные накопления. Она была важным средством в мобилизации ресурсов страны для победы на фронтах гражданской войны. Но большевики не идеализировали систему падающей валюты и рассматривали эмиссию как результат неудовлетворительного товарооборота. По мере подъема производства и развертывания товарооборота росла потребность в устойчивой валюте. В начале НЭПа эмиссия совзнаков для покрытия бюджетного дефицита продолжалась. Курс советских знаков в связи с этим продолжал быстро падать. Цены на товары росли. Советское правительство для упрощения расчетов дважды провело деноминацию. Один рубль совзнаков выпуска 1922 года был приравнен к 10 тыс. руб. всех прежних выпусков. Один рубль выпуска 1923 года был приравнен к 100 руб. выпуска 1922 года и 1 млн руб. всех прежних выпусков. С конца 1921 года стал применяться счет в золотых и товарных рублях. Товарный рубль, применявшийся в первые годы НЭПа, до введения червонца, был единицей измерения товарных цен. Его покупательная способность равнялась покупательной силе довоенного золотого рубля. Она исчислялась на основании особого индекса цен, представлявшего отношение цен на товары в данном году к ценам 1913 года. Товарный рубль исчислялся путем деления текущих цен на индекс товарных цен. До введения червонца зарплат исчислялась в бюджетных рублях. В отличие от товарного бюджетный рубль исчислялся на основе индекса цен не всех товаров, а только некоторых входящих в набор рабочих бюджетов. Сначала, в 1919–1921 гг., бюджетный индекс являлся индексом цен 16 продовольственных продуктов, с 1922 года он охватывал 24 товара. Постановлением Всероссийского IX съезда Советов в декабре 1921 года государственный бюджет стал исчисляться в довоенных рублях. Покупательная способность золотого рубля начала быстро повышаться. В августе 1922 года золотой рубль имел 40% довоенной покупательной способности, а в октябре 1922 года – 90%. Декретом Совнаркома от 11 октября 1922 года Госбанку в целях усиления его оборотных средств было предоставлено право выпуска в обращение банковских билетов достоинством в 1, 3, 5, 10, 25 и 50 червонцев. Банковские билеты полностью обеспечивались на ¼ драгоценными металлами и устойчивой иностранной валютой, а в остальной части легко реализуемыми товарами, краткосрочными векселями и другими обязательствами. Для внедрения в оборот червонца существовала благоприятная обстановка – подъем производства и развертывание товарооборота. Некоторое время – с конца 1922 года до весны 1924 года – червонец существовал наряду с совзнаком. Червонец был приравнен к 10 рублям золотом, или 1 золотнику 78,24 доли чистого золота. Червонец вошел в оборот в качестве твердой, устойчивой валюты. По мере расширения сферы обращения червонца суживалась сфера обращения совзнака. Падение курса совзнака еще больше усиливалось. В ноябре 1923 года обесценение совзнака по отношению к червонцу составляло 48%, а в январе 1924 года – 64% за месяц. Исключительными темпами росла скорость оборота совзнака. За тот же период скорость оборота совзнаков повысилась с 4,3 до 12,7 раза в месяц. Совзнак обращался в 7,7 раза быстрее червонца. Червонец же обращался примерно с такой же скоростью, как и довоенный рубль. К 1 января 1923 года червонец в денежной массе, выраженной в золотых рублях, составлял 3%, а совзнак – 97%. На 15 февраля 1924 года роли переменились – червонец составлял 90%, а совзнак – 10%.

На 15 февраля 1924 года в обращении было денег в червонном исчислении на 407 млн руб., в том числе совзнаков на 40 млн червонных рублей. Товарная масса в сравнении с 1920 годом значительно возросла. Уровень промышленного производства к концу 1923 года достиг 39% и зерновых культур – 70% довоенного размера. До войны на 1 января 1913 года в обращении было 2,359 млрд руб. Таким образом, потребность в твердой валюте, если исходить из довоенной скорости оборота товаров, не покрывалась наличной денежной массой. Все это вместе с резким сокращением дефицита государственного бюджета, покрываемого эмиссией совзнаков, и достижением активного торгового баланса создавало благоприятные условия для денежной реформы. 14 февраля 1924 года был издан правительственный декрет о прекращении эмиссии совзнаков. 7 марта 1924 года Совнарком объявил выкупной курс совзнаков – 1 рубль казначейских билетов за 50 тыс. руб. совзнаками 1923 года или 50 млрд руб. совзнаками 1921 года. Были выпущены казначейские разменные монеты мелких купюр – серебряные и медные деньги. К 1 июня того же года выкуп совзнаков был закончен, и тем самым была завершена денежная реформа.

С установлением твердой валюты завершается процесс оздоровления финансовой системы. Уже в течение первого года после проведения денежной реформы 1924 года был ликвидирован дефицит государственного бюджета, и расширились возможности финансирования народного хозяйства. Так, в течение двух лет, с 1 октября 1923 года по 1 октября 1925 года вклады на текущие счета в банковской системе возросли со 177,8 млн руб. до 1,2136 млрд руб., т. е. в семь раз, а учетно-ссудные операции – с 586,2 млн до 2,745 млрд руб., т. е. в пять раз.

Таблица 1

Рост государственных доходов за период 1922/23 – 1925/26 гг.

Годы	Млрд руб.
1922/23	1,46
1923/24	2,3176
1924/25	3,0022
1925/26	4,0386

За три года государственные доходы возросли на 180%. Соответственно увеличились и расходы. В 1923/24 г. народному хозяйству было отпущено 1,1519 млн руб. в 1924/25 г. – 1,6295 млн и в 1925/26 г. – 2,2446 млн руб. Таким образом, больше половины государственных расходов направлялось в народное хозяйство. Государственное финансирование промышленности в 1923/24 г. выражалось в сумме 143,2 млн руб., в 1924/25 г. – 150,9 млн и в 1925/26 г. – 219,5 млн руб. Сельское хозяйство получило от государства в 1923/24 г. 58,3 млн руб., в 1924/25 г. – 171,4 млн и в 1925/26 г. – 209,8 млн руб. Эти данные свидетельствуют о том, что в годы восстановительной стадии НЭПа темпы роста государственного финансирования сельского хозяйства были выше, чем промышленности. За два года финансирование промышленности увеличилось в 1,5 раза, а сельского хозяйства – в 3,5 раза. Сельское хозяйство в 1925 году не достигло довоенного уровня. Его валовая продукция в 1925/26 г. оценивалась в 9,746 млрд против 10,225 млрд довоенных рублей. Производство зерна в 1925 году достигло 4,5 млрд пудов, превысив средний довоенный сбор, который за последнее десятилетие составлял по стране 4 млрд пудов. Постоянно росла посевная площадь, исключение со-

ставлял 1922 год после большого неурожая и голода 1921 года. Общая посевная площадь в 1925 году была почти равна посевной площади 1913 года. Но удельный вес в посевах различных культур изменился. Сократился в сравнении с довоенным посев зерновых на 7,5%, преимущественно за счет пшеницы. Посев пшеницы уменьшился на 21,2%. Но увеличился посев технических культур. Размер хлопковых плантаций приблизился к довоенному уровню. Посевная площадь льна превысила довоенную на 12,6%. Сырьевая база промышленности расширялась и укреплялась. Крестьянин стал больше засевать высокотоварные культуры, являющиеся сырьем для промышленных предприятий. Товарность зерновых культур повышалась из-за увеличения валового сбора хлебов. Об этом свидетельствует рост государственных заготовок хлебопродуктов. В 1921/22 г. они составляли по СССР 38,1407 млн ц., а в 1925/26 г. – 89,1311 млн ц., т. е. на 133% больше. Но общее количество товарного хлеба было ниже довоенного уровня. Количество лошадей в 1925 году не достигло уровня 1916 года, так как конское поголовье во время Первой мировой и гражданской войн пострадало больше всего. Численность крупного рогатого скота, овец и свиней в 1925 году составила 72% довоенного уровня. Продукция сельского хозяйства, предназначенная для рынка, росла быстрее той, которая потреблялась внутри крестьянских хозяйств. В то время как продукция зерновых культур в целом с 1921 по 1925 год возросла на 77%, сбор пшеницы вырос на 125%, сахарной свеклы – в 21 раз и хлопка – в 27 раз. Зерновых культур в ценностном выражении было произведено на 3,722 млрд против 4,214 млрд довоенных рублей, т. е. на 12% меньше. Технических культур было собрано на 699 млн против 654 млн довоенных руб., или 106,9% довоенного уровня. Валовая продукция животноводства достигла 2,766 млрд против 2,853 млрд довоенных руб., или 97% уровня 1913 года. Следовательно, сельское хозяйство стало более интенсивным, чем до войны.

Восстановление сельскохозяйственной кооперации начинается с переходом к НЭПу. Вместе с увеличением количества кооперативов и объема операций изменяются характер и принципы деятельности кооперации. От сбора продразверстки и выполнение других заданий государства кооперация переходит к обычным операциям по снабжению крестьян средствами производства и реализации произведенных ими продуктов. В осуществлении государственного товарообмена сельхозкооперация не участвовала. Кооперативная деятельность развертывается на операциях купли-продажи. В условиях НЭПа основу всей кооперативной деятельности составили снабженческо-сбытовые операции. Деревня снабжается машинами, семенами, удобрением, металлоизделиями. В 1925/26 г. Сельскосоюз реализовал этих товаров на 36,1 млн руб. – в 3,7 раза больше, чем в 1923/24 г., а Госсельсклад через кооперативы – на 35,5 млн рублей. В 1926 году через все каналы поступило в деревню машин на 88,3 млн рублей, в том числе через кооперацию – на 56,1 млн рублей или 63,4%, в 1925 году – 56,9%. Во второй половине 1922 года возобновляется формирование специализированных центров по сбыту и переработке отдельных видов сельскохозяйственной продукции. Кооперация начинает играть все большую роль в организации сбыта крестьянской продукции, в плановых заготовках государства. В сбыте технических культур все более широкое распространение получает контрактация посевов. Развивается система плановой работы сельскохозяйственной кооперации по генеральным договорам с промышленностью, госторговлей и потребительской кооперацией. В течение 1924–1926 гг. завершается переход на кооперативные формы сбыта с последующим осуществлением кооперативных доплат.

Только в 1926 году Селькосоюз выдал таких доплат на 0,6 млн рублей. В целом происходит неуклонное возрастание снабженческо-сбытовой деятельности сельскохозяйственной кооперации в общем товарообороте страны и особенно в сельскохозяйственном – в 1923/24 г. – 11,7%, 1924/25 г. – 15,3%, 1925/26 г. – 21,5%. Характерной чертой кооперативного строительства 1920-х годов является все более широкое развитие сети кооперативов по непосредственному обслуживанию производственных нужд крестьянских хозяйств, получивших название подсобно-производственных кооперативов. В 1922 году их было 1700, в 1927 году – 28 тыс., в том числе 14,8 тыс. машинных. Жизнь показала необходимость восстановления и кредитных функций, которые начинают развертываться в начале 1922 года и постепенно охватывают основную массу членов кооперативов. Если на 1 января 1923 года в кооперативах, осуществлявших кредитные функции, и в кредитных товариществах состояло 0,1816 млн человек, то на 1 января 1925 года – 1,5132 млн, на 1 октября 1926 года – 3,5805 млн или 70% всех членов кооперации. Но кредитные функции остались подсобными в деятельности сельскохозяйственной кооперации. В условиях НЭПа сельскохозяйственная кооперация играла заметную роль в осуществлении внешних экономических связей страны, особенно в экспорте продукции крестьянского производства. В 1922 году удельный вес товаров, принятых Госторгом у кооперации для реализации на внешнем рынке, составил 52,4% от всех принятых товаров, при этом доля кооперации в поставках льна составила 85%. Объем экспортных операций сельхозкооперации вырос с 3, 854 млн в 1922/23 г. до 59, 922 млн в 1925/26 г., импортных – с 0,4 млн до 11, 417 млн. С переходом к НЭПу менялись и принципы деятельности сельскохозяйственной кооперации. Полностью восстанавливался принцип личной материальной заинтересованности. Вступавшие в кооперацию вносили вступительный и не менее одного паевого взноса. Предусматривалось распределение получаемой от хозяйственной деятельности прибыли, часть из которой должна была предназначаться для уплаты дивиденда на пай. Кооперации предоставлялась свобода финансовой деятельности и накопления средств в рамках действовавших в стране законоположений. Все операции она должна была проводить за свой счет, на свой страх и риск. Государственное субсидирование заменялось кредитованием. Между государством и кооперацией устанавливался хозрасчет. Все эти принципы создали благоприятные условия для активизации членов кооперации и всех звеньев системы – от первичных товариществ до всероссийских центров. В ходе выработки и применения этих принципов предусматривались необходимые меры, чтобы коммерческие хозрасчетные начала не закрывали путь в кооперацию малоимущим, не приводили бы к преобладанию в ней зажиточных крестьян. Было установлено, что независимо от количества внесенных паев, каждый имеет право одного голоса, а размер дивиденда не должен превышать процента на ссуды в государственных кредитных учреждениях. Паевые взносы устанавливались с расчетом, чтобы они не были обременительными для малоимущих слоев деревни. Позднее кооперативы стали создавать специальные фонды кооперирования бедноты путем отчисления 5% прибыли, а некоторые отчисляли до 10 и даже 20%. Все это позволило, не закрывая путь в кооперацию малоимущим, обеспечить достаточно высокий темп накопления. Только за период с 1925 по 1926 гг. паевые капиталы первичных кооперативов возросли с 7, 997 до 25, 658 млн руб. – 320%, привлеченные вклады – с 1,551 до 9, 483 млн руб. – 611%. К 1926/1927 г. сельскохозяйственная кооперация стала существенным фактором в народнохозяйственной жизни страны, неотъемлемым

звеном формирующейся нэповской системы хозяйства. Она заняла видное место в реализации на крестьянском рынке производимых промышленностью средств производства, в организации плановых государственных заготовок сельскохозяйственной продукции, в осуществлении государством политики регулирующего кредитования деревни, в международных торговых отношениях страны. Значительную роль стали играть функции по непосредственному производственному обслуживанию крестьянского хозяйства и, особенно, – по организации коллективного применения машинной техники.

Переход к новой экономической политике привел к значительному распространению нескольких форм хозяйственной деятельности частного капитала – концессий, смешанных обществ и арендованных предприятий. Каждая из них имела свои особенности.

Концессии были связаны с иностранным капиталом. Советское государство временно предоставляло иностранному предпринимателю лесные, водные или земельные участки с находящимися на них или в их недрах естественными богатствами, промышленные или коммунальные предприятия, пути сообщения, порты, электрические сети, средства связи, основные средства производства, участвовало в распределении прибыли, определяло товарные связи со всеми категориями хозяйств. Все стороны производственной и коммерческой деятельности, а также взаимоотношения с инженерно-техническим персоналом и рабочими, государственными учреждениями определялись договором. Непосредственное руководство предприятием осуществлял концессионер. Воздействие государства на концессию косвенное – через профсоюзные организации, различные контролирующие органы. Концессии – чистые и смешанные служили основными формами привлечения иностранных инвестиций в народное хозяйство страны. В первом случае капитал полностью принадлежал иностранному предпринимателю, во втором – капиталовложения осуществлялись советскими и иностранными участниками. Соответственно и управление было совместным, а прибыли распределялись пропорционально вложенным капиталам. Кроме того, с иностранными фирмами заключались соглашения о технической помощи. В соответствии с ними советским производственным организациям оказывалась помощь в разработке различных технических проектов, предоставлялось право пользования патентами фирмы – участницы соглашения. В обязательство последней входило налаживание производства согласно собственной технологии и обучение на своих предприятиях советского инженерно-технического персонала. Другим субъектом хозяйственной деятельности, связанным с иностранным капиталом, являлись смешанные общества. Они возникали, прежде всего, как акционерные общества. Их собственность образовывалась из взносов учредителей общества – государства в лице его представителей – Наркомата внешней торговли, ВСНХ или других организаций и иностранной стороны путем выпуска и приобретения акций этого общества. Государство сосредотачивало в своих руках не менее 50% акций, получало на них определенный дивиденд и принимало самое непосредственное участие в организации производственной, торговой, заготовительной и прочей деятельности общества. В управлении смешанным обществом участвовали советские представители. Смешанные общества были распространены во внешней торговле, в лесной промышленности, на транспорте и связи. В остальных отраслях народного хозяйства иностранный капитал предпочитал концессии. Арендатору, как и концессионеру, правительство предоставляло участок земли, промышленное или торговое предприятие для организации производственной деятельности.

Государство оставалось собственником основных средств производства, участвовало в распределении прибавочного продукта. Концессии, по существу, являлись арендой государственной собственности, предоставленной иностранному капиталу. Различия между концессией и арендой заключались в размерах предприятий, в уровне их технического оснащения, в источниках получения сырья и кредитов, в методах расчета с покупателями. Аренда имела определенное значение для восстановления промышленности, она привлекала к сотрудничеству с Советской властью средних и мелких предпринимателей, что создавало реальную возможность регулировать рынок. В большинстве случаев частный сектор не конкурировал с государственной экономикой, а дополнял ее. С конца 1921 года число концессионных предложений постоянно возрастало и к концу 1922 года достигло 338. За 1923 год поступило 607 предложений, за 1924 год – 311 и до октября 1925 года было получено 199 предложений. Всего за пять лет СССР получил от иностранных предпринимателей 1455 предложений. Процент заключенных договоров по отношению к общему числу поступающих предложений составлял – в 1921 – 1922 гг. – 5,4%, в 1923 году – 7,3%, в 1924 году – 8,3%. В 1923 году возникло подавляющее большинство смешанных обществ в торговле, на транспорте и в связи, появился ряд крупных концессий в горной и обрабатывающей отраслях промышленности. Всего на территории СССР находилось 43 концессии, из них в торговле – 10, в обрабатывающей промышленности – 7, в сельском хозяйстве – 7, на транспорте – 7 и т. д. В 1926 году количество действующих концессий и смешанных обществ достигло 101. В обрабатывающей промышленности число концессий возросло до 29, в торговле после ликвидации двух договоров осталось 21, в горной промышленности прибавилось 4 новых концессионных предприятия. В торговле развернули экспортно-импортные операции 15 смешанных обществ. За три года деятельности удельный вес смешанных обществ в импорте СССР составил 2,6%, в экспорте – 3,7%. Общая сумма иностранных инвестиций в промышленность и торговлю СССР за 1926/27 г. составила 62,5 млн руб. Техническая помощь, как правило, охватывала проектирование завода, консультацию при строительстве заводских корпусов и всех вспомогательных зданий, выбор оборудования, руководство монтажными работами и пуском завода, а также налаживанием производства. В обязанности фирмы входила передача всех применяемых ею на собственных заводах патентов, методов и секретов, относящихся к производству договорных изделий, обучение персонала. По существу техническая помощь напоминала концессию, но предприниматель не получал права эксплуатации объекта. В первые годы новой экономической политики договоров о техническом содействии заключалось очень мало – в 1923 году – 1, в 1925 году – 3, в 1926 году – 10. Общая валютная стоимость всей технической помощи в 1926/27 г. составила 2,16535 млн руб. В июле 1928 года Совнарком принял постановление об активизации концессионной политики и наметил ряд мероприятий, способствующих ей. Госплан обязывался разработать перспективный план концессий, увязанный с общим пятилетним планом развития народного хозяйства. За 1927/28 г. собственные средства, вложенные в экономику страны, составили 4,5 млрд руб., весь же концессионный капитал равнялся 45 млн руб. Пятилетний план развития народного хозяйства определил сумму собственных капитальных вложений в 20 млрд руб. Предполагалось, что если приток иностранных инвестиций достигнет дореволюционных размеров – 80 млн руб. в год, то за 5 лет он составит 400 млн руб., т. е. 2% собственных капитальных вложений. Концессионным планом предусматривалось выполнение следующих задач:

привлечение иностранного капитала в те отрасли промышленности, где никаких вложений капитала еще нет и Советское государство в скором времени их сделать не сможет; привлечение иностранного капитала для восстановления, обновления и преобразования основных фондов на существующих государственных предприятиях и создание планомерно проводимой конкуренции между частнокапиталистическими и советскими предприятиями для улучшения качества государственной продукции и снижения ее себестоимости. Активизация концессионной политики ожидаемых результатов не дала. В 1928 году количество концессий в стране не увеличилось. На 1 октября 1928 года действовало 110 концессий и смешанных обществ, в 1929 году их насчитывалось 104. Шесть концессий закончили свою деятельность в связи с окончанием сроков договора. К 1928 году прибыли Советского государства от концессий составили 100 млн руб. Общее количество заключенных концессионных договоров с 1921 по 1927 год достигло 172. Инвестиции иностранного капитала оценивались в 200 млн руб., а норма прибыли на некоторых предприятиях, например, завод канцелярских принадлежностей А. Хаммера в Москве, составляла 148,6% на вложенный капитал. В зависимости от размеров концессионные предприятия делились на производства республиканского и местного значения. Доходы последних целиком направлялись на нужды местных бюджетов. Смешанные общества были распространены во внешней торговле, в лесной промышленности, на транспорте и в связи. В остальных отраслях народного хозяйства иностранный капитал предпочитал концессии. Отечественному частному капиталу сдавались в аренду небольшие по размерам предприятия местного значения, которые не включались в тресты и не намечались к эксплуатации государственными организациями. Такой подход к аренде предопределил и ее структуру. В 1926/27 г. на отрасли пищевой промышленности приходилось 45,2% арендованных предприятий, на текстильную промышленность – 19,4%, на металлообработку – 13,4%, на кожевенную – 8,9%, на все остальные отрасли приходился незначительный процент. Количество арендованных предприятий в промышленности значительно превышало количество концессионных. В 1924/25 г. их насчитывалось 1052, а концессий – 18. На арендованных предприятиях было занято 25 780 рабочих и произведено продукции на 196,394 млн червонных рублей, а на концессиях занято лишь 4260 рабочих и произведено продукции на 10,236 млн червонных рублей. Положение концессионных предприятий в отличие от арендованных считалось более привилегированным. Концессии располагали иностранными и советскими кредитами, снабжались сырьем наряду с государственными предприятиями и сбывали основную часть продукции на организованном рынке, т. е. государственным и кооперативным предприятиям. Арендованные предприятия чаще всего получали кредиты и сырье через посредство обществ взаимного кредита и частного капитала. Частный сектор обеспечивал свыше половины потребностей СССР в золоте и серебре, свинце и марганце, цветных металлах, а также значительную долю производства одежды и предметов туалета – 22%. Концессии, смешанные общества и арендованные предприятия привлекали твердую валюту, давали определенный доход бюджету в виде долевых отчислений от оборота, способствовали дополнительному насыщению внутреннего рынка, сокращению безработицы, улучшению платежного баланса.

В 1924/25 г. на Украине и в Белоруссии сельское хозяйство достигло уровня 1913 года. Вся посевная площадь в СССР в 1925 году составила 99,3%, а по зерновым культурам 92% от довоенного уровня. Площади по

ряду важнейших технических культур – лен, подсолнечник, конопля, табак, махорка превышали уровень 1913 года. Но валовая и особенно товарная продукция зерновых отставала от довоенной. Не был достигнут и довоенный уровень по урожайности, особенно технических культур. Трудности в сельском хозяйстве были еще значительны. Быстрыми темпами шло восстановление промышленности, валовая продукция которой в 1925 году составляла 73% по отношению к 1913 году. В отдельных советских республиках эти показатели были выше. Так, например, промышленная продукция на Украине в 1925 году достигла 84% от довоенного уровня. Промышленность Белоруссии к этому времени была восстановлена полностью. В годы восстановительной стадии НЭПа легкая промышленность по своему удельному весу превышала тяжелую. Валовая продукция предприятий, производящих предметы потребления, составила в 1925 году 63% от общей промышленной продукции, а производство средств производства – 37%, соответственно 69% и 80% от довоенного уровня. Рост тяжелой промышленности шел главным образом за счет быстрого восстановления машиностроения и развития некоторых новых отраслей – электротехнической, турбостроительной и т. д. Общая продукция машиностроительной и металлообрабатывающей промышленности превысила в 1925/26 г. довоенный уровень, в то время как по каменному углю было достигнуто только 88%, по нефти – 90%, а по чугуну – 52,5% от уровня 1913 года. Значительные достижения имелись в осуществлении плана электрификации страны. В строй вступил ряд крупных электростанций, сооруженных по плану ГОЭЛРО – Кизеловская станция на Урале, Балахнинская в Нижегородской губернии, Шатурская в Московской губернии и др. Выработка электроэнергии в 1925/26 г. в полтора раза превысила уровень 1913 года. Расширение производства электроэнергии подводило под промышленность новую энергетическую базу. Успешно восстанавливался железнодорожный транспорт, грузооборот которого в 1925 году достиг 80% от довоенного времени. Намного расширился товарооборот между городом и деревней. Общий оборот внутренней торговли СССР в 1924/25 г. составил 70% от довоенного уровня. Доля государственной и кооперативной торговли в рознице в 1924/25 г. составила 55,9%, а в оптовой – 87,9%. Высокими темпами шло восстановление рабочего класса. За 1921–1925 гг. его численность увеличилась в два раза, прежде всего, в результате вовлечения в производство наиболее квалифицированных фабрично-заводских рабочих и составила 83% от довоенной, а вскоре превысила ее за счет выходцев из деревни. После «чрезвычайщины» периода гражданской войны была нормализована продолжительность рабочего дня в промышленности – 8 часов при ежегодном отпуске не менее двух недель. В 1927 году рабочий день сократился еще на час, а реальная зарплата сравнялась в основном с дореволюционным уровнем. С августа 1918 года, когда был издан декрет ВЦИК «Об отмене права частной собственности на недвижимость в городах», начала реализовываться программа улучшения жилищных условий рабочих через их переселение в благоустроенные квартиры и «уплотнение» бывших владельцев жилья. Если к 1917 году от 16 до 23% рабочих семей ютилось в подвалах, то в 1924 году там оставалось 1% всего городского населения. Строились и новые дома. Но в целом жилищный кризис в 1920-е годы преодолеть не удалось – в 1913 году на одного горожанина в среднем приходилось по 7 кв. м. жилья, в 1928 году – 5,8 кв. м., а позднее он еще более обострился – к 1940 году – 4,5 кв. м. Намного лучше обстояли дела в области здравоохранения. За первое десятилетие Советской власти вдвое увели-

чилось число врачей и медицинского персонала. Удалось полностью пресечь такие опасные и массовые инфекционные заболевания, как оспа, чума, тиф, холера. На одиннадцать лет возросла продолжительность жизни людей. Работницы во время беременности и после родов пользовались дополнительным отпуском. В СССР были введены бесплатное медицинское обслуживание и обязательное социальное страхование на случай потери трудоспособности, безработицы и старости. В 1924/25 г. на социальное страхование было израсходовано 422 млн руб. Значительные средства государство отпускало на организацию различного рода предприятий для безработных. В промышленных городах были созданы артели и трудовые коллективы безработных и дома подростков. Советское государство расходовало значительные средства на строительство больниц, библиотек, клубов, санаториев и домов отдыха. Подъем народного хозяйства и повышение жизненного уровня народа сказались на росте населения. С 1920 года по 1926 год население СССР увеличилось до 147,027 млн человек. Городское население за это время увеличилось с 20,787 млн до 26,314 млн человек.

Отход от НЭПа начался в 1928–1929 гг. с переходом к системе хлебозаготовок, «чрезвычайщине», то есть к насильственным, внеэкономическим методам. Сложно определить последнюю дату в сломе НЭПа. Это связывается с неясностью в вопросе, в чем проявлялась новая экономическая политика после 1929 года, ведь в течение 1930–1932 гг., весной, когда нужно было стимулировать труд крестьян, появлялись своеобразные «неонэпы» и забывались к осени, когда начинались хлебозаготовки. Но эти последние осколки НЭПа были уничтожены зимой 1932–1933 гг., после провала хлебозаготовок и введения обязательных поставок колхозной продукции государству. Судьба НЭПа во многом связывается с режимом личной власти И.В. Сталина. Одно переплелось с другим – это очевидно. Но вопрос о свертывании НЭПа выходит далеко за рамки внутрипартийной борьбы. Он объясняется комплексом экономических, социально-политических и идеологических факторов. Гибель НЭПа связана с глубокой противоположностью между существовавшей авторитарной политической системой и рыночными методами экономики. Причины свертывания НЭПа кроются в том, что он изначально был обречен, поскольку не существовало НЭПа как целой, системной, достаточно оформленной концепции. В политике это была, хотя и очень важная, но лишь одна из тенденций, а в экономике – один из ее элементов. «Чистого» замещения «военного коммунизма» НЭПом не произошло и произойти не могло. Кризис политики «военного коммунизма» вовсе не означал его кризиса как доктрины. НЭП развивался в жестких рамках лишь до тех рубежей, где нэповские принципы вступали в открытое столкновение с государственным сектором. Переход к НЭПу совершился под давлением глубочайшего экономического и политического кризиса, ставившего под угрозу само существование Советской власти. Но введенный как антикризисная программа, НЭП, фактически, таковою не стал, о чем свидетельствуют ежегодные кризисы 1923–1927 гг. Анализ этих кризисов приводит к выводу о том, что именно они изнутри взорвали нэповскую систему и привели к утверждению административно-командной системы. Важным фактором, определившим выбор пути в 1928–1929 гг., являлось то, что исчерпала себя начальная, восстановительная стадия НЭПа. Внутренняя логика развития новой экономической политики диктовала резкое расширение ее рамок и роли с окончанием восстановительного периода. Попытка Н.И. Бухарина и группы экономистов предложить новую редакцию НЭПа не увенчалась успехом. И.В. Сталину требовалось иное экономическое

основание, чем разнородная нэповская экономика. Такая база была подведена под политическую систему Советского государства форсированной индустриализацией и сплошной коллективизацией, что подтвердило историческую безальтернативность сталинской политики «большого скачка».

С самого начала в процессе воссоздания единого государства обозначились два дополняющих друг друга направления. В 1918–1920 гг. народы, преимущественно малые и компактно проживающие в окружении великорусских земель, получили в составе РСФСР автономию двух уровней – республиканскую – Башкирская АССР, Татарская АССР, Дагестанская АССР и др. и областную – Бурят-Монгольская АО, Вотская АО, Калмыцкая АО, Марийская АО, Чувашская АО и др. Исключение составили Киргизская (Казахская) и Туркестанская автономные республики. На экономически и культурно развитых окраинах распавшейся империи местные коммунисты, руководимые ЦК РКП (б), образовали суверенные советские республики, формально находившиеся вне контроля Москвы – Украинскую ССР – декабрь 1917 года, Белорусскую ССР – январь 1919 года, Азербайджанскую ССР – апрель 1920 года, Армянскую ССР – ноябрь 1920 года, Грузинскую ССР – февраль 1921 года. Три последние в марте 1922 года вошли в Закавказскую федерацию. С момента возникновения суверенные республики оказывались в рамках общего политического союза в силу однотипности советской государственной системы и концентрации власти в руках единой большевистской партии. Республиканские компартии изначально входили в РКП (б) на правах областных организаций. В годы гражданской войны был сделан новый шаг на пути сближения советских республик – России, Украины, Белоруссии и Латвии. По решению ЦК РКП (б) и последовавшему вскоре декрету ВЦИК от 1 июня 1919 года произошло объединение их вооруженных сил, совнархозов, железнодорожного транспорта, наркоматов труда и финансов. Связи по государственной линии закрепились в 1920–1921 гг. серией двусторонних договоров РСФСР с республиками, расширивших общие координационные функции российских наркоматов в экономической сфере. В период подготовки к международной конференции в Генуе сложился дипломатический союз этих республик – февраль 1922 года. Летом того же года процесс объединения вступил в завершающую фазу. Как и раньше, все возникавшие в этой сфере проблемы решались на уровне ЦК РКП (б) и учреждаемых им партийных комиссий. В августе 1922 года И.В. Сталин выступил с инициативой о включении независимых советских республик в состав РСФСР. Комиссия под его председательством разработала проект, в основе которого лежала идея «автономизации», т. е. вхождения Украины, Белоруссии, Азербайджана, Армении и Грузии в Российскую Федерацию на правах автономии. Идея наделения всех окраин и автономий равным государственным статусом – статусом автономной республики в составе РСФСР, разделялась большей частью партийных и государственных деятелей, как в Москве, так и на местах. «Игра» в независимость стала слишком опасной не только из-за сильных изоляционистских и националистических настроений в компартиях Грузии и Украины, но и из-за усиливающегося недовольства руководителей некоторых автономий РСФСР их «второсортным», недостаточным государственным статусом. Автономизация политически и юридически снимала эти проблемы, поскольку предполагала создание единого государственного образования, в котором все территории имеют одинаковый правовой статус, равные права и равные обязанности. Такое государственное устройство вы-

бивало почву из-под сепаратистов, так как притязания на лишние привилегии за счет других народов поставили бы их в невыгодное положение. В сентябре 1922 года руководство независимых советских республик ознакомилось с планом автономизации. Однозначное согласие на вхождение в РСФСР сразу дали ЦК КП Азербайджана и Армении, а также руководство Закавказского крайкома РКП (б). В то же время ЦК КП Грузии, наоборот, высказался однозначно против. Руководство Украины и Белоруссии откладывали обсуждение этого вопроса, ожидая как дальше развернуться события. Коммунистические лидеры Белоруссии и Украины склонялись к сохранению статус-кво во взаимоотношениях республик. При этом украинцы заявляли, что, следуя партийной дисциплине, они не будут настаивать на своем, если ЦК РКП (б) одобрит сталинский проект. Только члены ЦК компартии Грузии однозначно отвергли «план автономизации», заявив: «объединение хозяйственных усилий и общей политики считаем необходимым, но с сохранением всех атрибутов независимости». Все дело испортило неожиданное вмешательство Ленина, который 26 сентября 1922 года передал через Л.Б. Каменева в Политбюро ультимативное письмо, где предложил создание новой федерации Союза Советских Республик Европы и Азии с формированием общефедерального ЦИКа. Вопреки всякой логике Ленин считал, что создание федерации с различным статусом союзных республик и российских автономий будет означать новый шаг к полноценной федерации «равноправных республик». В.И. Ленин расценил план «автономизации» политически ошибочным. Лидер партии предложил другую юридическую базу для оформления единого государства с удержанием необходимых «атрибутов независимости» – провозгласить его как добровольный союз суверенных и равноправных республик. Сталин высказался против очередной затеи все больше отходящего от дел по болезни вождя революции. В своем письме к Ленину от 27 сентября 1922 года он прямо заявил о возможном недовольстве автономий РСФСР новой федерацией, что может привести к сепаратистским настроениям внутри России и предсказал, что наличие в Москве двух высших законодательных органов – ЦИКа всей федерации и ВЦИКа приведет к вредным «глубоким перестройкам». История подтвердила правильность сталинского предсказания. Печально памятная борьба всесоюзного и российского парламентов в 1990–1991 годах показала всю абсурдность наличия в стране двух парламентов. Однако возражения Сталина не были приняты Лениным, который все больше начал попадать под влияние радикальных грузинских национал – коммунистов. Сентябрь 1922 года был одним из самых трудных месяцев в жизни И.В. Сталина. Практически добившись согласия на реализацию плана автономизации от партийного большинства, Сталина вынудили осуществлять ленинский эксперимент, спровоцировавший негативные политические реакции в самом начале. С принятием ленинского плана борьба централистского крыла партии во главе со Сталиным с «победившими» национал – коммунистами резко активизировалась. И.В. Сталину пришлось приложить неимоверные усилия к тому, чтобы СССР не развалился с момента его провозглашения на Пленуме ЦК РКП (б) 5–6 октября 1922 года. В действительности образование нового союзного государства оказалось делом более сложным, чем об этом писалось в ряде работ по истории СССР и КПСС, а также в школьных и вузовских учебниках. Несмотря на фиаско сталинской автономизации, национал-коммунистический сепаратизм и изоляционизм были обречены на историческое поражение, поскольку Сталин и его соратники были полны решимости добиться политического

реванша и готовы к новому витку борьбы с Мдивани, Раковским и другими национал-коммунистами, выражавшими сепаратистские настроения.

В октябре – декабре 1922 года пленумы ЦК коммунистических партий Украины, Белоруссии, Азербайджана, Армении и Грузии высказались за объединение советских республик в Союз ССР. 13 декабря 1922 года VII Всеукраинский съезд Советов, I Закавказский съезд Советов приняли решение о необходимости образования СССР. 18 декабря 1922 года такое же решение вынес IV Всебелорусский съезд Советов, а 26 декабря 1922 года – X Всероссийский съезд Советов. 30 декабря 1922 года съезд полномочных представителей РСФСР, Белоруссии, Украины и Закавказской федерации – I съезд Советов СССР принял Декларацию и Договор об образовании Союза Советских Социалистических Республик, избрал Центральный Исполнительный Комитет (ЦИК). В январе 1924 года II Всесоюзный съезд Советов одобрил Конституцию СССР. Высшим органом власти она объявила Всесоюзный съезд Советов, а между съездами – ЦИК, состоявший из двух равноправных палат – Союзного Совета и Совета Национальностей. Первый избирался съездом из представителей союзных республик пропорционально их населению, во второй входили по пять представителей от каждой союзной и автономной республики и по одному от автономных областей. Высшим исполнительным органом провозглашался Совет Народных Комиссаров СССР. Он ведал иностранными делами, обороной страны, внешней торговлей, путями сообщения, финансами и др. В ведении союзных республик находились внутренние дела, земледелие, просвещение, юстиция, социальное обеспечение и здравоохранение.

Однопартийная политическая система в Советской России оформилась в конце 1921 года в силу следующих причин. Во-первых, в 1921 году представители непролетарских партий полностью исчезли из Советов – главных органов власти. Во-вторых, в течение 1921 года выполняя решения X съезда РКП (б) и его резолюции «О единстве партии» органами ВЧК был разработан план ликвидации оппозиции в лице партий и течений, который успешно начал претворяться в жизнь. В-третьих, в 1921 году усиливающиеся репрессии в отношении меньшевиков, эсеров, анархистов привели к массовой эмиграции и изоляции членов этих партий, которые перестали быть массовыми политическими организациями. Таким образом, на рубеже 1921–1922 гг. в Советской России окончательно оформилась однопартийная система, которая приобрела свои характерные особенности. Став важнейшей частью советской политической системы, большевистская партия интегрировалась с государством, получив тем самым монополию на государственную власть и дополнительные возможности для влияния на историческое развитие. «Сращивание» партий с государством привело к рождению новой политической структуры. Механизм политической власти в СССР в 1920-е годы может быть понят только с учетом тех изменений, которые произошли в партийном руководстве и структуре партии после захвата ею государственной власти. Общественно-политической организацией большевистская партия была до конца 1917 года, но с самого начала в ней имелись основания для последующего перерождения. Это не только черты, делавшие ее партией нового типа – конспиративность, жесткая централизация, идеологическая нетерпимость и не только признаки азиатского революционаризма, которые присутствовали в ней наряду с чертами социал-демократического движения. Это, прежде всего, цель, сформулированная для партии В.И. Лениным в апреле 1917 года – захват государственной власти и

создание условий для формирования социалистического общества. Большевистская партия захватила власть в Октябре 1917 года, и с тех пор неуклонно развивался процесс превращения самой партии в институт государственной власти. Такому повороту способствовало и то, что очень скоро партия отказалась делить власть с кем бы то ни было. Решающим шагом на этом пути стала централизация власти в руках партийной верхушки – выделение из состава ЦК постоянно действующих Политбюро, Оргбюро и Секретариата, которое произошло по решению VIII съезда РКП (б) 25 марта 1919 года. После съезда начались оформление и унификация партийных аппаратов на местах, которые до этого отличались чрезвычайным разнообразием структуры. К концу 1919 года во всей республике не было и двух партийных комитетов, построенных одинаково. Хотя первые пять лет после Октября 1917 года существовала определенная двойственность политической системы – Советы и партийные комитеты, все более явно стала обнаруживаться тенденция смещения властных функций от Советов и их исполкомов к партийным комитетам. Последняя беспокоила не только рядовых членов партии, но и ее руководителей – В.И. Ленина и Л.Д. Троцкого. Предполагалось, что на X Всероссийском съезде Советов в декабре 1922 года по вопросу о разграничении функций партийных и советских органов будет принято соответствующее постановление. Но вопрос о советском строительстве был снят с повестки дня съезда. К этому времени уже определилось иное направление развития. Решающую роль в этом сыграли изменения, происшедшие в руководстве партии. Основное место в так называемом ленинском коллективном руководстве, которое началось складываться в 1921 году и оформилось после первого болезни В.И. Ленина 25–27 мая 1922 года заняла «тройка» – Г.Е. Зиновьев, И.В. Сталин, Л.Б. Каменев. Ее поддерживало большинство Политбюро. Все основные вопросы фактически решались «тройкой». Лишь формально они утверждались на Политбюро в присутствии Л.Д. Троцкого. «Тройку» занимало больше всего не рациональное решение проблем, а удержание власти любыми средствами – в противовес Троцкому. Естественно, Зиновьев, Сталин, Каменев нуждались в авторитарных и конспиративных методах руководства и политике диктатуры партии. Такая политика явилась по сути настоящей партийно-государственной реформой, проведенной в 1922–1923 гг. Главной целью этой реформы было установление диктатуры узкого круга партийных лидеров, опирающегося на аппарат и через него передающего директивы партийным комитетам, которые таким же образом действовали по отношению к нижестоящим партийным организациям. Тем самым окончательно устранялась прежняя модель господства «вожди-трибуны-массы» и оттеснялись от руководства Ленин и Троцкий. Сталинская стратегия управления СССР заключалось в создании и постоянном укреплении мощного партийно-государственного аппарата, способного мгновенно подавить всякий всплеск сепаратизма. Сталину удалось создать такой аппарат, который и был главным гарантом территориальной целостности СССР. Сталинское определение коммунистической партии как «ордена меченосцев» широко известно. Данное определение точно характеризует деятельность компартии при И.В. Сталине. Именно партийный аппарат во главе со всесильным Политбюро подчинил себе все государственные структуры, сосредоточив в своих руках необъятную власть. Сталин, как известно, придавал первостепенное и принципиальное значение процессу укрепления единства партии, вступая в острые дискуссии не только с оппозицией, но и со своими соратниками. Так было в декабре 1925 года, когда на Пленуме

ЦК РКП (б) К.Е. Ворошилов выступил с инициативой образования отдельной Российской Компартии. Реакция И.В. Сталина на эту инициативу была достаточно жесткой: «мы вопрос об образовании отдельной Российской партии не ставили. Почему? Потому, что практически нет необходимости выделяться. Москва – центр. ЦК руководит всеми организациями и нечего особую организацию выдвигать». Когда Орджоникидзе подал реплику о том, что «закавказская партия» желает переименоваться», Сталин сказал, что «из этого может получиться только отрицательный эффект». И.В. Сталин опасался федерализации партии, поскольку это было чревато тем, что центральные партийные органы могли утратить часть своих полномочий. Кроме того, создание Российской компартии могло вызвать совсем нежелательную конкуренцию между ней и общесоюзной компартией в деле управления самой крупной республикой – РСФСР. Блокировав создание Российской компартии, Сталин укреплял не только свои личные властные позиции, но и систему партийной власти, чтобы «держать в руках» республиканские парторганизации. Только единый мощный центр власти – Политбюро ЦК ВКП (б) – мог обеспечить целостность государства в период глобальных модернизационных процессов в условиях сложной международной обстановки 1920–1930-х годов. Такой центр власти позволял эффективно бороться с теми местными руководителями, которые нередко игнорировали решения общефедеральных органов власти. Сосредоточение всей власти в Политбюро ЦК ВКП (б), а фактически в руках И.В. Сталина, позволило проводить на окраинах выгодную Москве кадровую политику. Сталин делал все возможное, чтобы разрушить в республиканских органах власти всякую групповщину, местничество, атмосферу круговой поруки. Всесилие Политбюро ЦК ВКП (б) позволяло улаживать многочисленные межведомственные конфликты, что служило делу укрепления союзного государства. В 1930 году при возникновении острых трений между наркоматом внутренних дел РСФСР и ОГПУ по вопросу об использовании труда заключенных, осужденных на сроки свыше 3-х лет (каждое из этих ведомств хотело удержать заключенных в своих лагерях), Сталин написал Молотову о том, что НКВД РСФСР нужно просто «закрыть», что и было сделано в декабре 1930 года. Таким образом, создание единой централизованной системы управления Советским государством во главе с Политбюро явилось главным гарантом территориальной целостности и геополитической независимости СССР. Всесилие партийной власти, приведшее к усилению личной власти И.В. Сталина, не вызывали у советского лидера стремления реформировать СССР в соответствии с отвергнутым Лениным сталинским планом «автономизации». Показательно в этом плане личное участие И.В. Сталина в работе над Конституцией 1936 года. Просматривая предварительный вариант Конституции, он позаботился о незыблемости центральной власти в системе советского государственного управления. Сталин отверг в предварительном проекте 42 статью Конституции, по которой «Председатель Президиума Верховного Совета Союза ССР – глава государства, народный президент – избирается всем народом страны». Вычеркнув эту статью, он предложил увеличить количество заместителей Председателя Президиума ВС СССР с тем, чтобы «от каждой союзной республики входил один заместитель».

Данное решение свидетельствует не о нежелании И.В. Сталина поступиться личной властью, а об определенном государственном прагматизме – всесоюзные выборы «народного президента» в 1937 году, несомненно, ослабили политические позиции Москвы при появлении нескольких кандидатов на этот пост, в том числе и из национальных республик.

В своем известном выступлении на 8-м Чрезвычайном съезде Советов СССР Сталин блокировал предложения о возможном преобразовании автономных республик в союзные в случае достижения автономиями хозяйственного и культурного уровня союзных республик. Он выдвинул три невыполнимых признака, которые могли бы позволить автономиям трансформироваться в союзные республики – республика должна быть окраиной, не окруженной со всех сторон территорией СССР, национальность, давшая свое имя республике, должна составлять компактное большинство, республика должна иметь население в количестве не менее миллиона человек. С другой стороны, ради демонстрации «триумфа ленинской национальной политики», в этом же выступлении Сталин отверг предложения об исключении из Конституции 17-й статьи, закрепляющей за союзными республиками право на свободный выход из СССР и о ликвидации Совета Национальностей. Национально-государственная политика Сталина в 1920-е и 1930-е годы смогла обеспечить единство Советского Союза, столь необходимое в силу постоянной внешней угрозы. В годы Великой Отечественной войны никакие высокопрофессиональные немецкие геополитики и администраторы не смогли спровоцировать в СССР межэтнические конфликты, раздробить его на части, создать в нашей стране мощные сепаратистские движения. Единство народов СССР в борьбе против гитлеризма поразило даже непримиримых к большевизму русских эмигрантов. Уже после окончания Великой Отечественной войны, в 1951 году, известный русский историк- антикоммунист, сидевший в тюрьмах ЧК и чудом избежавший расстрела, С.П. Мельгунов писал о том, что «в России нет горючего материала, воспламенение которого может привести к распаду страны. И даже современное большевистское зло может сослужить добрую службу – большевизм крепко сцепил между собой российские национальности».

Таким образом, новая политическая система имела жестко централизованную структуру. Формирование нового механизма власти осуществлялось одновременно с образованием СССР. Это были две стороны одного процесса. В результате создания унитарного централизованного государства все республики оказались под прямым управлением центральных союзных органов. Распоряжения партийной верхушки теперь в полной мере касались и ЦК компартий национальных республик. Природа такой власти, которая законно себя оформила в Конституции СССР 1936 года, требовала настоящей конспирации. Поэтому связь высших партийных органов с партийными аппаратами на местах имела конспиративный характер. Вся переписка была засекречена. Решения высших партийных органов, оформленные как «секретные» и «строго секретные» документы, начинали свое движение из Секретариата ЦК по иерархической лестнице вниз. Элементы секретного делопроизводства существовали в практике отношений ЦК с местными партийными органами уже в первые годы Советской власти, но только после вступления И.В. Сталина в должность Генерального секретаря ЦК и проведения ряда целенаправленных мероприятий всеохватывающая секретность приобрела вид отлаженной системы, стала главным принципом существования большевистской партии. Был установлен следующий порядок исполнения партийных директив государственными органами. Партийная директива – решение вышестоящего партийного комитета – поступала в секретную часть государственного органа, соответствующего уровню партийного комитета, передавшего директиву. Заведующий секретной частью знакомил с ней руководителя своего ведомства, который, исходя из полученной директивы, принимал соответствующее постановление уже от своего имени и далее

действовал как высшая власть в системе государственных органов, спуская свое постановление нижестоящим инстанциям. Неконституционной, но официально признанной верховной властью в СССР являлись высшие органы партийного аппарата – Политбюро, Оргбюро и Секретариат ЦК. Решения Политбюро заносились в протокол, а выписки из него рассылались тем должностным лицам, которым надлежало эти решения исполнять. Постановления более высокого уровня секретности – это касалось, прежде всего, вопросов международной политики, развития военной промышленности и проведения репрессий вообще не вписывались в протокол заседания Политбюро и шли под грифом «особая папка». В большинстве же случаев такие решения принимались не на заседаниях Политбюро, а на частных совещаниях у И.В. Сталина, которые не стенографировались и не протоколировались. Принятые решения передавались устно, а в отдельных случаях оформлялись как решения высших партийных органов и проводились в жизнь от имени Политбюро или просто ЦК партии. Сам факт принятия таких решений можно восстановить только по результатам осуществления. Подводя итоги рассмотрения механизма партийной власти, следует отметить, что И.В. Сталин не был его изобретателем. В российских исторических традициях управления уже имелись практически все элементы этого механизма – назначенчество, секретность, конспиративность. Осуществлением государственной политики в 1922–1923 гг. занимались не только лидеры партии, но и работники Секретариата ЦК. И.В. Сталину оставалось только способствовать этому процессу и умело управлять им, так как именно такой механизм власти в наибольшей мере соответствовал реализации политических целей большевистской элиты. Впрочем, существовали и объективные условия – российские традиции взаимоотношения власти и общества, ленинская партия как основа сталинской, революция, в результате которой государство стало распоряжаться всеми средствами производства общества, техника начала XX века – электричество, телеграф, телефон. Еще одним объективным, хотя и нематериальным фактором формирования механизма партийной власти, явилась деморализация российского общества в результате Первой мировой войны, революции и гражданской войны.

Глубокие преобразования, происходившие в стране, были неразрывно связаны с деятельностью правящей партии. Численность российской компартии, переименованной в 1925 году во Всесоюзную коммунистическую партию (большевиков) – ВКП (б), быстро увеличивалась – с 732 тыс. человек в 1921 году до 1,3 млн в 1927 году. Партия заполнялась новым чиновничеством, оттеснявшим на второй план коммунистов от «станка и сохи», то есть тех, кто продолжал работать на заводах и земле. Доля рабочих в партии достигала тогда 30%, а крестьян – и того менее. Обюрокрачиваясь, ВКП (б) теряла остатки былых связей с основной частью населения страны. Не раз проводившиеся в 1920-е годы «партийные чистки», призванные «орабочить» ВКП (б), в конечном счете, не достигали цели. Ведущие рычаги управления компартией по-прежнему оставались у так называемой «старой большевистской гвардии» – 8 тыс. партийцев с дореволюционным стажем. Они обладали богатым опытом политической борьбы, способностью самостоятельно анализировать события. На крутых поворотах революции в этой среде часто формулировались не совпадающие с генеральной линией предложения по разрешению вставших проблем, возникали фракционные группы. В.И. Ленин, тяжело болевший с мая 1922 года, осознавая шаткость равновесия в большевистских верхах, наметил ряд новых мер, дополняющих решение X съезда РКП (б) о запрете фракций по его стабилизации. В заметках, продиктованных в конце

1922 – начале 1923 гг. и известных как «Завещание», он рекомендовал сместить И.В. Сталина с поста Генерального секретаря ЦК РКП (б), позволившего ему через подбор и расстановку ответственных партийных кадров за короткий срок с апреля 1922 года «сосредоточить в своих руках необъятную власть». Далее, по мысли Ленина, следовало повысить значение высших коллегиальных и взаимно ограничивающих друг друга партийных органов – ЦК и Центральной Контрольной Комиссии, одновременно резко увеличив их численность за счет партийцев от станка, избежавших соблазнов бюрократической службы. Им отводилась роль своего рода «буфера», призванного гасить разногласия в верхах партаппарата и обеспечить его политическую устойчивость. Дальнейшее развитие событий предсказать было не сложно. После смерти Ленина в январе 1924 года раскололся интегрирующий разные точки зрения партийный центр – Политбюро, и соперничество за личное лидерство, начавшееся в большевистской верхушке с осени 1923 года, разгорелось в полную силу. Первый этап борьбы за власть приходится на 1923–1924 гг., когда против руководящей группы ЦК – И.В. Сталин, Г.Е. Зиновьев, Л.Б. Каменев, Н.И. Бухарин выступили Л.Д. Троцкий и лидер «демократического централизма» Г.В. Сапронов. Второй этап вылился в дискуссию 1925 года с «новой оппозицией», возглавляемой уже Зиновьевым и Каменевым, Третий – с «объединенной оппозицией», объединившей в 1926–1927 гг. в своих рядах Троцкого, Зиновьева, Каменева, Сапронова, Шляпникова и других противников И.В. Сталина. За внутрипартийными схватками тех лет стояли не только амбиции претендентов на ленинское наследие, но и разное видение ими теории и практики строительства социализма. В спорах по принципиальным вопросам каждый из них старался скорее не прояснить их и найти точки соприкосновения с позиций оппонентов, а обосновать собственные политические претензии. Это обстоятельство не следует упускать из виду, знакомясь с основными направлениями, по которым оппозиция вела наступление в надежде перехватить политическую инициативу в партийной верхушке – на И.В. Сталина и его менявшуюся по ходу борьбы команду соратников. К 1928 году она состояла из Н.И. Бухарина, К.Е. Ворошилова, Л.М. Кагановича, С.М. Кирова, В.В. Куйбышева, В.М. Молотова и др. Все без исключения оппозиционеры выступали против выдвинутого И.В. Сталиным в середине 1920-х годов тезиса о «возможности построения социализма в одной стране». Оппоненты Генсека утверждали, что социалистический строй отсталой крестьянской России может утвердиться лишь после победы пролетарской революции на индустриальном Западе. Л.Д. Троцкий требовал ужесточить «диктатуру промышленности» над сельским хозяйством, перейдя к широкомасштабной перекачке средств из деревни в индустриальные отрасли. По его мнению, только «форсированная индустриализация» и укрепление на ее базе обороноспособности государства, оказавшегося в «тисках капиталистического окружения», могли помочь ему продержаться до мировой революции. Г.Е. Зиновьев и Л.Б. Каменев резко осуждали решение ЦК снять недовольство крестьян путем углубления в 1924–1925 гг. рыночных начал в аграрном секторе экономики – снижение промышленных цен и земельного налога, льготы на аренду земли и наем рабочей силы и др. Подобные меры однозначно квалифицировались как опасная уступка кулакам и нэпманам, подрыв устоев «диктатуры пролетариата». Никаких разногласий не знали оппозиционеры в бескомпромиссной критике «зажима демократии», разделившего компартию, по их выражению, на «два этажа – верхний, где решают, и нижний, где узнают о решении». Оппоненты Генсека

призывали рядовых партийцев взять под действенный контроль, вознесшийся на недосягаемую высоту партаппарат – вплоть до ЦК и Политбюро, требовали восстановить свободу фракций, отказаться от назначения партфункционеров в низовые организации сверху. Настороженность в среде старых партийцев вызывали левацкие наскоки оппозиционеров на НЭП и требования «форсированной индустриализации» за счет фактического ограбления деревни. Такой крутой, по сути «военно-коммунистический», поворот в экономической политике не только таил опасность нового обострения отношений с крестьянством, но и вступал в противоречие с преобладавшей в те годы в большевистском руководстве уверенностью, что индустриализацию удастся провести без жесткого нажима на деревню. Предполагалось, что по мере развертывания индустриальных отраслей образуются накопления для покрытия огромных капитальных затрат – через рационализацию промышленного производства, снижение расходов сырья и энергии на единицу выпускаемой продукции, рост производительности труда и т. д. Именно такая концепция индустриализации нашла отражение в «Директивах по составлению пятилетнего плана народного хозяйства», принятых XV съездом ВКП (б) в декабре1927 года. Поэтому тезис И.В. Сталина о «построении социализма в одной стране» стал руководством к действию. Он, во-первых, учитывал психологию и верхов, и партийной массы, одинаково уставших пассивно дожидаться победы мировой революции и стремившихся воплотить на деле свою главную программную установку, во-вторых, был оптимально приспособлен к тому, чтобы сыграть роль общенациональной объединяющей идеи, политической базы для действенной агитационно-пропагандистской работы по мобилизации трудовых усилий народа. На каждом новом витке борьбы против сменявших друг другу оппозиций И.В. Сталин неизменно получал поддержку подавляющей части старой большевистской гвардии. Именно это обстоятельство предопределило малочисленность и слабость самих оппозиционных группировок, всего в них активно участвовало около 20 тысяч человек, из которых несколько сотен имели дореволюционный партстаж, провал их попыток повести за собой партийную массу. В конце 1927 года Л.Д. Троцкий, Г.Е. Зиновьев, Л.Б. Каменев, и другие вожди оппозиции были исключены из рядов ВКП (б). И.В. Сталин сумел столкнуть с политической арены основных соперников в борьбе за ленинское наследие. Но внутрипартийные баталии нэповских лет принесли еще один неожиданный для многих их участников результат. К исходу 1920-х годов оказались серьезно подорванными позиции старой большевистской гвардии – ее представители замещались на руководящих партийных и государственных постах выдвиженцами Генсека. Тем самым был сделан первый шаг на пути к установлению в СССР режима личной власти И.В. Сталина.

И.В. Сталин был единственным большевистским лидером, осознанно и неизменно отстаивающим в 1920-е годы политический курс на сохранение российской государственности. Концепция областной автономии, тезис о социалистическом унитаризме России, жесткая политика по отношению к разного рода сепаратистским течениям свидетельствуют о том, что он отождествлял победу социализма в России с сохранением ее территориальной целостности. Проводя в жизнь политику автономизации, Сталин выражал интересы только тех партийных и государственных функционеров центра и окраин, политические и экономические воззрения которых в основном отвечали интересам укрепления российской государственности. Равноправие субъектов федерации, составляющее суть плана

автономизации И.В. Сталина, обеспечивало стабильность во взаимоотношениях центра и окраин – провал этого плана вверг партию в острые дискуссии, которые объективно вели к ослаблению единства страны. Взяв курс на ускоренное развитие окраин за счет Центральной России, Сталин, с одной стороны, пошел по пути наименьшего сопротивления амбициям республик, с другой стороны – укрепляя партийный аппарат и проводя ротации республиканских кадров, добился того, что сепаратистские устремления местных властей в 1930-е годы были фактически аннулированы. Территориальный рост СССР в 1939–1940 годах означал, прежде всего, справедливый возврат утраченных Россией в 1919–1921 годах своих исконных земель, насильственно отторгнутых иностранными державами. Национально-государственная политика советского руководства обуславливалась крайне сложной международной обстановкой, сложившейся в Европе в 1939–1940 годы. И.В. Сталин был поставлен перед жесткой политической дилеммой – идти на такие же смелые геополитические решения как Адольф Гитлер, или отдать последнему полную свободу действий в Европе, как это сделали в 1939 году Великобритания и Франция. Последняя поплатилась за это своей независимостью. Преодолев догматический, ярко выраженный антирусский характер марксистского коммунизма 1920-х годов, Сталин беспрецедентно по отношению к мировому и отечественному историческому опыту соединил основные элементы традиционного русского патриотизма с идеалами социализма, что содействовало не только укреплению нового советского патриотизма по отношению к многовековому прошлому России, но и росту международного авторитета СССР, а, следовательно, и усилению его геополитических позиций в мире. В годы Великой Отечественной войны незаурядные организаторские способности И.В. Сталина позволили в кратчайшие сроки мобилизовать людские и материальные ресурсы на организацию отпора врагу. В 1945 году И.В. Сталину было 66 лет. Он взял на себя всю ответственность за судьбу Отечества и советских людей. Кроме Верховного главнокомандующего, он оставался на постах Генерального секретаря ЦК ВКП (б), Председателя Совета Народных Комиссаров СССР и Государственного Комитета Обороны. Это была нечеловеческая нагрузка. Работать приходилось по 15–16 часов в сутки. Под его руководством и прямом участии разрабатывались, планировались и им же утверждались практически все крупные военные операции. Он контролировал работу предприятий, институтов и конструкторских бюро, занятых производством и созданием новых типов военной техники. Роль И.В. Сталина в российской истории определяется именно тем, что он возглавил страну на том отрезке исторического пути России, когда мировая закулиса была чрезвычайно близка к тому, чтобы совершить небывалую по жестокости и масштабам расправу над нашим Отечеством и советским народом.

Егоров Иван Александрович
специалист
ГБУСО «Пятигорский комплексный центр
социального обслуживания населения»
г. Пятигорск, Ставропольский край

СТАНОВЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В РОССИИ В ПЕРИОД РАННЕГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

Аннотация*: статья посвящена истории становления государственности в России в период раннего средневековья: от формирования власти у разрозненных славянских племен до процесса складывания самодержавия при Иване Грозном.*

Ключевые слова*: власть, государство, «норманнская» теория, «антинорманнская» теория, Золотоордынское Иго.*

История Российского государства является ярким примером эволюции государственной власти, под влиянием разных культурно-социальных и политических изменений. Следует отметить, что эволюция государственной власти прошла путь от формирования административно-территориальной системы, в которой еще складывалась централизованная система, до того периода, когда главой государства стал наследственный монарх, опирающийся на знатное боярство дворцовые верхушки.

Понятие власть является основным понятием в изучении вопроса управления государством. Проанализировав процесс складывания власти, можно понять, как складывалась государственность и политическая система страны. Власть появилась в период появления человеческих цивилизаций. Первоначально она имела семейно-родовой характер, потом в период необратимого процесса социального неравенства – власть стала носить элитарный характер.

Формирование власти обусловлено необходимостью управлять общественными отношениями, организовывать общественные процессы. Главной задачей в период раннего средневековья на Руси, государственной власти было сформировать административно-территориальную систему, благодаря которой выстраивалась вертикаль власти. Под структуризацией власти мы понимаем так же формирование административно-территориальной системы, которая является первым признаком разрастания социума до такого уровня, когда требуется сегментировать первоначальную государственную власть для более эффективной организации управления над обществом на местах [1].

Процесс складывания власти у славянских племен является спорным вопросом и по сей день. Восточные славянские племена прошли путь образования племенных союзов, которых насчитывалось 15 [3]. В каждом племенном союзе был свой князь, который опирался на дружину и вече. Данный князь контролировал, решал главные вопросы своего союза. В ходе закономерных исторических процессов возникла объективная необходимость в создании единого мощного государства. Причины в создании единого государства крылись в защите собственных границ от грозных и агрессивных соседей, объединении торговых путей, противостоянии международному натиску. В исторической науке есть две теории на процесс организации государственности и государственной власти. Первая теория «норманнская», была разработана ненецким ученым Миллером. В основу этой теории был положен процесс призыва славянами норманнских кня-

зей (варяги) – во главе с Рюриком. Рюрику в данной теории отводят решающее значение. Миллер полагал, что славянские племена находились на слабом этапе своего политического и общественного развития, и создать государство они не могли. Таким образом государственная власть восточным славянам была дарована варяжскими князьями, проявившим милость. Вторая теория – «антинорманская», ее начало было положено М.В. Ломоносовым, который в своих суждениях опирался на «Повесть временных лет» летописца Нестера (1113 г.). Он яростно опровергал «нормандскую» теория и доказывал, что государственные объединения были, признаки государственности также существовали на Руси, но единства между племенными князьями не было. Князья с целью предотвратить между собой распрей и противоборство принимают решение пригласить нейтральную независимую сторону, которой и стал варяжский князь Рюрик. Сам Нестер в «Повести» писал «…велика наша земля, а мира в ней нет, пройдите и вы княжите…». С образованием государства у восточных славян IX веке, начинается длительный процесс по централизации государственной системы Руси [4].

В период Киевского государства сложилась княжеская власть с опорой на дружину, боярство и церковь. Религия стала надежным элементом защиты княжеской власти великого князя и его политики. В период феодальной раздробленности власть великого князя стала номинальной. Так на Руси произошел закономерный исторический процесс дробления некогда сильного и единого государства. Появилось около самостоятельных 250 княжеств с властью удельных князей. В период раздробленности выделись такие княжества как: Владимиро-Суздальское княжество, Галицко-Волынское княжество и Новгородская земля. В двух первых сложилась княжеская власть. А вот в Новгородской земле сложилась выборная аристократическая республика, как таковой княжеской власти здесь не было. Вся государственная власть сосредотачивалась в руках богатой новгородской аристократии, так называемых «300 золотых поясов». Опорой аристократии стало Новгородское вече (совет). Из «300 золотых поясов» выбирали лиц на выборные должности – посадник, тысячник, князь, архиепископ, с которых могли сместить в случаи если проводимый ими политический и внешнеполитический курс не удовлетворял интересам богатой новгородской аристократии [1].

С установлением Золотоордынского Ига на Руси княжеская власть как система самостоятельной государственной власти исчезла. Монголы установили новую форму зависимости – ярлык. Ярлык представлял собой ханскую грамоту, которая давала право русским князьям княжить в своих княжествах. Орда первоначально не давала великокняжеский ярлык на великое, то есть главенствующее княжение. Так было сделано специально. Что бы на Руси не возникали сепаратистские выступания за независимость и единство. В случае неповиновения какого-либо князя его жестоко убивали, а на землю, с которой он пришел отправляли карательные отряды – баскаков.

Со свержением Золотоордынского Ига. На Руси вновь утвердилась централизованная княжеская власть опорой становиться разветвленный административно-государственный аппарат. Во главе единого Российского государства становится князь, опирался он на совещательный орган власти – Боярскую Думу и исполнительные органы власти – приказы. Также произошла систематизация законов страны в период царствования Ивана III Ивана IV Грозного, был выпущен Судебник. Идет постепенный процесс складывания самодержавия [4].

России понадобился не один век, чтобы государственная власть была представлена в единой системе, главной задачей которой было служение обществу.

Список литературы

1. Калианина Т.В. Российское право. – М., 2005.
2. Марченко М.А. Источники российского права. – М., 2009.
3. Никитин А.Ф. Право. – М.: Дрофа, 2012.
4. Орлов А.С. История России. – М., 2010.

Землянская Галина Фёдоровна
учитель истории и обществознания
МАОУ «Лицей «Технический»
г. Владивосток, Приморский край

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ОБРАЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

Аннотация*: в статье показаны особенности системы образования на Дальнем Востоке в исследуемый период. Автором рассматриваются также проблемы, стоящие перед образованием, и роль местных органов власти и церкви в их решении.*

Ключевые слова*: Дальний Восток, Амурская область, Приморская область, Камчатская епархия, Благовещенская епархия, Владивостокская епархия, Епархиальный училищный совет, церковно-приходские школы, школы грамоты, училища, гимназии, Министерство народного просвещения.*

После создания в 1858 г. двух областей – Амурской и Приморской, началось активное заселение территории Дальнего Востока, что потребовало от местных представителей власти и церкви непосредственного участия в создании культурно-просветительских учреждений, в первую очередь, образовательных. В состав Амурской области входили территории современных Амурской области и Еврейской автономной области, Приморская область включала территории современных Приморского, Хабаровского и Камчатского краёв.

Основная обязанность по созданию школ и обеспечению начального образования населения в рассматриваемый период истории принадлежала церкви, Святейшему синоду, поэтому, не случайно, самыми распространёнными типами начальных школ были церковно-приходские школы – «одноклассные с трёхлетним и двухклассные с четырёхлетним курсом обучения, имевшие программу обучения, сходную с начальными училищами Министерства народного просвещения. Учителями в них были местные священники, а также выпускники духовных учебных заведений. Кроме того, Святейшему синоду принадлежали школы грамотности (грамоты) с двухлетним курсом обучения, не имевшие статуса полноценного начального учебного заведения» [6]. То есть, школы грамоты, занимавшие значительное место в системе образования сельского населения, были временными. После обучения детей основам элементарной грамотности: чтению и письму, арифметическим действиям, необходимыми в крестьянском труде, школы грамоты закрывались. Церковно-приходские

школы и школы грамоты находились в ведении Камчатской епархии, которая территориально разделилась в 1899 г. на Благовещенскую (Амурская область) и Владивостокскую (Приморская область) епархии. Созданные при них Епархиальные училищные советы решали все проблемы начального школьного образования.

Епархиальный училищный совет осуществлял открытие новых школ, обеспечивал школы необходимыми учебными пособиями и принадлежностями. Так, например, в Южно-Уссурийской округе Приморской области в 1891 году на средства (5000 рублей), отпускаемые в пособие церковно-приходским школам, было открыто 4 новых сельских школы в селениях Михайловке, Осиновке, Ивановке и Шкотове [10, с. 38]. В отчёте Камчатского епархиального училищного совета о состоянии церковно-приходских и школ грамоты в Камчатской епархии за 1893/94 учебный год отмечалось наличие 43 церковно-приходских школ и 23 школ грамоты [4, с. 44]. К 1896/97 учебному году их число увеличилось на 23 школы: церковно-приходских школ стало 52, а школ грамоты – 37 [5, с. 87].

Учебные заведения, находящиеся в ведомстве Министерства народного просвещения, в Российской империи, чаще всего, именовались, училищами. «Наиболее распространенным типом начальной школы являлись сельские одноклассные и двухклассные училища МНП с трёхлетним и пятилетним курсом обучения, которые финансировались, в основном, местными земствами, сельскими обществами и частными лицами. Обязательные предметы преподавания: закон божий, русский язык с чистописанием, арифметика – в одноклассных училищах и, наряду с этим, история, география, естествоведение, церковное пение и черчение – в двухклассных. На каждое одноклассное училище полагался один учитель и один законоучитель» [6]. На Дальнем Востоке, в отличие от Центральной Европейской части Российской империи, земства так и не были созданы до 1917 г., поэтому забота об образовании возлагалась на местные органы власти – на Думы в городе и на крестьянские сходы (общества) в сёлах и деревнях.

Рост и содержание учебных заведений Министерства народного просвещения из-за недостатка средств, имеющихся в городской казне и в крестьянских обществах, отличался от школ церковного ведомства, поначалу, не в лучшую сторону, что вело не к росту училищ, а, иногда, к их сокращению. За три года, например, с 1894 по 1897 гг. число училищ сократилось на 15, с 89 [2, с. 34] до 74 [3, с. 35]. Но, не часто, встречались положительные примеры – в газете «Владивосток» отмечалось, что «Благовещенск справедливо пользуется славою и гордится, что половину своих доходов изстрачивает на народное образование» [1, с. 4], что было больше средств, выделявшихся на образование в городе шестью годами раннее в 1887 г., когда городская казна тратилась для этих целей почти на 1/5 часть всех доходов [7, с. 23].

В системе среднего образования центральное место занимали классические гимназии – мужские и женские. Выпускники первых пользовались преимущественным правом поступления в университеты. В мужских гимназиях с 8-летним курсом обучения программа включала следующие предметы: закон божий, русский и церковнославянский языки, латинский, греческий, немецкий, французский языки, философская пропедевтика, законоведение, математика, физика, история, география, природоведение, рисование, чистописание [6].

Средних образовательных заведений было значительно меньше начальных школ. В Амурской области в 1891 году учебных заведений Министерства народного просвещения всего было 48, из них, 3 средних –

духовная семинария, мужская и женская гимназии в Благовещенске; остальные учебные заведения относились к начальным народным школам и считались смешанными для мальчиков и девочек [8, с. 25].

В Приморской области всех учебных заведений в этом году насчитывалось 62, из них, также 3 средних – приготовительная школа Сибирского кадетского корпуса в г. Хабаровске, шестиклассная мужская прогимназия и пятиклассное женское училище во Владивостоке [10, с. 38].

К концу XIX столетия наличие средних учебных заведений почти не изменилось: в 1900 г. в Амурской области из 122 учебных заведений их также было 3 [9, с. 36], в Приморской области – 4 из 163 учебных заведений, появилось Реальное училище в г. Хабаровске [11, с. 44].

По переписи 1897 г. на Дальнем Востоке насчитывалось 671 учебное заведение Министерства народного просвещения и Камчатской епархии, из них, в Амурской области – 213, в Приморской области – 429, на Камчатке – 19, на Сахалине – 10 образовательных учреждений [12]. И во всех школах, училищах в конце XIX века на Дальнем Востоке не решена была одна проблема, сказывающаяся на качестве образования – недостаток квалифицированных преподавателей (учащих). Эту проблему предстояло решить в XX веке.

Список литературы

1. Владивосток. Газета общественно-литературная и морская. – 1893. – 22 августа.

2. Всеподданейший отчёт Приамурского генерал-губернатора генерал-лейтенанта С.М. Духовского за 1893, 1894 и 1895 гг. – СПб., 1895. – 172 с.

3. Всеподданейший отчёт Приамурского генерал-губернатора генерал-лейтенанта С.М. Духовского за 1896–1897 гг. – СПб., 1898. – 115 с.

4. Камчатские епархиальные ведомости. Специальное церковное издание при духовной семинарии. – 1895. – №8.

5. Камчатские епархиальные ведомости. – 1898. – №13.

6. Начальное, среднее образование в Российской империи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://protown.ru/information/hide/6602.html

7. Обзор Амурской области за 1887 год. – Благовещенск: Тип. при канцелярии гражданского управления Амурской области, 1888. – С. 23.

8. Обзор Амурской области за 1891 год. – Благовещенск: Типография т-ва «Д.О. Мокин и Ко», 1892. – С. 25–26.

9. Обзор Амурской области за 1900 год. – Благовещенск: Типография «Амурской газеты» А.В. Кирхнера, 1901. – С. 36–37.

10. Обзор Приморской области за 1891 год. – Крепость Владивосток: Типография Приморского областного правления, 1892. – С. 38–39.

11. Обзор Приморской области за 1900 год. – Кр. Владивосток: Типография Приморского областного правления, 1902. – С. 44–47.

12. Первая Всеобщая перепись населения Российской Империи 1897 г. / Под ред. Н.А. Тройницкого. Т. VI. Общий свод по Империи результатов разработки данных. Первая Всеобщая перепись населения, произведённая 28 января 1897 года. – СПб., 1905 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/rus_lan_97_uezd.php?reg=1420

Игнатьева Кристина Александровна
студентка
Наумова Надежда Николаевна
канд. ист. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Братский государственный университет»
г. Братск, Иркутская область

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗА ДИССИДЕНТА В СОВЕТСКОЙ КУЛЬТУРЕ: ОТ «ОТТЕПЕЛИ» К «ПЕРЕСТРОЙКЕ»

***Аннотация**: статья посвящена становлению и эволюции понятия «диссидент», описанию развития образа диссидента в указанные исторические периоды. Применение сравнительного метода исследования позволило определить видение диссидентства глазами его сторонников и оппонентов.*

***Ключевые слова**: диссидентское движение, СССР, инакомыслие, самиздат, оттепель, перестройка.*

«Наступило 5 декабря – День Сталинской Конституции. В назначенное время, на Пушкинской площади, собралось около 200 человек. «Многие пришли на площадь потому, что не могли не прийти. Кое-кто – просто поглазеть, из любопытства» – вспоминал один из лидеров диссидентского движения А. Вольпин. Были, конечно, и чекисты, пришедшие по долгу службы. Сначала толпа стояла в отдалении, потом, набравшись смелости, стянулась к памятнику. Над ней поднялись плакаты: «Уважайте Советскую Конституцию!», «Требуем гласности суда над Синявским и Даниэлем!». В ту же минуту чекисты выхватили эти лозунги из рук демонстрантов и задержали примерно 20 человек. «Тут, в наступившем замешательстве, – писал В. Буковский – на подножие памятника взобрался Юрий Галансков и крикнул: «Граждане свободной России, подойдите ко мне! …» Граждане свободной России в штатском тотчас же бросились к нему, сбили с ног и уволокли в машину…» [1].

С события на Пушкинской площади 5 декабря 1965 г., названного «Митингом гласности», в стране начался рост диссидентского движения. Широкое распространение движение получило среди городской интеллигенции, позже в него оказались вовлечены представители других слоев общества.

Постоянно встречая на своем пути различные ограничения вплоть до лишения свободы при существующей де-юре свободе слова, изначально, диссиденты не ставили целью оклеветать советский строй, но стремились вынести на всеобщее обозрение и народный суд, негативные моменты политики КПСС, нарушения со стороны государственной системы гарантированных советской же конституцией прав и свобод человека. Как и любое развивающееся явление, их политические взгляды подверглись значительной эволюции, приняв более радикальный уклон в борьбе с политикой правящей партии. Правозащитным движением проводилась колоссальная работа, направленная на «размораживание умов» советского народа.

Собственно, и изначально диссиденты не выступали единым фронтом. Это была весьма пестрая по убеждениям и целям деятельности группа, но искусственно «сплоченная» извне, усилиями репрессивных органов. В

условиях поиска внутреннего «врага народа» данный образ постепенно стал одной из важнейших частей тоталитарной идеологии. В послевоенный период он служил обоснованием не просто для репрессий против инакомыслия, но и против других социальных, этнических и религиозных групп. Так, правящая партия декларировала политику интернационализма, но фактически с успехом устраняла представителей реальной и потенциальной оппозиции с национальной окраской.

В 1930-е гг. было сформировано понятие «враг народа», получившего спустя тридцать лет название «диссидент». Исследователем А.А. Ивановой при анализе документов эпохи было выделено несколько устойчивых эпитетов, характеризующих внутренних врагов в СССР в послевоенный период. В прессе, пропаганде и докладных записках «диссиденты» именовались «отщепенцами» [9, с. 14] и «антиобщественными элементами» [5, с. 90], что противопоставляло их советскому обществу в силу их «неправильности». Довольно часто диссидентов клеймили «тунеядцами», что подчеркивало установку на необходимость постоянного труда на благо Родины. Наряду с этим бытовало понятие о диссидентах как «душевнобольных» или «шизофрениках» [5, с. 93]. Таким образом, советская власть принципиально избегала называть активную оппозиционную сторону преступниками, объявляя их противостояние режиму психологически и социально неадекватным поведением.

В начале 1960-х гг. далеко не каждый вольномыслящий гражданин считал себя политическим оппозиционером, понимая, что подобный нонконформизм мог дорого ему обойтись. Однако гражданская, профессиональная, личная свобода и независимость ставилась выше, чем индивидуальное благополучие. Так, П. Вайль и А. Генис в характеристике диссидентства отмечали: «Диссиденты 60-х не предлагали ничего такого, что уже не было прокламировано властью. Партия призывала к искренности – они говорили правду. Газеты писали о восстановлении «норм законности» – диссиденты соблюдали законы тщательнее прокуратуры. С трибун твердили о необходимости критики – диссиденты этим и занимались. Слова «культ личности» стали бранными после хрущёвских разоблачений Сталина – для многих путь в инакомыслие начался с опасения нового культа» [3, с. 368]. Фактически диссиденты стали «передовым отрядом» пресловутой социалистической законности в отличие от правящей партии.

В тот же период А. Даниэль ставил вопрос о соблюдении полного комплекса современных прав и свобод человека в СССР. Сама постановка данного вопроса служила актом открытой политической оппозиции режиму. Однако, по его мнению, «по характеру подхода к поднимаемым проблемам «диссиденты от права» продолжали «традицию «диссидентов от культуры» и в целом избегали политико-идеологических баталий» [1]. С другой стороны, судя по мемуарам В. Буковского, представителя «младшего поколения» диссидентов 1966 – 1968 гг., они причисляли себя именно к политическим оппозиционерам.

Общепринятое мнение гласит, что, с приходом к власти Л.И. Брежнева, культура советского государства жестко и окончательно разделилась на официальную и неофициальную. Руководствуясь своими консервативными идеями и взглядами, брежневская администрация усилила наступление на проявившуюся в период «оттепели» относительную политическую свободу. Впоследствии это привело к противостоянию значительных групп культурной общественности политическим верхам страны.

Образ диссидента периода «застоя» можно охарактеризовать свидетельством писателя Л.М. Тимофеевым, который в молодости увлекался

«голосами», прорывавшимися сквозь «глушилки». В начале своего творческого пути он поддерживал знакомство с достаточно известным представителем диссидентского движения А. Амальриком: «Андрей запомнился мне молодым, подтянутым, крепким, жизнерадостным, целеустремленным, очень-очень-очень вдохновляющим, я бы сказал, человеком. Совершенно не задавленным. Ведь вокруг было такое... Он был не советский человек, это было совершенно очевидно. Внутренне абсолютно свободный человек – и в поведении, и в речи, и в уверенности, при том что прошел и через лагеря, через тюрьмы и преследования. Надо сказать, что для образа советского диссидента, если делать такой психологический портрет, я думаю, Амальрик был бы очень хорош. Абсолютно без какой-то претензии на сделку с обстоятельствами, с советской властью. Я думаю, если с кем-то еще его рядом ставить, такого типа людьми, то Владимир Буковский – такого же типа человек. Абсолютно внутренне свободный. Вот Буковскому выпало дожить до наших дней, а Амальрик, как вы знаете, трагически погиб» [8].

Развитию и распространению нонконформистских настроений способствовала деятельность журнала «Самиздат» и бюллетеня «Хроника текущих событий». При содействии зарубежных радиостанций имена вольнодумцев становились широко известными, вовлекая в свой круг иных несогласных.

Политика гласности перестроечного времени в значительной степени предопределила духовную эмансипацию общества в русле видения диссидентского движения. После январского пленума1987 г. и начала демократизации общества население получило доступ к запрещенным ранее художественным произведениям, трудам, исследованиям отечественных и зарубежных авторов. Такая «вседозволенность» максимально, хотя и кратковременно, активизировала деятельность диссидентского движения.

Некоторыми произведениями, критикующими политику правящей партии, диссиденты стали откровенно дискредитировать советскую власть, тем самым обрушив на себя волну ответной реакции. С одной стороны, в начале перестройки вернувшиеся из лагерей и ссылок люди стали на очень короткое время объектом восхищения как «совесть нации», хотя и не без оговорок. Так, журналист Л. Никитин, сравнивая диссидентов с декабристами того времени, «взваливших на себя крест советской каторги за весь бессловесный народ», подчеркивал, что не каждого диссидента по праву можно было назвать защитником интересов гражданского общества. Среди вольномысящих были и свои отступники от идеи, как выразился автор, «свои азефы и малиновские» [7].

С другой стороны, образ диссидента в данный период приобретает стойкую негативную окраску: «Судя по публикациям и выступлениям диссидентов во время перестройки, в большинстве своем они были людьми с очень специфическим, суженным сознанием, в котором мессианская идея борьбы с «империей зла» потеснила, а порой и вообще вытеснила здравый смысл и ценности, утверждающие жизнь обычного человека» [6, с. 29].

У многих диссидентов после развала СССР начался парадоксальный процесс «раскаяния», лучшим выражением которого стала фраза знаменитого антисоветчика А.А. Зиновьева «целились в коммунизм, а попали в Россию». Достаточно распространенным мнением стал взгляд на диссидентов как на инструмент информационно-психологической войны Запада против СССР, с помощью которых методично разрушался образ Родины как передового, справедливого и могучего государства.

По остроумному заключению Д. Быкова, основная трагедия диссидентского движения на его излете заключалась в том, что «самые отвратительные персонажи тут всегда были вне зоны критики, – потому что сидели. А скольких диссидентов произвели в святые, не вслушавшись в то, что они несут и к чему призывают! … у них был один аргумент: «Вы смеете критиковать нас, когда мы без пяти минут в Потьме!» Государство сделало многим из них ценнейший подарок – канонизировало» [2].

Обобщая вышесказанное, следует сделать вывод о преобладании негативных трактовок образа инакомыслящего гражданина СССР-России в течение всего указанного периода. Вопреки расхожему мнению, далеко не всем диссидентам приписывают высокие нравственные качества, поскольку понятие «диссидент» обычно рассматривается не как набор особенных свойств души, а как социальный статус. Исторические события постсоветского периода доказали, что те из недавних противников государства, что добились власти, стали наиболее жесткими и последовательными противниками любого инакомыслия.

Список литературы

1. Буковский В.К. И возвращается ветер… / В.К. Буковский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vehi.net/samizdat/bukovsky.html

2. Быков Д.Л. Быков-quickly: взгляд-38 / Д.Л. Быков // Русский Журнал. – 2002. – 10 июня [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://old.russ.ru/ist_sovr/20020610_b-pr.html

3. Вайль П.Л. 60-е. Мир советского человека / П.Л. Вайль, А.А. Генис. – М.: Новое литературное обозрение, 2001. – 398 с.

4. Воробьева М.В. Образы конформистов в текстах культуры советского общества 1960–1980-х гг. / М.В. Воробьева // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2013. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/Labirint/2013_06/7.pdf

5. Записка председателя КГБ при СМ СССР в ЦК КПСС. 5 декабря 1965 г. // Пятое декабря 1965 года в воспоминаниях участников событий, материалах Самиздата, документах партийных и комсомольских организаций и в записках Комитета государственной безопасности в ЦК КПСС / Сост. Н. Костенко, Г. Кузовкин, С. Лукашевский, А. Паповян, отв. ред. А. Даниэль и А. Рогинский. – М.: Мемориал-Звенья, 2005. – С. 89–96.

6. Кара-Мурза С.Г. Советская цивилизация: Т. II / С.Г. Кара-Мурза-М.: Алгоритм, 2001. – 253 с.

7. Никитинский Л.В. Последний диссидент / Л.В. Никитинский // Огонек. – 1987. – №3. – С. 20–24.

8. Морев Г.А. Лев Тимофеев: «Мой внутренний цензор был убит чтением «Архипелага ГУЛАГ» / Г.А. Морев [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.colta.ru/articles/dissidents/6961

9. Кагановский Г. Хроника казни Юрия Галанскова в его письмах из зоны ЖХ-385, свидетельствах и документах / Г. Кагановский. – М.: Аграф, 2006. – 637 с.

Коновалова Виктория Александровна
магистрант
Беглярова Эльвира Александровна
магистрант
Хлопкова Виктория Михайловна
канд. ист. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ТРУДОВОЕ ПРАВО В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Аннотация*: в статье рассматривается генезис трудового законодательства непосредственно в годы Великой Отечественной войны. Авторы приходят к выводу, что принятые государством в годы войны меры сыграли важную роль в усилении военно-хозяйственной мощи СССР.*

Ключевые слова*: Кодекс законов о труде РСФСР, трудовая повинность, профессионализм, трудовая деятельность, мобилизация, квалифицированные рабочие.*

Великая Отечественная война проявила огромное влияние на все стороны не только хозяйственной, но и политической жизни Советского государства и повлекла за собой насущность внесения серьезных коррективов в правовое регулирование труда [1, с. 18]. Происходило первоначальное значительное увеличение численности армии, в связи с чем из социального производства была выведена существенная часть населения, способная к трудовой деятельности, а следом за этим, обширного развертывания военного производства, для обеспечения которого требовались дополнительные кадры.

С началом военных действий общее число рабочих и служащих в народном хозяйстве страны определенным образом сократилось – с 31,8 млн человек в первой половине 1941 года до 22,8 млн человек во второй половине года. К началу следующего года она еще сбросила свои обороты и стала немногим более 18 млн человек [2, с. 29].

Предоставление обеценародного хозяйства трудящийся ресурсами являлось достаточно непростой задачей. Действовавший в тот период Кодекс законов о труде РСФСР 1922 г. предусматривал в качестве общего правила добровольное вступление в ряды трудящихся.

С целью обеспечения непрекращающейся деятельности предприятий, замены работников, ушедших в вооруженные силы, для проведения оборонных, строительных работ, заготовок топлива, восстановления транспорта, охраны военных объектов, борьбы со стихийными бедствиями, эпидемиями и т. д. вводились чрезвычайные меры регулирования трудовых правоотношений [2, с. 45]. В условиях недостатка профессионалов осуществлялась не только мобилизация и привлечение к трудовой повинности гражданского населения, но и демобилизация квалифицированных работников из вооруженных сил и их перераспределение.

Квалифицированных кадров не хватало. В годы Великой Отечественной войны активно осуществлялась подготовка профессиональных кадров.

Несмотря на некоторые недостатки в деятельности сложившейся до 1940 г. системы профессионального обучения кадров, она не была ликвидирована, а продолжала развиваться и наряду с системой государственных трудовых резервов внесла достойный вклад в дело подготовки профессиональных кадров [3, с. 84].

В годы Великой Отечественной войны профессиональное обучение продолжало осуществляться на плановой основе, но изменился порядок учебного процесса (обучение производилось в две-три смены, каждая из которых продолжалась по восемь часов, изучение теоретических и специальных дисциплин сводилось к необходимому минимуму), сроки обучения были сокращены, изменились функции и содержание деятельности учебных заведений.

Таким образом, исследуя законодательство о труде в период Великой Отечественной войны, стоит подчеркнуть, что принятые государством в годы войны меры, направленные на привлечение к принудительному труду всех, не участвовавших в боевых действиях, граждан, способных к труду, перераспределение кадров, усиление централизации управления профессиональным обучением, повышение обязательной меры труда, изменение оплаты труда и укрепление трудовой дисциплины, сыграли важную роль в усилении военно-хозяйственной мощи СССР. Они содействовали организации надежного тыла в годы Великой Отечественной войны и оказали бесценную помощь в деле разгрома врага.

Список литературы

1. История профессионального образования в России / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова, Е.Г. Оссовского. – М., 2003.

2. Кириллова Т.К. История Отечественного государства и права. Краткий курс. – СПб.: Питер, 2008.

3. Орловский Ю.П. Трудовое законодательство: актуальные вопросы, комментарии, разъяснения: Практич. пособие / Ю.П. Орловский, А.Ф. Нуртдинова, Л.А. Чиканова; отв. ред. Ю.П. Орловский. – Юрайт, 2012.

4. Тонгузов В.А. Советское государство и право в период Великой Отечественной войны и послевоенные годы (1941–1964 гг.). – СПб., 2008.

Салимов Рустамбек Шухратбекович
ведущий специалист департамента международных связей
Кыргызско-Узбекский университет
г. Ош, Кыргыстан
соискатель
Национальная академия наук Кыргызской Республики
г. Бишкек, Кыргыстан

Шарипова Эркайым Козуевна
д-р филос. наук, профессор, заведующая кафедрой
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргыстан

Кулназаров Арстан Карамырзаевич
д-р филос. наук, профессор, проректор по учебной работе
Кыргызско-Узбекский университет
г. Ош, Кыргыстан

СУВЕРЕНИТЕТ КАК КРИТЕРИЙ ГОСУДАРСТВА

Аннотация*: в статье рассматривается сущность и исторические предпосылки суверенитета Кыргызской Республики, а также развития демократических институтов в Кыргызстане.*

Ключевые слова*: суверенитет, государство, культура, трансформация, глобализация, развитие, традиция, общество, независимость.*

Суверенитет составляет одну из основополагающих сущностных характеристик государства, особенно же в современных условиях глобали-

зирующегося мира и своего рода ренессанса национального государства. Суверенная власть не зависит от какой-либо иной власти, наоборот, все остальное зависит от нее, берет свою легитимность от нее. Государство может быть только суверенным.

Суверенитет – основополагающий критерий государства. Он определяет само бытие государства, призван обеспечить унификацию, единение, самоопределение и функционирование властной системы и служит критерием различения государства от догосударственного состояния.

Значимость и универсальность суверенитета состоит в том, что государству всецело принадлежит верховная власть над всеми другими ее конкретными формами и проявлениями на всей территории, на которую распространяется юрисдикция данного государства.

По понятным причинам, наиболее подробным образом проблема суверенитета освещена в юридической науке, в которой суверенитет определяется следующим образом: «Суверенитет» (от фр. souverainete – верховная власть; англ. sovereignty) – верховенство и независимость власти.

Традиционно в политико-философской мысли «суверенитет» связывали с государственностью. Концепция абсолютности и неделимости суверенитета восходит к Т. Гоббсу, который в своем «Левиафане» не усматривал никакой власти выше государственной. «Во всех политических телах, – писал английский философ, – власть представителей ограничена. В политических телах власть представителей всегда ограничена, причем границы ей предписываются верховной властью, ибо неограниченная власть есть абсолютный суверенитет. И в каждом государстве суверен является абсолютным представителем всех подданных. Поэтому всякий другой может быть представителем части этих подданных лишь в той мере, в какой это разрешается сувереном. Но разрешить политическому телу подданных иметь абсолютное представительство всех его интересов и стремлений значило бы уступить соответствующую часть власти государства и разделить верховную власть, что противоречило бы целям водворения мира среди подданных и их защиты» [2].

Г. Гегель уделил много внимания проблеме суверенитета, обосновывая неограниченность государственного суверенитета. Кульминацией идеи государства, по Гегелю, является идеальность суверенитета, который выступает как абсолютная власть идеального целого над всем единичным, особенным, конечным. «Особенные функции и власти государства, – указывает Гегель, – не имеют самостоятельной и прочной основы ни для себя, ни в особенной воле индивидов, а имеют свой последний корень в единстве государства в качестве их простой самости, составляют суверенитет государства» [1].

Осуществляя диалектический подход к проблеме государства, Гегель трактует государство как живой организм, в котором воплощается органически целостная свобода государственно-организованного народа. Свобода, право, справедливость действительны, по Гегелю, лишь в государстве, соответствующем своей идее. Последовательно развивая идею суверенитета государства, Гегель с необходимостью возвышает его над индивидом и обществом и таким образом отрицает самостоятельную ценность прав и свобод личности. Идеальным государством, по Гегелю, является правовое государство, с такой организацией свободы, в которой механизм насилия и аппарат политического господства опосредованы и ограничены правом, функционируют лишь в государственно-правовых формах, оптимальное осуществление которых возможно, по Гегелю, в условиях монархической формы правления. По этой причине Гегель под-

вергает критике демократическую идею демократическую идею народного суверенитета и подводит философское основу суверенитета наследственного конституционного монарха. «О народном суверенитете можно говорить в том смысле, – писал Гегель, – что народ вообще является по отношению к внешнему миру самостоятельным и составляет собственное государство… Можно также говорить и о внутреннем суверенитете, принадлежащем народу, если вообще говорить о целом…. Народ, взятый без своего монарха и необходимо и непосредственно связанного именно с ним расчленения целого, есть бесформенная масса, которая уже не есть государство и не обладает больше ни одним из определений, наличных только в сформированном внутри себя целом, не обладает суверенитетом, правительством, судами, начальством, сословиями и чем бы то ни было» [1].

В реальном своем воплощении неограниченность государственного суверенитета, которую обосновывал Гегель, имела своим следствием тоталитаризм и экспансионизм, поскольку, государство, располагая неограниченной властью, могло и на деле часто пренебрегало правами как собственных, так и граждан других государств. По сути, имея в виду данное обстоятельство, И. Кант, указывал на то, что «…каждое государство видит свой суверенитет… именно в том, чтобы не быть подчиненным никакому внешнему законному принуждению, а слава верховного главы государства состоит в том, что в его распоряжении находятся тысячи людей, которыми он, не подвергаясь лично никакой опасности, может жертвовать для дела, которое их совершенно не касается. И отличие европейских дикарей от американских состоит главным образом в том, что, в то время как многие племена последних целиком были съедены их врагами, первые умеют лучше использовать своих побежденных, чем просто съедать их, и предпочитают увеличивать ими число своих подданных и тем самым количество орудий для войны в еще более широких размерах» [5].

Кыргызы, как известно, являются представителями кочевой культуры. Соответственно, на характер, отношение и восприятие суверенитета кыргызами оказывает если не определяющее, то во всяком случае ощутимое влияние предшествующая их кочевая культура и история. В данном параграфе мы не будем затрагивать проблемы, связанные с суверенитетом конкретно кыргызского этноса, однако коснемся в общих чертах различия в представлениях и воплощении идеи суверенитета у кочевых и оседлых народов.

Хозяйственные, производственные возможности сообществ в целом определяют порядок и характер жизни сообществ. Низкие производственные возможности сообществ повышают их зависимость не только от внешних условий, но и взаимную зависимость членов, образующих данные сообщества. Так, в традиционном кыргызском обществе доминирующую роль играли кровнородственные отношения, преобладая над чисто экономическими. Изменения в системе хозяйствования, в которой скотоводство было господствующим, шли чрезвычайно медленно, а вместе с тем изменению не подвергалась и культура, основывающаяся на традиционном опыте. Ментальность кочевника-кыргыза, семья и хозяйство которого составляли единое целое, была мало подвержена внешним влияниям. Отсутствие или во всяком случае весьма незначительная свобода хозяйствования, тем менее, позволяла не только сохранять жизнь общины, но и предоставляла возможность для относительного материального благополучия членов, ее составляющих. Индивид, обладая незначительной самостоятельностью, был растворен в теле общины и целиком подчинен обычаям, общинным нормам и традиционным ценностям.

Для кочевых общностей, в ощутимой мере зависящих от внешних условий, и в первую очередь природных, прекращение их собственного существования представлялась вполне возможной перспективой, что озабочивало в значительно большей мере, чем смерть каждого отдельного его члена, вследствие чего эффективность хозяйствования измерялась прежде всего степенью выживаемости рода, племени.

Современное кыргызское государство, вписываясь в современную систему международных отношений, глобализирующуюся культуру, испытывает определенные трудности в связи с тем, что кыргызы, существуя большую часть своей истории вне государства, не принадлежат к государственным народам ни Запада, ни Востока. Хотя, с другой стороны, будучи не привязанными жестко к какой-либо культурно-политической системе отношений, ценностей, парадигме, кыргызы относительно безболезненно могут переходить в новое государственное состояние, характер которого определяется современным процессом глобализации, задающим и соответствующие формы суверенитета.

В настоящее время мы пытаемся привить на нашу культурную почву либеральную систему ценностей, экономические модели, правовые нормы, общественно-политические и государственные институты западного происхождения. И дело здесь не только в экономической мощи Запада, а в том, что у глобализации, по сути, нет реальной альтернативы, и динамизм, являющийся необходимым условием экономического процветания и социально-политической стабильности, во все большей мере становится общей чертой и ценностью подавляющего большинства из ныне существующих государств, в том числе Кыргызстана. Отставание в развитии, экономическом росте равноценно в настоящее время потере национального суверенитета. Основным качеством и ценностью, определяющим современное глобальное развитие, является динамизм. Он же, по сути, определяет и трансформации, связанные с суверенностью современных государств.

Список литературы

1. Гегель Г. Философия права. – М., 1990. – С. 317.

2. Гоббс Т. Левиафан, или материя, форма и власть...: Соч. в 2 т. – Т. 2. – С. 175.

3. Гуревич А.Я. История ментальностей, историческая антропология. – М., 1996.

4. Денисов А.И. Сущность и формы государства. – М., 1960.

5. Кант И. К вечному миру. Философский проект: Собр. соч. в 8 т. – М., 1990. – Т. 7. – С. 19.

6. Панарин С.А. Политическое развитие государств Центральной Азии в свете географии и истории региона // Вестник Евроазии. – 2000. – №1.

7. Сааданбеков С.С. Декларации о государственном суверенитете и государственной независимости Республики Кыргызстан / С.С. Сааданбеков, А.А. Токтогулов // Социальные и гуманитарные науки. – 2002. – №1–2.

Суслонов Павел Евгеньевич
канд. филос. наук, доцент, заведующий кафедрой
ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования»
г. Екатеринбург, Свердловская область
Мельникова Лариса Александровна
канд. пед. наук, старший научный сотрудник
ФГКОУ ВО «Уральский юридический институт МВД России»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ЭКСТРЕМИЗМ В ЕКАТЕРИНБУРГСКОМ УЕЗДЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

Аннотация*: в статье рассматриваются исторические и политологические аспекты деятельности левоэкстремистских группировок в Екатеринбургском уезде начала XX века. Авторами представлены основные подходы исторической науки к изучению их деятельности, проводится сравнительный анализ их политической практики.*

Ключевые слова*: политический экстремизм, леворадикальные группировки, эсеры, социал-демократы, революция.*

В начале XX века общественно-политическая обстановка Российской империи характеризовалась ростом активности лево- и праворадикальных партий и организаций, ставших источником распространения политического экстремизма в различных регионах. Сам термин «политический экстремизм» не был распространен в научном и социально-политическом дискурсе начала XX века. Однако это не означает, что сущностные признаки данного явления отсутствовали в российском обществе той эпохи. Правовой нигилизм, ставка на насильственные способы социально-политических преобразований, теоретическое обоснование и попытка практической реализации утопических социальных проектов имели место на рубеже XIX–XX веков в России.

Политический экстремизм, будучи по своему родовому признаку позицией, склонностью, убеждением политического субъекта, есть сложный, многоаспектный феномен. В нем можно выделить несколько составляющих. Во-первых, идейно-мировоззренческий (идеологический) аспект – совокупность мировоззренческих установок и политических идей, лежащих в основе и легитимирующих экстремистские действия. Во-вторых, психологический (личностно-эмоциональный) аспект – ментальность, мысленный настрой особого рода, отличающий личность экстремиста. В-третьих, политико-организационный (практический) аспект – формы и способы экстремистской деятельности как политического поведения.

Одним из центров распространения политического экстремизма в начале XX века был Екатеринбургский уезд. Это связано с тем, что в этот период Екатеринбургский уезд представлял собой регион повышенной социальной напряженности. Рост радикальных настроений части населения в Екатеринбургском уезде был вызван тяжелыми условиями труда горнозаводских рабочих, их низкой политической культурой. Тяжелое положение рабочего класса усугубилось последствиями экономического

кризиса 1900 года, следствием которого стала массовая безработица и обнищание населения. Кроме того, для общественно-политической жизни Екатеринбурга было характерно отсутствие мощного социального слоя, определяющего жизнь города и способного противостоять распространению политического экстремизма в регионе. Общество жило отдельными группами с различными, а иногда прямо противоположными интересами. В связи с этим борьба с право- и леворадикальными партиями и организациями полностью ложилась на плечи Екатеринбургской полиции. Городская власть Екатеринбурга, по сути, заняла выжидательную позицию в отношении радикальных партий и движений, сосредоточившись на решении, преимущественно, хозяйственных вопросов.

Носителями идеологии политического экстремизма в Екатеринбургском уезде были лидеры и члены революционных и консервативных партий и организаций (эсеры, социал-демократы, черносотенцы).

В данной статье мы остановимся на идеологии и практике левых политических группировок. Деятельностная сторона левой идеологии выражается в насилии, о чем прямо заявляется в «евангелии коммунизма» – Манифесте коммунистической партии: «Коммунисты считают презренным делом скрывать свои взгляды и намерения. Они открыто заявляют, что их цели могут быть достигнуты лишь путем насильственного ниспровержения всего существующего общественного строя. Пусть господствующие классы содрогаются перед Коммунистической Революцией. Пролетариям нечего в ней терять кроме своих цепей. Приобретут же они весь мир» [3, с. 24].

В советской историографии деятельность партии эсеров и партии социал-демократов оценивалась различным образом. В работах советских историков роль социал-демократической партии в развитии революционного движения оценивалась достаточно высоко, в отличие от деятельности партии эсеров, которая подвергалась жесткой критике. Особо подчеркивался организационный характер борьбы социал-демократов, направленной против власти, в отличие от стихийных выступлений эсеров. Острой критике со стороны советских историков были подвергнуты методы индивидуального террора, используемые членами партии эсеров. Однако, исследование показало, что в начале XX века в Екатеринбургском уезде существенных отличий в формах и методах революционной борьбы между эсерами и социал-демократами не было. Об этом свидетельствует и тот факт, что созданный в этот период Уральский Рабочий Союз включал в себя как эсеров, так и социал-демократов, несмотря на ряд идейных разногласий.

Тем не менее, в Екатеринбургском уезде были сильны позиции эсеров, входившие в Восточную группу «Уральского союза». Социальный состав данной организации был довольно пестрым: дворяне, студенты, золотопромышленники, рабочие. В 1903 году состав группы насчитывала 40 человек [2, с. 31]. В целом взгляды членов Восточной группы «Уральского союза» полностью совпадали с идейной платформой эсеров, которые пропагандировались в издании «Уральский летучий листок». Основным методом борьбы Екатеринбургские эсеры признавали широкий спектр борьбы от пропаганды до индивидуального террора. В целом деятельность Екатеринбургских эсеров носила ярко выраженный экстремистский характер с явным криминальным оттенком. К примеру, в 1902 году член Восточной группы «Уральского союза» В.С. Киселев организовал группу рабочих Алапаевского завода, которая напала на склад Тягулинских рудников («Алапаевское дело») [2, с. 33]. В мае 1903 года агенты полиции выдали царской охранке членов группы, которые были арестованы. В

июне 1903 года Восточная группа «Уральского союза» прекратила свое существование. Среди членов Восточной группы было много молодежи. В числе обвиняемых – Александр Швалко, которому было всего 14 лет [1, с. 249].

Кроме того, эсеры Екатеринбурга активно поддерживали оружием и деньгами преступные группы. Одна из таких групп – «Лесные братья» Лбова. А. Лбов – рабочий Мотовилихинского завода, принимал активное участие в вооруженном восстании рабочих в 1905 году. Угроза ареста вынудила Лбова вместе с отрядом спрятаться в лесу, откуда он совершал дерзкие вылазки против властей. В июле 1907 года отряд совершил нападение на почтово-пассажирский пароход «Анна Степановна», похитив тридцать тысяч рублей Оханского казначейства [2, с. 67].

В 1905 году на волне революционного движения разрозненные группы Екатеринбургских эсеров заметно активизировали свою деятельность, осуществляя тактику индивидуального террора. С этой целью были созданы так называемые боевые дружины. Основной костяк боевых дружин составила молодежь от 17 до 24 лет.

Для руководства Восточным бюро Уральского союза в Екатеринбург был направлен один из видных партийных вождей РСДРП Я.М. Свердлов (тов. Андрей). Целью поездки Свердлова была организация революционной агитации среди населения, а также борьба с властью с использованием опыта боевых дружин, созданных эсерами. Таким образом, цели эсеров и социал-демократов в целом совпадали, что свидетельствует об их совместной деятельности. Данный факт всячески замалчивался советскими историками.

Экстремистская деятельность революционеров приводила к массовым выступлениям, заканчивающимися столкновениям, как с полицией, так и представителями праворадикальных организаций. 1 мая 1905 года в Екатеринбурге была проведена крупная демонстрация приказчиков, к которой присоединились печатники и часть рабочих конфетного производства Афониных. В демонстрации приняло участие до 3 тыс. человек. 18 октября 1905 года в день объявления Манифеста на площади у кафедрального Собора состоялась рабочая демонстрация и митинг, на котором выступал Свердлов. Митинг закончился столкновением рабочих с черносотенцами, в результате которого были убиты члены Екатеринбургской организации Иванов и Савельев [1, с. 19].

В конце 1906 года эсеры Урала предприняли попытку объединения в «Уральский боевой союз», провозгласившие основным методом борьбы экспроприацию и террор. Наиболее активным отделением союза продолжала оставаться Екатеринбургская организация, возглавляемая эсером Гусевым. В этот период совместно с «Лесными братьями» эсеры провели несколько экспроприаций [2, с. 73].

В 1908 году леворадикальному движению на Урале был нанесен тяжкий урон. Лидеры партий были арестованы. Попытки со стороны революционеров активизировать революционную деятельность закончились полным провалом. Екатеринбургской полиции удалось арестовать активных членов партии эсеров и социал-демократов, что привело к ликвидации революционных организаций.

Итак, в начале XX века социально-политическая обстановка в Екатеринбургском уезде характеризовалась активностью право- и леворадикальных партий и организаций, среди которых наиболее активными были партия эсеров и социал-демократов, но несмотря на ряд идейных разногласий существенных различий в формах и методах борьбы между ними не было. Активную революционную деятельность в Екатеринбургском

уезде, направленную против власти, вели представители Восточной группы Уральского союза, стоявшие на позициях эсеров. При этом деятельность право- и леворадикальных партий и движений в Екатеринбургском уезде носила экстремистский характер с явным криминальным оттенком. Городская власть Екатеринбурга занимала выжидательную позицию в отношении экстремистских партий и организаций, возложив борьбу с их деятельностью на полицию.

Полагаем, что обращение к историческим аспектам изучения радикализма и экстремизма является актуальным для современной ситуации в образовательной среде. Учитывая юношеский максимализм, не следует недооценивать романтическую привлекательность для молодого поколения образов революционеров. Необходимо последовательно объяснять, что революция – это всегда незаконное взятие власти, сопровождаемое гибелью и страданиями людей, социально-экономическими катаклизмами, что революционная борьба связана с террором – самой кровавой формой экстремизма.

Список литературы

1. Екатеринбург за двести лет 1723–1923 [Текст]. – Екатеринбург, 1923. – 365 с.

2. Капцугович И. История политической гибели эсеров на Урале [Текст] / И. Капцугович. – Пермь, 1975. – 192 с.

3. Маркс К. Сочинения [Текст] / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд. – Т. 4. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955. – 24 с.

Упоров Иван Владимирович
д-р ист. наук, канд. юрид. наук, профессор
ФГКОУ ВО «Краснодарский
университет МВД России»
г. Краснодар, Краснодарский край

«МЕРТВЫЕ НОРМЫ» В ИСТОРИИ УГОЛОВНОГО И УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРАВА РОССИИ

Аннотация*: автор анализирует проблему так называемых «мертвых норм» в российском уголовном и уголовно-исполнительном законодательстве. Анализируются соответствующие правовые акты Российской империи и советского государства. Обосновываются предложения по недопущению этого негативного явления в современной России.*

Ключевые слова*: мертвые нормы, закон, империя, советское государство, наказание, лишение свободы.*

В правовой системе России уже длительное время одной из проблем является проблема так называемых «мертвых норм», которые, будучи закрепленными в законодательных актах, не реализуются, то есть остаются на «бумаге». Ряд таких норм содержится в уголовном и уголовно-исполнительном законодательстве. Рассмотрим некоторые из них применительно к институту уголовного наказания в виде ареста. Так, в первоначальной редакции УР РФ 1996 г. было введено такое относительно новой для современной России, как арест (ст. 54). Тогда же, регулируя вопрос о введении в действие нового УК РФ, законодатель сделал оговорку, согласно которой эта норма вводится в действие после вступления в силу Уголовно-исполнительного кодекса РФ по мере создания необходимых условий для исполнения этого вида наказаний. С тех пор прошло почти

двадцать лет, но данное наказание по-прежнему не применяется, поскольку в России нет арестных домов, где должно исполняться данное наказание [1, с. 85]. Соответственно не действует и целый ряд норм, содержащихся в разделе III УИК РФ («Исполнение наказания в виде ареста).

К сожалению, современный законодатель в данном случае повторяет ошибки российского законодателя прошлых времен, поскольку данное явление относится не только к современному периоду, оно известно давней российской истории. Так, согласно Регламенту Главному Магистрату 1721 г. предписывалось, в частности, устраивать смирительные дома, где должны были содержаться лица, которые, «не хотя трудиться о своем пропитании, ядят хлеб вотще... кто на какое время по злым их поступкам будет достоин, и посылать их на работу, чем бы они могли пропитание свое заработать» (гл. XX Регламента); однако смирительные дома так и не были устроены [2, с. 358]. В 1775 г. в связи с учреждением губерний во всех губернских городах велено было устроить «смирительные дома для преступников обоего пола» [3, с. 266], но и это предписание оказалось невыполненным.

Не извлек уроков и законодатель начального периода Советской власти. Согласно ст. 46 ИТК РСФСР 1924 г. места заключения разделялись на следующие виды: «А. Учреждения для применения мер социальной защиты исправительного характера: 1) дома заключения; 2) исправительно-трудовые дома; 3) трудовые колонии – сельскохозяйственные, ремесленные и фабричные; 4) изоляторы специального назначения; 5) переходные исправительно-трудовые дома. Б. Учреждения для применения мер социальной защиты медико-педагогического характера: 1) трудовые дома для несовершеннолетних правонарушителей; 2) трудовые дома для правонарушителей из рабоче-крестьянской молодежи. В. Учреждения для применения мер социальной защиты медицинского харатера: 1) колонии для психически неуравновешенных, туберкулезных и других больных заключенных; 2) институты психиатрической экспертизы, больницы и т. п.» [4]. Указанные учреждения так и не были созданы.

Современное уголовно-исполнительное право, сделав, безусловно, существенный шаг вперед, все же не прервало ставших уже хроническими недостатков, связанных с закреплением неработающих норм. Так, о нереализуемости норм об аресте неоднократно говорилось на многих уровнях при обсуждении проектов уголовного и уголовно-исполнительного законодательства. Однозначно в свое время, еще при обсуждении проекта нового УК РФ, против высказался и ГУИН МВД России (ныне – ФСИН РФ) [5, с. 24–26].

Как видно, в отношении уголовного наказания в виде ареста в России установилась негативная тенденция принятия нормативных актов, в которые закладываются заведомо невыполнимые нормы, в результате чего усиливается противоречивость развития уголовно-исполнительной системы.

Мы полагаем, что экспертиза проектов соответствующих нормативных актов должна быть всестороннее и включать более тщательную проработку экономических и организационных возможностей их реализации. Ведь теоретически любая идея, любая концепция выглядит привлекательно; только практика-то, как показывает наш многовековый опыт, приемлет далеко не все. Закон по сути своей должен отражать фактически сложившиеся общественные отношения в определенной сфере жизни, а не служить программой будущего развития. Закон должен работать сегодня, сейчас. Что касается перспективы, то информации о ней место не в нормах права. Это не значит, однако, что закон вообще не должен содержать «перспективных» – они могут быть, но расчет при этом следует делать не на далекое или неопределенное будущее, а на ближайшие годы.

Неплох также вариант, когда условия исполнения некоторых норм оговариваются в общих положениях закона (например, ст. 3 УИК РФ).

В некоторых случаях, очевидно, весьма полезным может оказаться эксперимент, благо опыт в нашей стране имеется. В свое время (середина 1980-х гг.) в некоторых регионах апробировалось льготное исчисление сроков лишения свободы осужденных за высокие показатели в труде. Его проведение показало, что эта заманчивая идея не может быть реализована в силу недостаточных организационных возможностей исправительных учреждений и по некоторым другим причинам. Ситуация прояснилась, и в закон не попала «мертвая» норма.

Придет время, укрепится российская экономика, тогда и встанет вопрос и об арестных домах, и о других новейших достижениях в сфере исполнения наказаний в виде лишения свободы. Вот тогда законодателю и нужно принимать соответствующие нормы – такие, в реализуемости которых нет никаких сомнений. А в настоящее время, на наш взгляд, из УК РФ и УИК РФ следует исключить все нормы об аресте как виде уголовного наказания, поскольку перспектива его реального применения весьма и весьма отдаленна.

Список литературы

1. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации / Под ред. С.В. Дьякова, Н.Г. Кадникова. – М., 2013.

2. Филиппов А. О наказании по законодательству Петра Великого, в связи с реформой. – М., 1891.

3. Учреждения для управления губерниями // Российское законодательство X–XX веков. – Т. 5. – М., 1987. – С. 266.

4. ИТК РСФСР 1924 года // Сборник документов по истории уголовного права СССР и РСФСР 1917–1952 гг. – М., 1959.

5. Каким быть кодексу // Человек: преступление и наказание. – 1995. – №2. – С. 24–26.

Федоров Николай Викторович
канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург

РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ ВОЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ИНТЕРЕСЫ США В АТР: ПОЗИЦИЯ АМЕРИКАНСКИХ ЭКСПЕРТОВ

Аннотация*: в статье исследуется позиция американского экспертного сообщества относительно влияния поставок российских вооружений и военных технологий в Китай на интересы Соединенных Штатов в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Автор проанализировал эволюцию взглядов американских экспертов на данную проблему с начала 1990-х гг. до настоящего времени и выделил основные вопросы, которые являлись предметом особого внимания в их работах. В заключении сделан вывод о степени восприятия политики России по развитию военно-технического сотрудничества с КНР как вызова интересам США в АТР.*

Ключевые слова*: Россия, Китай, США, Тайвань, Азиатско-Тихоокеанский регион, военно-техническое сотрудничество.*

Одним из аспектов современного развития Китайской Народной Республики является ее военная модернизация, которая сопровождается ка-

чественным ростом боевых возможностей Народно-освободительной армии Китая (НОАК). Усиление китайских вооруженных сил часто становится объектом повышенного внимания как в ряде стран Восточной Азии, так и в Соединенных Штатах.

Неотъемлемым элементом оборонной политики современного Китая является развитие военно-технического сотрудничества с Россией. У КНР был обширный опыт сотрудничества с СССР в этой сфере в 1950-е гг., когда в Китай из Советского Союза поступали крупные партии оружия и военные технологии. В начале 1960-х гг. произошло охлаждение отношений между СССР и КНР, однако китайская военная промышленность продолжала опираться на полученные ранее советские разработки для проектирования собственных видов вооружений. Возобновление взаимодействия в оборонной сфере стало возможным в результате нормализации советско-китайских отношений во второй половине 1980-х гг. В последний год существования Советского Союза были подписаны новые соглашения о военно-техническом сотрудничестве с КНР. Распад СССР не прервал возрождение сотрудничества с Китаем в данной области, которое теперь приобрело для России также серьезное коммерческое значение. В 1990-е гг. произошло сокращение оборонных заказов со стороны российского министерства обороны и Китай стал для отечественного военно-промышленного комплекса важным источником получения прибыли. Россия, в свою очередь, во многом обеспечила Китаю доступ к современным образцам вооружений (учитывая эмбарго на экспорт в КНР военных технологий, введенное странами Запада после событий на площади Тяньаньмэнь в 1989 г.). Основное внимание при этом уделялось закупкам оружия и боевой техники для авиации и флота. Кроме того, Китай развернул собственное производство некоторых видов вооружений (в том числе и боевых самолетов) на лицензионной основе и стал разрабатывать новые проекты, опираясь на российские военные технологии.

Российско-китайское военно-техническое сотрудничество не осталось без внимания в Соединенных Штатах. Хотя официально Китай стал рассматриваться как один из основных вызовов американским интересам в период администрации Барака Обамы, однако и в 1990-е, и в 2000-е гг. в Соединенных Штатах видели в КНР потенциальный центр силы в регионе, включая военно-стратегическое измерение. В этой связи представляет несомненный интерес анализ позиций американских экспертов по вопросу влияния российско-китайского военно-технического сотрудничества на повышение боеспособности вооруженных сил КНР и, соответственно, на перемены в региональном балансе сил в контексте интересов США в АТР.

Особое значение придавалось роли российских военных технологий в модернизации вооруженных сил Китая. Фактически с начала 1990-х гг. стало происходить качественное усиление НОАК за счет развития сотрудничества с Россией в оборонной сфере. Впервые за долгие годы Китай получил широкий доступ к зарубежным вооружениям и военным технологиям. Это обстоятельство, в частности, отмечал Дэвид Шамбо в своей статье, написанной в 1994 г [8, p. 57] Директор ЦРУ Джеймс Вулси указывал также на возможность распространения российских военных технологий из Китая в третьи страны [10, p. 251]. Укрепление боевой мощи КНР могло иметь, по мнению многих американских экспертов, серьезные последствия для баланса сил в АТР. С точки зрения Д. Шамбо, военная модернизация Китая могла положить начало гонке вооружений и расширению оборонных альянсов в соседних государствах [8, p. 57]. Эксперт Фонда «Наследие» (The Heritage Foundation) Ричард Фишер в 1996 г. писал, что

продажа российских самолетов Су-27 Китаю может представлять серьезные потенциальные вызовы для военно-воздушных сил как Тайваня, так и США [5, p. 4]. Проблема использования российских вооружений в возможном конфликте между КНР и Тайванем продолжала присутствовать в работах американских экспертов и в дальнейшем. Элизабет Вишник из Института «Восток-Запад» (East-West Institute) в 2001 г. отмечала, что самолеты Су-27 уже прошли своеобразные «испытания» в ходе Тайваньского кризиса 1996 г., а построенные в России корабли и подводные лодки китайских ВМС могут в перспективе создать проблемы для морской обороны Тайваня [11, p. 806–807]. Поставки российских вооружений, как указывалось в докладе Фонда «Столетие» (The Century Foundation) от 2009 г., «подняли риски» для Соединенных Штатов в случае необходимости оказания помощи Тайваню [7, p. 22].

Что касается непосредственных угроз американскому присутствию в АТР, являющихся следствием российско-китайского сотрудничества в оборонной сфере, то среди американских экспертов преобладают две основные позиции. Эксперт Института стратегических исследований (Strategic Studies Institute) Стивен Бланк еще в 1997 г. отмечал, что поставки вооружений в КНР могут создать проблемы для американского преобладания на море и в воздухе в западной части Тихого океана [3, p. 22]. Исследователь при этом критиковал сдержанную позицию правительства США по вопросу сближения России и КНР, в том числе и в рамках развития военно-технического сотрудничества [3, p. 28]. Уже упоминавшийся Р. Фишер, хотя и выражал определенную тревогу по поводу интересов США в регионе, но, тем не менее, не рекомендовал американскому руководству принимать какие-либо меры против российско-китайского взаимодействия в оборонной сфере. Майкл Бэррон в 2001 г. писал, что китайские эсминцы и подводные лодки российской постройки могут представлять угрозу для американских авианосцев в случае гипотетического столкновения между КНР и США [1, p. 74]. Другую точку зрения озвучил Дэннис Бласко, бывший американский военный атташе в КНР. По его мнению, Китай, приобретая оружие и военные технологии, настроен на постепенную и избирательную модернизацию своих вооруженных сил, будет стремиться избегать конфликтов и пока не является вызовом для крупных держав [4, p. 95–96]. Бин Ю, исследователь из Университета Виттенберга (Огайо) в 1993 г. отмечал, что продажи российских вооружений в Китай не представляют непосредственной и значительной угрозы интересам Соединенных Штатов в сфере безопасности в АТР [2, p. 312]. Компромиссной позиции придерживалась Сьюзен Тернер. По ее мнению, Россия вооружает страны, которые могут быть потенциальными противниками США, но в то же время в отношении Китая она обеспечивает сохранение определенного баланса сил собственными средствами, поставляя оружие также для Индии – соперника КНР [9, p. 172–173].

В целом, в 2000-е и 2010-е гг. военно-техническое сотрудничество между Россией и КНР перестало быть для американского экспертного сообщества столь же актуальной темой, как в 1990-е гг. Среди причин этого можно назвать то, что продажи российского оружия Китаю утратили элемент «новизны» и стали привычным элементом российско-китайских отношений. Кроме того, большее беспокойство стали вызывать собственные разработки китайского ВПК и связанные с этим потенциальные угрозы для американского военного присутствия в АТР. Вместе с тем, последние контракты на поставку в Китай новых образцов российских вооружений не остались без внимания в США. Отмечается, к примеру, что

российские истребители Су-35 могут существенно повысить боевые возможности китайской авиации и укрепить позиции КНР в территориальных спорах в Южно-Китайском море [6].

Российско-китайское военно-техническое сотрудничество с начала 1990-х гг. получало различные оценки со стороны американских экспертов. В первую очередь, подчеркивалось то влияние, которое оказали поставки вооружений из России на повышение боеспособности китайских ВВС и ВМС. Часто проблема военной модернизации КНР рассматривалась в контексте сложной обстановки, складывавшейся в потенциальных «горячих точках» в регионе – в 1990-е гг. это был Тайвань, в настоящее время – Южно-Китайское море. В то же время следует отметить, что политика России в отношении продажи оружия и военных технологий в КНР оценивалась большинством американских экспертов достаточно нейтрально и сдержанно, и Россия не воспринималась в этом ключе как непосредственная угроза интересам США в АТР.

Список литературы

1. Barron M.J. China's Strategic Modernization: The Russian Connection // Parameters. – Vol. 31. – № 4 (Winter 2001). – P. 72–86.

2. Bin Yu. Sino-Russian Military Relations. Implications for Asian-Pacific Security // Asian Survey. – Vol. 33. – № 3 (March 1993). – P. 302–316.

3. Blank S.J. The Dynamics of Russian Weapon Sales to China. March 4, 1997 / Federation of American Scientists [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://fas.org/nuke/guide/china/doctrine/ruswep.pdf

4. Blasko D.J. Evaluating Chinese Military Procurement from Russia / GlobalSecurity.org [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.globalsecurity.org/military/library/report/1997/1917pgs.pdf

5. Fisher R.D. China's Threats to Taiwan Challenge U.S. Leadership in Asia / The Heritage Foundation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.heritage.org/research/reports/1996/03/chinas-threats-to-taiwan-challenge-us-leadership-in-asia

6. Keck, Z. Problem: China still wants Russia's Deadly Su-35 Fighter. May 4, 2015 / The National Interest [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nationalinterest.org/blog/the-buzz/problem-china-still-wants-russias-deadly-su-35–12800

7. Menon R. The China-Russia Relationship: What It Involves, Where It Is Headed, and How It Matters for the United States. A Century Foundation Report / The Century Foundation [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tcf.org/publications/internationalaffairs/Menon.pdf

8. Shambaugh D. Growing strong: China's challenge to Asian Security // Survival: Global Politics and Strategy. – Vol. 36. – № 2 (Summer 1994). – P. 43–59.

9. Turner S. Russia, China and A Multipolar World Order: The Danger in the Undefined // Asian Perspective. – Vol. 33. – №1 (2009). – P. 159–184.

10. Van Vranken H.D.; Harmel, C.C. United States and China's Military Ties with the Russian Republics // Asian Affairs: An American Review. – Vol. 20. – № 4 (1994). – P. 241–254.

11. Wishnik E. Russia and China. Brothers again? // Asian Survey. – Vol. 41. – №5 (September-October 2001). – P. 797–821.

Шарипова Эркайым Козуевна
д-р филос. наук, профессор, заведующая кафедрой
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан
Абдылакимова Бегайым Кенжематовна
канд. филос. наук, старший преподаватель
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан
Суюнбекова Айпери Суюнбековна
аспирант, референт проректора
Кыргызско-Узбекский университет
г. Ош, Кыргызстан

ГОСУДАРСТВО И ГОСУДАРСТВЕННОСТЬ: СУЩНОСТЬ И ВЗАИМОСВЯЗЬ

Аннотация*: в статье рассматриваются понятия «государство» и «государственность». Авторами освещены история развития этих понятий и их взаимосвязь.*

Ключевые слова*: государство, государственность, глобализация, суверенитет, связь, независимость, развитие.*

Государственность, если оценивать ее с формальной точки зрения, представляет собой, с одной стороны, какое-либо реальное государство в каждый его конкретный исторический момент времени, а с другой – неизбежность его трансформации, связанной с тем, что в мире нет ничего абсолютно статичного и завершенного. И если первая черта государственности, в которой прослеживается ее полное тождество с собственно государством, имеет относительно устойчивый, статический характер, то вторая – динамический. Разумеется, при оценке сущности государственности должны присутствовать обе – условно статическая и динамическая – характеристики государства, представляющие собой на деле проявление сущности государства, которое постоянно эволюционирует. И чем позже мы его застаем в его развитии, тем быстрее оно, как правило, преобразуется. Отметим, забегая вперед, в условиях современного процесса глобализации динамическая составляющая сущности государства (и, соответственно, государственности) приобретает ярко выраженный характер. При этом она вовсе не подавляет и даже не преобладает над условно статической сущностной характеристикой государства. То, каким образом, в каком направлении, общие и специфические моменты эволюции государства определяются в конечном счете тем, что государство представляет собой с точки зрения его сущности. Таким образом, государственность, анализируемую в конкретном историческом контексте, невозможно понять вне собственно государства, вне его природы, которая определяет государственность как таковую. Однако в оценке природы государства не существует единой точки зрения, причем не только в различных отраслях гуманитарного знания, но и в пределах даже одной какой-либо научной дисциплины. Обратимся, к примеру, к мнению государствоведов. Так, А.Б. Венгеров пишет: «Познать природу государства – значит выявить главное и определяющее в его функционировании и развитии, в его социальной ценности и назначении. Это значит понять государство в единстве всех многообразных и противоречивых свойств, сторон и форм, как самостоятельный и целостный социальный институт» [4, с. 56].

«Сущность государства как общественного явления», – считает В.Н. Хропанюк, – представляет собой, образно говоря, многогранный стержень, который состоит из множества взаимосвязанных внутренних и внешних сторон, придающих ему качественную определенность универсальной управляющей системы. Раскрыть сущность государства – значит выявить то главное, определяющее: что обусловливает его объективную необходимость в обществе, уяснить, почему общество не может существовать и развиваться без государства» [7].

«Применительно к государству, – полагает В.К. Бабаев, – его сущность составляет такая характеристика, которая раскрывает природу и назначение государства в обществе, а поскольку в социальном назначении государства выражается целесообразность его существования и функционирования как инструмента управления делами общества, то узнать сущность государства – значит выявить, в чьих руках сосредоточена государственная власть, чьим интересам служит государство, чью волю оно выражает» [6].

В пределах цивилизационного подхода выделяется три важных принципа соотношения государства и духовно-культурной жизни общества.

1. Природа государства определяется накопленными в ходе исторического процесса и передаваемыми в рамках культуры представлениями о мире, ценностями, образцами поведения, вследствие чего, рассматривая государство, необходимо учитывать не только социальные интересы и действующие силы, но и устойчивые, нормативные образцы поведения, весь исторический опыт прошлого.

2. Государственная власть как главное политическое явление следует рассматривать и как часть мира культуры, что позволяет, с одной стороны, избежать схематического подхода к государству и проводимой им политики, оценивая ее как результат отвлеченной игры сил, а с другой – раскрыть связь государственной власти с моралью, ценностными ориентациями, мировоззренческими принципами и спецификой и т. д.

3. Разнородность культур, в их временном и пространственном измерении, позволяет понять, почему некоторые типы государств, соответствующие одним условиям, останавливались в своем развитии в других условиях, при этом в сфере государственной жизни особое значение придается различиям, вытекающим из своеобразия национальных культур и черт национального характера [4].

Разумеется, культура в целом не сводится к государству, но само государство тем или иным образом, в той или иной форме содержит в себе специфические культурные черты. Поэтому очевидно, что цивилизационный подход предоставляет больше (чем социологический) возможностей для анализа и оценки как специфических черт государств и, соответственно, государственности, так и самой сущности государства.

Государственность, если оценивать ее с формальной точки зрения, представляет собой, с одной стороны, какое-либо реальное государство в каждый его конкретный исторический момент времени, а с другой – неизбежность его трансформации, связанной с тем, что в мире нет ничего абсолютно статичного и завершенного. И если первая черта государственности, в которой прослеживается ее полное тождество с собственно государством, имеет относительно устойчивый, статический характер, то вторая – динамический. Разумеется, при оценке сущности государственности должны присутствовать обе – условно статическая и динамическая – характеристики государства, представляющие собой на деле собой проявление сущности государства, которое постоянно эволюционирует. В условиях современного процесса глобализации динамическая составляющая

сущности государства (и, соответственно, государственности) приобретает ярко выраженный характер.

Государство представляет собой форму бытия действительных сообществ, которая обеспечивает более быстрое их развитие, что имеет прямое отношение к сущности государства, которое со временем переходит из категории необязательного, но желательного для этноса в необходимого для него. Именно более быстрое развитие государственных народов привело к тому, что кочевые формы жизни были изъяты из человеческой истории, которая в реальном ее воплощении представляет собой непрерывную конкуренцию человеческих сообществ между собой. Государство выступает в роли катализатора исторического развития, когда отстающие народы рискуют сойти с исторической сцены. И государство естественным образом выступает как условие сохранения этносов, которые часто выступают по отношению друг к другу как внешняя угроза.

Государство создается по необходимости, во многом благодаря внешним угрозам, и создают государство реальные люди, обладающие теми или иными этнически определенными свойствами, которые, реализуясь через государственные формы жизни, с необходимостью задают черты самого государства, ту совокупность его специфических черт, которые отличают его от других государств, каждое из которых также наделено специфическими чертами. На характер государств, их черты, а также характер и темп их развития непосредственно и опосредованно, прямо и косвенно оказывает влияние то, что Гегель определил емким понятием «дух народа».

Список литературы

1. Абдынасырова А. К вопросу о менталитете народа и идеологии в молодом государстве // Проблемы гуманитарных наук в период перехода к рыночной экономике. – Бишкек, 1994.

2. Абдыраимова Р.А. Принципы демократии и внешней политики в Конституции Кыргызской Республики. – Бишкек, 1998.

3. Абилдаев Э.Е. Место и роль государства в политической системе общества: Учебно-методическое пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. – М., 2001.

4. Венгеров А.Б. Указ. соч. – С. 83.

5. Курманов З. Трайбализм 20–90-х годов: шаг вперед, два шага назад // Res Publica. – 1995. – 25 апреля.

6. Теория государства и права: Учебник / Под ред. В.К. Бабаева. – М.: Юристъ, 1999. – С. 57.

7. Хропанюк В.Н. Теория государства и права: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. профессора В.Г. Стрекозова. – М., 2002. – С. 62.

8. Элебаева А. Особенности политической трансформации в Кыргызстане / А. Элебаева, М. Пухова // Центральная Азия и Кавказ. – 2001. – №4.

КУЛЬТУРОЛОГИЯ И ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Карабатов Роман Павлович
старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Уральская государственная
консерватория (академия) им. М.П. Мусоргского
г. Екатеринбург, Свердловская область

СОВЕТСКАЯ МАССОВАЯ ПЕСНЯ СТАЛИНСКОГО ПЕРИОДА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ГОСУДАРСТВЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ЗАКАЗА

Аннотация*: в статье рассматривается вопрос взаимодействия культуры и власти через государственный социальный заказ как один из важнейших рычагов управления культурой властными структурами. Внимание автора сосредоточено на отечественной музыкальной культуре сталинской эпохи, уникальной с точки зрения тотальной ангажированности государством всех сфер функционирования культуры. На примере советской массовой хоровой песни, с применением методов социологического анализа музыки, рассматриваются противостояние и взаимодействие двух ведущих тенденций в музыкальном искусстве – агитационной и художественной, причины их сближения и удаления в разные годы. В статье также рассматриваются вопросы стилистики массовой песни, ее «внедрения» в академические жанры, расцвета и угасания жанра. В результате автор приходит к выводу, что жанр советской массовой хоровой песни представляет собой социально-эстетический феномен, порожденный и замкнутый советским временем.*

Ключевые слова*: советская массовая песня, сталинская эпоха, государственный социальный заказ, агитационная тенденция, художественная тенденция, искусство.*

Советское искусство сталинского периода представляет собой уникальное явление с точки зрения тотальной ангажированности государством всех сфер функционирования культуры. Культура конца 1920-х – начала 1950-х годов не может быть осмыслена без соотнесения с так называемым государственным социальным заказом, под которым подразумевается «особая форма социального заказа, связанная с требованиями государства как органа управления к социуму» [3, с. 3]. Главная функция искусства определялась как идеологическая, направленная на формирование единого общественного мировоззрения, в установленных государством рамках.

В сфере музыкального искусства наиболее удобным жанром, в этом смысле, явилась *советская массовая песня* в монументальности хорового воплощения. Стилистические ее качества – упрощение мелодии, ритма, гармонии, хоровой фактуры и инструментального сопровождения, непритязательность, а нередко примитивность текста, содержанием которого, в том или ином варианте, была либо партийно-патриотическая, либо деревенская, либо молодежная тематика. Отдельной строкой следует выписать массовую песню, посвященную И.В. Сталину. Подобный тематический состав свидетельствовал о процессе глобальной советизации репертуара, распространившейся практически на все сферы музыкального творчества.

В массовой песне все ее атрибуты как нельзя лучше отвечали установке на максимальную общедоступность и в ее исполнении, и в смысло-

вой однозначности. Парадоксальным образом приоритетной для исполнения считалась песня со стертой авторской индивидуальностью.

Массовая песня стала знаком бурно развивавшейся агитационной тенденции в советском искусстве, представленной именами М. Коваля, И. Дзержинского, Т. Хренникова и целой армии композиторов-песенников, сочинявших песни-однодневки, канувшие в лету, как и имена их создателей.

Ей противостояла художественная тенденция, которой следовали наиболее талантливые композиторы этого времени: Д. Шостакович, Н. Мясковский, В. Шебалин, Г. Попов, С. Прокофьев. Именно Прокофьеву принадлежит высказывание по следам активной деятельности композиторов-песенников и, шире, «композиторов-цитатников» о реальной для советской музыки «опасности опровинциалиться» [1, с. 191].

Борьба агитационной и художественной тенденций в музыкальном искусстве рассматриваемого времени всесторонне исследована в докторской диссертации [2] профессора Московской консерватории Е.С. Власовой и в ее книге «1948 год в советской музыке». Отмечая влияние государственной идеологической машины на искусство, Е.С. Власова подчеркивает, что настоящее искусство, тем не менее, старалось выживать всеми способами, в том числе и поднимая советскую массовую песню на достойный художественный уровень. Тем более что ее жанровые подвиды давали некоторый простор для профессионального творчества. Этому во многом способствовало то, что русская хоровая культура имела многовековые традиции как в сфере создания хоровых сочинений, так и в сфере хорового образования. В первой половине XX века еще крепки были образовательные устои Придворной певческой капеллы и Московского синодального училища церковного пения, еще живы были преподаватели этих учебных заведений, а ряд их выпускников продолжал трудиться в изменившихся социальных условиях. Во-вторых, сам жанр массовой хоровой песни также имел большую историю, начинаясь, в предыстории, с кантов, маршей и со строевых солдатских песен. Так, в 1930-е годы в советской массовой песне формируются и продолжают развиваться в последующие два десятилетия такие ее разновидности как преобразованные в направлении востребованной тематики солдатские песни, они же – военные, песни-марши.

Эти же разновидности массовой песни стали проникать и в сферу прикладной музыки: к кинофильмам, в оперетту, музыкальную комедию.

Массовая песня становится практически обязательным компонентом крупных жанров: симфонии, кантаты, оперы. В оперном жанре в 1930-е годы складывается уникальный жанр, происхождение которого напрямую связано с государственным социальным заказом, – это так называемая песенная опера как, например, «Тихий Дон», «Поднятая целина» И. Дзержинского, «В бурю» Т. Хренникова.

Выдвижению на первый план советской массовой песни и ее «рулевому» значению способствовали, прежде всего, политические факторы, а именно: государственные директивные документы, принимаемые на совещаниях, заседаниях, партийных съездах. Таково Постановление Политбюро ЦК ВКП (б) «О перестройке литературно-художественных организаций» от 23 апреля 1932 г. Стимулировала расцвет советской массовой песни, действуя от противного, кампания по борьбе с формализмом, развернувшаяся на страницах прессы, в Союзе советских композиторов в 1936 году, когда критике было подвергнуто творчество Д. Шостаковича. Несомненным стимулом для создания массовой песни стали итоги XVII съезда ВКП(б) 1934 года, вошедшего в историю под названием «съезда победителей».

Отдельно следует рассматривать период Великой отечественной войны, как время, благоприятствующее для развития советской массовой песни. Это был краткий период единения агитационной и художественной тенден-

ций в истории советской музыкальной культуры, обусловленный общей целью стремления государства и его народа к победе над врагом.

С трагического для академической советской музыки постановления ЦК ВКП (б) «Об опере «Великая дружба» В. Мурадели», начинается период, завершающий «гегемонию» советской массовой песни. С 1948 года агитационная и художественная тенденции в сфере массовой песни снова резко расходятся: первая вновь набирает силу, не стремясь к каким-либо художественным достижениям, во второй наблюдается отмежевание академических жанров от массовой песни в качестве цитатного материала или стилизации. После осуждения культа личности на XX съезде КПСС в 1956 году советская массовая хоровая песня еще около трех десятилетий, вплоть до времен «перестройки», продолжает формально оставаться в авангарде государственного социального заказа, приобретая смысл некоего *знака власти* и постепенно утрачивая, в большинстве своих образцов, художественную ценность. Хоровую песню, как ведущую разновидность массовой песни, постепенно сменяет сольная, героика уступает место лирике, а жанр советской массовой песни уходит в историю как социально-эстетический феномен, порожденный и замкнутый советским временем.

Список литературы

1. Власова Е.С. 1948 год в советской музыке. Документированное исследование / Е.С. Власова. – М.: Классика-XXI, 2010. – 456 с.

2. Власова Е.С. Советское музыкальное искусство сталинского периода. Борьба агитационной и художественной концепций: Дис. … д-ра искусствоведения / Е.С. Власова. – М., 2010. – 726 с.

3. Резник И.Б. Государственный социальный заказ в советском музыкальном искусстве 1930-х годов: Дис. … канд. искусствоведения / И.Б. Резник. – Екатеринбург, 2005. – 187 с.

Крылов Сергей Николаевич
преподаватель
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия им. А.Л. Штиглица»
г. Санкт-Петербург

МОНУМЕНТАЛЬНАЯ ЖИВОПИСЬ И ГРАФФИТИ КАК РОДСТВЕННЫЕ ПЛАСТИЧЕСКИЕ ИСКУССТВА

Аннотация*: автор статьи исследует вопросы схожести монументально-декоративной живописи и граффити. Изучив актуальные искусствоведческие источники, рассмотрев типичные примеры, исследователь приводит ряд формальных сходств и принципиальных отличий исследуемых форм искусства. В результате было сделано заключение: термином «граффити» нельзя обозначать вид или направление искусства, это ряд техник исполнения, которые используются в том числе художниками-монументалистами.*

Ключевые слова*: стрит-арт, монументальная живопись, декоративное искусство, уличная среда.*

По ряду исторических причин некоторые формы современного искусства для многих в нашей стране остаются сферой неясного. Желание создавать искусство без определённого смысла, поиск ярких выразительных средств, неопределенность самоидентификации молодых художников без профессионального образования сводят на «нет» желание искусствоведов и критиков создать цельную всеобъемлющую модель современного искусства. Большее развитие непрофессиональное искусство получает в уличной неконтролируемой среде в направлении «стрит-арт», преимущественно в техниках «граффити» (или «спрей-арта»).

Формальные признаки – пластическое начало, использование архитектуры в качестве рабочей плоскости – определяют граффити родственным монументально-декоративной живописи. Художники и искусствоведы, получившие профессиональное образование, не воспринимают «стрит-арт» как искусство, для остальных же зрителей отличия кажутся несущественными. Отличия и сходства профессиональной монументальной живописи и уличного граффити вызывают множество споров, следует обратиться к данной проблеме.

***

«Начиная с 1950-х годов художники создавали работы, в которых особая роль отводилась контексту (окружению), выводя тем самым искусство из музеев на улицы и в сельскую местность. В 1960-е годы для описания творчества минималистов, концептуалистов и «земельщиков», таких как Ханс Хааке и Даниэль Бюрен, всё чаще стало употребляться выражение «Специфика места» [2, с. 263]. «Site-specific» подразумевает физический и семантический контакт произведения с пространством, в котором оно расположено или которое оно отображает. В начале 1960-х годов форма инсталляции выходит за пределы галереи, развитие минималистской скульптуры (Ричард Серра, Александр Колдер) и лэнд-арт в городской среде завершают формирование традиции современного искусства в общественных местах (public art) в противоположность музейному (studio art). В те годы для художников был актуален вопрос: может ли критическое искусство быть понятно широкой публике и в то же время доставлять эстетическое удовольствие? Эти перемены знаменуют воплощение идеи о расширении сферы влияния искусства на общество, его внедрения в социальную среду.

Граффити в современном понимании – основной элемент стрит-арта, искусство, не ограниченное ничем, кроме фантазии художника, плод постиндустриальной социокультурной ситуации современного города.

На протяжении XX столетия формальная сторона произведения постепенно отходит на задний план, синтезируя все материальное и нематериальное, что есть у художника в арсенале, и выдвигая идею на первое место. Схожие процессы происходят в неконтролируемом уличном пространстве. Сегодня композиционные поиски, исследование материалов, стилистика произведений, изобразительные приемы и прочее интересуют западных теоретиков лишь в качестве новшеств. Одна из задач современного искусства состоит в демонстрации различных образов жизни через осуществленное на практике знание. Социально ангажированное граффити сплачивает отношения, делая произведение символом специфического пространства общения, что обеспечивает условия для возможности внутреннего изменения личности [5, с. 52]. Уличные произведения формируются на принципе незапланированного взаимодействия случайных зрителей.

Современное граффити возникает внутри культурной ситуации больших городов. Уличные художники стремятся к взаимодействию, хотят выявить, актуализировать и озвучить существующие проблемы современного общества, о которых зачастую нельзя говорить законным способом. «Для многих художников, арт-менеджеров, художественных институций эти сдвиги знаменуют собой тенденцию к большей социальной включенности и демократизации искусства, также существует опасность преждевременного и некритичного приятия «прогрессивного» искусства как своего рода эквивалента «прогрессивной» политики» [4].

Монументальная живопись древнейший вид искусства, что во многом предопределено долговечностью используемых материалов. Про монументальную живопись написано немало трудов, обозначим основное. «Монументальное искусство, по определению, создающееся для архитектурной среды, в синтезе с нею обладает наибольшей возможностью во-

площения высоких идей. Художественная убедительность изобразительно сюжетных композиций на фасадах зданий и в интерьерах заслуженно признает за ним ведущую роль в живописи» [3].

Содержательная скованность монументальной живописи исторически обусловлена первоочередными функциями: лаконичное обозначение и утверждение приоритетных ценностей своего государства и своего времени. «Монументальное искусство – казалось бы, одна из наиболее ригидных форм культуры. Ограниченность в средствах материального воплощения, лаконичность и сдержанность её художественного языка, предельная избирательность в выборе тем и сюжетов, зависимость от интересов главенствующих сил – всё это должно было бы определить статуарное положение монументального искусства в пространстве социума и культуры» [6, с. 351]. Субъективным моментам в монументалистике не остается места, в отличие от станкового, прикладного искусства и стрит-арта.

Рассмотрим факторы, концептуально отличающие подходы профессиональных и уличных художников к созданию произведений.

1. *Выбор места*. Художник-монументалист работает на заказ, разрабатывает проект для конкретного архитектурного пространства. От характера и предназначения сооружения зависят многие факторы: тема, материал, композиционное и цветовое решения и так далее [1]. Уличные художники апроприируют пространство для своего произведения без согласования с кем-либо. При выборе места для них важнейшее значение имеет фактор доступности.

2. *Подготовка проекта*. Перед началом росписи профессиональный монументалист собирает информационный материал, делает эскизы, выполняет макет архитектуры или 3D-моделирование, отрисовывает детализированные картоны, подбирает цвета, делает выкраски, создает пробники в предполагаемом материале. Как показывает практика, большинство стрит-арт художников не предполагают о таких этапах подготовки произведения.

3. *Материалы*. Монументальная живопись создаётся в долговечных материалах. Произведения уличного граффити выполняются красками по технологически неподготовленной поверхности, художники предпочитают использовать наиболее дешёвые материалы.

4. *Создание произведения*. Монументальные произведения создаются поэтапно, следуя технологии. Важнее сделать долговечное произведение, не столь важно, сколько времени на это уйдет (на выполненное произведение даётся гарантия). Стрит-арт граффити выполняется в максимально короткий промежуток времени. Одно их в этом роднит – из-за масштаба площади зачастую произведения выполняются группами художников.

5. *Анализ произведения*. Завершённое монументальное произведение должно отвечать ряду критериев, определяющих его художественную ценность: оригинальность композиции, подбор колорита, виртуозность рисунка, изобразительный приём, идея произведения, соответствие выбранного материала идее проекта – всё это должно помогать основному фактору – синтезу с архитектурной ситуацией. Граффити произведения отвечают, в лучшем случае, одному из факторов. Синтез граффити с архитектурной средой возможен, но этот факт может только явиться результатом стечения случайностей.

***

Подытожим: все приведенные факторы (в том числе «анализ произведения») предполагают, что монументальное произведение создается на века, в то время как уличное граффити подразумевает недолговечное существование. Несомненно, монументальная живопись и граффити являются близкими пластическими искусствами. Однако мотивы, побуждающие художников к созданию произведений, принципиально отличаются.

В заключение необходимо обозначить: термином «граффити» нельзя определять вид или направление искусства, этим термином обозначается ряд техник исполнения (процарапывание изображения, рисование и написание краской при помощи кисти или распылителя), используемых в разных материалах, преимущественно в стрит-арте и монументальной живописи.

Список литературы

1. Быков В.В. Вопросы композиции в агитационно-оформительском искусстве: Советы художнику-оформителю. – М.: Плакат, 1982. – 64 с.
2. Демпси Э. Стили, школы, направления. Путеводитель по современному искусству. – М.: Искусство – XXI век, 2008. – 304 с.
3. Елатомцева И.М. Теоретическое основание изобразительного искусства: структурные категории, виды, жанры. – Минск: Белорус. наука, 2007. – 379 с.
4. Квон М. Public art и идентичность городов // Текст перевода эссе 1997 года взят с сайта «Про паблик арт». ГЦСИ. – Н. Новгород [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.propublicart.ru/publication?id=11 (дата обращения: 23.11.2015).
5. Крылов С.Н. Паблик-арт – современное урбанистическое искусство // Этносоциум и межнациональная культура. – М.: Этносоциум, 2014. – №11 (77). – С. 51–53.
6. Лекус Е.Ю. О 300-летии монументального искусства и не только // Связь времен. Пространственные искусства в отечественной культуре второй половины XX века: Сб. научн. трудов / Отв. ред. Т.В. Горбунова; СПГХПА. – СПб., 2014. – С. 351–355.

Сысоева Елена Анатольевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина»
г. Бийск, Алтайский край
Краснова Елена Анатольевна
доцент
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный художественный институт»
г. Красноярск, Красноярский край

СИМПОЗИУМЫ ПО ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КЕРАМИКЕ В СИБИРИ – ДЕМОНСТРАЦИЯ ЛУЧШИХ ДОСТИЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО ДЕКОРАТИВНОГО ИСКУССТВА

Аннотация*: в статье раскрывается современное состояние школы художественной керамики Сибири. Обосновываются перспективы развития современного декоративного искусства на примере организации региональных, всероссийских и международных симпозиумов по художественной керамике. Анализируются творческие площадки в Красноярске и Иркутске.*

Ключевые слова*: школа художественной керамики, Сибирь, симпозиум, художественная керамика, современное декоративное искусство.*

Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда в региональном конкурсе «Российское могущество прирастать будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2015 – Алтайский край, проект №15–14–22002 «Современные тенденции в художественной керамике Сибири XXI века».

Особенностью художественной керамики Сибири является ее декоративный язык, он раскрывает диапазон художественных возможностей этого вида творчества, знакомит зрителя с разными техниками и приемами, индивидуальными авторскими манерами.

Центром школы художественной керамики Сибири является Красноярский государственный художественный институт. Красноярский государственный художественный институт основан в 1987 году Постановлением Совета Министров РСФСР №533 от 29.12.86 «О мерах по дальнейшему развитию изобразительного искусства». Школа художественной керамики Сибири – явление самобытное, это школа, в некотором смысле сочетающая традиции Востока и Запада.

«Школа – длительное художественное единство, преемственность принципов и методов» [6].

Стоит отметить, что современное искусство художественной керамики, развивается во взаимодействии художественного наследия и элементов новаторства, проявляющихся в созидательной деятельности, основанной на выражении их творческих способностей.

Художественное наследие – это художественные ценности прошлого, имеющие общенациональную или общечеловеческую значимость. Из художественного наследия формируется традиция. Традиция – это память художественной культуры, это актуальное и современное в ее арсенале [6].

Новаторство – проявление нового в созидательной деятельности людей, выражение творческих способностей человека в труде. Именно между традицией и новаторством расположено искусство каждой эпохи: его художественные качества, средства, формы, идейно-тематическое содержание, характер его гуманистической обращенности к личности.

Выпускники красноярской школы – это яркие, самобытные, творчески отзывчивые специалисты, которые работают по всей Западной и Восточной Сибири. Их работы выделяются в общем контексте Сибирской керамики, декоративные композиции, разные по тематике и формообразованию, обладают общими качествами и особенностями: образной цельностью, лаконизмом пластики, цветовой сдержанностью, точно найденным масштабом. Пространственные пропорции форм определяют емкое звучание этих работ, будь то скульптурная пластика, предметный ансамбль или концептуальные объекты. Для сибирской школы характерно обращение не только к красоте природы региона и исконно русским традициям, но и к историческому опыту местного народного творчества.

Кафедра художественной керамики существует в Красноярском государственном художественном институте со дня его основания. На кафедре с первых лет ее существования сложилось несколько творческих направлений: во-первых, традиционные для керамики многочисленные посудные формы, выполненные в разных материалах с применением сложных технологий и приемов обработки.

Второе направление – малая пластика, занимающая значительное место в творческом диапазоне выпускников кафедры. Это направление тесно связано со скульптурой малых форм – керамические пласты, шахматные наборы, анималистическая скульптура, многосоставные декоративные композиции, бижутерия, даже скульптурные портреты величиной в натуру выполняются в фарфоре, фаянсе, шамоте.

Третье направление – создание объемных декоративных композиций преимущественно в шамоте. Эта разновидность керамических изделий является наиболее «сибирским» явлением в красноярской керамике [1].

За время своего существования кафедра выпустила более 250 дипломированных специалистов, из них около 80 стали членами «Союза художников России». На сегодняшний день это один из фактов, который дает возможность говорить о развитии Сибирской школы керамики.

Преподавательский состав кафедры художественной керамики сегодня – это ее выпускники разных лет И. Окрух, С. Гинтер, Е. Краснова, Ю. Юшкова, И. Кротов (все они члены Союза художников России).

Значительная роль в формировании красноярской школы художественной керамики принадлежит Александру Яковлевичу Мигасу, выпускнику 1980 года Белорусского театрально-художественного института. Более четверти века А.Я. Мигас возглавлял кафедру художественной керамики Красноярского государственного художественного института, ныне профессор, заслуженный педагог Красноярского края [4].

Весьма обширна география творческих связей кафедры керамики Красноярского государственного художественного института: Абакан, Новосибирск, Тюмень, Бийск, Кемерово, Кызыл, Иркутск, Чита.

В последние годы кафедра керамики стала организатором нескольких симпозиумов, собравших керамистов Красноярска и Сибирского региона.

В научном сообществе термин «симпозиум» чаще всего используется для обозначения представительной конференции, посвященной обсуждению какой-либо темы или проблемы, в которой принимают участие делегаты из нескольких стран. Симпозиумы обыкновенно посвящены темам, которые уже достаточно хорошо проработаны в той или иной научной области.

Традиция проводить международные симпозиумы по художественным видам деятельности появилась еще в середине XX века. Создавались временные, полностью оборудованные для решения технологических процессов творческие площадки. Для художников декоративно-прикладного искусства (керамика, стекло, текстиль и т. д.) были оборудованы специальные мастерские с муфельными печами, ткацкими станками и всеми необходимыми материалами по профилю проводимого симпозиума. Условиями проведения такой творческой встречи предусматривалось выполнение каждым художником одной или нескольких работ в материале. Несмотря на короткий промежуток времени, от двух недель до одного месяца, художники ставят перед собой задачу-максимум – создать серьезные тематические композиции, отличающиеся самостоятельностью художественного языка, манеры и техники. Итогом такой напряженной работы является общая выставка, демонстрирующая профессионализм и позицию по отношению к миру и искусству каждого художника [5].

Программы симпозиумов по художественной керамике направлены не только на обмен технологическими опытами, но и на раскрытие специфики декоративной керамики, ее особенностей, истоков и преемственности.

Значение таких проектов для культурной жизни Сибирского федерального округа переоценить сложно, ведь подобные мероприятия довольно редко проводятся в современной России. Жители нашей страны должны знать творческий опыт не только предшествующего поколения мастеров, но и современного поколения художников через понимание специфики изобразительного и декоративного языка искусства.

Главная заслуга в организации данных мероприятий в Красноярске принадлежит Елене Анатольевне Красновой. Были проведены следующие творческие проекты:

– «Фарфор без границ» – региональный симпозиум по росписи фарфора 14–23 ноября 2011 года. Участниками стали художники из Красноярска, Омска, Томска, Абакана;

– «Нескучайные объекты» – региональный симпозиум, посвященный 25-летию Красноярского государственного художественного института, 25–31 марта 2012 года. Участие приняли художники из Красноярска, Санкт-Петербурга, Иркутска, Омска, Дивногорска, Абакана;

– «Календарь счастливых дней» – международный арт-проект, проводится с 2012 года по настоящее время. За время проведения проекта

участниками стали художники из следующих стран: России, Латвии, Голландии, Испании, Франции, Польши, Германии, Австрии, Финляндии, Турции;

– «Рождественское настроение» – городской симпозиум по надглазурной росписи был проведен 27 ноября – 7 декабря 2013 года;

– «Фарфоровая *Сибирь*» – всероссийский образовательный творческий арт-проект 9–20 сентября 2014 года. Художники из Красноярска, Санкт-Петербурга, Иркутска, Гжели, Новосибирска, Владикавказа стали участниками данного проекта в этом году;

– «Фарфоровые страницы» – межрегиональный симпозиум, посвященный году литературы в России, проходил 23 марта – 3 апреля 2015 года. Участниками стали художники из Красноярска, Тюмени, Зеленогорска, Железногорска, Новосибирской области.

Основной целью каждого симпозиума является демонстрация лучших достижений в области современного декоративного искусства.

За время проведения симпозиумов участниками проекта стали преподаватели высших и среднеспециальных образовательных учреждений, художественных школ и школ искусств, члены Союза художников России, студенты старших курсов профильных образовательных учреждений, мастера декоративно-прикладного искусства.

Творческая обстановка каждого симпозиума способствует формированию единого культурного пространства, поддерживает и сохраняет лучшие традиции работы с фарфором в технике надглазурной росписи, способствует повышению профессионального уровня специалистов – как свободных художников, так и художников-педагогов.

Большое значение для развития художественной керамики Сибири имеет уникальный творческий проект «Байкал-КераМистика».

Уникальность его заключается в том, что с 25 июня по 8 июля 2015 года Байкал в четвертый раз собрал на своих берегах профессиональных художников-керамистов России и зарубежья для участия в международном художественном симпозиуме по керамике.

Авторы проекта: Сергей Пуртян – технолог, гончар, технический руководитель проекта и Татьяна Ерошенко – художник-керамист, художественный руководитель проекта, член СХ России. Соорганизаторами проекта в 2012 году являлись Таволжанский Игорь и Таволжанская Елена, керамисты, члены СХ России, в 2013 и 2014 годах – Лось Лидия и Ермаков Павел, художники-керамисты, в 2014 году – Лось Лидия и Поляница Андрей, художник-керамист, член СХ России.

Партнеры проекта: издательство «Время странствий», студия «Терракотовый слон», фонд «Патриот», фирма «Керамистам.ру», фирма «Керамика Гжели», фирма «Лаборатория керамики», усадьба Беликовых (Хужир), арт-салон «Искусство и ремесла».

Симпозиум проходит ежегодно, начиная с 2013 года при поддержке Министерства культуры Российской Федерации, Министерства культуры и архивов Иркутской области, а также при поддержке Иркутского регионального отделения Союз художников России [2; 3].

На симпозиум в этом году приезжали художники из Японии, Монголии, Латвии, Испании, Ирландии, Турции, Болгарии и, конечно же, России. В состав жюри вошли 7 профессиональных художников разных стран мира, которые оценивали творчество подавших заявки художников по работам и выбрали самых интересных, по их мнению, участников. В итоге, в симпозиуме приняли участие совершенно разные по стилю и творческому направлению художники-керамисты.

Результат двухнедельной работы каждого симпозиума был представлен всем желающим в Хужире на мысе Бурхан и в Музейной студии Иркутского областного краеведческого музея. В фонде проекта остается одна работа или композиция целиком от каждого автора. Эти работы участвуют в художественных выставках, запланированных проектом или проводимых Союзом художников России и ИРОО «Творческое объединение художников-керамистов», а также составляют фонд будущего Музея современной керамики.

За время проведения четырех симпозиумов «Байкал-КераМистика» в них приняли участие восемьдесят профессиональных художников, из них двенадцать – зарубежных. Сибирский регион был представлен большой группой мастеров из Новосибирска, Красноярска, Иркутска, Ангарска, Кемерово.

Задачами проекта являются выход российской керамики на мировую сцену, признание российской школы изобразительного искусства, в частности школы художественной керамики, активизация развития современного искусства керамики в России. На сегодняшний день в фонде проекта находится более 100 работ из керамики высокого художественного уровня.

Основными задачами проекта «Байкал-КераМистика» стали: культурный, мировоззренческий, творческий обмен между художниками-керамистами различного профессионального уровня; расширение границ возможностей и получение новых профессиональных навыков участниками проекта; применение и переосмысление традиционных технологий керамического промысла для создания современных художественных работ из керамики; создание авторских работ; применение уникальных обжигов: раку, редукционного, barrel pit raku.

Можно сделать вывод, что проект «Байкал-КераМистика» претендует на возрождение замечательных традиций и структуру творческих дач советского периода, когда грамотно, последовательно и бережно выстраивалась система «художник – среда – произведение».

В заключение необходимо отметить, что созданные организаторами проектов творческие площадки в Красноярске и Иркутске с каждым разом предъявляют к художнику более сложные профессиональные требования.

В декоративном творчестве чрезвычайно важную роль играет материал, из которого сделано произведение, способ, которым оно изготовлено и практически неограниченные возможности декорирования. Как показывает практика, здесь заложены огромные возможности образной передачи чувства и мысли. При этом, в зависимости от замысла, от назначения предмета, условность в художественной керамике может заходить очень далеко, превращая изображение в намек.

Художник, применяя условный язык в своем произведении, всегда связан определенным художественным обобщением, абстрагированием, выявлением общих признаков, свойства предметов. Творческий процесс создания произведения или изделия из керамики – это сложный процесс переосмысления художником природы, процесс сугубо внутреннего, индивидуального восприятия. Художник создает свой новый фантастический мир, которого нет в действительности, но все в нем имеет свой прообраз в окружающей нас природе.

Именно в начале XXI века в Сибирском федеральном округе сложились необходимые условия для дальнейшего развития школы художественной керамики Сибири. В творческом и образовательном пространстве Красноярский государственный художественный институт ориенти-

рован на высочайшие достижения русской академической школы, которые в соединении с художественно-эстетическими задачами современного искусства, тенденциями художественной практики направляют художников – преподавателей и студентов – на поиски новых выразительных возможностей изобразительного и декоративного языка.

Поиск и создание художественно-пластического образа в творческой деятельности современных художников-керамистов происходит через раскрытие индивидуального мироощущения, осмысления и преломления открытий XXI века в области пространства, формообразования, цветоощущения, а реализация их потенциала возможна, в том числе и в процессе организации новых форм профессионального сотрудничества.

Список литературы

1. Декоративно-прикладное искусство Красноярского края [Текст] / Составитель Т. Ломонова. – Красноярск: Поликолор, 2015. – 320 с.

2. Каталог II всероссийского художественного симпозиума по керамике на Байкале. – Иркутск, 2013.

3. Каталог международного художественного симпозиума по керамике на Байкале. – Иркутск, 2014.

4. Красноярский государственный художественный институт: Альбом – 2003. – 155 с.

5. Советское декоративное искусство 73/74 [Текст]: Сборник статей. – М.: Советский художник, 1975. – 152 с.

6. Энциклопедия. Искусство. – М.: Русское энциклопедическое товарищество, 2002.

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Андреевская Светлана Игоревна
врач судебно-медицинский эксперт,
заведующая химико-токсикологической лабораторией
Дятчин Владимир Станиславович
врач судебно-медицинский эксперт
Костина Ольга Геннадьевна
врач судебно-медицинский эксперт
Яблоновская Оксана Геннадьевна
врач судебно-медицинский эксперт

ГУЗ «Липецкое областное бюро
судебно-медицинской экспертизы»
г. Липецк, Липецкая область

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕПАРАТА «СЕРОКВЕЛЬ» В СУДЕБНО-МЕДИЦИНСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация*: в работе представлены результаты изучения условий выделения и методы идентификации лекарственного препарата «Сероквель» в биологическом материале.*

Ключевые слова*: Сероквель, смертельное отравление, биологический материал, хроматомасс-спектрометрия, тонкослойная хроматография, высокоэффективная жидкостная хроматография.*

Препарат «Сероквель» (кветиапин) – атипичное антипсихотическое лекарственное средство (нейролептик), применяется для лечения хронической и острой шизофрении, маниакально-депрессивного психоза и других заболеваний в психиатрии. Препарат быстро и полностью всасывается в желудочно-кишечном тракте, период полураспада составляет 7 часов, связывание с белками крови составляет приблизительно 83%, активно метаболизируется в печени, выделяется в основном почками.

Сероквель – 2-[2-(4-Дибензо[b,f][1,4]тиазепин-11-ил-1-пиперазинил) этокси]-этанола фумарат – белый кристаллический порошок, умеренно растворим в воде. Форма выпуска – таблетки дозировкой от 25 до 400 мг, хранение – список Б [1; 2].

В нашей практике мы столкнулись со случаем смертельного отравления препаратом «Сероквель». На судебно-химическое исследование с целью установления присутствия лекарственных средств психотропного действия были доставлены части внутренних органов (желудок с содержимым, тонкий кишечник, печень, почка) и биологические жидкости (кровь, моча). Из обстоятельства дела известно, что рядом с трупом обнаружена пустая упаковка из-под препарата «Сероквель».

Так как судебно-медицинская практика не располагает апробированными методиками исследования биологического материала на Сероквель и в качестве стандартного образца нам была доступна одна таблетка препарата (100 мг вещества), то нами были проверены и подобраны методы идентификации Сероквеля, а изолирование его, принимая во внимание химическую структуру вещества и учитывая общую цель исследования, проводили классическими методами. Для обнаружения Сероквеля применяли осадочные и цветные реакции, хроматографию в тонком слое сор-

бента, газовую хроматографию с масс-селективным детектором, высокоэффективную жидкостную хроматографию.

Таблетку измельчали, 1/3 полученного порошка растворяли в воде и экстрагировали сначала при pH 2 хлороформом (кислое извлечение), а затем при pH 9–10 хлороформом (щелочное извлечение), 1/3 части порошка подвергали кислотному гидролизу (глицириновая баня, 130°С, 1 час) с последующим изолированием гептаном при pH 8,0–8,5.

Полученные извлечения испаряли досуха, растворяли в 1000 мкл этилацетата и по 1,0 мкл раствора исследовали методом хромато-масс-спектрометрии при следующих условиях: хроматограф модели «Сатурн-2100 Т» с масс детектором типа ионная ловушка, колонка капиллярная кварцевая ZB-5/MS длиной 30м, диаметром 0,32мм; температура термостата колонки: начальная – 50°С, программирование температуры от 50°С до 100°С со скоростью 25°С/мин, затем до 290°С со скоростью 17°С/мин, с выдержкой при конечной температуре 12 мин. Температуры: инжектора – 260°С; устройства сопряжения с детектором – 180°С; ионной ловушки – 170°С. Расход газа-носителя (гелий) – 1,2 мл/мин, деление потока до ввода пробы 1:20, при вводе пробы задержка сброса на 0,7 мин, затем режим с делением потока 1:40. Регистрация масс-спектров по полному ионному току осуществлялась после задержки на выходе пика растворителя через 4 мин после ввода пробы. Время анализа – 25,18 мин. По библиотекам масс-спектров NIST сероквель имеет масс-спектр с m/z: 95, 209, 210, 239, 251, 321.

При исследовании кислого извлечения на хроматограмме пиков, соответствующих препарату сероквель, не наблюдали, при исследовании гидролизованного извлечения на хроматограмме наблюдали пик с абсолютным временем удерживания 21,281 мин с масс-спектром (m/z: 95, 209, 210, 239, 251, 321), который по масс-спектральным библиотекам определялся с вероятностью 76,0% как сероквель. При исследовании щелочного извлечения на хроматограмме наблюдали пик с абсолютным временем удерживания 21,278 мин с масс-спектром (m/z: 95, 209, 210, 239, 251, 321), который по масс-спектральным библиотекам определялся с вероятностью 96% как сероквель. Таким образом, исходя из проведенного исследования методом хроматомасс-спектрометрии, можно утверждать, что препарат не изолируется из кислой среды и не подвергается кислотному гидролизу при условиях, описанных выше. Для дальнейшего анализа использовали щелочное извлечение из таблетки.

Анализ методом тонкослойной хроматографии проводили на пластинках с закрепленным слоем силикагеля LSL 254 5/40μ (силикагеля 2,6 г, гипса 0,17 г, воды дистиллированной 6 мл, активация при комнатной температуре 24 часа) и на пластинках «Сорбфил ПТСХ-П-А-УФ». Использовали одномерную восходящую хроматографию в разнополярных системах растворителей, обычно применяющихся в нашей лаборатории при скрининге лекарственных соединений (табл. 1). Для детекции зон локализации сероквеля на пластинах применяли реактив Драгендорфа по ГФ X (оранжевое окрашивание), реактив Бушарда (коричневое окрашивание) и 5% раствор хлорида палладия (желтое окрашивание).

Изучали условия обнаружения сероквеля методом высокоэффективной жидкостной хроматографии. Исследование выполняли на жидкостном хроматографе «Милихром-4» при следующих условиях: колонка металлическая длиной 60 мм, насадка «Диасорб С-16», детектор – ультрафиолетовый, длина волны 230 нм, элюент – ацетонитрил-0,01 М раствор ацетата аммония (65:35), скорость потока элюирования 100 мкл/мин, время измерения 0,6 секунды. При этом на хроматограмме наблюдали пик с объемом удерживания 792 мкл. При снятии в аналогичных условиях УФ-

спектра в интервале длин волн 190–360 нм наблюдали максимумы абсорбции при длинах волн 254 нм и 294 нм.

Таблица 1

Сведения о результатах хроматографирования в тонком слое сорбента

№	Состав системы растворителей	Значение Rf
1	диоксан-хлороформ-ацетон-25% раствор аммиака (47,5:45:5:2,5)	0,40
2	этилацетат-ацетон-этанол-25% раствор аммиака (50:45:2:2)	0,40
3	бензол	0,25
4	хлороформ-ацетон (9:1)	0,15
5	хлороформ-н-бутанол-25% раствор аммиака (70:40:5)	0,70
6	этилацетат-этанол-25% раствор аммиака (17:2:2)	0,60

Полученные данные были использованы при исследовании биологического материала. С целью обнаружения в трупном материале психотропных веществ, в том числе Сероквеля, проведено изолирование желудка с содержимым, тонкого кишечника, печени и почки по методу А.А. Васильевой и кислотный гидролиз желудка и печени. Из крови и мочи Сероквель изолировали хлороформом при pH 9–10.

При исследовании методом хроматографии в тонком слое сорбента в щелочных извлечениях из желудка с содержимым, тонкого кишечника, печени, почки, в извлечениях после кислотного гидролиза из желудка с содержимым и печени и в извлечениях из крови и мочи наблюдали пятна, совпадающие по окраске и значениям Rf с щелочным извлечением из таблетки препарата «Сероквель». Подтверждающее исследование проводили в щелочном извлечении из желудка с содержимым методом газовой хроматографии с масс-селективным детектором. Для этого 5 мл извлечения испаряли, сухой остаток растворяли в 100 мкл этилацетата, исследовали 1 мкл раствора при описанных выше условиях. При этом на хроматограмме наблюдали пик с абсолютным временем удерживания 21,215 мин. При исследовании масс-спектра данного пика (m/z: 95, 209, 210, 239, 251, 321) по масс-спектральным библиотекам он определялся с вероятностью 93% как Сероквель.

Количественное определение препарата в биологическом материале проводили методом высокоэффективной жидкостной хроматографии. С этой целью предварительно проводили хроматографическую очистку извлечений из желудка с содержимым, крови, мочи методом тонкослойной хроматографии на пластинах «Сорбфил ПТСХ-П-А-УФ», в системе растворителей №6, проявление проводили реактивом Бушарда. Идентификацию выделенного вещества проводили по объему удерживания и УФ-спектру, для количественного определения использовали метод внешнего стандарта.

Сочетание методов классической химии и современных физико-химических методов позволило обнаружить и провести количественное определение препарата «Сероквель» в трупном материале. Данные об изолировании и обнаружении препарата «Сероквель» были использованы и при проведении химико-токсикологических исследований биологических жидкостей для токсикологического отделения областной клинической больницы.

Список литературы

1. Машковский М.Д. Лекарственные средства [Текст] / М.Д. Машковский. – М.: Новая волна. – 2006. – С. 72.

2. Справочник ВИДАЛЬ. Лекарственные препараты в России: Справочник [Текст]. – М.: ЮБМ Медика Рус. – 2013. – С. Б-1035.

Горобец Елена Анатольевна
канд. филол. наук, доцент
Ковалева Юлия Александровна
студентка

Институт филологии и межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

БОЛЕВЫЕ ОПРОСНИКИ ДЛЯ АЛЕКСИТИМИЧНЫХ ПАЦИЕНТОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация*: в данной статье авторами описаны основные проблемы, с которыми сталкивается алекситимичный пациент при описании болевых ощущений на приеме у врача. Анализируются существующие диагностические болевые опросники, результаты свободных бесед с пациентами, ставится вопрос об адаптации болевых опросников для пациентов с алекситимичными чертами.*

Ключевые слова*: альгология, алекситимия, боль, дескриптор, опросник, тест.*

Алекситимия – особый когнитивный стиль языка и мышления, характеризуемый дефицитом обработки информации, связанной с эмоциями. Этот дефицит выражается в том, что человек, не имеющий выраженных специфических речевых расстройств, плохо понимает чужие эмоциональные состояния и практически не способен к описанию собственных. У него ограничен словарный запас, связанный с эмоциями, он не до конца или неверно понимает значения слов, передающих состояния и ощущения. Изучение различных аспектов алекситимии (неврологических, психологических, психосоматических, нейрофизиологических) в настоящее время очень актуально (Есин), в особенности это касается лингвистического аспекта проблемы, внимания которому до сих пор практически не уделялось.

В Казанском федеральном университете в рамках проекта «Нейролингвистические аспекты расстройств сформированной речи» ведется работа по созданию болевых опросников для различных групп пациентов.

Весьма важной для клинической практики является проблема описания боли алекситимичными пациентами.

Постановка диагноза во многом зависит от субъективной оценки пациентом собственной боли (Есин). Поэтому очень важна беседа с пациентом, выявление специфики его восприятия болевых ощущений.

Для оценки наличия, локализации, а также степени боли используются различные методы, как психологические, так и психофизиологические и нейрофизиологические.

Одним из наиболее простых методов количественной характеристики боли является *числовая ранговая шкала* (пациентам предлагается оценить испытываемые болевые ощущения от 0 до 10), *вербальная ранговая шкала*, состоящая из дескрипторов, характеризующих интенсивность боли. Слова отображают степень нарастания болевых ощущений: *боли нет, слабая боль, умеренная боль, сильная боль, очень сильная и нестерпимая боль*.

Визуальная аналоговая шкала, или ВАШ, представляет собой прямую линию (10 см), которая может располагаться как горизонтально, так и вертикально. Начало шкалы – отсутствие боли, конечная точка означает нестерпимую боль. Пациенту предлагается отметить на шкале уровень испытываемых болевых ощущений (1 см равен 1 баллу).

Методом, который более подробно иллюстрирует представление о боли, является *Макгилловский болевой опросник* [5]. Он состоит их трех блоков: «Какими словами вы можете описать свою боль?», «Какие чувства вызывает боль, какое воздействие оказывает на психику?», «Как вы оцениваете свою боль?». Каждый блок предлагает несколько вариантов ответов, которые, в свою очередь, тоже поделены на группы.

Однако ни один из способов объективации боли не адаптирован для пациентов с высоким уровнем алекситимии. Стоит учитывать, что описание боли и статуса здоровья тесно связано с личностными чертами пациента. Реакция человека на заболевание в какой-то степени основывается на его субъективном представлении о данном заболевании. Следовательно, алекситимичные черты способны повлиять на оценку физического состояния. При диагностировании таких пациентов следует учитывать особенности, связанные с основными характеристиками феномена. В данной ситуации фразы-дескрипторы становятся полезным инструментом.

Конечной целью нашего исследования является выработка слов и фраз-дескрипторов, направленных на более точное диагностирование причин боли у пациентов с алекситимией. Конкретная цель исследования, описанного в данной работе, – опрос интервьюируемых за пределами клиники, выявление используемых ими слов-дескрипторов и фраз-дескрипторов для последующего применения их в клинической практике. В рамках исследования был проведен опрос, состоявший из двух этапов.

Сначала опрашиваемые проходили тестирование по Торонтской шкале алекситимии (валидизированная русскоязычная версия TAS-20) [4, с. 31–34] для выявления алекситимичных черт. В опросе участвовали мужчины (15) и женщины (25) в возрасте от 20 до 45 лет. Выборка была случайной.

Затем этой группе людей предлагалось описать головную боль, боль в спине, а также боль в сердце, если они когда-либо испытывали такие виды боли. При затруднениях в описании задавались наводящие вопросы.

Среди опрашиваемых были интервьюируемые, которые описывали свои болевые ощущения без помощи со стороны интервьюера, и те, кто нуждался в наводящих вопросах. Также мы столкнулись с проблемой нежелания идти на контакт (у этой группы описание боли было скудным, наводящие вопросы интервьюируемые игнорировали; в этой группе доминировали мужчины).

Тестирование по TAS-20 выявило трех человек с алекситимичными чертами. Однако боль эти люди описывали достаточно подробно. Здесь мы сталкиваемся с любопытным фактом: некоторые участники опроса, у которых алекситимичные черты не обнаружены, более скудно и неудачно описывали боль, нежели лица с высоким уровнем алекситимии, в связи с чем возникает вопрос о точности результатов TAS-20. Следует принимать во внимание и побочные факторы, которые могли повлиять на ответы опрашиваемых (к примеру, гендерный).

В описаниях интервьюируемых преимущественно использовались дескрипторы *тупая, ноющая, резкая* (боль). Однако стоит заметить, что эти слова наделялись разным смыслом. Тупая боль описывается одновре-

менно и *«как молотком бьет, глухая такая боль»,* и как *«что-то сковывающее и сжимающее»*, *«как топором бьет»*. При этом удар топором для кого-то обозначает острую боль, а для кого-то – тупую (сравнение с ударом обухом).

Есть отличия и в восприятии режущей боли. Ее поясняли так: *«резанет резко и отпускает», «как ножом или чем-то острым»*. В свою очередь, неоднозначно трактуется и острая боль: *«резко заболит так, как пронзает, а потом отпустит»* или *«очень сильная боль, как будто что-то надрывается»*.

По-разному описывается колющая боль:

– Боль в сердце, как будто тянет сердечную мышцу, как будто ее тянут сильно, иногда просто колющая боль.

– А что значит – колющая?

– Как будто острое что-то стоит (женщина, 29 лет)

Другой вариант: *«прерывистая боль, иголки, то убирают, то опять»* (женщина, 22 года).

Как видим, дескрипторы данного типа наделяются разным смыслом. Возникает вопрос: корректно ли использовать такие слова для описания боли в опросниках? Макгилловский опросник состоит именно из таких дескрипторов: *стегающая, колотящая, долбящая, колющая, буравящая, сверлящая, пробивающая, острая, режущая, тянущая, разъедающая* и др. Как показывает практика, человеку тяжело ориентироваться в столь большом количестве слов для описания боли, и не всегда мы способны отличить боль острую и режущую, боль тупую и тянущую, а для алекситимичных пациентов это может стать и вовсе невыполнимой задачей.

Чаще всего опрашиваемые описывали болевые ощущения посредством сравнений, аналогий, описательных конструкций *(«кипятком обливает», «как кол бьет», «сжимает в тиски»).*

Проанализировав результаты опроса, можно выделить наиболее часто повторяющиеся фразы, использовавшиеся при описании болевых ощущений.

Головная боль: пульсирующая боль в висках; тупая боль, непрерывно ноющая; кажется, что голова лопнет, что-то сдавливает голову; давление на глаза (хочется их закрыть); голова кажется тяжелой; ощущение, что затылок обливают кипятком; ощущение, что голова взорвется, лопнет.

Боль в спине: трудно двигаться (нагибаться/разгибаться), трудно дышать; тянущая, тупая боль, ноющая (постоянная), сковывающая; острая (словно ножом пронзает, периодичная боль), стреляющая боль; ощущение, что что-то мешает (в районе лопаток, поясницы).

Боль в сердце: колющая (постоянная боль, ощущение, что что-то острое пронзило, периодическое покалывание), режущая; ноющая, ощущение, что все сжимается; резкая, быстро проходящая; перекрывающая дыхание; вызывает чувство страха; стоящая, продолжительная боль.

Образные выражения и описательные конструкции помогают создать более полную картину описания болевых ощущений. Например, ощущение, которое выражается сравнительным оборотом «словно ножом режет», пациенту будет понятней, чем просто «режущая боль», а описательная конструкция «как будто что-то рвется внутри» будет яснее, чем просто «разрывающая боль».

Для пациентов с алекситимией описание боли является, как уже было сказано выше, более сложной задачей, нежели для пациентов с уровнем алекситимии в пределах нормы, в силу присущего им особого вербально-когнитивного стиля общения и выражения мыслей. Человеку с алекситимичными чертами будет намного легче сориентироваться в собственных

ощущениях, если перед ним окажутся уже готовые примерные описания болевых ощущений, разработанные специально для них состоящие из упрощенных и уточненных фраз-дескрипторов. Работа над базой данных дескрипторов в настоящее время осуществляется клиническими лингвистами Казанского федерального университета.

Работа выполнена за счет средств субсидии, выделенной Казанскому федеральному университету для выполнения государственного задания в сфере научной деятельности №2014/57 (НИР №2830).

Список литературы

1. Есин Р.Г. Алекситимия – основные направления изучения / Р.Г. Есин, Е.А. Горобец, К.Р. Галиуллин, О.Р. Есин // Журнал неврологии и психиатрии имени С.С. Корсакова. – 2014. – №12. – С. 148–150.

2. Есин О.Р. Лингвистические особенности описания головной боли пациентами с неврологическими заболеваниями / О.Р. Есин, Р.Г. Есин, Е.А. Горобец // Филология и медицина: материалы научной конференции 25–27 июня 2014 г. – Казань: Отечество, 2014. – С. 5–13.

3. Есин О.Р. Дескрипторы, используемые пациентами с неврологическими заболеваниями для описания головной боли / О.Р. Есин, Е.А. Горобец, Н.В. Токарева // Ученые записки Казанского университета. – 2014. – Т. 156. – Кн. 5. – С. 245–252.

4. Старостина Е.Г. Торонтская шкала алекситимии (20 пунктов): валидизация русскоязычной версии на выборке терапевтических больных / Е.Г. Старостина, Г.Д. Тейлор, Л.К. Квилти [и др.] // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – №4. – С. 31–38.

5. Melzack R. The McGill Pain Qeustionnaire: From Description to Management / R. Melzack // Anesthesiology. – 2005. – V. 103. – P. 199–202.

Лебедев Михаил Александрович
педагог-организатор, преподаватель
ГБОУ СПО «Кемеровский областной медицинский колледж»
г. Новокузнецк, Кемеровская область
Говорухин Николай Викторович
студент
Новокузнецкий филиал
ГБОУ СПО «Кемеровский областной медицинский колледж»
г. Новокузнецк, Кемеровская область

СХЕМА И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛИЦ, ПЕРЕЖИВШИХ ВОЕННЫЙ КОНФЛИКТ

Аннотация*: в настоящее время в России проживают около 30 000 инвалидов войны, более 12 000 инвалидов «горячих точек». Все это делает высоко актуальной, теоретически и практически значимой тему психологической реабилитации лиц, переживших военный конфликт.*

Ключевые слова*: психологическая реабилитация, проведение психологической реабилитации, военный конфликт, комплекс реабилитационных мероприятий.*

Опыт осуществления психологической реабилитации ветеранов войны с ПТСР позволил выделить своеобразную «траекторию» осуществления психореабилитационных мероприятий. В.В. Нечипоренко,

С.В. Литвинцев, Е.В. Снедков, Ю.К. Маликов и В.Е. Саламатов описали следующую этапность проведения реабилитации с инвалидами войны [1].

Выбор метода психической саморегуляции в решающей степени обусловливается особенностями ситуации переживания стресса. Так, в обстановке активного социального взаимодействия (например, на уроке) выполнять процедуры АТ или медитации будет весьма проблематично. В динамично протекающей экстремальной ситуации (катастрофа, боевые действия) некоторые из вышеперечисленных методов покажутся сложными и неуместными. В таких и некоторых других ситуациях наиболее эффективными могут оказаться экспресс-методы психической саморегуляции.

Приемы управления тонусом скелетной мускулатуры основываются на том факте, что произвольное расслабление скелетной мускулатуры действует на человека расслабляюще, успокаивающе, а напряжение, напротив, активизирующе, мобилизующе. Известны приемы «Расслабление по контрасту», «Релаксация» и др. Для «разрядки» негативных переживаний (страха, неуверенности в себе, беспокойства и других) необходимо выполнить упражнение по типу «Релаксация» [2].

Прием «*Рисунок боли*». Предполагает в момент эскалации болевого ощущения детальное изображение образа боли на бумаги. Психологическим механизмом купирования боли является отвлечение внимания от болевого ощущения.

Прием «*Выдыхание боли*». Находясь в любом положении, расслабиться, установить ровное дыхание. Затем, делая вдох, представить, что в груди формируется облако целительных жизненных сил, к примеру, сероголубого цвета. Далее представить болевой участок, «увидеть» больной орган, имеющий коричнево-черный цвет. После чего, делая медленный выдох, направить целительное облако на больной орган, наблюдая, как оно обволакивает болевой участок, вырывает куски боли и выбрасывает из тела. Упражнение повторять до тех пор, пока оно не «вычистит» болящий орган и последний не приобретет естественный цвет.

Прием «*Образ боли*». Предполагает работу с субмодальностями – качествами образа боли – последовательное изменение таких качеств образа боли, как температура, цвет, материал от неприятных до приятных. На последнем этапе целесообразно представить боль. Например, в виде воздушного шара, улетающего от болезненного места.

Прием «*Перегрузка*». Предполагает во время переживания боли детально описывать все находящиеся в помещении предметы, последовательно перемещаясь из угла в угол.

Прием «*Контекст*». Предполагает представление такого контекста переживания боли, в которой человек перестает о ней думать, например, при переживании болевого ощущения следует представить ситуацию чрезвычайной опасности (появление в комнате тигра). Важно рефлекторно закрепить («заякорить») болевое ощущение с ситуацией опасности.

Для избавления от ночных кошмаров применялись приемы «Рисунок сна», «Рассказ о сне», «Диалог со сном», «Модификация сна», «Завершение сна» и др. Главным корректирующим механизмом в этих приемах является инсайт – выход на понимание «функции» сна, его признание и прощание с ним.

Прием «*Рисунок сна*» состоит в детальной прорисовке сна и «понимании» его с позиции «художника».

Прием «*Рассказ о сне*» предполагает детальную вербализацию сна с выходом на понимание его «миссии» в жизни ветерана.

Прием «*Модификация сна*» заключается в таком изменении деталей сна, которые делают его не травмирующим. Например, в наложении на сон успокаивающей музыки.

Прием «*Завершение сна*» предполагает такое его мысленное окончание, которое разрешает психологическую проблему, например, представить, что сон, на самом деле – съемка фильма, и она благополучно завершена.

Наиболее релевантны для психологической помощи лицам, пострадавшим от психотравмирующего стресса являются методы когнитивно-поведенческой и личностно-ориентированной психотерапии, осуществляемых как в индивидуальной, так и в групповой формах [3].

Одним из наиболее эффективных и, вместе с тем, доступным для широкого освоения методом психологической реабилитации является рациональная психотерапия.

В основе метода лежит правильная, доступная пониманию человека трактовка характера и причин возникновения травматического стресса путем логического переубеждения, обучения правильному мышлению. Цель психотерапевтической работы – разъяснение пострадавшему характера, причин и механизмов возникновения негативных последствий психотравмирующего стресса с тем, чтобы убедить его, что такие состояния являются нормальной, естественной реакцией человека на ненормальные обстоятельства.

Данным методом психотерапевт воздействует на искаженные представления пациента, создающие дополнительный источник эмоциональных переживаний. В процессе беседы психолог, врач или другой подготовленный специалист решают ряд психокоррекционных задач:

– сообщают потерпевшему о происшедшем с ним событии, раскрывают сущность данного вида психической травмы, механизм ее действия. При этом главным является разъяснение того, что это расстройство – не уникальное, а широко распространенное явление;

– убеждение военнослужащего в возможности и неизбежности успешного преодоления возникшей неблагоприятной ситуации и полного выздоровления;

– демонстрация примеров волевого поведения сослуживцев аналогичной ситуации;

– подкрепление продуктивных мыслей и высказываний военнослужащего;

– разъяснение пагубности безвольного поведения, самоподчинения недугу;

– доведение своего отношения к военнослужащему, как к человеку, временно утратившему боеспособность и который обязательно будет возвращен в строй и прочее.

При развитии депрессии, как реакции на психотравмирующий стресс, наиболее эффективные методы, разработанные в рамках когнитивной психотерапии. Основная идея, заложенная в этих методах, заключается в предположении, что нормальные реакции опосредуются когнитивными процессами, которые дают возможность людям точно воспринимать окружающую действительность. Исходя из этого основная психокоррекционная стратегия направляется на помощь человеку в поиске и идентификации дезадаптивных утверждений с последующим переосмыслением и заменой этих утверждений на более адаптивные. Наиболее эффективным приемом является выделение скрытого смысла дезадапаптивного утверждения с целью показать человеку всю алогичность и иррациональность негативной установки мышления.

Список литературы

1. Соловьев И.О. Посттравматический стрессовый синдром / И.О. Соловьев. – М., 2000.
2. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н.В. Тарабрина. – М., 2001.
3. Черепанова Е.М. Саморегуляция и самопомощь при работе в экстремальных условиях / Е.М. Черепанова. – М., 1995.
4. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://medicinapediya.ru/psihologiya-pedagogika-voennaya/psihologicheskaya-pomosch-preodolenii.html

Муратов Жанибек Кудайбакович
канд. мед. наук, доцент
Ошский государственный университет
г. Ош, Кыргызстан

ВЛИЯНИЕ ВЫСОКОГОРНЫХ ФАКТОРОВ НА ОРГАНИЗМ ЧЕЛОВЕКА

Аннотация*: автор статьи рассматривает различные факторы окружающей среды, при помощи которых создаются неповторимые особенности той или иной высокогорной зоны. В высокогорных условиях имеет место целый ряд факторов, оказывающих влияние на физиологическое состояние организма: пониженное атмосферное давление (гипобария); пониженное парциальное давление кислорода; температура, влажность, высокая интенсивность солнечной радиации и ионизация воздуха.*

Ключевые слова*: гипоксия, горная болезнь, оксигенация, альвеолярная вентиляция, дизадантация, высокогорье.*

Основным фактором, влияющим на функциональные возможности организма в условиях разных высот, является гипоксия, т.е. снижение напряжения кислорода, что вызывает появление гипоксемии – снижения насыщения крови кислородом.

Известно, что снижение парциального давления кислорода, начиная с высоты 2500 м над уровнем моря, оказывает неблагоприятное влияние на организм, вызывая у неадаптированных к высоте людей появление симптомов горной болезни.

Кыргызская Республика (КР) – суверенное *государство* на востоке *Центральной* Азии, расположенное, главным образом, в пределах западной и центральной части *Тянь-Шаня* и северной части *Памира*. Вся территория республики лежит выше 401 м над уровнем моря; более половины её располагается на высотах от 1000 до 3000 м и примерно треть – на высотах от 3000 до 4000 м. Горные хребты занимают около четверти территории страны.

Биоклиматическое зонирование Кыргызстана, основанное на учете многолетних среднегодовых значений метеопараметров, показывает, что большая часть территории, где сконцентрировано население республики, приходится на зону относительного и компенсируемого дискомфорта (36%) и вдвое меньшая – на комфортные зоны (18%). Зона некомпенсируемого дискомфорта (нежилое высокогорье) занимает 46% территории [1; 2].

Значительная часть населения Кыргызстана живет и работает в горных районах страны. Важнейшими факторами, с которыми встречаются в

своей жизнедеятельности люди, постоянно или временно проживающие на территории Кыргызской Республики, являются климато-географические факторы высокогорья, важнейшим из которых является гипоксия.

Большая часть горнорудных производств, функционирующих в Кыргызстане, находятся, как правило, на высоте 3000 м над уровнем моря и выше, где условия обитания в климатическом отношении малопригодны для жизни человека. Сам факт перемещения здоровых, и, тем более, больных людей на разные высоты является сильнейшим стрессовым раздражителем, и функциональное состояние организма и работоспособность людей напрямую зависит от того, насколько они смогут адаптироваться к новым условиям существования.

Особого внимания заслуживает тот факт, что Кыргызстан входит в пятерку стран среди СНГ, где сердечно-сосудистые заболевания являются основной причиной смертности среди мужчин. Так, по данным МЗ КР в 2011 г. болезни системы кровообращения явились наиболее частой причиной летальных исходов и составили 50,1% общего числа умерших в 2011 году [3].

Из вышеизложенного следует, что изучение особенностей влияния сочетанных факторов высокогорья на течение патологических процессов и их фармакотерапию представляет значительный теоретический и практический интерес для здравоохранения Кыргызской Республики.

Изучение гипоксии в настоящее время проводится по многим направлениям – в зависимости от вида гипоксии и всеобъемлющего характера этого типового патологического процесса, который сопровождает практически все известные сегодня заболевания.

Под влиянием выраженной высотной гипоксии развивается ряд расстройств физиологических функций организма, известных под названием «горной болезни». Проявлениями горной болезни являются: одышка, приступы удушья, цианоз и бледность кожных и слизистых покровов, ощущение сердцебиения, пульсации сосудов, носовое кровотечение, головокружение, тошнота, рвота, нарушение сна. Выраженность этих симптомов зависит от степени тренированности, быстроты перемещений с одной высоты на другую, индивидуальных особенностей устойчивости организма к гипоксемии.

Основным этиологическим фактором развития горной болезни является снижение парциального давления кислорода в альвеолярной газовой смеси. Понижение напряжения парциального давления кислорода в крови уменьшает градиент давления кислорода между капиллярной кровью и тканями, в результате чего ухудшается переход кислорода в ткани, снижается скорость окислительных процессов. В соответствии с кривой диссоциации оксигемоглобина, на средних высотах в покое снижение парциального давления кислорода в альвеолярном воздухе не уменьшает процент оксигенации крови столь существенно, как на больших высотах.

Кроме того, в условиях высокогорья к развитию горной болезни предрасполагают большие дозы ультрафиолетового и инфракрасного облучения, снижение температура воздуха и влажности, интенсивные физические и психологические нагрузки. Такие комплексные изменения условий внешней среды отражаются на реакции организма к любым раздражителям, и том числе и к лекарственным препаратам. Следует учитывать, что с увеличением интенсивности воздействия экстремальных факторов высокогорья действие лекарственных препаратов происходит на фоне более-менее выраженного стресса или даже шокового состояния.

От горной болезни страдают коло 30% не адаптированных к высотной гипоксемии людей после быстрого подъема на высоту, большую чем

3000 м над уровнем моря. При подъеме на высоты, превышающие 4500 м над уровнем моря, симптомы острой горной болезни выявляются уже у 75% неадаптированных субъектов [4].

Увеличение кислородного долга – одна из главных причин снижения показателей работоспособности и выносливости человека в горах, особенно при выполнении физической работы субмаксимальной и большой мощности.

Скорость восстановления работоспособности зависит от состояния тренированности человека, его горного стажа, характера двигательной деятельности в период пребывания в высокогорье.

Одним из важных механизмов адаптации и мышечной деятельности в начальный период пребывания в горной местности является увеличение альвеолярной вентиляции сверх исходных показателей. Это увеличение компенсирует недостаточное содержание кислорода в воздухе, но вместе с тем приводит к более быстрому выведению углекислого газа, нарушению кислотно-щелочного равновесия в сторону гипокапнии и далее к алкалозу, смещению кривой диссоциации оксигемоглобина влево, т. е. уменьшению возможности отдавать кислород тканям организма. Кратковременно возникающий алкалоз может компенсироваться организмом за счет усиленного образования кислых продуктов, в частности за счет усиления анаэробного гликолиза.

Острейшая горная болезнь, или аноксемическое удушье, острая гипоксия, острая высотная недостаточность может наступить у людей (пассажиры, военнослужащие, горнорабочие) при экстренной доставке на высоты 4000–5000 м и выше над уровнем моря быстроходным транспортом, особенно, если они внезапно освободились от кислородных приборов, а иногда и у пешеходов при очень поспешном восхождении. Этот симптомокомплекс, вызванный нехваткой кислорода, развивается настолько скоротечно, что иногда даже не успевает развиться гипокапния [5].

Давно известно, что проживание, как и тренировки на таких высотах, повышают резервные возможности организма, в особенности систем дыхания, кровообращения и системы крови, вследствие чего повышается устойчивость организма к воздействию экстремальных факторов. Так, по данным J. Sutton (1973), равнинные жители, быстро поднявшиеся высоту 7000–7300 м над ур. моря, теряют сознание через 15 минут, а индейцы, постоянно проживающие в Андах на высоте 4500 м, могут выдержать острое гипоксическое воздействие на такой высоте неограниченное время.

Острая горная болезнь (ОГБ) – одна из наиболее частых и хорошо описанных форм генерализованных дизадаптационных состояний. При этом ее не следует смешивать с высотной болезнью, с синдромом, возникающем при «подъеме» в барокамере и другими гипоксическими состояниями. Она вызывается комплексом факторов, воздействующих на организм в высокогорье, при этом гипоксия не является единственным этиологическим фактором, а вплетается в общую этиологическую совокупность. По этим же причинам острую горную болезнь нельзя приравнять к морской болезни и другим видам укачивания, хотя в горах у людей также наблюдаются вестибулярные расстройства.

ОГБ средней тяжести может первично возникнуть у малотренированных людей в обжитом высокогорье, а у альпинистов и аборигенов – в снежном высокогорье. При дополнительных отягощающих обстоятельствах ОГБ средней тяжести может стать продолжением легкой формы и на более низких высотах.

При возникновении ОГБ характерно развитие состояния, напоминающего алкогольное опьянение. Снижается умственная деятельность, способность адекватно оценивать свое состояние и окружающую действи-

тельность, из-за чего совершаются немотивированные поступки. Изменяется чувствительность всех видов – нарушается зрение, все видится в серых тонах, возникают зрительные и слуховые галлюцинации. Иногда наступает кратковременная потеря сознания. Нарушается сон, аппетит резко снижается, а жажда повышается. Происходит вздутие живота, возникают диспепсические расстройства, иногда рвота. В некоторых случаях возникают носовые кровотечения. Человек покрывается холодным потом, кожные покровы приобретают бледно-цианотический оттенок, вид «гусиной» кожи. Появляется озноб, температура тела может повыситься на 1–2 градуса, а температура в ротовой полости иногда понижается. Даже в состоянии покоя частота пульса достигает 100 ударов в минуту.

Повышение функций сердечно-сосудистой системы, помимо увеличения частоты сердечных сокращений, характеризуется, ускорением кровотока, снижением венозного давления, повышением артериального давления, способствующими улучшению кровоснабжения тканей [6].

В современной медицине из проведенных фундаментальных исследований лишь небольшую долю их составляют работы, посвященные изучению патогенеза высокогорных дизадаптивных нарушений, таких как высокогоный отек мозга (ВОМ) и высокогорный отек легких (ВОЛ). Под высокогорнмм отеком-набуханием мозга понимают быстротекущий патологический процесс, который может возникнуть при любой форме горной дизадаптации и клинически проявляется выраженными признаками нарушения функционального состояния головного мозга и его оболочек [7].

ОГМ – реативный процесс, сопровождающийся нарушением вводносолевого и других видов обмена в головном мозге, расстройствами церебро-васкулярного кровообращения, а также развитием гипергидратации, которая обычно приводит к повышению внутричерепного давления.

Актуальность изучения ВОМ диктуется не только тяжелым пргнозом (до 20% летальных исходов), но и частотой его возникновения, увеличивающейся вместе с ростом числа альпинистов, туристов и высокогорных производственников [8; 9; 10]. Следует отметить, что данные о частоте развития ВОМ разноречивы и патогенез его основан, главным образом на единичных клинических наблюдениях, а экспериментальные данные весьма скудны [7].

К настоящему времени получены клинико-экспериментальные данные по высокогорному отеку легких, первичной легочной артериальной гипертензии и высокогорному легочному сердцу. Лишь в недавнее время появились более расширенные работы по ВОМ и тромбогеморрагическому синдрому в горах и начата разработка оригинальных методов их лечения.

Таким образом, конечной целью возникающих в организме адаптационных перестроек является сохранение высокой физиологической активности и значительных функциональных резервов центральной и периферической нервной системы, сердечно-сосудистой системы и других жизненно важных систем организма. Следовательно, перед исследователями стоит огромная и актуальная задача по разработке эффективных подходов к лечению и профилактике развития острой горной болезни, и в, частности, ее проявлений – высокогорного отека мозга и легких, нарушений функций сердечно-сосудистой системы.

Список литературы

1. Шаназаров А.С. Физиологические принципы повышения функциональных резервов и защитных систем организма при действии экстремальных факторов // Известия НАН КР. – 1998. – №1. – С. 25–32.

2. Шаназаров А.С. Оценка эффективности адаптации к длительной профессиональной деятельности в условиях высокогорного биоклиматического дискомфорта и способы ее оптимизации: Автореф. дис. … д-ра мед. наук. – Бишкек, 1999. – 41 с.

3. Здоровье населения и деятельность организаций здравоохранения КР в 2011 г. – Бишкек, 2012. – 355 с.

4. Новиков В.С. Гипоксия. Гипоксия как типовой патологический процесс, его систематизация / В.С. Новиков, В.Ю. Шанин, К.Л. Козлов. – СПб., 2000. – С. 12–23.

5. Дергунов А.В. Гипоксия. Горная патология / А.В. Дергунов, А.А. Дергунов. – СПб., 2002. – С. 123–177.

6. Данияров С.Б. Работа сердца в условиях высокогорья. – Л.: Медицина, 1979. – 152 с.

7. Тухватшин Р.Р. Гипоксия. Этиопатогенетические механизмы развития горного отека мозга и методы его терапии. – СПб., 2000. – С. 265–297.

8. Миррахимов М.М. Болезни сердца и горы. – Фрунзе, 1971. – 310 с.

9. Миррахимов М.М. Горная медицина / М.М. Миррахимов, П.М. Гольдберг. – Фрунзе, 1978. – 180 с.

10. Миррахимов М.М. Выскогорная кардиология / М.М. Миррахимов, Т.С. Мейманалиев. – Фрунзе: Кыргызстан, 1984. – 314 с.

ВЕТЕРИНАРНАЯ МЕДИЦИНА

Бахтурин Александр Яковлевич
канд. ветеринар. наук, преподаватель
Зориков Юрий Валентинович
канд. биол. наук, преподаватель
Зорикова Антонина Александровна
канд. с.-х. наук, доцент, преподаватель

ОГАПОУ «Дмитриевский сельскохозяйственный техникум»
с. Дмитриевка, Белгородская область

ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ АЭРОЗОЛЯ «КУБАТОЛ» И МАЗИ «ЛЕВОНОРСИН» ПРИ ЛЕЧЕНИИ ИНФИЦИРОВАННЫХ РАН У СВИНЕЙ

***Аннотация**: в данной статье авторами представлены материалы научно-хозяйственного опыта по изучению способов обработки гнойных ран на эффективность их заживления в условиях промышленной технологии производства мяса свинины.*

***Ключевые слова**: ветеринария, хирургические заболевания, аэрозоль, мазь, гнойно-некротические процессы, микроорганизмы, гистологические исследования.*

При лечении многих хирургических заболеваний в ветеринарной практике широкое применение получили аэрозоли (Кубатол, Пантенол, Оксициклозоль, Септонекс и др.), которые легко дозировать и применять без дополнительной фиксации животного. Однако в литературе имеются сообщения, что они оказывают отрицательное воздействие на экологическую ситуацию.

Учитывая это, в нашу задачу входило испытание лечебной эффективности аэрозоля «Кубатол» как наиболее распространенного препарата при лечении инфицированных ран у сельскохозяйственных животных, и мази «Левонорсин» при лечении свиней с гнойно-некротическими процессами, а также определение особенностей течения раневого процесса и характера заживления ран при их применении. Мазь «Левонорсин» изготовлена на гидрофильной (водорастворимой) основе, состоящая из антибиотиков, сульфаниламидов, антисептиков, метилурацила (регулятор тканевых обменных процессов) и тримекаина. Её состав позволяет хорошо смешиваться с раневым экссудатом и способствует хорошей регенерации поврежденных тканей.

Работа проводилась на свинокомплексе «Стригуновский» Яковлевского района Белгородской области. Были образованы две группы свиней разных возрастов (по 7 голов в каждой) с гнойно-некротическими процессами в области конечностей. Всем животным вначале проводили хирургическую обработку ран, т.е. удаляли мертвые ткани, грязь, а после подсушивания на раневую поверхность у животных первой группы наносили ежедневно тонкий слой мази «Левонорсин», а животным второй группы – аэрозоль «Кубатола». После каждой обработки раневую поверхность закрывали стерильной бинтовой повязкой. За характером заживления осу-

ществляли наблюдение до полного заживления, при этом у двух животных каждой группы на 3-й, 7-й, 14-й и 20-й день брали материал в виде биопсии для гистологического исследования, с целью сравнительного изучения воздействия использованных препаратов на процесс заживления.

Наши исследования показали, что у животных второй группы после орошения «Кубатолом» поврежденные ткани в первые двое суток оставались слегка припухшими, болезненными с повышенной местной температурой. На третий день лечения края раны покрывались тонкой корочкой, состоящей из сгустков крови, лимфы и тканевой жидкости. На 7-й день появлялись розовые островки грануляционной ткани, которая покрывала всю раневую поверхность лишь к 20-му дню. Начало эпитализации отмечалось через две недели после применения «Кубатола».

У животных первой группы с гнойно-некротическими процессами в ранах мазь «Левонорсин» более благоприятно влияла на процесс заживления ран. Уже к 14-му дню регенеративные процессы в ранах были близки к завершению. Края раны значительно сближались, раневая поверхность заполнялась грануляционной тканью, межклеточное аморфное вещество у краев и на дне раны уплотнялось, фибробласты принимали вытянутую форму и горизонтальную направленность, коллагеновые волокна располагались по периферии раны, отмечающийся фиброз приводил к постепенному стягиванию краев раны, ее концентрации и последующей эпителизации.

Установлено, что в зависимости от фазности и стадийности развития инфицированных ран характер микрофлоры в очагах повреждения постоянно меняется. В фазу гидратации при обильной экссудации преобладают стрептококки, синегнойная и кишечная палочки, в последующем больше обнаруживаются стафилококки.

Морфологические исследования крови показали, что у свиней при гнойно-некротических процессах увеличивается количество лейкоцитов на 3–4 тыс./мкл за счет сегментоядерных нейтрофилов и одновременно уменьшается количество эритроцитов на 2 млн/мкл. Стабилизация в составе крови наступает при применении мази «Левонорсин» через 7 суток после начала лечения, а при использовании аэрозоля «Кубатол» – на 10 сутки. Содержание гемоглобина находится в пределах нормы (150 г%) на протяжении всего периода заболевания.

Таким образом, инфицированные раны у свиней, обработанные мазью «Левонорсин», заживают в более ранние сроки, образование рубцовой ткани и эпителизация идут интенсивнее, по сравнению с таковыми при обработке аэрозолем «Кубатол». Все это дает основание рекомендовать мазь «Левонорсин» вместо аэрозоля «Кубатол» для лечения инфицированных ран у свиней.

Список литературы

1. Виденин В.Н. Профилактика и лечение гнойно-некротических послеоперационных осложненных ран у животных: Методические рекомендации. – СПб., 2001.

2. Елисеев А.Н. Профилактика и лечение гнойных и гнойно-некротических поражений тканей у крупного рогатого скота: Материалы научно-практической конференции / А.Н. Елисеев, А.Я. Бахтурин, Г.А. Колганова, Н.В. Урюпина. – Курск, 2005.

ПЕДАГОГИКА

Ананьева Галина Валентиновна
воспитатель
Ковалева Елена Анатольевна
воспитатель
Грищенко Лариса Ивановна
музыкальный руководитель

МБДОУ ЦРР – Д/С №71 «Почемучка»
г. Старый Оскол, Белгородская область

КОНСПЕКТ ООД ПО ХУДОЖЕСТВЕННОМУ ТВОРЧЕСТВУ «ЯРМАРКА СТАРООСКОЛЬСКОЙ ИГРУШКИ»

Аннотация*: в статье представлен конспект ООД по художественному творчеству. Данный материал, составленный авторами, поможет познакомить детей с глиняной расписной игрушкой старооскольских мастеров, с традициями русского народа по изготовлению и применению предметов декоративно-прикладного творчества.*

Ключевые слова*: старооскольская игрушка, свистулька, ярмарка.*

Задачи:
– развивать у детей эстетическое восприятие;
– побуждать детей к активному общению, формировать умения свободно осуществлять диалог и монолог на элементарном уровне с взрослыми и сверстниками;
– закреплять умение украшать декоративными узорами силуэты игрушек (полосочки, кружочки, точки);
– воспитывать у детей желание и умение взаимодействовать в коллективе сверстников, достигать конечного результата, содействовать возникновению чувства радости от проявленного творчества.

Методы и приёмы:
1. Рассматривание глиняных игрушек, элементов их росписи.
2. Активизация словаря, беседа о городе Старый Оскол.
3. Создание проблемной ситуации (как помочь игр).

Формы организации деятельности:
Совместная, самостоятельная (инициативная), индивидуальная.

Виды деятельности: коммуникативная, познавательная, художественно-творческая, музыкальная.

Интеграция образовательных областей:
Социально-коммуникативное, познавательное, художественно-творческое, музыкальное развитие.

Материалы и оборудование:
Глиняные старооскольские игрушки-свистульки (расписные и чистые), альбом с картинками старооскольской игрушки, образцы росписи старооскольской игрушки, пластилин, салфетки, подставки, «карусель», ИКТ.

Планируемый результат: дети воспринимают художественные образы декоративно-прикладного искусства; украшают декоративными узорами силуэты игрушек (полосочки, кружочки, точки), взаимодействуют в

коллективе сверстников, проявляют чувства радости от совместной деятельности.

Ход образовательной деятельности

Педагог и дети собираются в кружок на ковре. Педагог обращается к детям:

«Родился город на Осколе давно в седую старину,
Став крепостью по царской воле, он грудью защищал страну.
И назвали люди этот город: Старый Оскол».

А знаете ли вы, дети, как называется город, в котором мы с вами живем? (Ответы детей)

Педагог: «Были старооскольцы веселые, добрые. Любили песни, пляски, и поэтому рождались в городе чудо-сказки. Вечера зимою длинны, и лепили там из глины».

Привлекает внимание детей к глиняным игрушкам-свистулькам, расположенным в центре искусства.

Педагог: Посмотрите, какие забавные и веселые игрушки сделали добрые руки старооскольских мастеров (Дети рассматривают игрушки.)

Педагог: «Все игрушки не простые, а волшебно-расписные,
Разноцветные кружочки и полосочки и точки.
Простой, казалось бы, узор, но отвести не в силах взор!»

Предлагает детям посвистеть в свистульку.

В это время в группе появляется игрушка-конь (воспитатель привлекает внимание детей звуком свистульки) От имени игрушки, педагог рассказывает детям о том, что расписные друзья шли на ярмарку, чтобы порадовать людей. Но пошел дождь и смыл все красивые узоры. Теперь веселые лошадки, барашки и коровки стали грустными, потому что они уже не нарядные, а просто белые. Они не смогут попасть на ярмарку.

Педагог: Лошадка спрашивает нас, сможем ли мы помочь ее друзьям. (Ответы детей) Педагог предлагает детям украсить игрушки не традиционными красками, а методом пластилинографии (рисование пластилином). В этом случае, игрушкам уже не будет страшен дождь.

Педагог вместе с детьми вспоминают способы и приемы лепки полосочек, кружочков, шариков. Детям предлагается пройти к столам, на которых стоят вылепленные старооскольские игрушки (лошадки, барашки, коровки), дети сами выбирают игрушку для украшения. Во время работы звучит музыка «Ярмарка»

В конце деятельности игрушки «благодарят» детей, за то, что они снова стали веселыми, нарядными и могут отправиться на веселую ярмарку.

Педагог с детьми выставляют украшенные игрушки на импровизированную сцену и читают стихи:

1. Ты, коровушка, ступай,
В чистом поле погуляй,
А вернешься вечерком,
Нас напоишь молочком.
2. Ходит конь по бережку,
Вороной по зеленому,
Он головушкой помахивает,
Черной гривушкой потряхивает,
Золотой уздой побрякивает.
3. Я спокойный и упрямый,
В стаде главный я пока.
С мягкой шерсткою кудрявой,
С завитком ношу рога

В конце деятельности все весело танцуют, взявшись за ленты «карусели».

Список литературы

1. Аверьянова А.П. Изобразительная деятельность в детском саду: Планы занятий. Практическое занятие для педагогов дошкольных учреждений / А.П. Аверьянова. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 96 с.
2. Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. Средняя группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 128 с.
3. Крылова О.Н. Развитие творческих способностей. Конспекты занятий / О.Н. Крылова, Л.Ю. Самсонова – М.: Экзамен, 2009. – 112 с.
4. Лыкова И.А. Интеграция искусств в детском саду. Изодеятельность и детская литература / И.А. Лыкова, Н.Е. Васюкова. – М.: Карапуз; Творческий центр «Сфера», 2009. – 144 с.
5. Яковлева Т.Н. Пластилиновая живопись: Методическое пособие / Т.Н. Яковлева. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 128 с.

Андреева Гульназ Танчулпановна
магистрант
Вертякова Эльвира Фаритовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация*: данная статья посвящается формированию коммуникативных умений, которое находит отражение не только в ФГОС НОО, но и учебных программах по изобразительному искусству. Авторами анализируются также результаты экспериментальной работы.*

Ключевые слова*: коммуникативные умения, уровни коммуникативных умений, сформированность коммуникативных умений, коммуникативные умения.*

Формирование коммуникативных умений в процессе художественно-творческой деятельности находит свое отражение в ФГОС НОО, а также в авторских учебных программах по изобразительному искусству, и является одной из важных проблем для художественного образования.

Коммуникативные умения – это методы, приемы, способы восприятия и передачи информации, которые были освоены личностью в образовательном процессе [2].

Эффективность формирования коммуникативных умений в процессе художественно-творческой деятельности достигается через интегрированный подход. Интеграция осуществляет возможность научить детей рассматривать любые явления с разных точек зрения, развивать умения применять знания из различных областей в решении конкретной задачи, формировать у школьников способности самостоятельно проводить творческие исследования, развить у них желание активно выражать себя в каком-либо творчестве. Подтверждение данной мысли находим у Л.Г. Савенковой, которая выделяет следующие этапы интегрированного подхода к процессу обучения искусству:

– *первый этап* художественной интеграции – целостность (т.е. взгляд на другие искусства с позиций одного искусства в науке определяется как концепция);

– *второй этап* – корреляция (т.е. происходит взаимодействие искусства с окружающей жизнью, природой, историей культуры);

– *третий этап* – синкретизация, (т.е. выражение искусства через знак, символ) [3].

Более того, интегрированное преподавание искусства в структуре общего образования имеет своей целью развитие полихудожественных творческих возможностей ребенка и способности сопоставлять, осмысливать взаимосвязи всех явлений окружающего мира природы, предметного окружения, явлений культуры, науки, традиций, истории и т. д. В младшем школьном возрасте интеграция имеет своей целью развитие пространства, воображения школьника и его сенсорно-чувственной сферы через многообразные формы включения детей в процесс творчества. Интегрированные формы работы с детьми предполагают привлечение знаний из разных областей наук и индивидуальный опыт реальной жизни, которые выражаются в художественных формах деятельности.

Приведем ряд примеров, которые мы применяем на наших уроках для формирования коммуникативных умений младших школьников.

– умение анализировать и сравнивать произведения искусства по настроению, которое они вызывают, элементарно оценивать их с точки зрения эмоционального содержания;

– умение высказывать предположения о сюжете по иллюстрации (самостоятельное развитие сюжета), рассказывать о своём любимом произведении искусства, герое, картине, спектакле, книге;

– умение фиксировать своё эмоциональное состояние, возникшее во время восприятия произведения искусства;

– умение создавать образный портрет героя в разных видах и жанрах искусства – словесном, изобразительном, пластическом, музыкальном;

– умение развивать предложенную сюжетную линию (сочинение общей сказки, пьесы и т. п.);

– умение выражать в беседе своё отношение к произведениям разных видов искусства, понимать специфику выразительного языка каждого из них.

К сожалению, практика показывает, что не многие образовательные учреждения уделяют должного внимания формированию коммуникативных умений на уроках изобразительного искусства.

Дети с помощью рисунков передают свои чувства, мысли. Некоторым детям достаточно трудно бывает выразить в устной форме то, что они изобразили, и задача учителя помочь им преодолеть скованность в речи, дать нужное и правильное направление в оформлении своих мыслей. Изобразительное искусство не только развивает в них творческие способности, но и ненавязчиво, успешно формирует коммуникативные умения. Например, такие темы, как «Бабочка», «Сказочная рыба», «Жизнь на Земле через 1000 лет» и др., помогают школьникам развиваться не только в творческом плане, но также и в коммуникативном: улучшают речь, расширяют кругозор. Знакомство с видами художественно-творческой деятельности и восприятие произведений искусства развивает способность высказывать суждения о художественных особенностях произведений, изображающих природу и человека в различных эмоциональных состояниях; воспринимать и учитывать настроения других людей, их эмоции; умение обсуждать коллективные результаты художественно-творческой деятельности. Обучение основам художественной грамоты (азбука искусства) способствует таким коммуникативным умениям, как: умение договариваться, приходить к общему решению; вести диалог с учителем и од-

ноклассниками, прислушиваться к их мнению, и формулировать свое мнение; использовать простые речевые средства для передачи своего впечатления.

Совместная деятельность объединяет детей, формирует умение интегрироваться в группы и продуктивно взаимодействовать и принимать участие в коллективных обсуждениях.

С целью изучения уровня сформированности коммуникативных умений нами было проведено исследование, в которой приняли участие 31 человек в возрасте 10–11 лет. Нами были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. В контрольную группу вошли 16 школьников 4-го класса МОУ «Миасская» СОШ №1, а в экспериментальную группу 15 школьников 4-го класса МОУ «Шумовская» СОШ. Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений мы использовали диагностические методики Г.А. Цукерман «Рукавички», «Кто прав?» и «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»).

На констатирующем этапе эксперимента диагностика по методике «Рукавички» показала, что 20% испытуемых в ЭГ (экспериментальная группа) и 37,5% испытуемых в КГ (контрольная группа) имеют высокий уровень. Ребята активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие. У 60% испытуемых в ЭГ и 37,5% испытуемых в КГ – средний уровень. Узоры, которые выполняли испытуемые, имели частичное сходство. Низкий уровень имеют в ЭГ 20% испытуемых и 25% испытуемых в КГ. В узорах ребят преобладают различия. Дети не пытаются договориться между собой, каждый настаивает на своем.

Вторым направлением нашего исследования было выявление уровня сформированности действий, направленных на учет позиций собеседника (партнера) по методике «Кто прав». В процессе исследования, мы установили, что 20% испытуемых в ЭГ и 12,5% испытуемых в КГ имеют высокий уровень. Ребята демонстрируют понимание относительно оценок и подходов к выбору, учитывают различие позиций персонажей, высказывают и могут обосновать свое собственное мнение. В ЭГ 60% испытуемых и 75% испытуемых в КГ имеют средний уровень. Ученики понимают возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускают, что разные мнения по-своему справедливы, либо ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. У 20% испытуемых в ЭГ и у 12,5% испытуемых в КГ преобладает низкий уровень. Дети не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в 1-м задании) или выбора (2-е, 3-е задания); соответственно, исключают возможность разных точек зрения: принимают сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

Третьим направлением нашего исследования было выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Таким образом, в процессе исследования, мы установили, что 26,8% в ЭГ и 25% испытуемых в КГ имеют высокий уровень. Узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывая номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе

сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом. В ЭГ 46,6% испытуемых и 50% испытуемых в КГ имеют средний уровень. В схематическом рисунке, который выполняют дети, имеется частичное сходство узоров с образцами; вопросы и ответы формулируются расплывчато и, следовательно, получают недостающую информацию не в полном объёме; частично достигают взаимопонимания. У 26,6% испытуемых в ЭГ и у 25% испытуемых в КГ наблюдается низкий уровень. Узоры, которые выполняют ребята, не похожи на образцы; указания и вопросы формулируются непонятно для партнера.

Проанализировав результаты, мы пришли к выводу, что уровень сформированности коммуникативных умений у большинства испытуемых недостаточно высокий. Было выявлено, что многие учащиеся не умеют договариваться между собой, исключают возможность разных точек зрения, а также не умеют планировать и осуществлять сотрудничество со сверстниками. Большинство детей не умеют выражать свои мысли с достаточной полнотой и точностью в устной форме, не умеют обсуждать и анализировать работу одноклассников с позиции творческих задач, с точки зрения содержания и средств его выражения.

На формирующем этапе эксперимента мы внедрили разработанные нами различные учебные задания, которые на наш взгляд, могут способствовать формированию коммуникативных умений у младших школьников. В качестве примера приведем одно из заданий.

Тема урока: «Песня природы родного края».

Художественно-творческая деятельность: изобрази пейзаж с элементами традиционной народной архитектуры «Песня природы твоего родного края».

Задание №1.

Цель и характеристика разработанного задания: Сформировать коммуникативные умения по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности: умение выразить свои мысли с достаточной полнотой и точностью в устной форме, умение обсуждать и анализировать работу одноклассников с позиции творческих задач данной темы.

Слово учителя: Рассмотри работы товарищей и выбери понравившийся пейзаж.

Подумай и расскажи по плану:

1. Почему я выбрал именно эту работу?
2. Что изображено на рисунке?
3. Чем она мне понравилась?
4. Я смотрю на рисунок и вспоминаю …
5. Почему тема урока называется «Песня природы твоего родного края».
6. Посмотри на выставку работ одноклассников и найди, кто изобразил элементы родного края.
7. Как называется это здание в твоем городе (селе)?

Методический комментарий.

Примерное выполнение задания 2–3 минуты после творческой работы. В процессе выполнения задания допускается только стимулирующая помощь. Выступление ребенка не влияет на оценку или оценивается отдельно.

Проведенный контрольный эксперимент показал динамику уровня сформированности коммуникативных умений у учащихся эксперимен-

тальной и контрольной групп. Показатель уровня сформированности коммуникативных умений испытуемых в экспериментальной группе вырос на 33,3%, а в контрольной группе вырос на 6,2%.

Таким образом, разработанные нами учебные задания способствовали формированию умений коммуникативного характера: умение договариваться между собой; умение планировать и осуществлять сотрудничество со сверстниками; выражать свои мысли с достаточной полнотой и точностью в устной и письменной форме; умение обсуждать и анализировать работу одноклассников с позиции творческих задач; умение слушать друг друга.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.

2. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с.

3. Савенкова Л.Г. Интегрированный подход к процессу освоения искусства в школе как одно из важных направлений современной художественной педагогики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vptk.narod.ru/seminar1/ savenkova.html

Асекова Жылдыз Дуйшебаевна
магистр по социальной работе, и.о. доцента
Орозалиев Эрик Садыкович
д-р филос. наук, профессор, декан

Бишкекский гуманитарный
университет им. К. Карасаева
г. Бишкек, Кыргызстан

«ШКОЛА ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РЕБЕНКУ» В КЫРГЫЗСТАНЕ: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация*: сегодня в Кыргызстане актуальна проблема непосещения детьми школы, частые пропуски занятий. Это связано с социально-экономическими проблемами как семьи, так и государства в целом. «Школа доброжелательного отношения к ребенку», рассматриваемая в статье, выступила как модель, помогающая повысить мотивацию к обучению у учащихся. Основным ресурсом, способствующим созданию ШДОР является сельская образовательная группа, целью которой является мобилизация местного сообщества для решения школьных проблем. В экспериментальной работе по созданию ШДОР участвовали школы Баткенской области Республики Кыргызстан, в результате которой значительно повысился уровень посещаемости детьми школы, а также ответственность членов местного сообщества за своих детей.*

Ключевые слова*: школа доброжелательного отношения, сельская образовательная группа, социальный заказ, компетентность, мобилизация общины, национальная группа, ресурсная группа, ментальное своеобразие, самостоятельная личность.*

Школьное образование в настоящее время работает в новых социально-экономических условиях и адаптируется к новой системе требова-

ний. Современная школа в Кыргызстане старается формировать ответственно-демократический стиль социальных отношений, когда управленческие решения принимаются коллегиально, с учетом социальных условий и возможностей, а ответственность за их исполнение возлагается на всех субъектов образовательного процесса.

Школьная среда многранна и включает в себя как количественные, так и качественные характеристики, которые в идеале должны благоприятно способствовать процессу обучения и воспитания. Для учащегося школьная среда является организованной системой, которая имеет своей целью – обучить и воспитать самостоятельную личность.

Ребенок, находясь в школе, также как и везде нуждается в удовлетворении своих основных потребностей. Он может многое сам, но большую роль играет участие взрослых в его развитии и становлении. Взрослые несут ответственность за будущее ребенка, помогая ему сегодня сориентироваться в быстро реагирующем информационном пространстве.

Современный социальный заказ требует формирования новых компетенций не только у выпускника школы, но и у учителей и других организаторов учебного процесса. Все эти изменения в обществе вызвали необходимость изучения проблемы определения качества образования, изучения ее компонентов. Такие организации как ЮНЕСКО и ЮНИСЕФ отметили пять компонентов, определяющих качество образования, одним из которых является «среда (environment) – здоровая, безопасная, защищенная, учитывающая гендерные особенности, имеющая необходимые ресурсы» [9].

О значимости *школьной среды* в личностно-ориентированном обучении подчеркивали многие педагоги и психологи 19–20 вв. (К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.Н. Пирогов, П.Ф. Лесгафт, В.Н. Сорока-Росинский и др.). К.Д. Ушинский в своих воспоминаниях о пребывании в Новгородсеверской гимназии писал: «Зовите меня варваром в педагогике, но я вынес из впечатлений моей жизни глубокое убеждение, что прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагога…» [7, с. 106].

Идея воспитания средой рассматривалась и в опыте немецких педагогов как «соседские» интегрированные школы (Нигермайер, Циммер), у французских практиков это «параллельные школы» (Бло, Порше, Ферра), американские «школы без стен» (Уолтер, Уотсон, Хоскен), школы «экосистемы» (Гудлен).

У советских педагогов идея воспитания личностно-ориентированной средой изучалась, анализировалась и использовалась на практике как педагогика среды и социальное воспитание (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, А.Г. Калашников, В.А. Сухомлинский, Н.В. Крупенина, В.Н. Шульгин).

Н. К. Крупская в своих педагогических сочинениях пишет о важности взаимодействия всех воспитательных институтов, всех каналов, то есть применение «комплексного подхода» в процессе воспитания. О субъектах воспитания она отмечает, что «…воспитывают не только отдельные лица, воспитывает весь семейный, весь школьный уклад… Воспитывает улица, воспитывают общественные учреждения, вся окружающая обстановка, весь общественный строй. Воспитывают события» [5, с. 347].

С.Т. Шацкий отмечал, что причинами активного влияния улицы являются индивидуально-психологические особенности детского возраста. Он свел природные свойства ребенка к следующим положениям:

– у детей сильно развит инстинкт общительности;

– они настойчивые исследователи по природе;

– им свойственно созидание – делание;
– они стремятся проявить себя, собственные впечатления;
– огромную роль играет инстинкт подражательности.

Улицу С. Т. Шацкий называет основным врагом воспитательного процесса (форма главной отрицательной силы, негативный образ окружающей ребенка среды). Она способствует беспорядочности впечатлений, неустойчивости настроений, возбуждает нервы и создает «дикие характеры», подавляет разумную волю, но «она привлекает быстрым удовлетворением детских инстинктов, любопытства, общительности и могуче действует на детскую подражательность [2, с. 123].

В данном случае, изучая проблему среды в образовательном процессе, ученые больше рассматривали её как основной актив воспитания.

Педагог-новатор В.Ф. Шаталов в своих трудах предупреждает – «развитие способностей детей должно быть надежно защищено от неблагоприятных воздействий «окружающей среды» [8, с. 166].

Системные исследования среды 70–90 гг. способствовали развитию теории среды. Вместе с важностью *взаимодействия* стала подчеркиваться и *зависимость* влияния среды от образа жизни сообщества.

Кыргызстанские ученые Э. Мамбетакунов, Т. Сияев в своих исследованиях подчеркивают о важности фактора среды для развития личности. Авторы в своей книге «Основы педагогики» отмечают, что «среда – это находящаяся в окружении развивающейся личности природная и социальные миры» [6, с. 66]. Давая подробное описание среды, авторы отмечают «…на развитие личности большую роль играют и географические условия, другими словами природа (климат, условия жизни, питание, и др.). Географическая среда – это ландшафт территории, который определяется географическим поясом, высотой над уровнем моря, качеством воды составляющими воздуха и т. п. Помимо этого на развитие личности влияет микросреда, то есть состояние и характер его места проживания. Размеры дома, комнаты, мебели, условия проживания в нем. Если на развитие личности не влияет определенная среда, тогда нельзя ожидать развития унаследованных способностей и задатков» [6, с. 67].

Личность может развиваться при создании доброжелательной среды, а ответственность за ее создание несут взрослые в лице педагога, родителей и представителей сообщества. В Кыргызстане проблема формирования доброжелательной среды была определена в связи с непосещением детьми школы. По результатам нескольких исследований Министерством образования и науки Кыргызской Республики были выявлены основные причины непосещения, среди которых первенство занимают различные показатели «не доброжелательности школы по отношению к ребенку».

Какой путь был выбран для формирования ШДОР в школах Кыргызстана?

Концепция «Общинного управления образованием» основана на признании того, что все дети имеют право на получение качественного образования, и что для реализации этого права, для устойчивых позитивных изменений в данной сфере необходимо участие самой общины. Для реализации этого права в реальности, требуются следующие предпосылки:

1. Наличие полной и достоверной информации о каждом ребенке, не посещающем школу, причины непосещения, и возможные пути возвращения ребенка в школу, или, если это невозможно, каким образом могут быть удовлетворены его потребности в образовании.

2. Недостаточно, чтобы все дети только числились и посещали школу, школьная среда должна способствовать здоровому и сбалансированному

умственному, физическому, интеллектуальному, социальному и эмоциональному росту и развитию детей.

3. Наряду с ответственностью правительства, школы, учителей, возрастающая ответственность сообщества, поскольку это их дети не посещают школу. Сообщество не только имеет право знать, как и чему, их дети учатся в школе, но это также является прямым долгом сообщества. Изменение отношения людей к детям, в частности к вопросам образования и развития детей своей общины.

4. Мобилизация сообщества (членов общины) и местных ресурсов на создание необходимых условий для получения образования и развития каждого ребенка в общине. Усиление потенциала сообщества для привлечения ресурсов из вне, развитие социального партнерства.

5. Лоббирование решения вопросов образования на районном, областном и республиканском уровне.

6. Обобщение успешного опыта и его распространение.

Для решения выше названных проблем был разработан механизм реализации в виде следующей пирамиды (рис. 1).

Рис. 1

– на национальном уровне работала команда из 6 человек, которые владеют достаточными знаниями и навыками по концепции общинного управления образованием, философией, методами/инструментариями ОНО, законодательными и теоретическими основами образования в республике;

– в 5-ти пилотных районах были созданы Ресурсные группы (РГ) из числа сотрудников системы и учреждений образования и социальной защиты, представителей местной власти, НПО, правоохранительных органов, СМИ. Члены Ресурсной группы обучены концепциям О-УО, философии, методам/инструментариям ОНО. Регулярно велась работа по усилению потенциала членов РГ через обучение, консультации, обмен опытом и т. д. Создано и обучено 6 сельских образовательных групп, которые непосредственно ведут деятельность на уровне общины. СОГи собирали информацию по детям, не посещающим или часто пропускающим школу, анализировали причины непосещения и частых пропусков, вели работу по мобилизации членов общины для поиска путей решения, выявленных проблем и реализации принятых решений. В целом задача данной работы была актуализировать для общин (для каждого члена независимо от возраста, пола, рода деятельности, уровня образования и т. д.) проблемы с которыми сталкивается ребенок в процессе получения образования и их

влияние на положение самого ребенка, его будущее, на семью, сообщество и государство. Мобилизация общин (в том числе самих детей) для создания наиболее благоприятных условий среды для получения образования каждого ребенка и его развития. Определение роли и функции каждого члена сообщества в создании доброжелательной среды.

Предлагаем ознакомиться с результатами экспериментальной работы по созданию «ШДОР» в Кыргызстане.

Таблица 1

Матрица анализа внедрения курса «Основы школы доброжелательного отношения к ребенку» (по Баткенской области)

Мероприятия	*Достижения*	*Трудности*
1. Созданы СОГи, подготовлены планы работы, заведена документация, рабочие журналы, произведен сбор информации.	1. Интерес учащихся к школе возрос, посещаемость повысилась (примерно на 25%).	1. Низкий уровень педагогических знаний родителей.
2. СОГи прошли обучение.	2. СОГи провели семинары на местах, собрали информацию по микроучасткам по 3 направлениям.	2. Низкая активность членов сообщества, плохая посещаемость встреч, равнодушие людей.
3. Проведены выборы в школьный парламент.	3. Школьный парламент распределил полномочия, выбраны спикеры, изданы Законы школьной Республики.	3. Учащиеся не знают как подготовить, разработать и принять закон Школьной республики (процедура и навыки).
4. Проведен районный семинар по формированию школьного самоуправления на базе школы с. Кара-Булак.	4. Сформирована структура школьного самоуправления, разработаны атрибуты.	4. Недостаточная осведомленность учеников.
5. Улучшены санитарные условия в школах. Закуплены умывальники и сделаны сануголки.	5. Возможность соблюдения гигиентических требований и формирование у учащихся гигиенических навыков.	5. Проблема обеспечения чистой водой.
6. СОГи научились самостоятельно работать.	6. Повысился интерес родителей к образованию и школе, возросла их ответственность.	6. Низкий уровень педагогических знаний родителей.
7. Сформировалась тесная связь школы с сообществом.	7. Повысился интерес сообщества к образованию детей, изменилось их отношение к школе.	7. Пассивность сообщества при формировании доброжелательной среды для обучения.

8. Проведены курсы для учителей по инновационной методике преподавания.	8. Учащиеся стали более свободно излагать свои мысли, идеи, начали отстаивать свои позиции.	8. Недостаток методических знаний и опыта у участников для формирования доброжелательной среды в школе.
9. Проведены различные конкурсы «Знание – ринг», «Мама и я», «Лучшая семья», конкурсы по предметам.	9. Улучшились взаимоотношения между родителями, учителями и учащимися.	9. Сезонные -полевые работы.
10. Проведены рейды по опрелению условий для учебы в домах учащихся, наиболее часто пропускающих занятия.	10. Увеличилось количество родителей, создающих условие для учебы.	10. Низкая активность родителей и опекунов, чьи дети пропускают занятие в школе.
11. Проведены мероприятия по санитарии и гигиене (лечение, профилактика и т. д.)	11. Возросла самостоятельность учащихся при проведении мероприятий по санитарии и гигиене.	11. Финансовые затруднения школы.

В таблице 1 (на примере 2-х школ Лейлекского района Баткенской области) представлен опыт внедрения социально-педагогического эксперимента на начальном этапе. А на примере школ Нарынской области показаны следующие этапы деятельности, направленные на развитие и укрепление взаимодействия школы и сообщества для формирования доброжелательной школьной среды (*табл. 2*).

Таблица 2

Матрица анализа внедрения курса «Основы школы доброжелательного отношения к ребенку» (по Нарынской области)

Мероприятия	*Достижения*	*Трудности*
– встреча с членами СОГ; – работа по усилению деятельности СОГ; – исследование опыта;	– изучен опыт деятельности СОГов; – организована систематическая работа СОГов;	– загруженность на основной работе или домашними делами; – низкая мотивация к общественной работе;
– практические семинары, направленные на развитие устойчивости СОГов.	– укрепление командного духа; – улучшение психолого-педагогического образования членов СОГ;	– отсутствие навыка учения; – низкий уровень умения работать в команде;
– проведение встреч с сообществом (собрания, тренинги);	– определение лидерских качеств; – активизация мониторинговой деятельности;	– низкое методическое образование; – ограниченное правовое пространство у членов СОГ;
– распространение опыта деятельности СОГов среди других айылов, педагогической общественности и СМИ;	– получено широкое распространение философии ШДОР;	– скептическое восприятие идеи ШДОР; – сложность в распространении бюллетеня;

	– были опубликованы ежемесячные информационные бюллетени «Истории успеха»; – участие в местных телепередачах; – публикация статей в научно-практическом журнале «Мектеп – школа»;	– отсутствие навыка писать статьи;
– укрепление сотрудничества общины со школьным коллективом;	– повышены участие детей, сообщества в достижении индикаторов ШДОР; – актуализировался процесс оценки школы на уровень доброжелательности;	– непринятие учителями некоторых индикаторов; – непонимание индикаторов членами общины; – недостаточная компетентность по индикаторам членами СОГ;
– оценка школ на уровень доброжелательности.	– позитивное отношение школьной администрации к процессу оценки; – участие детей в процессе оценки.	– пессимистическое настроение по результатам оценки; – сложности в определении приоритетных индикаторов.

На втором этапе группы работали над решением следующих вопросов: выбрать три наиболее актуальные трудности и каким образом, с чьей помощью можно их преодолеть.

В экспериментальных селах возросла заинтересованность и участие общины в процессе образования детей (количество родителей, посещающих родительские собрания, инициативы общины по вовлечению детей в школу, сокращению пропусков школьных занятий).

Подобный путь решения вопроса не случаен, было использовано ментальное своеобразие. Традиции общности всегда были сильны в культуре кыргызского народа, и вернуться к ним на качественно новой основе с учетом полезного опыта было целесообразно. В большинстве случаев в возвращении детей в школу роль общины неоценима, так как государство все больше и больше перекладывает заботу о социальном обеспечении своих граждан на общество, на самого человека. Такая ситуация побуждает людей объединяться группы по месту жительства, в кооперативы, товарищества.

Список литературы

1. Демидова Т.Е. Сравнительный анализ форм «Работы в общине» зарубежных стран / Т.Е. Демидова // Российский журнал социальной работы. – 1997. – №2.

2. Задачи общества «Детский труд и отдых» // С.Т. Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 123 с.

3. Как разработать школьный план улучшения обучения и воспитания. Практическое руководство для директоров школ, школьных команд, работников управления в сфере образования. – Бишкек, 2009. – 112 с.

4. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта / Отв. ред. Л.Е. Курнешова. – М.: Московский центр качества образования, 2009. – С. 5.

5. Крупская Н.К. Воспитание: Пед. соч. – Т. 2 / Н.К. Крупская. – М.: Педагогика, 1978. – 452 с.

6. Мамбетакунов Э. Педагогиканын негиздери: Жогорку жана орто окуу жайларынын студенттери менен мектеп мугалимдери үчүн окуу куралы / Э. Мамбетакунов, Т.М. Сияев / Кырг. Респ.билим берүү жана илим Министрлиги, Нарын мамлекеттик университети. Толукталып экинчи басылышы. – Б.: Айат, 2008. – 304 с.

7. Ушинский К.Д. Проблемы русской школы: Избр. пед. соч / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2.

8. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого / В.Ф. Шаталов // Педагогический поиск. – М.: Педагогика, 1987. – 544 с.

9. UNICEF. Defining Quality in Education, working paper, June 2000; UNESCO. Draft paper for 2005 Global EFA Monitoring Report [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.pandia.ru/text/77/282/22696.php

Бадашкеев Михаил Валерьевич
канд. пед. наук, педагог-психолог
МБОУ «Тарасинская СОШ»
с. Тараса, Иркутская область

СТАРТАПЫ В СОВРЕМЕННОЙ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация**: в данной статье исследуется история становления и теоретико-методологическая основа стартап-проекта, а также анализ edutech, образовательных технологий. Представлены наиболее успешные стартапы, реализуемые в сельской школе.*

***Ключевые слова**: стартап, образовательные стартапы, профориентация, сельская школа.*

В последнее время идет активная популяризация термина «стартап», это сопряжено с феноменом «пузыря доткомов», лопнувшего 10 марта 2000 г. и породившего обвальное падение индекса высокотехнологичных компаний NASDAQ. В марте 2000 г. выяснилось, что «большинство бизнес-моделей компаний» неэффективны, а средства расходовались в основном на маркетинговые компании и рекламу в прессе и на телевидении» [2].

Под стартапом (от англ. start-up – «запускать») понимается компания с коротким периодом операционной деятельности. Первое употребление термина «стартап» относится к 1939 г., и произошло это в США (Долина Санта-Кларе, штат Калифорния, вблизи г. Сан-Франциско) в период запуска выпускниками Стэнфордского университета Дэвидом Паккардом и Уильямом Хьюлеттом успешной компании Хьюлетт-Паккард [2].

Под стартапом в сфере образования понимаются все возможные инновации в сфере edutech (образовательные технологии). Здесь не только хранилища информации, но и видеохостинги, блоги, интерактивные платформы, соцсети, системы коллективной работы исследователей и прочие медиа подобной тематики. Этот сектор – самый популярный среди существующих, в первую очередь в Китае, где важен не только процесс обучения, но и заработок коммерческого характера [3].

По данным статистики за 15 лет в мире создано более 400 проектов непосредственно научной тематики, не включая образовательные игры, каналы и журналы, а только за последний год темпы развития отрасли достигли 30%. В России и США инициатива исходит в основном не от общественных организаций, как в Европе, а от вузов и издательских домов. В Китае же инвестирует проекты чаще государство или вузы. Типичный

edutech-стартап запускается для студентов, аспирантов и получающих дополнительное образование в сферах менеджмента. Особенно пользуется популярностью формат LMS-программных решений для организации курсов (Learning Management System) [3].

Большей степени образовательные стартапы – это электронные библиотеки, различные обучающие приложения к мобильным телефонам, видеолекции, сайты по изучению иностранных языков, но в нашем исследовании мы рассматриваем стартапы как проектную деятельность, которая позволяет одновременно сельским школьникам проявить творческие способности и реализовать себя в профессиональных пробах. Разрабатываемые образовательные стартапы направлены на развитие личностно-профессионального самоопределения сельских школьников, которые в свою очередь направлены на развитие села, сельскохозяйственного производства, а также развитие патриотических чувств к своей малой Родине. Мы считаем, что только любящий человек способен вернуться на малую Родину и самореализоваться в современной действительности села.

Таким образом, мы считаем, что реализация стартапов в сельской школе заключается прежде всего в том, что учащиеся не только творчески подходят к поиску инновационных, профессиональных идей, но самостоятельно их разрабатывают и получают опыт организации профессионально й деятельности с разновозрастными группами, опыт социальной практики. Это способствует развитию профессиональной направленности и позитивной социализации. Необходимо отметить, что этот процесс длительный, требует специальной подготовки к пониманию иной интеллектуальной позиции и навыкам толерантного взаимодействия. Рефлексия этой деятельности позволяет обеспечить более эффективное развитие личностно-профессионального самоопределения сельских школьников [1, с. 69].

Таким образом, разработанные стартапы вызвали интерес у руководителей сельхозпредприятий, Боханского агротехникума и Боханского педколледжа, фермеров района. Более удачные стартапы уже реализуются, например: 1. Интернет-магазин поделок ручной работы учащихся младших классов «Шэдитэ ханза». 2. Онлайн социальные услуги военно-патриотического клуба «Баатар». 3. «Ландшафтный дизайн деревенской улицы», который был закуплен муниципальным образованием «Тараса». Реализация данных стартапов определила положительную динамику развития профориентационных компетенций и более отчетливое виденье профессиональной самореализации сельских школьников.

Список литературы

1. Бадашкеев М.В. Реализация стартапов во внеучебной деятельности сельской школы [Текст] / М.В. Бадашкеев // Инновационные технологии в науке и образовании: Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 мая 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 68–69.

2. Презентация «Справедливой Силы в Интерфаксе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://spravsila.ru/news/item/132–130318interfax.html

3. Магазета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://magazeta.com/2015/11/education-startup/

Баева Елена Сергеевна
студентка
Семенова Наталья Владимировна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ОРНИТОЛОГИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ СО ШКОЛЬНИКАМИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДНЫХ КОМПЛЕКСАХ РОДНОГО КРАЯ

Аннотация*: данная статья посвящена методике проведения орнитологической экскурсии со школьниками. Авторы акцентирует внимание на том, что экскурсия в природу способствует развитию навыков натуралистической работы, навыков научного исследования, учит замечать прекрасное в окружающем мире.*

Ключевые слова*: экскурсия, орнитология, исследовательская работа, Донгузская степь.*

Экскурсия является одной из обязательных форм обучения биологии. Непосредственные наблюдения за явлениями в природе под четким руководством учителя способствуют формированию у учащихся знаний, умений и навыков общения с природой, пониманию и осмыслению ее богатств, формированию первых представлений о взаимосвязях развития природных комплексов нашего края.

Методика проведения экскурсий была разработана и описана известными учеными биологами и методистами Гердом, Райковым, Полянским. Их общая идея работы в том, что экскурсия заключается не в том, что необходимо показать ученикам и заставить отложить в памяти виды и названия нескольких десятков живых организмов, не на отдельные организмы нужно обращать внимание учащихся, а на явления в природе общего характера. Тогда ученики будут иметь представление о жизни окружающей среды в виде связанных между собой явлений, а не отдельных организмов с его удивительными особенностями.

Чтобы экскурсия прошла продуктивно, необходимо правильно ее спланировать, разработать, тщательно продумать. При изучении раздела биологии о многообразии живых организмов, крайне познавательно для учащихся проведение орнитологической экскурсии. Организация орнитологической экскурсии начинается с выбора участка или маршрута наблюдений. Орнитологические экскурсии являются уникальными и более доступными потому, что их проводить можно практически везде, где встречаются широко распространенные обычные виды птиц. Орнитологические наблюдения, даже при небольшом видовом разнообразии доступных для наблюдения мест, представляют собой большую ценность в обучении биологии.

Места для орнитологических наблюдений могут быть самыми разнообразными. Практика показывает, что систематические наблюдения более удобно проводить в непосредственной близости от учебного заведения.

При выборе сезона для начала орнитологических экскурсий, с целью постепенного ознакомления с наиболее характерными представителями фауны птиц, необходимо руководствоваться сезонным характером их пребывания, с учетом природно-климатических особенностей территории исследования. В зимний период материал экскурсии будет несколько однообразен и недостаточно интересен, это связано с перелетом многих видов птиц. Поздняя весна или начало лета являются наиболее удобным временем для проведения орнитологической экскурсии. Майские экскурсии покажут наиболее разнообразные, ярко выраженные характерные видовые черты птиц, познакомят учащихся с завораживающим пением птиц. Летние экскурсии познакомят с биологическими явлениями, связанными с периодом размножения птиц, их брачными играми, постройкой гнезда, кладкой яиц и выкармливанием птенцов.

Обязательно перед проведением экскурсии необходимо инструктировать учащихся, с целью их правильного поведения на природе. Большинство птиц успевают скрыться при приближении громкой, шумной группы юных орнитологов. Из-за чего успешность экскурсии будет понижена, сократится ее фактический собранный материал, увидеть ничего интересного не получится. Учитель обязан напомнить учащимся правила личного поведения на экскурсии: необходимо осторожно наблюдать за птицами, излишне их не беспокоить, не разрушать гнездовые постройки птиц, не трогать руками яйца и птенцов. Также необходимо исключить длительное присутствие учащихся вблизи гнезд в период насиживания птиц. Ученики во время экскурсии должны находиться рядом с учителем и безоговорочно слушать его рекомендации. Для наблюдения птиц в природе необходимы: желание, терпение и самое главное интерес, также следует взять с собой определитель птиц, бинокль, полевой дневник. Стоит позаботиться об удобной одежде и обуви. Интерес к экскурсии – залог ее успеха.

На экскурсии школьники должны регистрировать орнитологические наблюдения в полевом дневнике. Следует помнить о том, что все отмеченное, если оно не будет записано, безвозвратно утратит свое значение. После проведения экскурсии необходимо сделать соответствующие выводы, собрать материал, сформировать отчет о проделанной работе, который может стать материалом для участия в конференциях, круглых столах по теме исследования. Он может быть представлен в самой разнообразной форме: стенгазета, выставка фоторабот учащихся, мультимедийная презентация, доклад, сочинение, оформленный стенд и прочее.

Для повышения интереса учащихся к урокам биологии мы проводили орнитологическую экскурсию. Она была организована со школьниками г. Оренбурга. Во время ее проведения мы использовали следующие методы: беседа с учащимися, объяснение правил поведения, наблюдения за птицами, демонстрация и изучение научной литературы перед началом работы. Заранее была продумана тематика экскурсии, ее план, был составлен маршрут.

Донгузская степь, расположенная в 15 км южнее г. Оренбурга, является одним из часто посещаемых стационаров для проведения экскурсий. Данная территория представляет собой разнотравно-злаковые плакоры, прерывающиеся заброшенными карьерами, частично заполненные водой (Ленёва, 2007). Данный участок степи удобен для проведения орнитологических экскурсий, благодаря относительно небольшой удаленности от города и тем, что большая часть фаунистического разнообразия представлена птицами.

Первая экскурсия состоялась в мае 2014 года. Была проведена колоссальная работа по изучению орнитофауны Донгузской степи, было отмечено пребывание около 40 видов птиц, основная часть которых являлась оседлыми, некоторые виды были отмечены на пролете. Несмотря на большую проделанную работу, учащиеся проявили огромный интерес к изучению птиц, к составлению отчета по экскурсии. Нами был проведен опрос среди учащихся-экскурсантов, чтобы узнать мнение о состоявшейся экскурсии. Из 20 учеников 15 человек ответили, что хотели бы побывать в степи еще раз, продолжить работу по изучению ее фаунистического состава.

Вторая экскурсия была проведена в сентябре 2015 года. Нами была продолжена начатая ранее работа, сделаны снимки, изменившейся Донгузской степи. После цветущей майской степи нас встретили пожелтевшие выгоревшие просторы. Был сделан сравнительный анализ видового разнообразия птиц в весенний и осенний период. Школьниками была организована фотовыставка, был также представлен подробный отчет о проведенной экскурсии. Мы организовали круглый стол, с приглашением ведущих ученых области, на котором учащиеся поделились своими впечатлениями о познавательной поездке в Донгузскую степь. Опрос среди экскурсантов после осенней экскурсии на указанный участок показал следующие результаты: все 20 учеников ответили положительно, работать в данном направлении им было крайне интересно, собранный во время экскурсии материал будет применен в исследовательских работах некоторых учащихся.

Можно сделать выводы о том, что экскурсия в природу является бесспорно ценной работой. Она позволяет проводить самостоятельные дальнейшие наблюдения учащихся, позволяет развивать полученные навыки наблюдений, что способствует более углубленному изучению в виде исследовательской работы. Во время экскурсии школьники приобретают навыки натуралистической работы, навыки научного исследования природы. Кроме познавательного значения экскурсия имеет большой воспитательный характер: она учит видеть, чувствовать прекрасное в окружающей их природе, формирует ответственное отношение и любовь к природе. Экскурсия играет важную роль в осуществлении связи обучения с жизнью.

Список литературы

1. Мальчевский А. Орнитологические экскурсии. – 1981.

2. Александров Ю.Н. Подготовка и проведение экскурсий: Метод. рекомендации. – М.: Турист, 1974.

3. Бадмаева Е.Н. К методике проведения орнитологических экскурсий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.openclass.ru/node/342054

4. Варсеева С. Значение школьных экскурсий в курсе биологии, их место в системе форм преподавания биологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pandia.ru/text/78/101/280.php

Баймиев Евгений Иванович
учитель химии и биологи
МБОУ СОШ №49
педагог
ДОД «Станция юных натуралистов»
г. Уфа, Республика Башкортостан

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ХИМИИ

Аннотация*: в данной статье представлены теоретические аспекты и практика построения учебного процесса, исходя из принципов, методов развивающего обучения. Автор приходит к выводу, что использование технологии организации урока развивающего обучения в сочетании с элементами и методами других технологий позволяет совершенствовать учебный процесс, развивать мышление, способности детей, превращая их в активных субъектов учебной деятельности.*

Ключевые слова*: логико-смысловая модель, операционно-исполнительный этап, ориентационно-мотивационный этап, развивающее обучение (РО), рефлексивно-оценочный этап, самооценка, способы умственной деятельности, универсальные учебные действия, учебная деятельность, учебный процесс, ФГОС.*

Реализация цели ФГОС по развитию личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира [2] аналогична цели системы развивающего обучения (РО) по достижению оптимального общего развития каждого ребенка [1]. Эти цели могут быть реализованы при активной поисковой деятельности обучающихся, обеспечивающей возможность усвоения научных понятий и становления обучающихся реальным субъектом учения через использование технологии организации урока [3, с. 20]. Данный подход позволяет так построить учебный процесс, что происходит развитие способов умственной деятельности путем преобразования имеющихся конкретных способов и при этом дети могут материализовать, т.е. смоделировать не только содержание, но и способ умственной деятельности [4, с. 35]. Моделирование на уроках химии – важнейший инструмент выяснения внутренних связей в объекте изучения, он помогает конкретизировать способы действия школьников.

Приведем пример урока *на тему «Гидроксиды неметаллов, кислоты» в 8 классе,* где способ умственной деятельности по выводу формул бинарных соединений преобразуется в способ составления формул всех кислородсодержащих кислот. Данная тема изучается после характеристики вещества на атомном, молекулярном и вещественном уровнях организации материи, общей характеристики сложных веществ и после изучения оксидов. Изучение веществ в различных уровнях организации материи происходит через логико-смысловую модель, как общий способ изучения веществ на разных уровнях организации материи: Состав ($С_1$) → Строение ($С_2$) → Свойства ($С_3$). Цели и задачи урока: образовательные – через предметно-преобразующую деятельность учащихся сформировать у них понятия о гидроксидах неметаллов (НеМеО), о кислотах, о названиях кислот и о составе кислот; развивающие – на основе способа составления формул

бинарных соединений вывести способ составления формул кислородосодержащих кислот (развитие способов умственной деятельности); воспитательные – продолжать формировать умения адекватной самооценки на основе критериев, составленных учителем.

Ход урока: 1. Ориентационно-мотивационный этап (ОМЭ). Идет актуализация и создание учебной проблемной ситуации. В ходе актуализации способа составления формул бинарных соединений происходит восхождение от конкретного способа к абстрактному и обратно – от абстрактного к конкретному способу. Осуществляется дидактическая беседа, в ходе которой дети выходят к теме урока, мотивируют его, начинается работа в группах, дети ставят цель и планируют исследование темы урока. Учащиеся выявляют разрыв в знаниях. Выясняется, что известный способ не может помочь в составлении формул гидроксидов неметаллов. Так происходит развитие способа умственной деятельности школьников на уроке химии. Учащиеся пробуют свои силы в микроспорах, учитель, общаясь с микрогруппами, акцентирует свое внимание на наиболее содержательных и перспективных ситуациях, помогает находить нужные аргументы при обсуждении. При этом происходит фиксация версий, обоснований, их сравнение, сопоставление и т. д. При планировании ученики выбирают способы действия и составляют план работы: 1) анализ решения расчетной задачи; 2) актуализация способа составления формул бинарных соединений; 3) предметно-преобразующая деятельность по изменению способа составления формул бинарных соединений; 4) выявление в формулах кислот всеобщего, особенного, единичного и формулирование определения понятия кислот; 5) моделирование изученного материала; 6) самооценка.

2. Операционно-исполнительный этап (ОИЭ). Рассматривается взаимодействие оксида неметалла с молекулами воды (конкретный оксид неметалла дети выбирают сами). Начинается работа детей в группах, они обсуждают конкретные версии формул и готовятся их защищать перед другими учащимися, т.е. таким способом происходит реализация подэтапа прогнозирования регулятивных универсальных учебных действий по ФГОС. Затем каждая группа защищает свои варианты решения проблемы у доски. Происходит содержательное общение и обобщение, и как результат формируется способ умственной деятельности школьников по составлению формул кислородосодержащих кислот. При этом происходит самооценка и самоконтроль, что также отвечает подэтапу самооценки учащихся регулятивных универсальных учебных действий по ФГОС. Учащиеся при осмыслении выдвинутой ситуации убеждаются, что новая задача не может быть решена на основе наличного запаса способа умственного действия, и у них появится потребность в поиске нового способа действия по составлению формулы гидроксидов неметаллов – формулы кислот. При этом школьники используют рефлексивный контроль самооценку (таблица 1).

Таблица 1

Пример использования рефлексивного контроля

Ответ учеников по группам	1-я гр.: $CO_2 + H_2O = CH_2O_3$	2-я гр.: $H_2O + CO_2 = H_2CO_3$	3-я гр.: $H_2O + CO_2 = H_2CO_3$
Оценка ответа	Усвоенный способ применяется слепо.	Адекватный перенос учебных действий.	Самостоятельная перестройка «старого» способа в соответствии с новой задачей.

3. Рефлексивно-оценочный этап (РОЭ). Учащиеся моделируют содержание учебного материала (рис. 1), делают выводы, после чего идет самодиагностика изученного материала на основе выполнения заданий КИМ и даются задания на дом.

Рис. 1. Моделирование изученного материала

Таким образом, совершенствование учебного процесса на уроках химии возможно через совместное использование технологии организации урока развивающего обучения в сочетании с элементами и методами других технологий, что позволяет ученику стать субъектом учения, активно развивать мышление, способности применять в нестандартных условиях известные им способы умодействий, трансформировать последние в новые и формировать ключевые компетенции. К тому же в условиях перехода к профильному обучению в старших классах, сдачи итоговой аттестации за курс основной и средней школы в форме ОГЭ и ЕГЭ построение учебного процесса на основе технологии организации урока развивающего обучения позволяет реализовать научное содержание химии, основанное на принципах осознанности, глубины и прочности знаний.

Список литературы

1. Нечаева Н.В. О комплекте учебников по системе Л.В. Занкова / Н.В. Нечаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zankov.ru/umk/article=652

2. Сайт Федерального государственного образовательного стандарта // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2587

3. Сатбалдина С.Т. Методология в реальной практике (реализация принципа восхождения от абстрактного к конкретному на примере изучения химии): восхождение к понятию «Химический элемент»: Научно-методическое пособие [Текст] / С.Т. Сатбалдина. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2004. – 312 с.

4. Сатбалдина С.Т. Психодидактика химии. Технология построения ориентировочной основы учебной деятельности [Текст]: в 2 частях / С.Т. Сатбалдина. – Уфа: Изд-во БГПУ, 1996. – 202 с.

Бакланова Татьяна Ивановна
д-р пед. наук, профессор
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
г. Москва

О ВВЕДЕНИИ В НАУЧНЫЙ ОБОРОТ И СОВРЕМЕННЫХ ОПРЕДЕЛЕНИЯХ ПОНЯТИЙ «ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» И «ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Аннотация*: в статье рассматриваются история введения в научный оборот понятий «этнохудожественное образование» и «этнокультурное образование» и их современные авторские определения. Данные понятия были сформулированы и впервые введены в научный оборот в нескольких публикациях Т.И. Баклановой, относящихся к середине 1990-х годов, на которые даны ссылки. Также в статье прослеживается история применения этих понятий в более поздних работах автора, в том числе, посвященных основанию и разработке нового направления педагогической науки – этнокультурной педагогики, а также одной из ее отраслей – этнохудожественной педагогики.*

Ключевые слова*: этнокультурное образование, этнохудожественное образование, этнокультурная педагогика, этнохудожественная педагогика, русская культура, этнокультурное многообразие.*

Понятия «этнокультурное образование» и «этнохудожественное образование» широко используются в современных педагогических исследованиях. При этом в них обычно отсутствуют ссылки на публикации, в которых эти понятия были впервые введены в научный оборот. Иногда лишь указывается примерный период появления данных понятий – середина 1990-х годов. Поэтому необходимо прояснить сложившуюся ситуацию, определить научные приоритеты в данной сфере.

С 1993 г. понятия «этнохудожественное образование» и «этнокультурное образование» вводятся нами в научный оборот в ряде публикаций [6; 7; 9; 15; 22; 24; 29].

С 1996 г. данные понятия уточняются в наших публикациях, посвященных концептуальным основам, экспериментальным моделям, программам этнокультурного и этнохудожественного образования [5; 8; 13; 16; 17; 18; 21; 23; 25; 29; 30].

В 2005 г. была опубликована «Концепции развития этнокультурного образования в Российской Федерации» (авторы Т.И. Бакланова, Л.В. Ершова, Т.Я. Шпикалова), утвержденная УМО вузов РФ по образованию в области народной художественной культуры, социально-культурной деятельности и информационных ресурсов [31]. В нее мы включили развернутые определения данных понятий как части понятийно-терминологической системы этнокультурного образования.

Также с 2005 г. в наших публикациях обосновывается появление новой отрасли педагогики, которая была названа «этнохудожественная педагогика» [26; 27; 28], а затем формулируется новое направление педагогической науки – этнокультурная педагогика [28].

С 2010 г. в наших публикациях отражаются различные аспекты развития этнокультурной и этнохудожественной педагогики с учетом новых ФГОС и примерных основных образовательных программ, в контексте утвержденной в 2009 г. «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации» [1; 2; 10; 11; 32].

С 2014 г. публикуется несколько наших работ, направленных на развитие русского этнокультурного образования в соответствии с утвержденными в 2014 году «Основами государственной культурной политики» [3; 4; 12; 14; 19; 20].

Приведем последние варианты определений ключевых понятий этнокультурной и этнохудожественной педагогики из нашей монографии «Этнокультурная педагогика: проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования» [28].

Этнокультурное образование – это целенаправленный процесс воспитания и обучения на материале и средствами этнической (то есть, народной) культуры, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых этнокультурных знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта этнокультурной деятельности и этнокультурных компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов в сфере народной культуры.

Этнохудожественное образование – это один из видов этнокультурного образования, содержанием которого является народная художественная культура, то есть совокупность произведений народного художественного творчества, традиционных форм и способов их создания, воспроизведения, бытования, сохранения, распространения и передачи от поколения к поколению.

Русское этнокультурное образование – это часть этнокультурного образования, содержанием которого является культура русского народа, воплощающая духовно-нравственные ценности и идеалы, актуальные для духовно-нравственного развития и воспитания граждан РФ в соответствии с современным российским национальным воспитательным идеалом, в контексте этнокультурного разнообразия современной России [24; 28].

Список литературы

1. Бакланова Т.И. Вклад в модернизацию этнокультурного образования // Этнодиалоги: Альманах. – 2011. – №1 (34). – С. 27–46.

2. Бакланова Т.И. Дошкольные учреждения и школы с этнокультурным компонентом: проблема дизайна образовательной среды // Ценности традиционной культуры в образовании. – Ижевск: Удмуртский университет, 2010. – С. 48–55.

3. Бакланова Т.И. Инновационная образовательная система «Русская культура» для начальной школы // Наука и образование в современной конкурентной среде. – 2015. – №1 (2). – С. 26–30.

4. Бакланова Т.И. Концепция социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов в московских школах на основе русской культуры // Фундаментальные исследования. – 2014 – №12. – С. 2212–2215.

5. Бакланова Т.И. «Кто на свете всех милее?»: Теоретические основы экспериментальной эколого-художественной педагогической системы // Народная художественная культура в дошкольных учреждениях: Учебно-методическое пособие для студентов. – М.: МГУКИ, 2005. – С. 9–24.

6. Бакланова Т.И. Международная этнохудожественная образовательная система: проблемы моделирования и информационного обеспечения // Человек в мире искусства: Информационные аспекты: Международная научная конференция. Тезисы докладов. Часть 1. – Краснодар, 1994. – С. 163–165.

7. Бакланова Т.И. Международный проект системы этнохудожественного образования «Русская художественная культура» // Народная художественная культура России: Перспективы развития и подготовки кадров. – М.: МГИК, 1994. – С. 3–7.

8. Бакланова Т.И. Московские школы с русским этнокультурным компонентом // Русская национальная школа. – 2008. – №1. – С. 37–50.

9. Бакланова Т.И. Народная художественная культура в системе культурологического образования // Современные проблемы подготовки кадров в вузе культуры. – М.: МГИК, 1993. – С. 58–60.

10. Бакланова Т.И. О понятии «этнохудожественное образование» // Этнокультурное образование для всех: методология и практика: Материалы II Московской научно-практической заочной конференции с международным участием. – М.: МИОО, 2013. – С. 11–14.

11. Бакланова Т.И. Особенности межкультурного образования в России // Инновационная деятельность в образовании: VII Международная научно-практ. конференция: 23 апреля 2013 г.: Сб. науч. ст. в 2-х ч. / Международ. акад. наук пед. образования, Ин-т развития образовательных технологий, Ин-т инновац. деятельности в образовании РАО; под общ. ред. Г.П. Новиковой. – М.: Пушкино, 2013. – Ч. 2. – С. 71–76.

12. Бакланова Т.И. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Русские традиционные народные календарные праздники. 4 класс: Учебное пособие. – М.: АСТ; Астрель, 2015. – 96 с.

13. Бакланова Т.И. Педагогический потенциал русской традиционной культуры // Экспериментальная и методическая деятельность образовательных учреждений Зеленоградского учебного округа. – М., 1998. – С. 90–98.

14. Бакланова Т.И. Православная культура в экспериментальных моделях русского этнокультурного образования // Сборник докладов первых Московских образовательных чтений «Преподобный Сергий. Русь. Наследие, современность, будущее». – М., 2013/14. – С. 109–113.

15. Бакланова Т.И. Проблемы провинциальной ментальности в содержании этнокультурного образования // Региональные аспекты информационно-культурологической деятельности: Международная научная конференция (Краснодар-Новороссийск, 16–18 сентября 1998 г.). Тезисы докладов. – Краснодар, 1998. – С. 268–272.

16. Бакланова Т.И. Проект инновационной педагогической системы «Московская школа с русским этнокультурным компонентом» // Инновационные проекты в гражданско-патриотическом воспитании детей, подростков, молодежи. – М.: Коллаж, 2007. – С. 113–131.

17. Бакланова Т.И. Русская традиционная культура в «Светлице» // Организация деятельности экспериментальных площадок: Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве. – М.: Центр информаций в педагогике, 1998. – С. 122–131.

18. Бакланова Т.И. Русская традиционная культура в современном информационно-образовательном пространстве // Культурология: новые подходы. – 1998. – №3–4. – С. 95–112.

19. Бакланова Т.И. Русская традиционная праздничная культура в содержании учебного предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России»: Материалы 1Х Международной научно-практической конференции «Инновационная деятельность в образовании». (Москва – Пушкино, 14 апреля 2015 г.). – Ярославль – М.: Канцлер, 2015. – С. 150–153.

20. Бакланова Т.И. Русские народные праздники в содержании инновационной образовательной системы «Русская культура» для начальной школы // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. – С. 579.

21. Бакланова Т.И. Система этнокультурного образования в России: международное значение, теория, опыт и перспективы // Мир культуры и культура мира: Материалы Международной научно-практической конференции. – М.: МГУКИ, 2005. – С. 77–83.

22. Бакланова Т.И. Система этнохудожественного образования «Русская художественная культура» // Начальное образование в России: Инновации и практика. – М.: Школа, 1994. – С. 169–173.

23. Бакланова Т.И. Становление и развитие в России системы этнохудожественного образования «Дошкольные учреждения – школы – вузы» // Первый Международный конгресс традиционной художественной культуры: фундаментальные исследования народного искусства. – Ханты-Мансийск, 2014. – С. 40–44.

24. Бакланова Т.И. Художественная культура народов России. V–XI классы. (Гриф Министерства образования РФ) // Программы общеобразовательных учреждений. Художественная культура народов России. V–XI классы. Русская художественная культура. X–XI классы. – М.: Просвещение, 2002. – С. 3–34.

25. Бакланова Т.И. Эксперимент на Московских окраинах // Народное творчество. – 1997. – №4.

26. Бакланова Т.И. Этнохудожественная педагогика как одно из приоритетных направлений развития современной педагогической науки // Наука и образование в XXI веке: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 января 2015 г. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 86–89.

27. Бакланова Т.И. Этнохудожественная педагогика как отрасль современной педагогической науки и практики // Непрерывное этнохудожественное образование: Методология, проблемы, технологии: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Шуя: Весть; ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. – С. 13–14.

28. Бакланова Т.И. Этнокультурная педагогика: проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования. – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 155 с.

29. Бакланова Т.И. Русская традиционная культура: комплекс интегрированных этнокультурных программ для дошкольных учреждений и начальных школ / Науч. ред. Т.И. Бакланова. – М.: МГУКИ, 1998. – 299 с.

30. Бакланова Т.И. Русская традиционная художественная культура: экспериментальная художественно-образовательная система, комплекс интегрированных программ / Науч. ред. Т.И. Бакланова. – М.: МГУКИ, 1997. – 168 с.

31. Бакланова Т.И. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации / Т.И. Бакланова, Л.В. Ершова, Т.Я. Шпикалова // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии. – Шуя: Весть, 2005. – С. 6–12.

32. Бакланова Т.И. Концепция деятельности дошкольного учреждения с русским этнокультурным компонентом / Т.И. Бакланова, И.В. Новохатская // Инновационная деятельность в дошкольных образовательных учреждениях: Материалы III Международной научно-практической конференции. – М. – Пушкино: МАНПО, 2010. – С. 671–679.

Бакланова Татьяна Ивановна
д-р пед. наук, профессор
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
г. Москва

ПЕДАГОГИКА НАРОДНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА КАК ОТРАСЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА

Аннотация*: статья посвящена истории разработки и современному состоянию педагогики народного художественного творчества как одной из отраслей педагогической науки и вузовской учебной дисциплины. В статье дано новое определение предмета педагогики народного художественного творчества, приводятся сведения об отражении проблем педагогики народного художественного творчества и предшествующей ей педагогики художественной самодеятельности в вузовских программах учебных дисциплин, учебниках, учебных пособиях, научных статьях и монографиях Т.И. Баклановой с середины 1980-х годов до настоящего времени. Среди них публикации 1990-х, в которых автором данной статьи было впервые введено понятие «Педагогика народного художественного творчества».*

Ключевые слова*: педагогика, народное художественное творчество, народная художественная культура, этнокультурная педагогика, этнохудожественная педагогика.*

Педагогика народного художественного творчества – относительно новая, развивающаяся отрасль педагогической науки и вузовская учебная

дисциплина. В 1994 г. ее название было впервые сформулировано автором данной статьи Т.И. Баклановой в программе вузовской учебной дисциплины «Народная художественная культура» [4]. По инициативе и при непосредственном нашем участии в 1994 г. в России была введена новая вузовская специальность: 053000 – «Народное художественное творчество». Для студентов, обучавшихся по этой специальности, были разработаны программы учебной дисциплины «Педагогика народного художественного творчества» и других этнопедагогических и этнохудожественных дисциплин [3; 5; 6; 7; 10; 15; 18 и др.]. Впоследствии данная вузовская специальность переросла в направление высшего образования «Народная художественная культура». В нем сохранилась учебная дисциплина «Педагогика народного художественного творчества». Кроме того, вместе с рядом смежных дисциплин она вошла в учебные планы различных вузов (например, Московского городского педагогического университета), осуществляющих подготовку кадров по таким направлениям высшего образования, как «Социально-культурная деятельность» и «Педагогическое образование» [7; 14; 17; 22; 25; 27].

Цель учебной дисциплины – формирование профессиональных компетенций студентов в области педагогики народного художественного творчества.

Задачи:

1. Познакомить студентов с основами теории, истории и методики педагогического руководства народным художественным творчеством.

2. Содействовать освоению студентами основных источников и каналов информации о педагогике народного художественного творчества.

3. Формировать у студентов способность применять полученные знания о педагогике народного художественного творчества в будущей профессиональной деятельности.

Предмет педагогики народного художественного творчества можно определить, с учетом сложившейся практики и современной понятийно-терминологической системы общей педагогики (В.А. Сластенин и др.), как целенаправленный целостный художественно-образовательный и художественно-творческий процесс в любительских (самодеятельных) коллективах, включающий духовно-нравственное, патриотическое, этнокультурное, художественно-эстетическое воспитание личности участников, обучение их художественной деятельности и создание организационно-педагогических условий для их творческого самовыражения, саморазвития и самореализации.

Педагогика народного художественного творчества развивается на основе современных достижений общей педагогики, во взаимосвязи с исследованиями народной художественной культуры, народной педагогики, этнопедагогики, этнокультурной и этнохудожественной педагогики [1; 2; 13; 20; 21; 23; 24; 26; 28]. Она разрабатывается на преемственной основе с педагогикой художественной самодеятельности советского периода [8; 9; 11; 12; 16; 19], но отличается от нее, прежде всего, своей направленностью не на коммунистическое воспитание трудящихся, а на реализацию тех целей, которые выдвинуты в современной государственной образовательной и культурной политике Российской Федерации по сохранению и развитию отечественного культурно-исторического наследия, традиционной народной культуры, фольклора как средств духовно-нравственного, патриотического, этнокультурного воспитания. Педагогика народного художественного творчества разрабатывается в контексте актуальных проблем сохранения и развития тех этнокультурных традиций народов Рос-

сии, которые могут способствовать реализации современного национального воспитательного идеала, сформулированного в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации» (2009 г.) и в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (2015 г.).

Список литературы

1. Бакланова Т.И. Инновационная образовательная система «Русская культура» для начальной школы / Т.И. Бакланова // Наука и образование в современной конкурентной среде. – 2015. – №1 (2). – С. 26–30.

2. Бакланова Т.И. Концепция социальной адаптации и этнокультурной интеграции детей мигрантов в московских школах на основе русской культуры / Т.И. Бакланова // Фундаментальные исследования. – 2014 – №12. – С. 2212–2215.

3. Бакланова Т.И. Методика преподавания теории и истории народной художественной культуры / Т.И. Бакланова // Этнология и этнопедагогика: Сборник статей и материалов. – Новосибирск: НГПУ, 1999. – С. 45–60.

4. Бакланова Т.И. Народная художественная культура: Программа курса / Т.И. Бакланова. – М.:МГИК, 1994. – 23 с.

5. Бакланова Т.И. Народная художественная культура: Авторские программы / Т.И. Бакланова. – М.: МГУКИ, 1999. – 95 с.

6. Бакланова Т.И. Народное художественное творчество / Т.И. Бакланова // Этнология и этнопедагогика. Вып.7. – Новосибирск: НГПУ, 1999. – С. 60–81.

7. Бакланова Т.И. Основы теории народной художественной культуры // Народная художественная культура: Учебник. Гриф УМО / Под общ. ред. доктора пед. наук, профессора Т.И. Баклановой, канд. пед. наук Е.Ю. Стрельцовой. – М.: МГУКИ, 2000. – С. 12–41.

8. Бакланова Т.И. Организация и научно-методическое обеспечение художественной самодеятельности: Учеб. пособие / Т.И. Бакланова. – М.: МГИК, 1992. – 102 с.

9. Бакланова Т.И. Теоретические основы педагогического руководства художественной самодеятельностью: Автореф. дисс… докт пед. наук. – Ленинград, 1990. – 43 с.

10. Бакланова Т.И. Педагогика народного художественного творчества: Программа курса. (Гриф УМО) / Т.И. Бакланова. – М.: МГУКИ, 2004. – 34 с.

11. Бакланова Т.И. Педагогика художественной самодеятельности: Учеб. пособие / Т.И. Бакланова. – М.: МГИК, 1992. – 160 с.

12. Бакланова Т.И. Педагогическое руководство коллективом художественной самодеятельности: Тематический план, программа и методические рекомендации для курсов повышения квалификации руководителей художественной самодеятельности / Т.И. Бакланова. – Кострома, 1985. – 46 с.

13. Бакланова Т.И. Проблемы развития преемственной системы этнохудожественного образования // Этнология и этнопедагогика / Т.И. Бакланова. – Новосибирск: НГПУ,1995.

14. Бакланова Т.И. Проблемы этнохудожественного образования в содержании профессиональной подготовки студентов педагогического вуза / Т.И. Бакланова // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях. – 2015. – №1. – С. 27–31.

15. Бакланова Т.И. Регионоведение // Проблемы этнологии и этнопедагогики. Вып. 9. – Новосибирск, 2001. – С. 14–80.

16. Бакланова Т.И. Самодеятельное художественное творчество в СССР: Учеб. пособие / Т.И. Бакланова. – М.: МГИК, 1986. – 79 с.

17. Бакланова Т.И. Теоретические основы и практика развития этнокультурного образования студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/128–21588

18. Бакланова Т.И. Теория и история народной художественной культуры // Этнология и этнопедагогика: Сборник статей и материалов. Вып. 7 / Т.И. Бакланова. – Новосибирск: НГПУ, 1999. – С. 3–44.

19. Бакланова Т.И. Художественная самодеятельность в СССР накануне и в период перестройки / Т.И. Бакланова. – Германия: LAP Lambert Academic Publishing. – 68 с.

20. Бакланова Т.И. Русские народные праздники в содержании инновационной образовательной системы «Русская культура» для начальной школы / Т.И. Бакланова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1. – С. 579.

21. Бакланова Т.И. Этнокультурная педагогика: проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования: Монография / Т.И. Бакланова. – Саратов: Вузовская книга, 2015. – 155 с.

22. Бакланова Т.И. Этнокультурный компонент содержания образования магистрантов, обучающихся по направлению «Социально-культурная деятельность» / Т.И. Бакланова // Актуальные проблемы развития современной науки и образования. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 20–23.

23. Бакланова Т.И. Этнохудожественная педагогика как одно из приоритетных направлений развития современной педагогической науки // Наука и образование в XXI веке: Сб. науч. тр. / Т.И. Бакланова. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 86–89.

24. Бакланова Т.И. Проблемы разработки и внедрения национально-регионального компонента этнокультурного образования / Т.И. Бакланова, В.В. Бакланов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO,14: Сборник научных трудов. – №6 (14). – С. 16–18.

25. Бакланова Т.И. Основное содержание педагогического и маркетингового модулей в программах этнокультурных дисциплин по направлению ВПО «Социально-культурная деятельность» / Т.И. Бакланова, Е.М. Жукова, О.И. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/121–18892

26. Бакланова Т.И. Сохранение и развитие традиционной народной культуры в современных социокультурных условиях как компонент содержания учебно-методического комплекта «Русская культура» для начальной школы / Т.И. Бакланова, Э.И. Медведь // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/121–17701

27. Бакланова Т.И. Социально-культурное партнерство музеев и вузов как фактор формирования этнокультурной компетентности студентов / Т.И. Бакланова, Э.И. Медведь // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/128–21591

28. Бакланова Т.И. Интеграция этнокультурной деятельности школы и детской библиотеки / Т.И. Бакланова, Э.И. Медведь, Е.М. Жукова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/121–19218

29. Бакланова Т.И. Этнокультурные образовательные программы и их педагогический маркетинг в детской библиотеке / Т.И. Бакланова, Э.И. Медведь, Е.М. Жукова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/121–18885

Балакина Наталья Александровна
учитель начальных классов
МБОУ СОШ №116
г. Челябинск, Челябинская область
Фролова Елена Владимировна
канд. пед. наук, доцент, преподаватель
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный
педагогический университет»
г. Челябинск, Челябинская область

СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация*: в данной статье авторами рассматривается роль проектной деятельности как условие формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В работе рассматриваются понятия «проект», «метод проектов». Исследователями отмечается, что проектная деятельность способствует формированию общеучебных компетентностей: информационной, коммуникативной, социальной.*

Ключевые слова*: проект, метод проектов, формирование универсальных учебных действий.*

В процессе подготовки педагогов по новым стандартам сложилась непростая ситуация. Информирование остается по-прежнему недостаточно: значительная часть учителей не особенно охотно воспринимает инновационный характер ФГОС нового поколения. В то же время инструменты для получения заданного новыми стандартами результата у педагогов в руках. Эти инструменты у каждого свои, индивидуальные. Их необходимо искать, пробовать, ошибаться, осмыслять ошибки, начинать поиск снова и снова. Каждый находит свои методы, я, например, начала с метода проекта.

В рамках нового федерального государственного стандарта реализуется системно-деятельностный подход. То есть, каждый урок и каждое внеурочное мероприятие по предмету создают условия для развития ученика и учителя. Основная цель этого подхода – воспитание личности, развитие его на основе собственной самостоятельной учебной деятельности. Таким образом, в рамках этого подхода реализуется метод проектов [4].

«Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться практическим результатом, ощутимым и применимым в реальной практической деятельности. Суть метода проектов – стимулировать интерес школьников к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний» [7] «Метод проектов используется в том случае, когда в учебном процессе возникает какая-либо исследовательская, творческая задача, для решения которой требуются интегрированные знания из различных областей, а также применение исследовательских методик. Использование исследовательских методов предусматривает определенную последовательность действий: определение проблемы, выдвижение гипотезы ее решения, обсуждение методов исследования, анализ полученных данных, оформление конечных результатов (презентация, защита, демонстрация и пр.). Метод проектов, как педагогическая технология, предполагает совокупность исследовательских, поисковых (эвристических), проблемных методов,

творческих в сочетании с традиционными информационно-репродуктивными методами обучения, направленными на самостоятельную реализацию школьником задуманного результата. Учитель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль учеников в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате ученики должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности [5, с. 184].

Из истории появления метода проекта, описанного в статье Е.А. Гилевой «Метод проектов, как метод деятельностного подхода в обучении возник ещё в XVI веке в архитектурных мастерских Италии.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале XX века. Идеи проектного обучении возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Как метод деятельностного обучения о возник во второй половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и основывался на теоретических концепциях «прагматической педагогики», основоположником которой был американский философ-идеалист Джон Дьюи.

В России метод проектов получил широкое распространение в Трудовой школе 20-х гг. Основоположником отечественной школы метода проектов следует считать П.П Блонского [6, с. 15].

Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. «Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней – стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлекторного (в терминологии Джона Дьюи или критического мышления).

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить» – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

В современной педагогике метод проектов используется не вместо систематического, предметного обучения, а наряду с ним как компонент системы образования [6, с. 12–13].

Работа по методу проектов, как замечает И.С. Сергеев, «…это относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности. Если большинство общеизвестных методов обучения требуют наличие лишь традиционных компонентов учебного процесса – учителя, ученика (или группы учеников) и учебного материала, который необходимо усвоить, то требования к учебному проекту – совершенно особые:

1. Необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической.

2. Выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида продукта и формы презентации».

Наиболее важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. Каждый проект обязательно требует исследовательской работы учащихся.

Таким образом, как отмечает исследователь И.С. Сергеев, «Отличительная черта проектной деятельности – поиск информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участникам проектной группы. Результатом работы над проектом, иначе говоря, выходом проекта, является продукт.

Подготовленный продукт должен быть представлен заказчику и (или) представителям общественности, и представлен достаточно убедительно, как наиболее приемлемое средство решения проблемы.

Таким образом, проект требует на завершающем этапе презентации своего продукта. То есть проект – это «пять П». Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация. Шестое П проекта – его Портфолио, т. е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчеты и др. Важное правило: каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт!» [8, с. 128–129].

Начнем с самой основной, определяющей содержательную специфику каждого проекта:

1. *Практико-ориентированный* проект нацелен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта или внешнего заказчика. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников, который может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города, государства. Форма конечного продукта при этом разнообразна – от учебного пособия для кабинета физики до пакета рекомендаций по восстановлению экономики России. Ценность проекта заключается в реальности использования продукта на практике и его способности решить заданную проблему.

2. *Исследовательский проект* по структуре напоминает научное исследование. Он включает в себя обоснование актуальности выбранной темы, постановку задачи исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение и анализ полученных результатов. При выполнении проекта должны использоваться методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и др.

3. *Информационный проект* направлен на сбор информации о каком-либо объекте или явлении с целью анализа, обобщения и представления информации для широкой аудитории. Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры и возможности ее коррекции по ходу работы. Выходом проекта часто является публикация в СМИ, в т. ч. в сети Internet.

4. *Творческий проект* предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к его выполнению и презентации результатов. Это могут быть альманахи, театрализации, спортивные игры, произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы и т. п.

5. *Ролевой проект*. Разработка и реализация такого проекта наиболее сложна. Участвуя в нем, проектанты берут себе роли литературных или исторических персонажей, выдуманных героев с целью воссоздания различных социальных или деловых отношений через игровые ситуации. Результат проекта остается открытым до самого окончания. Чем завершится судебное заседание? Будет ли разрешен конфликт и заключен договор? [9, с. 17–19]

По комплексности (иначе говоря, по предметно – содержательной области) можно выделить два типа проектов:

1. *Монопроекты* реализуются, как правило, в рамках одного учебного предмета или одной области знания, хотя могут использовать информацию из других областей знаний и деятельности.

2. *Межпредметные* проекты выполняются исключительно во внеурочное время и под руководством нескольких специалистов в различных областях знаний.

Проекты могут различаться и по характеру контактов между участниками. Они могут быть:

– внутриклассными;
– внутришкольными;
– региональными;
– межрегиональными;
– международными.

Последние два типа проектов (межрегиональные и международные), как правило, являются телекоммуникационными, поскольку требуют для координации деятельности участников взаимодействия в сети Интернет и, следовательно, ориентированы на использование средств современных компьютерных технологий.

Классификация проектов по продолжительности:

1. *Мини-проекты* могут укладываться в один урок или менее.

2. *Краткосрочные* проекты требуют выделения 4–6 уроков.

3. *Недельные* проекты выполняются в группах в ходе проектной недели. Их выполнение занимает примерно 30–40 часов и целиком проходит при участии руководителя.

4. *Годичные* проекты могут выполняться как в группах, так и индивидуально. Весь годичный проект – от определения проблемы и темы до презентации выполняются во внеурочное время.

Как уже отмечалось, 2 одним из важных этапов осуществления учебного проекта является презентация. Выбор формы презентации проекта – задача не менее, а то и более сложная, чем выбор формы продукта проектной деятельности. Набор типичных форм презентации, вообще говоря весьма ограничен, а потому здесь требуется особый полет фантазии (в сочетании с обязательным учетом индивидуальных интересов и способностей проектантов – артистических, художественных, конструкторско-технических, организационных и т. п.)».

Виды презентационных проектов могут быть различными, например:

1. Демонстрация видеофильма – продукта, выполненного на основе информационных технологий.
2. Диалог исторических или литературных персонажей.
3. Защита на Ученом Совете.
4. Игра с залом.
5. Иллюстративное сопоставление фактов, документов, событий, эпох, цивилизаций…
6. Инсценировка реального или вымышленного исторического события.
7. Научная конференция.
8. Отчет исследовательской экспедиции.
9. Пресс-конференция.
10. Путешествие.
11. Реклама.
12. Ролевая игра.
13. Соревнования.
14. Спектакль.

15. Спортивная игра.
16. Телепередача.
17. Экскурсия [3].

В самой презентации заложен большой учебно-воспитательный эффект, обусловленный самим методом: дети учатся аргументировано излагать свои мысли, идеи, анализировать свою деятельность, предъявляя результаты рефлексии, анализа групповой и индивидуальной самостоятельной работы, вклада каждого участника проекта. Очень важно, чтобы дети рассказали, как именно они работали над проектом. При этом демонстрируется и наглядный материал, изготовлению которого была посвящена значительная часть времени, показывается результат практической реализации и воплощения приобретенных знаний и умений. То, что готовят дети для наглядной демонстрации своих результатов, названное нами продуктом работы над проектом, требует использования определённых знаний и умений по технологии его изготовления. Вид продукта определяет форму проведения презентации.

Таким образом проектная деятельность младших школьников имеет определённую методику осуществления, основанную на методе проектирования. Однако, с точки зрения разработчика ФГОС второго поколения А.Б. Воронцова, «полноценная проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Переносить способы работы из основной школы в начальную, не подготовив для этого необходимую почву, неэффективно и, как правило, вредно» [5, с. 8]. Поэтому в начальной школе проектная деятельность имеет свои специфические особенности. Как отмечает М.В. Хохлова, «Проектная деятельность в начальных классах – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности. Основным отличием учебной проектной деятельности от научной является то, что в результате её учащиеся не производят новые знания, а приобретаются навыки исследования как универсального способа освоения действительности, развиваются способности к исследовательскому типу мышления, активизируется личностная позиция учащегося». Другой исследователь отмечает». Непременным условием проектной деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности» [9].

В начальной школе проектная деятельность имеет свою специфику. Как отмечает О.Е. Жиренко, «В силу своих возрастных особенностей учащиеся 1–2 классов не могут осуществлять проектную деятельность, поэтому целесообразней применение метода начинать в 3–4 классах. Начинать проектную деятельность в начальных классах следует на таких предметах, как литературное чтение, окружающий мир, изобразительное искусство, художественный труд, чем на уроках русского языка, математики и других предметов, формирующих систему специальных и общеучебных знаний и умений учащихся. Для данных предметов вопрос о том, как изучать, имеет не меньшую, а нередко и большую значимость, чем вопрос, что изучать в рамках данных курсов».

Этот метод как нельзя лучше вписывается в современную систему образовании, так, как имеет ряд преимуществ:

1. Нет ограничений временными рамками урока деятельности ученика. Работа над проектом переходит во внеурочную деятельность.

2. Осваивая эту технологию, учащиеся приобретают собственный опыт интеллектуальной деятельности.

3. Учащиеся пробуют анализировать и оценивать результаты своей деятельности.

4. Работа над проектом строится по принципу «от простого к сложному».

Мы понимаем, что на первом этапе внедрения проектного метода основная роль принадлежит учителю. «Первоначально темы предлагаются учителями. В основном они касаются какого-либо теоретического вопроса школьной программы. А целью этой деятельности сначала является углубление знаний по этому вопросу (групповые работы, сообщения). В дальнейшем тематика проектов в основном предлагается самими детьми.

В помощь учителю и ученику сейчас существует много литературы:

– «Как организовать проектную деятельность учащихся» И.С. Сергеев;

– учебно-методический комплект А.И. Савенкова «Методика исследовательского обучения младших школьников» и учебник – тетрадь «Я-исследователь».

Эта литература может очень помочь в организации проектной деятельности. В проектной деятельности принципиально отличается и характер взаимодействия ученика – учителя в сравнении с традиционным обучением. Это можно представить в следующей таблице (таблица 1).

Таблица1

Организация проектной деятельности

Ученик	Учитель
Определяет цель деятельности	Помогает определить цельдеятельности
Открывает новые знания или способы деятельности	Рекомендует источники получения информации
Экспериментирует	Предлагает возможные формы работы
Выбирает пути решения	Содействует прогнозированию результатов
Активен	
Субъект деятельности	Создает условия для активности школьника
Несёт ответственность за свою деятельность	Помогает оценить полученный результат, выявить недостатки

Проектная деятельность способствует формированию общеучебных компетентностей: информационной, коммуникативной, социальной, а также включению учащихся в активный познавательный процесс, в ходе которого ученик сам формирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность (рефлексия) [2, с. 40].

Таким образом, введение в начальную школу программы проектной деятельности потребуется и от учителя, и от администрации школы изменений всей образовательной среды школы, поиска эффективных технологий, которые позволят высвободить учебное время для решения системы проектных задач с целью достижения новых образовательных результатов.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010. – 32 с.

2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя [Текст] / Под. ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

3. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников образовательных учреждений. – 7-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2009 – 80 с.

4. Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования // Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2009.

5. Полат Е.С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е.С. Полат-М., 2000. – 211 с.

6. Гилева Е.А. История развития метода проектов в Российской школе / Е.А. Гилева // Наука и школа. – №4. – 2007. – С. 15–17.

7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Сост. Е.С Полат. – М.: Академия, 2002. – 303 с.

8. Сергеев И.С. как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И.С. Сергеев. – М.: АРКТИ, 2007.

9. Ступницкая М.А. Что такое учебный проект? / М.А. Ступницкая // Первое сентября. – №2. – 2010. – 34 с.

Баранов Сергей Николаевич
студент
Мусихина Светлана Александровна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет»
г. Курган, Курганская область

ДИАГНОСТИКА СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С УМЕРЕННОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

***Аннотация**: мышление детей с умеренной степенью умственной отсталости развивается медленнее, чем у детей без нарушений интеллекта. В данной статье представлены методики диагностики параметров словесно-логического мышления у детей с умеренной умственной отсталостью. Они, по мнению авторов, могут быть использованы при обследовании детей данной категории, а результаты учитываться при планировании коррекционно-развивающей работы.*

***Ключевые слова**: словесно-логическое мышление, умеренная степень, степень умственной отсталости, методики диагностики.*

Недостаточная сформированность познавательных процессов, зачастую является главной причиной трудностей, возникающих у детей с умеренной умственной отсталостью при обучении в школе. Именно поэтому проблема исследования мышления и его коррекции у детей с умеренной умственной отсталостью относится к числу актуальных, теоретически и практически значимых, но недостаточно разработанных с теоретической и практической точек зрения.

Изучением особенностей детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости занимались такие ученые как А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Т.Л. Лещинская, Е.А. Якубовская. В наименьшей степени у детей данной категории развито словесно-логическое мышление, так как оно представляет собой наиболее поздний этап исторического и онтогенетического развития мышления в целом.

Словесно-логическое мышление – вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Словесно-логическое

мышление функционирует на базе языковых средств. Для этого вида мышления характерно использование понятий, логических конструкций, которые иногда не имеют прямого образного выражения [1].

Рассмотрим особенности словесно-логического мышления характерные для детей с умеренной умственной отсталостью более подробно.

Словесно-логическое мышление таких детей характеризуется неполноценностью мыслительных процессов: анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения. Дети с умеренной умственной отсталостью затрудняются выполнить мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявить составляющие их элементы [2]. Несформированность операции абстрагирования выражается у учащихся в неумении отделить существенные признаки от несущественных. При сравнении часто соотносят между собой несопоставимые признаки предметов. В ходе сравнения обнаруживается «соскальзывание»: переходят к более простому виду деятельности, например, описанию одного из описываемых объектов [4].

Для выявления уровня сформированности словесно-логического мышления можно использовать методики О.А. Федосеевой «Обобщение понятий», К. Гольдштейна «Классификация предметов» видоизмененную впоследствии Л.С. Выготским и Б.В. Зейгарник, а также «Сравнение понятий» [3]. Данные методики направленны на исследование таких параметров словесно-логического мышления как логичность, способность обобщать, классифицировать и сравнивать предметы и понятия.

Рассмотрим данные методики более подробно.

Методика «Обобщение понятий» О.А. Федосеевой направленна на исследование логичности мышления. В ходе исследования испытуемому предлагается обобщить представленные понятия, т. е. назвать их одним категориальным понятием.

Методика «Классификация предметов» К. Гольдштейна содержит 16 карточек с изображениями животных, мебели, фруктов, овощей. Испытуемый должен разложить картинки на 4 группы, в соответствие с категорией предмета.

Методика «Сравнение понятий». Испытуемому предлагается сравнить между собой 5 слов и объяснить, чем они похожи и чем отличаются.

Результаты исследования можно интерпретировать по 3-х уровневой системе оценивания:

– высокий уровень – испытуемый правильно и обобщенно оценивает ситуацию в целом, доказывает сделанное обобщение анализом конкретных фрагментов, фрагменты анализирует в определенном порядке (последовательно);

– средний уровень – при выполнении задания у обследуемого возникают затруднения, необходима помощь экспериментатора в виде стимулирования и исправления ответов;

– низкий уровень – испытуемый не справляется с заданием, помощь экспериментатора не воспринимает, не переходит к выполнению следующих этапов задания.

Таким образом, представленные в данной статье методики диагностики параметров словесно-логического мышления у детей с умеренной умственной отсталостью могут быть использованы при обследовании детей данной категории, а результаты учитываться при планировании коррекционно-развивающей работы.

Список литературы

1. Брюшинкин В.Н. Практический курс логики для гуманитариев [Текст] / В.Н. Брюшинкин. – М.: Просвещение, 1996.

2. Маллер А.Р. Обучение, воспитание и трудовая подготовка детей с нарушениями интеллекта / А.Р. Маллер, Г.В. Цикото. – М., 1999.

3. Методика «Сравнение понятий» / Альманах психологических тестов. – М., 1995.
4. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М., 1999.

Буриков Александр Владимирович
канд. биол. наук, доцент, профессор
Елькин Юрий Георгиевич
канд. пед. наук, преподаватель

Ярославское высшее военное
училище ПВО Минобороны России
г. Ярославль, Ярославская область

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Аннотация*: в работе представлены материалы исследования авторов по обоснованию педагогической технологии формирования навыков здоровьесберегающего поведения у курсантов военно-учебных заведений с использованием средств оздоровительной физической культуры.*

Ключевые слова*: здоровьесберегающее поведение, курсанты, военно-учебные заведения, оздоровительная физическая культура.*

Забота о состоянии здоровья курсантов всегда занимала в высших военно-учебных заведениях центральное место. В последние годы в связи с глубокими социально-экономическими, экологическими изменениями, реформированием армии выдвигается необходимость особой заботы о здоровом человеке, что предполагает в медико-психологическом обеспечении здоровья военнослужащих смещение акцента с экспертизы здоровья на его сохранение.

Важная роль в сохранении здоровья и поддержании боеготовности и боеспособности войск отводится здоровьесберегающему поведению. Проблема оздоровительной направленности физической подготовки определяется также прогрессивным ухудшением состояния здоровья не только военнослужащих, но и всего населения России [1, с. 152].

В связи с этим назрела необходимость создания действенной системы сохранения и укрепления физического и психического здоровья курсантов методами организации физической подготовки с оздоровительной направленностью и формирования у них навыков здоровьесберегающего поведения.

Особое место в формировании навыков здоровьесберегающего поведения занимает оздоровительная физическая культура. Современная оздоровительная физическая культура выполняет важные социальные функции по оптимизации физического состояния курсантов, организации здорового образа жизни, подготовке к жизненной практике [1, с. 153].

Как показали проведённые исследования, оздоровительно-прикладная физическая культура занимает особое место по сохранению и укреплению здоровья курсанта, создает условия для здорового образа жизни и здоровьесберегающего поведения.

Проведенное изучение уровня здоровья курсантов показало, что функциональные резервы организма определяют не только работоспособность, но и состояние здоровья военнослужащих.

По состоянию здоровья курсанты были разделены на три группы. В первую «группу А» – «здоров», вошли 45,2% курсантов, во вторую – «группу Б» – «практически здоров» – 34,1% и в третью «В» – «имеющие отклонения» – 20,7% курсантов.

Наиболее распространенной среди курсантов явилась патология опорно-двигательного аппарата – нарушения осанки, плоскостопие (54,8% от общего числа выявленных заболеваний), заболевании ЛОР-органов: хронические гаймориты, тонзиллиты, фарингиты (30,5%). Реже встречаются заболевания желудочно-кишечного тракта: хронические гастриты, дискинезия желчевыводящих путей (10,3%) и сердечно-сосудистой системы – нейроциркуляторная дистония (8,3%). С целью определения причин, негативно влияющих на состояние здоровья курсантов военно-технического вуза и военно-физкультурного учебного заведения, был проведен опрос курсантов и профессорско-преподавательского состава этих вузов. Результаты опроса представлены в таблицах 1 и 2.

В ходе дальнейшего исследования определялись основные направления деятельности по формированию навыков здоровьесберегающего поведения у курсантов и на этой основе разрабатывалась соответствующая педагогическая технология развития этих навыков.

Особое место сегодня занимают здоровьесберегающие технологии обучения. Под «здоровьесберегающими образовательными технологиями» в широком смысле понимаются все те технологии, использование которых в образовательном процессе идет на пользу здоровью учащимся [2, с. 17].

Таблица 1

Ранговая структура внутренних причин, негативно влияющих на состояние здоровья курсантов военно-учебных заведений (n = 171)

Значимость (ранговое место)	Внутренние причины	Ранговый показатель (%)
1	Недостаточный уровень развития, умений, навыков здоровьесберегающего поведения	17,1
2	Слабые знания особенностей здоровьесберегающего поведения	14,7
3	Низкий уровень индивидуальной физической подготовленности курсантов	13,3
4	Невысокий уровень двигательной активности и мотивации курсантов к занятиям физическими упражнениями	12,8
5	Инертность и неуравновешенность высшей нервной деятельности	12,2
6	Недостаточный уровень развития психических процессов памяти, внимания, сенсомоторики	11,7
7	Недостаточность индивидуального опыта организации военно-профессиональной деятельности, учебы и самодисциплины	10,3
8	Невысокий уровень развития коммуникативных качеств	7,9

Анализ структуры и содержания учебных планов и программ военно-профессионального обучения в соответствии с современными требованиями, свидетельствует о том, что в большинстве военно-учебных заведений работа по формированию навыков здоровьесберегающего поведения у будущих офицеров может осуществляться по пяти основным направлениям:

1. Нормативно-правовое направление, включающее выполнение требований законодательства, ведомственных приказов и нормативных актов, направленных на защиту, охрану и поддержание здоровья обучающихся в высших военно-учебных заведениях. Здесь выявляется немало нарушений, связанных с режимом учебной и служебной нагрузки, организацией здоровьесберегающих условий обучения, организацией быта, условий повседневной службы и пр.

Таблица 2

Ранговая структура внешних причин, негативно влияющих на состояние здоровья курсантов военно-учебных заведений (n = 171)

Значимость (ранговое место)	Внешние причины	Ранговый показатель (%)
1	Смерть близких родственников	19,1
2	Вредные привычки	16,7
3	Неустойчивые семейные отношения, развод	15,3
4	Нездоровый морально-психологический климат в курсантских коллективах	14,8
5	Высокие нагрузки военной службы и учебы в вузе	14,2
6	Негативные отношения с профессорско-преподавательским составом и командирами	11,5
7	Нерегламентированный рабочий день во время несения службы в наряде	8,4

2. Организационно-педагогическое направление, связано с координацией усилий по обеспечению просвещения и воспитания курсантов в области здорового образа жизни. Многие темы по разным учебным дисциплинам содержат возможности информирования и формирования здоровьесберегающих навыков. Однако усилия педагогов не скоординированы, отсутствуют преемственность и интеграция усилий преподавателей и командиров курсантских подразделений.

3. Научно-методическое направление – построение образовательных программ, реализация которых позволяет изменять отношение обучающихся к своему здоровью.

4. Психолого-педагогическое направление – изучение ценностных установок курсантов в сфере поддержания здоровья, а также организация дифференцированной и индивидуальной образовательной работы с учетом типовых проблем профессионального становления и жизненных стратегий военно-профессиональной деятельности. Полученные нами данные свидетельствуют о существенных этических и психологических противоречиях, которые существуют в сознании и системе ценностных ориентаций курсантов, что требует целенаправленной психолого-педагогической помощи по их разрешению.

5. Физкультурно-оздоровительное направление. Располагает неограниченными воспитательными возможностями по ориентации курсантов на здоровый образ жизни и формирования навыков здоровьесберегающего поведения.

В физкультурно-спортивной деятельности, характеризующейся высокой эмоциональностью, духом состязательности, жесткой регламентацией поведения занимающихся, насыщенностью межличностных контактов, установками на взаимопомощь и партнерство, разнообразием положительных мотивов заключен мощный социально-психологический потенциал.

Проведенные исследования позволили разработать этиопатогенетическую концепцию физкультурно-оздоровительного воздействия на военнослужащих, согласно которой изменения со стороны здоровья – результат сочетанного воздействия внешних стрессорных факторов деятельности военнослужащего (физического и профессионального стресса) и эндогенных факторов, связанных с нарушением ряда регуляторных систем, ответственных за адаптацию функциональных систем (наследственного и приобретенного характера: психический фактор, нарушения липидного обмена, вторичный иммунодефицит). Эта концепция позволяет разработать обоснованные индивидуальные физкультурно-оздоровительные программы.

Основываясь на положениях данной концепции была разработана педагогическая технология формирования навыков здоровьесберегающего поведения у курсантов с использованием средств оздоровительной физической культуры, системообразующим фактором, которой являются функциональные резервы профессионального здоровья. С целью определения ранговой структуры педагогических условий, необходимых для эффективного формирования навыков здоровьесберегающего поведения у курсантов военных вузов, был проведен опрос 73 специалистов по физической подготовке и спорту.

В результате исследований была проведена оценка влияния занятий оздоровительной физической культуры на формирование у курсантов навыков здоровьесберегающего поведения. По результатам сравнительного педагогического эксперимента, в котором принимали участие курсанты Военного института физической культуры и высшего военно-технического учебного заведения, было выявлено, что курсанты военно-физкультурного вуза имеют более выраженную ориентацию на здоровый образ жизни. Так, 92% курсантов военно-физкультурного учебного заведения предметно ориентированы на заботу о своем здоровье в отличие от 74% курсантов Военного инженерно-технического университета.

Среди опрошенных курсантов военно-физкультурного учебного заведения 72% некурящих, 64% не употребляющих алкоголь, 92% активно занимаются физкультурно-спортивной деятельностью, 84% соблюдают режим труда и отдыха. Среди курсантов военно-технического учебного заведения 55% курящих, 46% употребляющих алкоголь, 59% не занимаются спортом, 33% не соблюдают режим труда и отдыха. Аналогичные различия установлены и по другим показателям, характеризующим мотивацию курсантов к здоровьесберегающему поведению.

Это доказывает, что занятия физической культурой и спортом имеют существенное значение в ориентации курсантов на здоровый образ жизни. Физкультурно-спортивная деятельность вооружает будущих офицеров опытом саморегуляции и самоорганизации в повседневной деятельности.

Таким образом, разработанная технология формирования навыков здоровьесберегающего поведения у курсантов военно-учебных заведений с использованием средств оздоровительной физической культуры показала высокую эффективность, это способствовало укреплению здоровья обучаемых и повышению уровня их работоспособности.

Список литературы

1. Чурганов О.А. Здоровьесберегающее поведение как фактор улучшения качества жизни населения / О.А. Чурганов // Актуальные проблемы профессиональной деятельности специалистов в сфере физической культуры и спорта: Сборник научных трудов молодых ученых. – СПб.: ВИФК; НИЦ, 2005. – №1. – С. 151–155.

2. Сыченков В.В. Методика ориентации курсантов военно-физкультурного вуза на здоровый образ жизни: Автореф. дис. … канд. пед. наук / В.В. Сыченков / Воен. ин-т. физ. культуры. – СПб.: ВИФК, 2005. – 25 с.

3. Удалых А.С. Средства физической культуры для сохранения здоровья курсантов в процессе военно-профессионального обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-04/dissertaciya-sredstva-fizicheskoy-kultury-dlya-sohraneniya-zdorovya-kursantov-v-protsesse-voenno-professionalnogo-obucheniya

Веревкина Марина Николаевна
канд. биол. наук, доцент
Агарков Александр Викторович
канд. биол. наук, ассистент кафедры
ФГБОУ ВПО «Ставропольский государственный аграрный университет»
г. Ставрополь, Ставропольский край

НАУЧНЫЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация*: в данной статье авторами рассмотрена форма интерактивных занятий – научная конференция, применяемая в вузе. Показаны приемы проведения лекционных и аудиторных занятий с помощью специального программного обеспечения.*

Ключевые слова*: интерактивные формы обучения, лекция, презентация, доклад.*

В настоящее время все российские вузы приступили к реализации образовательного процесса по Федеральным государственным образовательным стандартам нового поколения (ФГОС), которые принципиально отличаются от действовавших ранее образовательных стандартов. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности 36.05.01 – Ветеринария от 3 сентября 2015 года указаны виды профессиональной деятельности выпускника, в числе которых и научно-исследовательская. Выпускник, который избрал научно-исследовательскую деятельность, должен будет решать следующие задачи: совершенствование методологии научных исследований, разработка и внедрение в производство инновационных технологий в области ветеринарии и животноводства; сбор научной информации, подготовка обзоров,

аннотаций, составление рефератов и отчетов, библиографий, анализ информации по объектам исследования; участие в научных дискуссиях и процедурах защиты научных работ различного уровня; выступление с докладами и сообщениями по тематике проводимых исследований, распространение и популяризация профессиональных знаний, воспитательная работа с обучающимися; анализ состояния и динамики объектов деятельности, разработка планов, программ и методик проведения исследований, анализ их результатов [2]. Анализируя опыт работы со студентами было установлено, что вопрос об избрании профессиональной деятельности возникает на 4–5 курсах у 90% учащихся и только 10% студентов первого курса делают попытки заниматься научной деятельностью.

Нами, чтобы решить данную проблему, были разработаны последовательные действия для привлечения всех студентов с первого курса, а затем и старшекурсников к научно-исследовательской деятельности через интерактивные занятия. Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами. Известно, что задачами интерактивных форм обучения являются: пробуждение у обучающихся интереса; эффективное усвоение учебного материала; самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения); установление воздействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства; формирование у обучающихся мнения и отношения; формирование жизненных и профессиональных навыков; выход на уровень осознанной компетентности студента [1].

Из различных форм интерактивного обучения мы выбрали для студентов первого курса лекцию-пресс-конференцию. Лекция-пресс-конференция – проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов, длительностью 5–10 минут. Каждое выступление представляет собой логически законченный текст, заранее подготовленный в рамках предложенной преподавателем программы. Совокупность представленных текстов позволит всесторонне осветить проблему. В конце лекции преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений студентов, дополняя или уточняя предложенную информацию, и формулирует основные выводы. Доклады, которые вызвали наибольший интерес у студентов, в дальнейшем заслушиваются на студенческой конференции, где присутствуют учащиеся всех курсов. По итогам проведения конференций выдается диплом участника или победителя тематической конференции, что является важным для формирования портфолио выпускника факультета.

Профессиональная этика преподавателя включает в себя следующие моменты: преподаватель должен способствовать личному вкладу студентов и свободному обмену мнениями при подготовке к интерактивному обучению; он обязан обеспечить дружескую атмосферу для студентов и проявлять положительную и стимулирующую ответную реакцию; преподаватель может облегчать подготовку занятиям; преподаватель должен подчеркивать образовательные, а не соревновательные цели студентов; преподаватель стремится обеспечить отношения между собой и студентами, они должны основываться на взаимном доверии; преподаватель должен стараться провоцировать интерес, затрагивая значимые для студентов проблемы; стимулировать исследовательскую и научную работу;

заранее подготовить вопросы, которые можно было бы ставить на обсуждение в течение занятия, чтобы не дать погаснуть дискуссии, обсуждению; не допускать ухода за рамки обсуждаемой проблемы; обеспечить широкое вовлечение в разговор как можно большего количества студентов группы; не оставлять без внимания ни одного неверного суждения, но не давать сразу же правильный ответ; к этому следует подключать учащихся, своевременно организуя их критическую оценку; не торопиться самому отвечать на вопросы, касающиеся материала занятия такие вопросы следует переадресовывать аудитории; следить за тем, чтобы объектом критики являлось мнение, а не участник, выразивший его; проанализировать и оценить проведенное занятие, подвести итоги, результаты.

Таким образом, надо сопоставить сформулированную в начале занятия цель с полученными результатами, сделать выводы, вынести решения, оценить результаты, выявить их положительные и отрицательные стороны, помочь участникам занятия прийти к согласованному мнению, что можно достичь путем внимательного выслушивания различных суждений, поиска общих тенденций для принятия конкретных ситуаций и принять групповое решение совместно со всеми участниками.

Список литературы

1. Сорокина Е.И. Использование интерактивных методов обучения при проведении лекционных занятий / Е.И. Сорокина, Л.Н. Маковкина, М.О. Колобова // Теория и практика образования в современном мире: Материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб.: Реноме, 2013. – С. 167–169.

2. Федеральный государственный стандарт высшего образования. – С. 6.

Воронова Светлана Михайловна
учитель начальных классов
МАОУ СШ №8
п. Новосмолинский, Нижегородская область

МАСТЕР-КЛАСС «ОТ ОЦЕНКИ ДЕЙСТВИЙ К РЕЗУЛЬТАТУ», ИЛИ «МОСТИК В БУДУЩЕЕ УСПЕХА»

Аннотация*: задача педагога сегодня – научить ребёнка учиться. Вопросы оценивания неразделимы с целями образования. Критериальное оценивание – это основное требование ФГОС, потому что происходит переход от контроля знаний к оценке качества образования. Автор отмечает, что до тех пор, пока учитель не увидит четких целей и критериев оценивания, успеха не будет.*

Ключевые слова*: успех, эффективность, критерии оценки, оценивание.*

Мастер: Здравствуйте, уважаемые коллеги! Весна – время перемен! У меня замечательное настроение! Кто готов к общению, покажите мне свои открытые ладошки. Мне очень приятно! Спасибо! Давайте поприветствуем друг друга улыбкой и аплодисментами!

– Скажите, какое у вас настроение?

Участники:

– великолепное;

– радостное;

– прекрасное;
– располагающее;
– весеннее!

Мастер: судя по настроению, я вижу, вы готовы к новым переменам. Спасибо за доверие.

Нам часто в жизни приходится что-то оценивать. Мы оценили свое настроение, а что еще мы можем оценить?

Участники:
– внешний вид;
– выступление;
– урок;
– подарок;
– свой успех.

Мастер: а что, по-вашему, «успех»?

Участники:
– счастливая семья;
– карьерный рост;
– материальное благополучие;
– достижение поставленной цели!

Мастер: Какие качества человека приводят к его успешности?

Участники:
– настойчивость;
– оптимизм;
– коммуникабельность;
– умение планировать;
– мудрость…

Мастер: Возможно, ли без оценивания действий двигаться вперед, к успеху?

Участники: Скорее нет, чем да. Успешных людей объединяет умение оценить реальную ситуацию.

Мастер: *Как добиться вершины успеха*? Чтобы ответить на этот вопрос, я предлагаю вам принять участие в практикуме по оцениванию. Для сотрудничества приглашаю три группы по три человека. А также я прошу пройти за столик критиков, которые будут оценивать работу.

Участники и критики занимают свои места

Перед участниками три доски, на каждой написано слово «Успех»

Мастер: Перед вами слово «успех». На каждую букву придумайте слова, которые ассоциировались бы с этим словом, т.е. выражало бы действие к успеху.

Мастер: Как будем оценивать выполненное задание? (обращается в зал и к критикам)

Участники: В соответствии с критериями.

Мастер: Предложите критерии.

Участники:
– соответствие теме: «успех» (от 1 до 3 баллов);
– словарный запас (от 1 до 3 баллов);
– сотрудничество (умение работать в команде от 1 до 3 баллов).

На экране высвечиваются критерии и баллы к ним.

Таблица 1

Критерий	Слабо выражен	Достаточно выражен	Ярко выражен
Соответствие теме	1 балл	2 балла	3 балла
Словарный запас	1 балл	2 балла	3балла
Сотрудничество	1 балл	2 балла	3 балла

Мастер: Задание понятно?
Участники: Понятно.
Мастер: Хорошо, приступаем к выполнению.
Мастер: Большинство сидящих в зале – учителя. Главная заповедь учителя – заметить даже самое маленькое продвижение ученика вперёд и поддержать его успех!
Давайте похвалим своих учеников. В этом нам поможет волшебная палочка. Я начинаю, далее передаем палочку и хвалим детей, они ведь так в этом нуждаются.
В зале передается волшебная палочка и произносится похвала детям
Предлагаю повторить эхом: ты моя гордость, ты моя радость, я верю в тебя, ты быстро продвигаешься вперёд, мы на верном пути, замечательно, чудесно, превосходно, великолепно, я тобой горжусь, изумительно, поразительно, ты уникален, ты само совершенство …
Мастер: Спасибо, я надеюсь, что эти оценки, помогут сделать ваших учеников успешными, а значит счастливыми!
Мастер: Группы готовы?
Участники: Да
Мастер: Слушаем и оцениваем работу участников.
Группы представляют результат свой работы «Ассоциации»
1 группа:
У – увлекать успевать;
С – совмещать созидать собирать;
П – покорять помогать поражать;
Е – -------;
Х – валить.
Командир1 группы: Мы работали дружно, придумали 8 слов, все слова соответствуют заявленной теме.
2 группа:
У – ужинать;
С – создавать соотносить;
П – продвигаться познавать понимать;
Е – есть;
Х – худеть хвастаться.
Командир 2 группы: Петя сам придумал 9 слов, некоторые из них не подходят по теме, а нас он не послушал, а мы ему говорили другие слова.
(несоответствие заявленной теме, делает один участник группы)
3 группа:
У – уважать улыбаться убеждать;
С – сотрудничать;
П – планировать проектировать побеждать;
Е – единение;
Х – хвалить.
Критики оценивают работу групп в соответствии с критериями.
Командир 3 группы: Мы все работали дружно и придумали 9 слов по заявленной теме. Мы Молодцы!

Мастер: Посмотрим оценки критиков.

Критики: Критики показывают 7, 3, 9.

1 группа: соответствие теме – 3 б., небольшой словарный запас – 1 балл сотрудничество – 3 б.

2 группа: несоответствие заявленной теме – 1 б., словарный запас – 1 б., сотрудничество (делает один участник группы) – 1 б.

3 группа: соответствие теме – 3 б., достаточный словарный запас – 3 б. сотрудничество – 3 б. Все критерии выражены в полной мере.

Мастер: Скажите, какова роль критериев оценки?

Участники:

– критерии помогли нам сделать оценку прозрачной, ясной;

– объективной;

– понятной.

Мастер: Мы поздравляем с успехом участников 3 группы, набравших самое большое количество баллов.

Мастер: Что необходимо сделать участникам 1 и 2 группы, ведь от их действий, с учетом оценки будет зависеть дальнейшее продвижение к успеху?

Участники: скорректировать свои действия по достижению результата.

Мастер: выполните эти действия!!!

Участники берут шарики, на которых наклеены недостающие слова.

(знания, организованность, уверенность, целеустремлённость, терпеливость, тактичность, настойчивость, оптимизм, коммуникабельность)

Все выстраиваются полукругом.

Мастер: Предлагаю построить мостик от цели к результату в будущее успеха!

Группы поднимают шарики вверх на разную высоту, образуя арку-мостик

Мастер: 1 группа дайте оценку «мостику».

1 группа хором: «Неудача – залог будущего успеха».

Мастер: 2 и 3 группа, ваша оценка…

2 и 3 группа хором: «Успех рождает новый успех».

Мастер (проводит рефлексию):

1. Если вы убедились, что оценивание может повлиять на достижение поставленной цели (*добиться успеха*), покажите мне свои открытые ладошки.

2. Если вы готовы обсудить «эффективность оценивания в практике педагога» с коллегами дотроньтесь до своего соседа.

3. Если хорошее настроение у вас сохранилось, улыбнитесь и помашите мне рукой!

Я заряжаю вас энергией успеха! Спасибо за внимание!

Глотов Олег Анатольевич
канд. экон. наук, доцент, директор,
член-корреспондент РАЕН
ГОУ СПО «Тульский сельскохозяйственный
колледж им. И.С. Ефанова»
председатель
Совет директоров учреждений профессионального
образования Тульской области
г. Тула, Тульская область

Лищина Галина Николаевна
д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВПО «Российский государственный
социальный университет»
г. Москва

ПЕРСПЕКТИВЫ КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ В УСЛОВИЯХ НОВЫХ ТРЕНДОВ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация*: в статье обоснована необходимость обновления качественной подготовки выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования в условиях радикальных перемен и обозначившихся новых трендов.*

Ключевые слова*: подготовка, выпускник, цель, профессиональное образование, мобильность, защищенность, адаптивность, рынок труда, новые тренды образования, модернизация, стандартизация, трансформация, информатизация.*

Происходящие последнее десятилетие в российской системе образования радикальные перемены обусловили появление новых трендов, актуальных и значимых для ее последующего развития. К таким трендам исследователи относят обновление (модернизацию) образования, стандартизацию, трансформацию, сертификацию, информатизацию, виртуализацию, геймификацию, доступность и др. Изменение вектора движения глобальной образовательной системы определило необходимость новой качественной подготовки выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования [1; 2; 10].

Концептуальную основу стратегического развития российской системы образования определяют федеральные законодательные документы. Так, Национальная образовательная стратегия-инициатива «Наша новая школа», Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 гг. актуализируют проблему совершенствования кадрового потенциала, предусматривают становление выпускника в качестве специалиста, обеспечивающее ему не только успешность адаптации на рынке труда, но и стремление к постоянному профессиональному росту в условиях «масштабного технологического обновления производственного сектора…» [3; 4; 9; 10].

Среди основных целей и задач, обозначенных в «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года», декларируется непрерывность образования в течение всей жизни человека, качественно иной уровень современного профессионального образования, формирующего выпускника новой формации, развивающего его личностный, духовно-нравственный потенциал, профессионально-значимые качества и компетенции [8].

Ведущей целью профессионального образования в условиях новых трендов является профессиональное становление, развитие личности будущего специалиста, формирование профессиональных и общекультурных компетенций, обеспечивающих выпускникам профессиональных образовательных организаций мобильность, защищенность и адаптивность на рынке труда.

Как отмечают многие исследователи, уровень среднего профессионального образования в общей структуре российской системы образования является наиболее значимым этапом для профессионально-личностного становления выпускника в качестве квалифицированного и востребованного специалиста. Данный этап предусматривает подготовку практико-ориентированных специалистов-технологов, основным содержанием деятельности которых является решение диагностических задач, осуществление производственно-технологической и организационно-управленческой деятельности. Гибкость, мобильность, краткосрочность подготовки специалистов со средним профессиональным образованием определили его ведущее место в системе подготовки кадров для отраслей экономики российских регионов [5; 6].

Конкурентоспособные, мобильные специалисты новой формации востребованы и современными работодателями. Среди наиболее значимых ключевых компетенций выпускников, приходящих на производство, работодатели выделяют их умения принимать самостоятельные решения в ситуациях выбора (прогнозируя их возможные последствия); конструктивно сотрудничать (в малой группе, команде, коллективе); организовывать деятельность первичного коллектива, обучать подчиненных и равных по квалификации специальным знаниям и умениям и др.

Рассмотрению проблем управления качеством образования посвящены труды отечественных исследователей В.А. Болотова, В.И. Данильчука, В.И. Загвязинского, Б.С. Гершунского, Ю.А. Назарова, А.М. Новикова, А.М. Радькова, Н.К. Сергеева, А.П. Тряпицыной, К.М. Ушакова, В.Д. Шадрикова и др. Анализ данных работ доказывает актуальность и значимость для современного этапа развития системы российского образования дефиниции «качество образования», которая является системной методологической категорией, отражающей степень соответствия результата поставленной цели. «…Качество образования не тождественно качеству обученности. Оценка качества образования подразумевает оценку качества образовательных достижений учащихся и оценку качества образовательного процесса. Под качеством образования понимается интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям» [2, с. 140].

В данной логике качество образования как ведущая стратегическая проблема [10] рассматривается с позиции человеческой и социальной ценности образования, определяется качеством комплексного (интегрированного) развития обучающегося на каждой ступени образования, которого он достигает на различных этапах образовательного процесса. При этом под комплексным развитием подразумевается развитие личностное, мировоззренческое, физическое, психическое, нравственно-этическое, гражданско-патриотическое.

Составляющими качества образования выступают три компонента:

1) качество образовательного процесса;

2) качество результата (личная результативность и образовательные достижения обучающихся);

3) качество управленческого воздействия (состояние управления).

Рассмотрим первые два компонента более подробно, определяя, что является критерием и каковы его показатели.

Качество образовательного процесса оценивается по таким критериям, как функциональность, надежность, развитие образовательного процесса, профессиональная ответственность преподавателя.

Как отмечают исследователи, критерий функциональности образовательного процесса определяет качество его функционирования и прослеживается рядом показателей: целеопределенностью, технологичностью, организованностью, социально-психологической комфортностью, оптимальностью нагрузок, безопасностью здоровья обучающихся [5; 7].

Критерий надежности образовательного процесса определяет качество учебного процесса и прослеживается по следующим показателям: точность, скорость, безошибочность исполнения планов, расписания, решений, скоординированность действий администрации и всех функциональных подразделений. Особо следует отметить, что организация воспитательного процесса оценивается с позиций действенности, системности и систематичности, индивидуально-личностной и гуманистической ориентированности, совершенства и адекватности его организационных форм [5; 7].

Критерий развития образовательного процесса характеризуется такими показателями, как преемственность содержания и технологий, концепция обоснованности учебного плана, качество преподавания и качество обучения, количество и типы внедряемых образовательных технологий, эффективность экспертной деятельности.

Критерий профессиональной ответственности педагога определяют повышение профессионального уровня педагогов, изменение профессиональной компетентности кадров, самообразование педагогов.

Личная результативность обучающихся (качество результата) прослеживается по критериям [5;7]:

– обученности (*показатели*: общая и качественная успеваемость, поступление в образовательные организации высшего и среднего профессионального образования, успехи в региональных и федеральных конкурсных мероприятиях, связанных с образованием);

– воспитанности (*показатели*: активное участие в организации жизни учебного заведения и качество этого участия, гуманность взаимных отношений в коллективе, культура поведения в образовательной организации и вне ее, проявление конструктивной активности в социальном поведении);

– развития (*показатели*: владение умениями мыслительной деятельности, способность воспринимать и адекватно отзываться на окружающую действительность, уровень саморегуляции, наличие конструктивной творческой мотивации);

– физического и психического здоровья (*показатели*: соответствие показателей здоровья региональным нормативам, заболеваемость, психологическое состояние учащихся);

– образовательных достижений обучающихся (*показатели*: образовательные достижения по отдельным предметам и их динамика; отношение к учебным дисциплинам; объем личностных достижений обучающихся; сформированность их ключевых (внепредметных) компетентностей (познавательных, социальных, информационных и др.); общая удовлетворенность обучающихся образованием (полнотой реализации своего потенциала в учебе); степень участия в образовательном процессе (активная работа на занятии, участие во внеурочной работе, пропуски занятий и др.); дальнейшее образование и карьера выпускника).

Из этого следует, что качество образования не тождественно качеству обученности. Оценка качества образования подразумевает оценку качества образовательных достижений обучающихся и оценку качества образовательного процесса. Управление качеством образования направлено на достижение определенных и спрогнозированных результатов образования, улучшение качества всех видов деятельности образовательной организации. Системное управление качеством проявляется через обновление основных профессиональных образовательных программ в условиях мобильной стандартизации образования и сертификации выпускников, программно-методических комплексов, изменение самой философии образования с акцентом на внедрение эффективных образовательных технологий и смены ролевой позиции преподавателя, выступающего для обучающихся в качестве консультанта, тренера, коуча.

Таким образом формируется многоаспектный и интегрированный результат качества деятельности образовательной организации среднего профессионального образования. Его интегрированную оценку формируют несколько значимых параметров, которые априори одновременно включают в себя критерии и показатели:

– во-первых, общая культура личности выпускника образовательной организации среднего профессионального образования;

– во-вторых, многофункциональная интегрированная система знаний, позволяющих выпускнику-специалисту применять ее, предлагая и принимая технические и управленческие решения в стандартных и нестандартных ситуациях в рамках квалификации;

– в-третьих, адаптированность выпускника к социальной жизни (навыки выбора, коммуникации, самоанализ, опыт работы в команде, коллективе);

– в-четвертых, здоровье как сохраненный и укрепленный объем жизненных сил.

Внешней оценкой качества образования выступают результаты итоговой аттестации в виде ЕГЭ и ГИА, внутренняя оценка определяется сформированным компетентностным подходом, который означает овладение выпускником комплексом компетенций: ключевых (общекультурных) и специальных (профессиональных).

Как показывает наш многолетний исследовательский опыт [6], выпускники образовательных организаций среднего профессионального образования ряда российских регионов в целом удовлетворяют работодателей по своим личностным качествам, уровню теоретической и практической подготовки. Вместе с тем, в условиях новых трендов образования, работодатели ожидают от них компетенций более высокого уровня. Так, среди ключевых компетенций, по мнению работодателей, следует обратить серьезное внимание на готовность специалистов обновлять свои знания, гибкость мышления, коммуникативность, умение вести конструктивный диалог, сотрудничать в команде, самостоятельно решать технологические задачи производственной деятельности, нести ответственность за результат и качество собственной профессиональной деятельности, действия подчиненных.

Среди профессиональных компетенций работодатели выделяют:

– знание правил оформления технологической документации, элементов технологического процесса, языков технологического программирования;

– умение оформлять технологическую документацию с использованием информационно-коммуникационных технологий;

– умение работать в соответствии с технологическими картами (умение читать данную документацию, соблюдать указанную в ней последо-

вательность операций и их временной режим), и различной нормативно – технологической документацией и др.

Список литературы

1. Блинов В.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.И. Блинов, О.Ф. Батрова, И.С. Сергеев. – М.: МЭЙЛЕР, 2010.
2. Болотов В.А. Перспективные модели модернизации педагогического образования // Федеральный справочник «Образование в России». – 2013. – С. 139–142.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительством РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р). – М., 2008. – 155 с.
4. Концепция федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 гг.
5. Лищина Г.Н. Управление качеством образования: Учебно-методическое пособие. – Тула: ИПК и ПП РОТО, 2006. – Серия «Эффективный руководитель». Выпуск 1. – 48 с.
6. Лищина Г.Н. Региональная система развития профессионального образования на основе интегративности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Лищина Галина Николаевна. – М., 2013. – 390 с.
7. Мозгарев Л.В. Теория и практика мониторинга качества образования в Воронежской области / Л.В. Мозгарев, В.П. Панасюк, В.И. Чекунов [и др.]. – Воронеж: ВОИПКРО, 2013. – 112 с.
8. Национальная доктрина образования в РФ до 2025 года // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №5. – С. 3–7.
9. Распоряжение Правительства РФ от 22 ноября 2012 г №2148-р Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.
10. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации: Федер. закон: принят Гос. Думой 21 дек.2012 г.: по состоянию на 29 дек. 2012 г. – М., 2012.

Гузева Наталья Юрьевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема»,
ОГАОУ ДПО «ИПКПР»

г. Биробиджан, Еврейская автономная область

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВЫ ШКОЛЬНОГО КУРСА «ЛИТЕРАТУРНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ»

Аннотация*: статья раскрывает особенности школьного курса «Литературное краеведение», который введен в образовательную практику Еврейской автономии. Учебно-методическое обеспечение курса представляет собой рабочую программу, электронную хрестоматию, рабочие тетради, способствующие не только реализации образовательных компонентов, но и формирующие этнокультурные ценности школьников региона.*

Ключевые слова*: литературное краеведение, этнокультурные традиции, программа по литературному краеведению, методическая палитра уроков, электронная хрестоматия.*

Региональный компонент – одна из составляющих базисного учебного плана, поэтому изучение региональной литературы – важнейший элемент

учебно-воспитательного процесса в школе. Основной целью литературного образования, как указано в современной концепции филологического образования, является становление духовного мира личности, создание условий для внутренней потребности личности в совершенствовании, в реализации своих творческих возможностей. Решению этой задачи способствуют занятия литературным краеведением, изучение литературы ЕАО.

С 2004 года в практику образовательных организаций области вошла дисциплина – «Литературное краеведение» в 5 классе. Изучение литературного краеведения ЕАО, как показывает десятилетняя практика, интересно, познавательно, увлекательно. Знакомство с жизнью и творчеством писателей в краеведческом аспекте помогает обучающимся почувствовать своеобразие еврейской литературы в контексте русской, лучше понять художественную достоверность произведений, неповторимость писательского языка и художественных образов.

Ценность литературного краеведения заключается в том, что оно, расширяя и обогащая знания школьников о родных местах, пробуждает интерес и любовь к родному краю и его истории, помогает полнее ощутить и осознать связь литературы с жизнью, активизировать и обогатить имеющиеся знания отечественной литературы, бережно относиться к памятникам культуры области. Д.С. Лихачёв писал: «...понять литературу, не зная мест, где она родилась, не менее трудно, чем понять чужую мысль, не зная языка, на котором она выражена. Ни поэзия, ни литература не существуют сами по себе: они вырастают на родной почве и могут быть поняты только в связи со всей родной страной».

В школах Еврейской автономии реализуется программа по литературному краеведению [4], что на наш взгляд, способствует этнокультурному образованию школьников в поликультурном регионе. Содержание программы направлено на достижение следующих целей: ознакомление с культурно-историческими, этнографическими, природно-экономическими и духовно-нравственными особенностями региона; овладение знаниями о культурной жизни региона, о его духовных «маяках» в области литературы, языка, живописи, музыки, театра и т. д.; изучение отдельных произведений дальневосточных авторов с привлечением сведений по теории литературы и краеведению.

Курс «Литературное краеведение» способствует приобретению учащимися следующих основ компетентности в социально-психологической и общекультурной сфере:

– информационная компетентность – умение извлекать, анализировать, обобщать, использовать, обогащать информационный материал о жизни края; владение новыми информационными технологиями;

– ценностно-мировоззренческая компетентность – включение учащихся в поликультурную среду региона: воспитание уважительного отношения к культуре народностей, населяющих регион.

Текстовая основа программы представлена региональными авторами и произведениями писателей, поэтов, не относящихся к региональным авторам, но раскрывающих красоту и неповторимость Еврейской автономной области.

Программа, электронная хрестоматия, построенные с учетом проблемно-тематического принципа, включают ряд модулей:

– введение;

– фольклор Дальнего Востока (ульчские, нивхские, нанайские, еврейские сказки и др.);

– человек и природа (А.Л. Вальдю, Вс. Сысоев, Х. Бейдер, Б. Олевский, П. Алексейчук, Шолом-Алейхем, А. Синякова и др.);

– человек и история (И. Бронфман, А. Семенов и др.).

Программа реализует межпредметные связи: литература -русский язык – география – музыка – МХК – история и др. Примерная программа, не сковывая творческой инициативы учителя, формирует ядро учебного курса, в пределах которого остается возможность выбора писательских имен и произведений.

Таблица 1

Рекомендуемые виды деятельности и формы промежуточного контроля

Раздел программы	*Рекомендуемый вид работы*	*Рекомендуемая форма промежуточного контроля*
Введение	Сбор фольклорного материала, его систематизация	Клоуз-тест
Фольклор Дальнего Востока	Поиск материалов (картины, фотографии, скульптуры, музыка и т. д.) по теме «Человек и природа» в различных видах искусства	Анализ сказки; Веб-квест по изучаемой теме
Человек и природа	Работа в музее и библиотеке. Отражение исторических фактов в региональной прессе	Анализ стихотворения. Выразительное чтение наизусть
Человек и история	Творческие работы детей	Сочинение, ментальная карта
В мире традиций и праздников	Поисково-исследовательская работа	Творческий или социальный проект

Соотношение с основной программой по литературе возможно либо тематическое, либо родо-жанровое. Учителя-филологи используют и фрагментарное обращение к региональным произведениям, вводят элементы НРК в уроки литературы, что помогает провести сопоставительный анализ, понять авторский замысел.

Таблица 2

Рекомендуемые произведения для сопоставительного анализа

Произведения курса «Литературное краеведение»	*Произведения курса «Литература»*
Шолом-Алейхем «Рябчик»	Л. Андреев «Кусака»
Э. Казакевич, Р. Шойхет, А. Семенов	М. Шолохов, А. Твардовский
И. Бронфмана «От взрыва бомб мутился разум…»	Л. Толстойотрывок из романа «Война и мир» (проникновенные строки о небе)
Право вести за собой (о «Доме Пеллера» (Е. Кудиш)	Л.Н. Толстой «Севастопольские рассказы».
Б. Олевский «Дождь в Биробиджане», «Река Икура»	Н.А. Некрасов «Перед дождем»

Реализации программы призвано помочь созданное в регионе, прошедшее успешную апробацию учебное пособие «Литературное краеведение. Электронная хрестоматия» [6].

Хрестоматия составлена в целях пропаганды детского и подросткового чтения Еврейской автономной области и популяризации регионального культурного наследия.

Использование пособия-хрестоматии обусловлены особенностями его содержания. Пособие имеет пять разделов, в каждом из которых представлен определенный этап развития еврейской и дальневосточной литературы. В их совокупности дается целостная картина развития дальневосточной литературы. Ведущим принципом построения материала является историко-литературный, позволяющий отразить эволюцию литературного процесса на Дальнем Востоке и связать явления региональной литературы с широким контекстом российской и мировой литературы. Содержание каждого раздела представлено произведениями, предназначенными для изучения, историко-литературной и биографическими справками, необходимыми теоретическими сведениями. Разделы снабжены заданиями, развивающие логическое и образное мышление учащихся и ориентирующие школьников на осмысление проблем дальневосточной литературы, историко-литературных фактов и теоретико-литературных сведений. Обращаясь к вопросам и заданиям, учитель должен использовать различные из них по уровню сложности, осуществляя дифференцированный подход к обучению учащихся данного класса.

В первую часть «*Фольклор Дальнего Востока*» вошли мифы, предания, считалки, скороговорки, отрывки из произведений дальневосточных писателей, литературные еврейские сказки. *Во второй раздел литературной хрестоматии* «*Человек и природа*» *включены такие имена как И*. Бронфман, Л. Вассерман, А. Синякова, Ю Сергеевич, А. Акименко, Р. Лавочкина со своими произведениями о живой природе.

Раздел «*Человек и война*» с текстами из воспоминаний участников боевых событий близ озера Хасан, сочиненными в 1923 году, о героях Волочаевской битвы таких писателей как Г. Насыпайко, Б. Копалыгина, И. Бронфмана и др.

Четвертый раздел «*В мире традиций и праздников*» *посвящен* литературе коренных народов Дальнего Востока, народов, заселяющих территорию области. Произведения дают возможность ближе познакомиться с особенностями жизни, традициями, культурой коренных народов Дальнего Востока. Повести построены на фольклорно-мифологической основе. Их анализ на уроках литературы позволит учащимся увидеть красоту национального фольклора, богатство его изобразительно-выразительных средств, осмыслить художественную функцию фольклора в литературном тексте. Знакомство с ними откроет перспективы для желающих изучить поэзию коренных народов.

Конечно же, выбирались только подлинно художественные произведения, способные создать для начинающего читателя атмосферу тайны и игры, но в то же время передающие красоту реального мира во всех его гранях.

Бесспорно, что электронной хрестоматии отводится важное место в современном образовательном процессе. Очевидны преимущества электронной хрестоматии: доступность, гибкость, интерактивность, что особо значимо в условиях реализации ФГОС ООО.

Современные электронные хрестоматии, в отличие от печатных, дают возможность быстро и легко найти нужный материал с помощью встроенной системы поиска; обладают многофункциональностью за счет интерактивности и включения мультимедиа компонентов.

Дополняет хрестоматию «Рабочая тетрадь по литературному краеведению» [5], которая предназначена для учащихся и учителя. Рабочая тетрадь поможет учащимся:

– познать красоту устного народного творчества, познакомиться с традициями и культурой народов Дальнего Востока;

– приоткрыть тайны дальневосточной природы;

– окунуться в мир прекрасного и удивительного, мир красоты и добра, созданный молодыми поэтами и писателями Еврейской автономии и Хабаровского края;

– анализировать произведения поэтов и писателей.

Задания рабочей тетради разнообразны: анализ текстового материала, работа с лексикой конкретного текста, иллюстрирование (словесное и графическое), работа, направленная на усвоение ряда литературоведческих понятий, составление характеристики – описания героев (по ключевым словам), материалы для самостоятельного чтения и др. [1; 3; 7; 8].

Типология заданий рабочей тетради:

– *задания на воспроизведение (использование) терминов и понятий литературоведческого характера.*

К какому из предложенных типов речи вы отнесете стихотворение «Знаю я лесные тропки»?

а) описание;

б) повествование;

в) рассуждение;

– *задание на чтение текста;*

– *задания для самостоятельной работы*. Как бы вы поступили, узнав, что горит лес?

Шаг 1_____

Шаг 2_____

Шаг 3_____

– *задания на создание текстов.*

Подумайте и составьте воззвание к людям (вашим одноклассникам, друзьям, родственникам), смысл которого – бережное отношение к природе;

– *задания на воспроизведение*, *поиск биографического материала.*

Какие факты из биографии писателя тебе запомнились?

Заполни таблицу «Знаю. Узнал» по определенным позициям: новое об авторе, новое о произведении и др.;

– *задания – характеристика героев* (*полная или частичная*), *сделанная на основе текста либо самостоятельно*.

Какой вы представляете девочку Носку? Великаншу? Кальдямушку?

Носка – какая?_____

– *задания ассоциативного характера.*

Какие ассоциации вызывает у вас это произведение? Выразите это словами или с помощью красок;

– *задания игрового характера.*

«Паутинка», «Диафильмы», «Литературное лото»;

– *задания тестового характера.*

Вы внимательно читали сказку, закончите предложения, используя слова из текста Д. Нагишкина:

1. О смелом и храбром долго_____

2. Ударил Азмун ногой в землю_____

3. Зашевелилась тут за пазухой_____

– задания – иллюстраторы

Представьте, что вы выпускаете книгу стихов В. Морозова. К стихотворениям создайте картинку-презентацию, подберите к ней соответствующую цитату;

– задания на основе текстового материала

1) поиск ключевых слов;

2) проследите развитие событий стихотворения. Какие глаголы использует автор? (Лесной пожар В. Шульжик);

3) выделение частей текста, их озаглавливание и др.;

4) докажите примерами из текста легенд и мифов, что *за добро природа всегда платит добром.*

Краеведческий материал как национально-региональный компонент в системе школьного литературного образования в ЕАО можно рассмотреть в нескольких аспектах: при изучении монографических тем (связь биографии писателя с жизнью Еврейской автономной области); при изучении произведений, посвященных родному краю и народу, населяющему ее.

Литературное краеведение на современном этапе характеризуется расширением источниковедческой базы, то есть вовлечением в учебный оборот вновь открываемых архивных документов, периодической печати, мемуаров и т. д., а также углубленной разработкой проблем теоретического и методологического характера.

Отбор источников краеведческого характера в системе литературного образования является важной методологической проблемой. Разные исследователи предлагают различные основания для определения содержания источниковедческой базы.

Работа с источниками по программе литературного краеведения стимулирует и развивает исследовательские способности школьников, приобщает их к научной работе. Познавая родной край, школьник может почувствовать себя «в рядах исследователей, занятых изучением родной литературы и своей необъятной Родины. В этом, может быть, заключается своеобразный элемент «научной героики» и творческой романтики».

Литературным краеведением (в обычно принятом понимании) в школе занимаются на уроках литературы или для этого отводится отдельные часы, взятые из регионального минимума, во внеклассной и внешкольной работе, при этом последние две формы занятия краеведением наиболее используемы в школьной практике

Иными слова, содержание данного курса литературного краеведения определяется миром интересов учащихся. Курс направлен на формирование грамотного читателя, свободно владеющего словом.

Региональное образование имеет богатый опыт сохранения этнокультурных традиций посредством реализации программ школьного курса «Литературное краеведение» (5 класс), внеурочной краеведческой работы, индивидуального тьюторского сопровождения обучающихся. Обобщение регионального опыта проходит на областных конференциях, мастер-классах, «Ярмарках методических идей», что способствует расширению методической палитры в области преподавания предметов НРК и внедрения НРК во внеучебную деятельность.

Список литературы

1. Литературное краеведение: Методические рекомендации для учителей-словесников по реализации НРК. – Биробиджан: ОблИПКПР, 2013. – 80 с.

2. Хрестоматия по литературному краеведению. 5 класс. – Биробиджан: ОблИПКПР, 2012. – 104 с.

3. Программа повышения квалификации учителей филологов образовательных учреждений и преподавателей НПО «Теория и методика преподавания курса «Литература ЕАО» и «Литературное краеведение». – Биробиджан: ОблИУУ, 2007. – 16 с.

4. Литературное краеведение. Образовательная программа по литературному краеведению в 5 классе. – Биробиджан: ОблИУУ, 2007.

5. Рабочая тетрадь к курсу «Литературное краеведение». 5 класс. – Биробиджан: ОблИУУ, 2008.

6. Электронная хрестоматия по литературному краеведению. 5 класс. – Биробиджан: ОблИПКПР, 2012.

7. Гузева Н.Ю. Ценностные (аксиологические) основы школьных предметов «Литература ЕАО», «Литературное краеведение» // Педагогический вестник ЕАО. – №2. – Биробиджан, 2014. – 14 с.

8. Храмова О.В. Расширение программного материала по литературному краеведению как основа формирования УУД // Педагогический вестник ЕАО. – №2. – Биробиджан, 2014. – 19 с.

Дмитерко Надежда Семеновна
магистрант
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
воспитатель
Д/С №19 «Зоренька»
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ТЕХНОЛОГИИ АКТИВИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Аннотация*: статья посвящена важной роли образовательной программы в ДОО. Автором приведены активные методы обучения и игровые технологии в практике работы со взрослыми, способствующие познавательной, коммуникативной, профессиональной деятельности педагогов.*

Ключевые слова*: ФГОС ДО, деловая игра, мастер-класс, мозговая атака, методы активного обучения, основная образовательная программа, метод фокальных объектов.*

Внедрение нового Федерального государственного стандарта дошкольного образования обусловило значительные перемены в организации образовательной работы современного детского сада, а именно, самостоятельную деятельность организации по разработке основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Однако деятельность по написанию основной образовательной программы вызывает у практических работников системы дошкольного образования множество затруднений и вопросов.

В связи с этим возникает необходимость в оказании помощи и применении технологий активизации педагогов при разработке основной общеобразовательной программы.

Актуальными наряду с традиционными методами обучения становятся и методы активного обучения.

Рассмотрим некоторые из них.

Мозговая атака – один из наиболее эффективных способов активизации творческих сил педагогов. Участники мозговой атаки (лучше всего числом в пределах 10 человек) располагаются в помещении по определенному плану, обычно лицом друг к другу и на таком расстоянии, чтобы

возможен был контакт, но и сохранялась определенная автономия участников (дистанция – около 1–1,5 м).

Затем ведущий (в детском саду им может быть зам. зав. по учебно-воспитательной работе, педагог-психолог) в течение примерно 15 минут вводит участников в курс дела: ставит перед группой проблему, например, сформулировать цель будущей основной образовательной программы с учетом регионального компонента, и просит членов группы предложить, как можно больше вариантов решения без предварительного обдумывания за небольшой промежуток времени. Атака длится от нескольких минут до часа. Поощряется всякое высказывание (в том числе неполное, невнятное), стимулируется выдвижение необычных и нереальных идей [2].

Время выступления каждого участника, как правило, не более 1–2 минут, выступать можно много раз (желательно не подряд). В заключение ведущий информирует о том, как будут применены высказанные идеи, и приглашает сообщить новые идеи по проблеме, если они возникнут (письменно в течение суток).

Но без обработки полученных результатов мозговая атака была бы бесплодной. Второй этап и составляет работа с полученным материалом. Здесь вступают в силу позиции эксперта и лица, принимающего управленческое решение. Идеи и предложения, полученные на первом этапе, подвергаются критике, классификации, отбору вариантов по требованиям реалистичности [2].

Следующий метод активизации педагогов – деловая игра.

Деловая игра – это имитация принятия решений в различных ситуациях путем игры (проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам.

В дошкольной организации может быть применена деловая игра по типу «Брейн-ринг». В игре участвуют две (или больше) конкурирующие группы. Отдельно работает группа экспертов, которая не вмешивается в ход игры и дает разъяснения, консультации, дополнительную информацию по тематике работы.

Например, цель игры – актуализировать знания воспитателей в области ФГОС как условия успешной разработки основной образовательной программы ДО.

Задание для обеих команд сообщается заранее, например, «Планируемые результаты освоения Программы детьми старшего дошкольного возраста».

В ходе игры можно предложить педагогам ответить на следующие вопросы, выбрав правильный ответ:

1. Расшифруйте аббревиатуру ФГОС ДО.

Ответ:

– Федеральный государственный стандарт дошкольного образования;

– Федеральный государственный стандарт дополнительного образования.

2. Раскройте понятие ФГОС.

Ответ:

– совокупность обязательных требований к дошкольному образованию;

– программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста.

3. Выберите, какие требования включает в себя Стандарт.

Ответ:

– к структуре Программы и ее объему;

– к условиям реализации Программы;

– к результатам освоения Программы;

– к выбору примерной общеобразовательной программы, и др.

Во второй части игры, конкурирующие группы проектантов готовят к обсуждению свои варианты проекта по теме «Планируемые результаты

освоения Программы детьми старшего дошкольного возраста» и представляют на общее обсуждение. Каждая из групп задает вопросы докладчикам, ведет критику проекта, предлагает свои решения.

По итогам дискуссии методологи проводят разбор результатов, подводят итог игры, можно выделить победителей, и каждая группа оформляет свою позицию в письменном виде.

Еще один метод преодоления инертности мышления при решении творческих задач и активизации способности к инновационным решениям путем переноса признаков случайно выбранных объектов на совершенствующийся объект – метод фокальных объектов.

Применение метода включает в себя следующий порядок действий:

1. Называется (фиксируется, например, на доске или дисплее компьютера) объект, который предстоит разработать, усовершенствовать (в целом изменить с какой-либо целью).

2. Произвольно (можно без намеренной связи с изучаемым) называются (фиксируются) другие объекты (в основном обозначаемые существительными).

3. У объектов (пункт 2) выделяются признаки, характеристики (в основном обозначаемые прилагательными).

4. Эти признаки применяются к исходному объекту (пункт 1), и на базе новых сочетаний ведется поиск неординарного решения.

Например, при формулировке цели основной образовательной программы (главный объект), применяя метод фокальных объектов, мы фиксируем несколько произвольно выбранных объектов для последующей работы [2].

Предположим, среди таких объектов названы «Родина», «здоровье», «культура» и т. д. У этих объектов выделяем свойства – «патриотические чувства» у объекта Родина, «крепкое, сохраненное» у здоровья, «традиционная» у культуры. Применив эти определения к цели программы, получаем прообразы идей, которые развиваются в технические решения.

Цель основной образовательной программы – формирование патриотических чувств к Родине, основ традиционной культуры, сохранение и укрепление здоровья детей.

Мастер-класс – метод, который используется в качестве яркой, детальной и законченной демонстрации, и служит моделью для подражания, вдохновляет участников на достижение наилучших результатов в работе [3].

Структура мастер-класса при обучении написанию основной образовательной программы может включать в себя последовательность следующих шагов:

1. Введение в тему (мастер подводит к тому, какова же причина, побудившая создать программу; что отличает собственную идею от других; ее новизна, авторство программы; чем обосновывается новизна и актуальность для страны, конкретного региона, учреждения).

2. Презентация «ФГОС: Основная образовательная программа дошкольного образования» (актуальность, требования, алгоритм разработки, структура, содержание др.).

3. Представление практических упражнений по теме «Отличительные особенности программы детского сада».

4. Работа в группах. Самостоятельная работа слушателей по разработке собственной модели вариативной части программы в режиме технологии проекта мастера (мастер выполняет роль консультанта, организует самостоятельную деятельность слушателей и управляет ею). Обсуждение авторских моделей части программы.

5. Рефлексия. Дискуссия по результатам совместной деятельности Мастера и слушателей. Ответ на вопросы:

Цели прихода на мастер-класс? Что взял полезного, интересного? Хочется ли что-то отметить?

Таким образом, учитель-мастер раскрывает «ученикам» авторскую систему проектной работы.

Использование в практике работы с педагогами методов обучения и игровых технологий обеспечивает дальнейший профессиональный рост педагогов: нацеливает их на использование знаний в конкретных ситуациях, на работу со специальной литературой, на проведение самоанализа всех видов деятельности.

Таким образом, методы активного обучения при разработке основной образовательной программы – совокупность действий и приемов, создающих специальные условия, направленные на активизацию познавательной, коммуникативной, профессиональной деятельности педагогов [1].

Список литературы

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: Учебное пособие / Сост. Т.Г. Мухина. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

2. Луков В.А. Социальное проектирование: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта, 2003.

3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2009. – 192 с.

Ефанова Татьяна Ивановна
старший преподаватель
Иванов Альберт Борисович
студент
Савицкий Сергей Константинович
доцент
Хабибулин Эльдар Маратович
студент
Кошкалов Евгений Степанович
студент

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань, Республика Татарстан

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВУЗА

Аннотация*: в последнее время в педагогике всё чаще появляются такие термины, как «информационно-образовательное пространство», «информационно-образовательная среда». Всё это обуславливается тем, что прогресс не стоит на месте, и он активно внедряется в образовательный процесс. По мнению авторов, на данный момент многие вузы не имеют возможности вести обучение по современным программам. В статье затрагивается проблема методики преподавания в информационно-образовательной среде вуза.*

Ключевые слова*: информационно-образовательное пространство, информационно-образовательная среда, педагогические условия, учебный процесс, разработки.*

Развитие образования сопровождается появлением в педагогической науке новых дефиниций, пополнением значения существующих и устареванием невостребованных понятий. Этот процесс усиливается с разработ-

кой инновационных технологий, обусловленных проникновением в сферу образования средств информатизации. В психолого-педагогической литературе последнего десятилетия, посвященной информатизации образования, встречаются такие термины, как «информационно-образовательное пространство», «информационно-образовательная среда». Эти термины относятся к различным аспектам педагогики и информатики.

Более строгий анализ показывает, что образовательная среда есть, в широком смысле, подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций, т. е. целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Приведем различные точки зрения на содержание понятия информационно-образовательная среда.

Под информационно-образовательной средой (ИОС) понимается системно организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком, как субъектом образовательного процесса (О.А. Ильченко).

Информационная среда как часть информационного пространства, ближайшее внешнее по отношению к индивиду информационное окружение, совокупность условий, в которых непосредственно протекает деятельность индивида (Е.И. Ракитина).

Информационная среда вуза – это одна из сторон его деятельности, включающая в себя организационно-методические средства, совокупность технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающую оперативный доступ к информации и осуществляющую образовательные научные коммуникации (О.И. Соколова).

Информационно-образовательная среда (ИОС) – это педагогическая система (ПС) плюс ее обеспечение, т. е. подсистемы финансово-экономическая, материально-техническая, нормативно-правовая и маркетинговая, менеджмента (А.А. Андреев).

ИОС – антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося (Ж.Н. Зайцева).

Можно сказать, что технически ИОС открытого образования строится с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики [5].

Как видим, в данных определениях акцент делается на информационном характере среды, поскольку информационно-знаниевые потоки составляют основу взаимодействия системы «человек-компьютер». Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в обучение широкого спектра информационных ресурсов, без развития умений обработки и представления информации. Информационная среда, созданная на базе высокотехнологических средств информатизации, видится как составная часть среды процесса обучения в вузе. Большинство исследователей рассматривают ИОС в рамках решения задач совершенствования дидактической теории и практики применительно к резко изменяющимся социально-экономическим условиям [1].

Изучение особенностей разработки и применения в учебном процессе электронных образовательных ресурсов становится все более актуальной задачей, которая обусловлена целым рядом организационных, дидактических, содержательных причин. К числу таких причин можно отнести:

1. Потребность использования видео и аудио изображений, позволяющих более наглядно отразить содержание разделов курса.

2. Необходимость быстрого изменения содержания в соответствии с новыми научными достижениями.

3. Возможность предоставить студентам доступ к обширным объемам справочных данных, касающихся специфики изучаемого объекта.

4. Необходимость использования вычислительной мощности компьютера в процессе проведения лабораторных работ.

5. Отсутствие полиграфических проблем при использовании электронных образовательных ресурсов, низкая стоимость копирования данных на электронных носителях.

Основной особенностью электронных образовательных ресурсов, используемых в информационно-образовательной среде вуза, является единство технологических и дидактических требований, предъявляемых к ним.

Существующая система преподавания в высших учебных заведениях основана на изучении широкого комплекса предметов и дисциплин, имеющих свои специфические особенности. Вместе с тем, содержание учебных дисциплин имеет свою собственную, характерную для конкретного вуза специфику, определенную академическими традициями и методиками преподавания, сложившимися в конкретном вузе. Таким образом, реализация информационно-образовательной среды вуза во многом определяется электронными образовательными ресурсами, их качественными характеристиками, обеспеченностью учебного процесса данным типом средств обучения [2, с. 24].

Информационно-образовательная среда вуза является ближайшим внешним по отношению к студенту (будущему специалисту) окружением, совокупностью условий, в которых непосредственно протекает его учебно-профессиональная деятельность, формируются его личностные качества.

ИОС расширяет возможности преподавателей в части управления процессом обучения и использования учебно-методических ресурсов, которые не достижимы в традиционном образовании, обеспечивает успешное продвижение в обучении студентов, в их профессионально-личностном саморазвитии. Внедрение в учебный процесс инновационных технологий обучения позволяют представлять теоретические материалы в электронном виде, на лекциях основное внимание уделяется обсуждению проблемных вопросов профессионального содержания; на семинарах и практических занятиях преподаватель (а в ходе самостоятельной работы – обучающая программа) ставит перед студентами творческие задачи, нацеливая его на познавательную деятельность поисково-исследовательского типа, в ходе которой студенты работают с алгоритмами решения экспертных и изобретательских задач. При этом применение педагогом таких методов активизации творческих способностей, как мозговой штурм, синектика, морфологический анализ и др. в режиме виртуального семинара, позволяет каждому обучаемому раскрыть свои возможности, способствуя тем самым осознанию себя, своих умственных способностей, поступков, мотивов и целей в своей деятельности.

Для подготовки к занятиям студент может использовать электронные учебно-методические материалы, представленные в ИОС, получить доступ к электронным каталогам библиотек, к базам данных и электронным учебникам, самоорганизуя тем самым свою индивидуальную образовательную деятельность. Готовясь к зачетам или к экзаменам, студент сможет получить новые знания, умения и навыки, а также закрепить и углубить имеющиеся, развивая самоуправление учебно-профессиональной деятельностью.

При подготовке курсового или дипломного проекта студент может планировать свою самостоятельную деятельность; ориентируясь в информационно-образовательном пространстве, выбирать направление своей образовательной или научно-исследовательской деятельности.

Исследования показывают, что именно автоматизированная система контроля знаний способна создавать оптимальные условия для формирования самооценки студентов, реализовывать эффективную обратную связь, диагностику и корректировку учебной деятельности студентов, создавать широкий диапазон стимулов для профессионально-личностного саморазвития [3, с. 38].

Структура ИОС вуза состоит из:

– дидактического обеспечения по отдельным курсам или циклам курсов (конспекты, учебники, учебные пособия, задачники, тренажеры, тесты, контрольные задания, глоссарии, справочная и дополнительная литература и др.);

– электронной библиотеки (книги, журналы, справочники, статьи и др.);

– субъектов процесса обучения (педагоги, обучающиеся и др.);

– компьютерной поддержки (CD-ROM-ы, файлы различного вида и назначения программ и др.);

– технического и программного обеспечения.

Важным компонентом информационно-образовательной среды является дидактическое обеспечение процесса дистанционного обучения, которое выполняет организационную, обучающую, контролирующую, корректирующую, коммуникативную, рефлексивную и прогностическую функции. В структуру дидактического обеспечения входят информационно- содержательный; контрольно-коммуникативный и коррекционно-обобщающий компоненты [1, с. 53–54].

Функционирование электронной информационно-образовательной среды обеспечивается соответствующими средствами информационно-коммуникационных технологий и квалификацией работников, ее использующих и поддерживающих. Функционирование электронной информационно-образовательной среды должно соответствовать законодательству Российской Федерации [4, с. 1].

Информационно-образовательная среда имеет немалый потенциал для повышения качества обучения. Однако он будет реализован в полной мере только в том случае, если обучение будет строиться с ориентацией на инновационную модель, важнейшими характеристиками которой являются личностно-ориентированная направленность, установка на развитие творческих способностей обучаемых.

Таким образом, ИОС представляет собой отражение образовательного пространства. Являясь одновременно рабочей средой студента и преподавателя, она позволяет нацелить студента на сотрудничество, развить такие качества личности, как организованность, дисциплинированность, умение планировать свою деятельность.

Возможности информационной среды обеспечивают реализацию необходимых условий для формирования самостоятельности и потребности в постоянном самообразовании. Именно эти качества в настоящее время являются залогом успешности и востребованности выпускников на рынке труда.

Создание высокоавтоматизированной информационно-образовательной среды позволяет осуществить доступ к любому знанию, представленному в виде научной информации. С другой стороны, технические

устройства, высвобождающие человека из непосредственного производства и даже интеллектуальной деятельности, заставляют по-новому подойти к достаточно традиционной проблеме отношения субъекта и орудия его труда, по-иному рассматривать перспективы научно-технической революции и цивилизационного развития общества и личностного становления человека.

Список литературы

1. Скибицкий Э.Г. Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf

2. Козловских Л.А. Информационно-образовательная среда вуза и электронные образовательные ресурсы // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2008. – №3. – С. 23–25.

3. Остроумова Е.Н. Информационно-образовательная среда вуза как фактор профессионально-личностного саморазвития будущего специалиста // Фундаментальные исследования. – 2011. – №4. – С. 37–40.

4. Заседание рабочей группы Ассоциации Электронная информационно-образовательная среда вуза // Омский региональный электронный университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dropdoc.ru/doc/505739/e-lektronnaya-informacionno-obrazovatel._naya-sreda-vuza

Жеребцова Елена Ивановна
преподаватель литературы
ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. И.А. Куратова»
г. Сыктывкар, Республика Коми

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ЛИТЕРАТУРА» В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО

Аннотация*: автор статьи раскрывает возрастающую роль самостоятельной работы в соответствии с новыми документами в среднем профессиональном образовании. В работе также затронуты вопросы необходимости методического обеспечения, дифференцированного подхода при организации самостоятельной работы.*

Ключевые слова*: компетентность, ГОС СПО, самостоятельная работа.*

Одной из важнейших стратегических задач современной профессиональной школы является формирование профессиональной компетентности будущих специалистов (выпускников учреждений профессионального образования).

В концепции Федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования третьего поколения самостоятельная работа студентов постепенно превращается в ведущую форму организации учебного процесса.

Формирование профессиональных компетенций находится в тесной связи с опытом организации самостоятельной работы, накопленным в студенческие годы.

В течение последних десятилетий проблема организации самостоятельной работы студентов привлекает к себе пристальное внимание педагогов, психологов, методистов.

Вместе с тем, можно констатировать, что, несмотря на многоплановость и разнообразие исследовательских подходов, проблемы организации самостоятельной работы студентов далеки от разрешения. В педагогической литературе нет единства взглядов на сущность самостоятельной работы.

Самостоятельная работа студента должна сопровождаться методическим обеспечением и обоснованием времени, затрачиваемого на ее выполнение (пункт 7.16 ФГОС СПО).

С этой целью профессиональная образовательная организация разрабатывает методические рекомендации по формированию учебно-методических материалов по каждой форме аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы.

Самостоятельная работа как форма учебной деятельности, согласно требованиям ФГОС СПО, является важнейшим элементом образовательного процесса. Поэтому, прежде чем приступить к конкретному планированию самостоятельной работы необходимо определить, как создать условия для повышения уровня мотивации студентов к выполнению самостоятельной работы. Одним из таких условий может стать дифференцированный подход

Говоря об организации самостоятельной работы студентов по литературе, следует отметить, что структура занятий предполагает организацию самостоятельной, творческой лингвистической деятельности обучающихся с различным уровнем учебных и лингвистических возможностей. Преподаватель должен уметь не только грамотно объяснить материал, но и так смоделировать занятие, чтобы студенты сами искали ответы на поставленные преподавателем вопросы, участвовали в планировании работы по той или иной теме. Задания для этих занятий могут содержать материал для языкового осмысления, формирования культуры речи, решать определенные воспитательные задачи, давать возможность психологической диагностики и коррекции поведения.

Так, работа с текстом дает студентам возможность практического применения своих знаний из области русского языка, литературы, истории, культурологии. В творческой работе по тексту обучающиеся должны видеть возможность если не поделиться своими открытиями с собеседником, то поспорить с писателем или поговорить о том, что волнует.

Большое значение имеют разноуровневые дидактические материалы, включающие учебные задания для самостоятельной работы.

При учете индивидуальных особенностей студентов общим подходом является активизация всех процессов «самости»: самообразования, самопознания, самоопределения, самоуправления самосовершенствования, самореализации, саморазвития.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогическое управление самостоятельное работы студентов на современном этапе. Методические рекомендации для преподавателей / В.И. Адреев, Ф.Л. Ратнер, М.А. Верещагин. – Казань: КГУ им. В.И Ульянова-Ленина, 2003.

2. Вавилина А.В. Компетентностный подход в образовании // Новые образовательные стандарты высшей школы: традиции и инновации: Сборник научных статей Всероссийской (с межд. участием) научно-практической конференции / Под ред. Е.Г. Елиной, Е.И. Балакиревой. – Саратов, 2012. – С. 24–27.

3. Головина Н.И. Проектные технологии в самостоятельной работе студентов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/506041/ (дата обращения: 25.03.2015).

4. Организация самостоятельной учебной деятельности студентов в логике реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.herzen.spb.ru/main/management/us/ (дата обращения: 25.03.2015).

Завражнов Василий Владимирович
канд. пед. наук, доцент
Ермолаева Юлия Валерьевна
студентка

Арзамасский филиал
ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный
университет им. Н.И. Лобачевского»
г. Арзамас, Нижегородская область

ПРОБЛЕМА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ ПРИЕМНЫХ СЕМЕЙ К ПРИНЯТИЮ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ИХ СОПРОВОЖДЕНИЕ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема подготовки и сопровождения приемной семьи к принятию ребенка-сироты. Анализ данной проблемы позволяет сделать вывод, что подготовка приемной семьи к воспитанию ребенка-сироты может стать важным условием прочных взаимоотношений детей-сирот и приемных родителей. Авторами рассмотрен вопрос о сопровождении процесса принятия ребенка в семью, определены его принципы и критерии успешности.*

Ключевые слова*: дети-сироты, приемные семьи, адаптация, профессиональная подготовка, сопровождение приемной семьи.*

Деятельность по подготовке семей к принятию и воспитанию детей-сирот является одним из наиболее важных направлений социальной работы. В настоящее время актуальные нормы и принципы пребывания ребенка в семье, замещающей биологических родителей, отражены не только существующей социально-педагогической практикой, но и зафиксированы юридически. Семьи, принимающие ребенка-сироту на воспитание, подразделяются на несколько видов: приемная, семья опекунов, семейная воспитательная группа, патронатная семья. Основным различием между этими видами семей является наличие профессиональной подготовки, которая необходима членам семьи для взаимодействия с детьми-сиротами. В некоторых случаях, например, при помещении детей-сирот в патронатную семью, заключение договора о сроках и условиях содержания ребенка является обязательным. При этом важным моментом такого договора становится требование прохождения специальных педагогических курсов для тех, кто желает стать патронатными родителями.

В современных условиях подготовка семей к принятию детей-сирот могла бы стать важным условием обеспечения их будущего развития. Это положение подкрепляется данными практики, которые говорят о том, что далеко не все приемные родители осознают важность такого события как принятие и воспитание ребенка из детского дома. Об этом говорит, например, тот факт, что приемные семьи в ряде случаев отказываются от ре-

бенка, не всегда осознавая, насколько неблагоприятен такой опыт семейного воспитания для дальнейшей жизни ребенка-сироты. Количество детей, которые были возвращены приемными родителями составляет порядка 6–7 тысяч в год. Другой проблемой является недостаточное понимание приемными родителями особенностей возрастного развития ребенка, личностных особенностей детей-сирот, что может приводить к конфликтам между ними [3].

Данные проблемы, как и множество других могли бы быть решены в процессе использования различных технологий социальной работы с приемными семьями. Важным шагом в данном направлении могла бы стать социально-педагогическая, психологическая, медицинская и юридическая подготовка потенциальных приемных родителей к приему детей-сирот. Соответственно, подготовительное обучение целесообразно проводить не только для семей, выполняющих профессиональные обязанности по воспитанию детей-сирот (патронатные семьи, семейные детские дома), но также для приемных родителей и опекунов.

За счет подготовки приемных родителей к принятию детей-сирот могут решаться следующие задачи: обеспечение готовности приемных родителей к взаимодействию с различными специалистами, ориентирование приемных родителей на взаимодействие с соответствующими службами социальной помощи, формирование готовности приемных родителей к повышению своей компетентности в сфере взаимодействия с ребенком-сиротой. Подготовка приемных родителей к воспитанию детей-сирот не является разовым мероприятием, она подразумевает систематические консультации по проблемам детей-сирот, которые являются особенно необходимыми в течение первого года пребывания ребенка в приемной семье.

Изучению проблем подготовки приемной семьи к воспитанию детей-сирот и ее социально-педагогического сопровождения посвящены исследования О.В. Заводилкиной, И.П. Ивановой, В.Н. Ослон, А.С. Спиваковской, А.Б. Холмогоровой. С точки зрения данных исследователей процесс вхождения детей-сирот в приемную семью не должен рассматриваться только как становление детско-родительских отношений. Применяя принципы системного подхода к изучению проблем приемных семей, указанные авторы делают вывод о том, что отношения с родителями не так важны, как усвоение приемным ребенком способов взаимодействия в семье, понимание ее структуры, усвоение семейной истории, традиций и ритуалов. В том случае, если приемные родители не смогут помочь ребенку в адаптации к специфике функционирования семьи, как системы, такой ребенок будет отвергнут [1].

Процесс вхождения ребенка-сироты в приемную семью является двунаправленным, т. е. происходит не только изменение поведения ребенка, его установок и ценностей в соответствии с особенностями семьи, но меняется и сама приемная семья, приспосабливаясь в соответствии с необходимостью взаимодействия с ребенком. Для того, чтобы это приспособление оказалось успешным необходимо сопровождение приемной семьи, особенно на начальных этапах адаптации.

Сопровождение детей-сирот в приемной семье социальным работником позволяет решать ряд серьезных проблем проживания ребенка, особенно на первом этапе. Таковыми проблемами являются: взаимоотношения приемных и кровных детей в семье, если таковые имеются; проблема совместимости приемных детей и родителей; проблема комплекса вины у родителей при неудовлетворенности ими результатами собственной воспитательной деятельности; проблема обеспечения права ребенка покинуть приемную семью и права родителей расстаться с ребенком в отдельных ситуациях; проблема перестройки семейных взаимоотношений; проблема сохранения супружеских отношений.

Важным вопросом является определение критериев результативности социальной работы по подготовке и сопровождению приемной семьи. Такими критериями могут быть адаптация детей-сирот к новым условиям и их интеграция в приемную семью. Этот критерий является наиболее важным, так как при его отсутствии работу по подготовке приемных семей к принятию ребенка можно считать неэффективной. Другим важным критерием является наличие положительных изменений в развитии детей-сирот, что говорит об успешной их адаптации и наличии комфортных условий проживания в приемной семье. Также работу по подготовке и сопровождению приемных семей можно считать успешной, если удалось решить задачу социализации ребенка-сироты в широком социальном окружении [2].

Следовательно, социальная работа по устройству детей-сирот в приемную семью требует целенаправленной организованной деятельности по подготовке принимающих родителей, независимо от правовой формы такого устройства (усыновление, опека и др.). Подготовка приемной семьи предполагает повышение уровня знаний приемных родителей об особенностях развития ребенка, обучение приемам эффективного взаимодействия с детьми-сиротами и развитие правовой культуры приемной семьи. Также на протяжении всего пребывания ребенка в приемной семье социальный работник осуществляет сопровождение процесса его адаптации и социализации. Это позволяет своевременно решать проблемы, возникающие в приемной семье, и способствует интеграции приемного ребенка в семейные отношения.

Список литературы

1. Зарецкий В.К. Пути решения проблемы сиротства в России [Текст] / В.К. Зарецкий [и др.]. – М.: Вопросы психологии, 2002. – 206 с.

2. Социально-педагогические технологии семейного устройства и воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [Текст] / Под ред. Г.И. Климантовой. – М.: РГСУ, 2008. – 222 с.

3. Зауэ А. Мне не нужна семья: последствия отказа от приемного ребенка / А. Зауэ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://detivokrug.org/o-probleme/12-analitika/861-mne-ne-nuzhna-semya-posledstviya-otkaza-ot-prijomnogo-rebjonka (дата обращения: 23.12.2015).

Зебзеева Валентина Алексеевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

СИСТЕМА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ЭТАПЫ, ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация*: в данной статье автором предлагается система работы с детьми по экологическому образованию, которая основана на тренировке органов чувств, проведении наблюдений, бесед с детьми, организации игр-путешествий, создании условий для театрализации, инсценирования фрагментов экологических сказок, выполнении творческих заданий. Использование данной системы работы с детьми способствует повышению уровня экологического развития детей.*

Ключевые слова*: экологическое образование, система, этапы работы, формы экологического образования, методы экологического образования.*

Действенным импульсом развития личности является процесс экологического образования детей дошкольного возраста, задачами которого

являются: формирование экологического сознания, нравственного отношения к природе, основанных на глубоком понимании места человека в окружающем мире, восприятии среды обитания, как важнейшей для его жизнедеятельности; ценностных основ отношения к действительности: к себе, к другим людям, явлениям общественной жизни; воспитание чувства родства с природой.

Невысокие результаты экологического развития детей (средний показатель высокого уровня экологического развития детей составил всего 16%) стали основанием для создания комплекса работы с детьми по экологическому образованию, которую мы строили вокруг основного стержня-системы ценностей: «Природа наш общий дом», «Забота (о людях, природе – о своём Мире)», «Сопереживание (сочувствие и сорадование)», «Доброта», «Здоровье».

Экологическое образованию детей осуществлялось поэтапно, в ходе которых проводилась работа над понятиями, организовывались упражнения на тренировку органов чувств, наблюдения, беседы, выполнение заданий совместно с воспитателем, с родителями, организовывались игры-путешествия, создавались условия для театрализации, инсценирования фрагментов экологических сказок, для самостоятельной деятельности детей. Наиболее эффективными формами работы с детьми старшего дошкольного возраста стали: экологические тропы, игры путешествия, творческие работы детей.

Мероприятия экологической направленности не навязывались детям, не преподносились как данность, а органично вытекали из всего того, что дети увидели, услышали, почувствовали, осмыслили, сделали своими руками и применили на практике. Мы стремились создавать условия, при которых деятельность детей будет личностно и социально значима, например, издание своей «Красной книги», участие в экологическом фестивале, в посадке деревьев, экологических рейдах, в работе Зеленых патрулей). Наблюдения проводились как за объектами живой, так и неживой природы. К одной и той же теме возвращались многократно. Особенно ценным в работе воспитателя было использование загадок, пословиц, легенд, месяцеслова, экологических фактов, которые позволяли в равной степени уделить внимание и познавательному и эмоционально-нравственному развитию детей.

На первом этапе работы с детьми проводилась знакомство детей с понятиями: забота, ответственность, доброта, красота. Например, мы обсуждали с детьми понятие «заботливость». Просили детей рассказать о том, кого они считают заботливым, вспомнить, когда используется это слово. Мы старались подвести детей к пониманию проявлений заботливости к объектам живой природы. Для этого мы постоянно обращались к наблюдениям и опыту детей, обсуждали их поступки по отношению к природным объектам. Мы предлагали детям рассказать о проявлении заботы, зарисовать свои наблюдения. Подобным образом работали и над понятиями: «Прекрасный», «Бережливый», «Красивый», «Любимый».

Для тренировки органов чувств детей мы использовали упражнения: «Исследователи природы». Оно проводилось с целью привлечения внимания детей к запахам, звукам, способам получения информации об окружающей среде. Мы предлагали детям добыть информацию об окружающей природе в темноте или с завязанными глазами. Предлагали рассказать, как дети воспринимали звуки, запахи предметы на ощупь. После каждого подобного исследования обсуждали полученные детьми впечатления, предлагали зарисовать их. Просили детей ответить на вопросы: чем

отличается кора старых деревьев от молодых? Чем отличаются природные объекты от созданных людьми? Какие формы, образы, поверхности встречались наиболее часто? Какие формы или образы были для детей более приятными и почему? Ту же работу дети могли проводить с родителями. С целью выделения цветов и оттенков в окружающей природе, развития внимания и наблюдательности проводились упражнения «Самый внимательный», «Разноцветная мозаика». Мы организовывали с детьми «Прогулки с увеличительными стеклами», экскурсии «Мои любимые места», «Моя любимая улица», игры-путешествия. Проигрывание с детьми ситуаций, способствовало закреплению в сознании ребенка норм поведения и позволяло ребенку при возникновении подобных ситуаций воспроизвести их. Для закрепления впечатлений детей мы использовали экологические сказки. Работа над экологической сказкой проводилась в определенной последовательности.

Сначала детей знакомили с содержанием сказки, её героями, особенностями построения. Затем детей привлекали к инсценировке сказки. Дети участвовали в создании кукол, предметов, декораций для сказки. С детьми проводились игры, конкурсы, викторины по содержанию сказки «Что? Где? Когда?», «Конкурс почемучек», экологический тренинг по содержанию изучаемой сказки. В игровой тренинг включались театрализованные игры, например, «Колобок». Колобок, который отправляется на поиски своего растения (пшеницы) и встречает на своём пути зайца, медведя и лису, у которых уже есть свои растения (заячья капуста медвежье ушко, лисохвост). Этот сюжет вызывал у дошкольников интерес не меньше, чем герой известной русской народной сказки. А для закрепления навыков экологически грамотного поведения в природе использовалось инсценирование сюжетов, например, «Отдых на реке».

Игры путешествия были связаны с поисково-исследовательской деятельностью, что позволяло шире познакомить детей с родным краем, глубже понять особенности его природы, истории и культуры. Дети участвовали в играх-путешествиях: «Мы – путешественники», «Путешествие на воздушном шаре», «Путешествие с дикими гусями», выполняли творческие задания: «Испытание магнита», «Игры с увеличительными стеклами», «Сыщики», «Мир в цветном стекле» [1].

Праздники – мощный фактор положительного воздействия на эмоциональную сферу ребенка. Не оставались без внимания экологические праздники: Всемирный день защиты животных (4 октября), Всемирный день воды (22 марта), Международный день птиц (1 апреля), Всемирный день охраны здоровья (7 апреля), Всемирный День Земли (22 апреля), Праздник цветов «Осенняя фантазия», «Праздник урожая» [2].

На этапе контрольного эксперимента средний показатель высокого уровня экологического развития детей для экспериментальной группы составил 78%, что говорит об эффективности проведенной нами работы.

Список литературы

1. Зебзеева В.А. Игровой тренинг как форма экологического образования детей дошкольного возраста [Текст] / В.А. Зебзеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/119–14824 (дата обращения: 13.10.2014).

2. Мусс Г.Н. Современное образование: некоторые аспекты работы с одаренными детьми [Текст] / Г.Н. Мусс // Образование и наука в современных условиях: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 114–115.

Капнина Галина Александровна
студентка
Сербина Людмила Ивановна
д-р физ.-мат. наук, профессор, Почетный работник ВО

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация*: в рамках развивающего обучения математике рассматриваются вопросы формирования математической культуры студентов педагогического вуза. Авторы отмечают, что основной задачей математического образования является не только познание методологии математики, но и познание связей математики в изучении закономерностей окружающего мира.*

Ключевые слова*: математика, математическое мышление, математическая культура.*

Культура имеет первостепенное значение в решении многих профессиональных задач и незримо присутствует во всех аспектах человеческого бытия. В настоящее время, перед высшей школой стоит задача повышения интеллектуального уровня студентов, владеющих математической культурой.

В рамках основ математического образования развитие математического мышления обучающихся, осуществляется посредством включения их в математическую познавательную деятельность, направленную на познавание окружающей действительности. Математическая культура педагога является составной частью его профессиональной деятельности.

Под математической культурой понимается личностное качество преподавателя, представляющее собой результат взаимодействия математических умений и навыков с высоким уровнем способности использовать их в своей профессиональной деятельности. Она не только формирует новые знания о природе, обществе и человеке, но и проявляется в других науках, например, при изучении физики и биологии [1].

Математическая культура является неотъемлемой частью общей культуры, так как основной целью изучения математики в педагогических вузах является приобретение обучающимися определенного круга знаний, умения использовать математические методы, развитие математической интуиции и воспитание математической культуры. Изучение математики в вузе совершенствует общую культуру мышления, дисциплинирует учащихся, приучает их к логическому рассуждению, совершенствует методику обучения, воспитывает точность и обстоятельность.

На основе приобретенных в процессе обучения математических знаний, математической логики и интуиции, у обучающихся формируются следующие качества:

– владение различными математическими способами исследования профессиональных задач, что позволяет находить оптимальный вариант их решения;

– развитие пространственного мышления, которое позволяет студенту без конкретизации описать что-либо в общем виде или в пространстве;

– способность обобщать материал, выделять главное, необходимое, умение систематизировать имеющуюся информацию и связывать её с различными областями знаний;

– способность пользоваться общепринятыми символами и формулами математики, позволяющими студентам использовать компактные записи какой-либо информации.

Очевидно, что формирование математической культуры является одним из основных требований общества, предъявляемых студентам педагогических вузов. Повышение уровня математической культуры учащихся – цель и средство индивидуализации обучения математике. Поэтому, математической культуре студента педагогического вуза должно оказываться большее внимание, нежели студентам в каких-либо других образовательных учреждениях, так как будущие учителя должны быть готовы к профессиональной деятельности, способствующей формированию математической культуры.

Основной задачей математического образования является не только познание методологии математики, но и познание связей математики в изучении закономерностей окружающего мира. В качестве основополагающего принципа математического образования будущего педагога предлагается использовать принцип развивающего обучения высшей математики, в соответствии с которым её обучение должно быть ориентированно не столько на получение конкретных знаний и умений, сколько на образование с помощью математики [2].

Список литературы

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Мир и Образование, Оникс, 2011.

2. Артебякина О.В. Формирование математической культуры у студентов педагогических вузов / О.В. Артебякина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13–00–08/dissertaciya-formirovanie-matematicheskoy-kultury-u-studentov-pedagogicheskih-vuzov

Карепова Ольга Михайловна
учитель начальных классов
Барановская Татьяна Ивановна
учитель начальных классов
МБОУ Туимская СОШ №3
с. Туим, Республика Хакасия

ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация*: в статье на основе анализа психолого-педагогической литературы показаны основные особенности и возможности формирования духовно-нравственных качеств у младшего школьника посредством интеграции искусств. Положительная динамика и конечный результат диагностик, проведённых на разных этапах работы, стали свидетельством того, что интеграция искусств может быть эффективным средством духовно-нравственного воспитания младших школьников при создании определенных педагогических условий.*

Ключевые слова*: младший школьный возраст, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственное развитие, интеграция искусств.*

Изучение психолого-педагогической литературы по проблеме духовно-нравственного воспитания младших школьников показало недо-

статочность использования культурно-образовательного потенциала интеграции искусств во внеурочной деятельности, который эффективно реализуется при условии интеграции общепедагогических методов, средств, организационных форм воспитания с ведущими идеями гуманно-личностного подхода к детям в образовательном процессе начальной школы. Одним из условий духовно-нравственного воспитания младших школьников мы видим в использовании духовно-обогащённого материала и интегрированных приёмов и средств эмоционально-ценностного воздействия на ребёнка, направленных на формирование у него умения сопереживать через музыку, цвет, художественные образы на основе духовно-нравственных ценностей и интерактивном включении младших школьников в совместную работу в этой области.

Целью нашей работы является выявление педагогических условий духовно-нравственного воспитания младших школьников средствами интеграции искусств. Основными задачами – проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования; охарактеризовать особенности духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности; раскрыть условия и средства духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности; выявить уровень духовно-нравственной воспитанности младших школьников; создать педагогические условия духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности средствами интеграции искусств и опытно-экспериментальным путем проверить их эффективность.

Среди множества методов, способов и форм работы по духовно-нравственному воспитанию младших школьников мы остановились на технологических подходах и основные концептуальных идеях «Школы Жизни» Ш.А. Амонашвили и В.Г. Ниорадзе, «Школы Добра» Ю. Куклачёва, педагогики понимания С.Ю. Сенько и Н.В. Фроловской, например, отбор духовно-обогащенного материала, интегрированные приёмы и средства эмоционально-ценностного воздействия на ребёнка.

Практическая значимость исследования связана с возможностью разработки методических рекомендаций педагогам по духовно-нравственному воспитанию младших школьников во внеурочной деятельности средствами интеграции искусств. К ожидаемым эффектам по окончанию проекта можно отнести экономические (возможность тиражирования методических рекомендаций по использованию воспитательных и образовательных возможностей интеграции искусств) и социальные (духовно-нравственное обогащение внутреннего мира субъектов образовательного процесса).

Главным достижением нашей работы является комплексная программа внеурочной деятельности, ориентированная на совершенствование и обновление практики духовно-нравственного воспитания младших школьников, «Загляни в своё сердце: в добром сердце живут благородные дела», разработанная под руководством старшего преподавателя кафедры педагогики и методики начального образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова Шадриной О.Н. Основой программы стало включение интегрированных видов искусств во внеурочную деятельность. Например, кино-салон «От сердца к сердцу», в рамках которого дети смотрели и анализировали в форме творческих заданий предложенные фильмы с духовно-нравственным потенциалом; «Мастерские добра» позволяли детям мастерить и воплощать в жизнь свои «добрые» идеи, слушанье духовной музыки, написание сочинений, писем, пожеланий и мыслей по картинам известных отечественных и зарубежным

художников. Причем суть организации духовно-нравственного воспитания младших школьников во внеурочной деятельности средствами интеграции искусств заключалась в наполнении образовательного процесса живыми чувствами, яркими образами. благодаря эмоционально-эстетическим переживаниям, сила которых увеличивалась под влиянием музыкальных и художественных образов.

Положительная динамика и конечный результат диагностик, проведённых на разных этапах нашей работы, стали свидетельством того, что интеграция искусств может быть эффективным средством духовно-нравственного воспитания младших школьников, при создании определенных педагогических условий.

Каримова Юлия Михайловна
преподаватель
Университетский колледж
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

РОЛЬ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В УПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация*: в статье описывается значение прогностической деятельности в управленческой деятельности менеджеров образования. Раскрываются содержательная сторона прогнозирования, а также основания разработки прогноза в контексте управленческой деятельности. Особое внимание уделено классификации управленческих прогнозов.*

Ключевые слова*: прогнозирование, прогностическое управление, прогноз.*

Современное образовательное учреждение находится в сложных социально-экономических условиях, характеризуемых наличием высокого уровня конкуренции. Следствием этого является особая потребность в его инновационном управлении. Эффективность управления во многом определяется наличием прогностических умений у менеджера [6]. Определимся с понятиями «прогнозирование», «прогностическое управление».

По мнению ряда ученых [4], научная основа педагогического прогнозирования включает знания содержательной и процессуальной логики образовательного процесса, закономерностей и принципов личностного развития обучаемых. Особое значение среди прогностических умений имеют следующие: выдвижение педагогических целей и задач, отбор способов достижения педагогических целей, предвидение результата, возможных отклонений и нежелательных явлений, определение этапов (или стадий) педагогического процесса, распределение времени, планирование совместно с учащимися жизнедеятельности.

В научных исследованиях существует достаточно большое количество трактовок категории прогнозирование, а также понимания его потенциала и места в рамках деятельности отдельной организации, в том числе и образовательной. По мнению ряда ученых [1], прогнозирование является некоторой системой методических приемов, выполнение которых в определенной последовательности позволяет обеспечить эффективность управленческих решений. Другие, определяют прогнозирование – как метод, в

контексте которого используются не только накопленный опыт прошлого, но и текущее понимание будущего с целью его определения [3]. Эти формулировки, скорее, не конкурируют, а дополняют друг друга. Качественно выполненное прогнозирование при этом обеспечивает формирование такой картины будущего, которая станет основой планирования.

Говоря о прогнозировании в управлении, т.е. в деятельности менеджера образования, нужно указать их взаимозависимость: специфика реализуемой деятельности определяет характер способности к прогнозированию. В общем прогнозирование включено в любую человеческую деятельность. Но в менеджменте, оно является базисным компонентом деятельности. А следовательно, к прогнозированию и прогностическим способностям личности предъявляются особые требования.

Любая сознательная деятельность представляет собой единую целостность мотивационных, содержательных и процессуальных компонентов. При этом основания содержания прогнозирования составляют знания, необходимые для получения прогноза; основаниями процесса прогнозирования являются знания о развитии процесса или явления в прошлом, для управления образовательной организацией это цикличность процесса управления (функции управления). Кроме того, прогнозы можно классифицировать по времени на краткосрочные, среднесрочные и долгосрочные.

Краткосрочные определяются на срок до одного года и менее. В данном случае предметом прогнозирования могут быть такие показатели, которые изменяются непрерывно, стихийно. Среднесрочные прогнозы, составляемые на срок до 3–5 лет; для их составления необходим четкий стратегический расчет.

Долгосрочные прогнозы, предусмотрены на срок более пяти лет, касаются глубоких изменений в структуре общества, в экономике и политике государства, региона, города; такие прогнозы складываются не столь быстро, по мере накопления информации и служат базой для разработки концепций, в сфере образования, и как следствие разработки стратегического планирования в образовательной организации [2]. Прогноз должен дать руководителю представление о том, какими способами достигнуть цель, и что будет получено в результате.

Основными задачами, которые могут быть решены в процессе прогнозирования, являются:

– определение цели развития образовательной организации;

– выбор рациональных способов и средств достижения поставленных целей;

– предвидение, по возможности наиболее полно рисков, которые могут негативно повлиять на достижение цели;

– выявление необходимых ресурсов (финансовых, кадровых, материально-технических, информационных и т. д.).

Отметим, что формулировка цели носит сравнительно общий и абстрактный характер: она допускает большую степень вероятности. Цель прогнозирования создается на основе анализа состояния образовательной организации в прошлом и изучения тенденций изменения факторов, влияющих на развитие образовательной организации, позволяющие верно определить перспективы развития

Прогнозирование не строится в рамках директивных предписаний. То есть отличие вариантного прогноза от конкретного плана в том, что результат прогнозирования – прогноз, дает информацию для обоснования решения и выбора методов планирования. Решение такой непростой за-

дачи, как прогнозирование, открытие новых перспектив для образовательной организации, требует более совершенных научно-организационных подходов к управлению.

Р.А. Фатхутдинов предложил следующую классификацию внутрифирменных видов прогнозов [7]: нормативный, экспериментальный; параметрический; экстраполяционный; индексный; экспертный; оценки технических стратегий; функциональный; комбинированный. Данная классификация, на наш взгляд, достаточно полно отражает вариацию возможных видов подходов. Что позволит более детально подойти к процессу прогнозирования.

По мнению Т.А. Султановой, «особенность педагогического прогнозирования проявляется в том, что оно выступает в качестве человеческой способности, обеспечивающей принципиальную возможность опережающего отражения образовательной практики; реализуется как особый вид процесса познания, нацеленный на получение знания о будущем образовательной системы и процессах ее развития; является специфическим видом профессионально-педагогической деятельности, составляющим функцию эмпирического способа преобразования будущего» [5].

Таким образом, следует отметить, что прогнозирование, безусловно, актуально в настоящее время для образовательной организации. Прогнозирование необходимо для определения наиболее вероятного будущего, которое произойдет независимо от предпринимаемых усилий. Прогнозирование всегда предшествует планированию, которое на основе предполагаемого будущего позволяет выбрать реальные цели, оценить возможность, целесообразность, пути и средства их достижения. Это позволит управление сделать более эффективным, а значит, позволит образовательному учреждению быть конкурентоспособным.

Список литературы

1. Глущенко В.В. Разработка управленческого решения. Прогнозирование – планирование. Теория проектирования экспериментов / В.В. Глущенко, И.И. Глущенко. – Железнодорожный: ТОО НПЦ «Крылья», 2000. – 400 с.

2. Золотов В.В. Задачи и организационные основы менеджмента / В.В. Золотов, Е.В. Ленский. – М: ТОО «Корона-принт», 2011. – 392 с.

3. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хефури. – М.: Дело, 2010. – 704 с.

4. Педагогика: Учебное пособие / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

5. Султанова Т.А. Общенаучные подходы к определению сущности педагогического прогнозирования / Т.А. Султанова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №3. – С. 118–121.

6. Султанова Т.А. Исследование готовности менеджеров образования к реализации прогностической деятельности / Т.А. Султанова // Дискуссия. – 2014. – №4 (45). – С. 133–138.

7. Фатхутдинов Р.А. Управленческие решения: учебник / Р.А. Фатхутдинов. – М.: Инфра-М, 2008. – 272 с.

Клепацкая Ирина Николаевна
канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГКВОУ ВПО «Пермский военный институт
внутренних войск МВД России»
г. Пермь, Пермский край

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

***Аннотация**: в статье рассматривается роль межкультурной коммуникации в профессиональном становлении офицера внутренних войск в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык». В работе подчеркивается необходимость внедрения инновационных путей реализации профессиональной направленности в обучении курсантов иностранному языку при формировании лингвистических и общекультурных компетенций.*

***Ключевые слова**: межкультурная коммуникация, компетентностный подход, иностранный язык, преподаватель, курсант, профессиональная деятельность.*

Межкультурная коммуникация в начале третьего тысячелетия представляет собой острую практическую проблему, источником которой считаются потребности как общественных, так и научных сфер жизнедеятельности человека. В настоящее время изучение ее роли в современном мире является не просто совокупностью отдельных разделов частных наук, а комплексной научной областью, в которой объединяются усилия ученых различных специальностей. Междисциплинарный подход к изучению межкультурной коммуникации становится одним из таких направлений, которые открывают новые возможности для создания полидисциплинарного научного пространства, ориентированного на практические потребности мирового сообщества. Данный подход настоятельно требует инновационной поддержки, что подразумевает не только широкое применение современных компьютерных технологий, но и интенсивное использование инновационных методик в преподавании, в частности иностранного языка.

Из истории науки известно, что при решении задач комплексного, интегрального изучения инонациональной ключевая роль отводилась филологии, так как идея научного синтеза исторически восходит к традициям нерасчлененного, комплексного знания, изначально представленного в филологической науке. Возможность интегрального понимания чужеродной культуры через язык этой культуры обусловлена тем, что язык представляет собой аспект культуры, который не имеет собственного места в ее иерархической структуре, а пронизывает все ее структурные компоненты.

Объект филологического изучения – язык, представленный в словесных произведениях (в том числе в научных, научно-популярных изданиях), – по своей природе имеет сложное устройство. Во всяком произведении словесности можно увидеть, с одной стороны, позитивное содержание, относящееся к определенной предметной области, а с другой – языковую организацию этого содержания, определенные способы трансформации аналитических знаний в речевую мысль. Эти стороны словесного произведения находятся в тесном единстве, и полное их различение

возможно только теоретически. Вот почему в языке изучаемой культуры неизбежно отражаются особенности внутреннего устройства всех компонентов культуры, обслуживаемых с его помощью. Это и дает возможность обнаружить в свойственных данной культуре принципах пользования языком важнейшие общие черты этой культуры.

В свете вышесказанного можно определенно утверждать, что обучение иностранным языкам помогает как постижению общности духовного развития человечества, так и формированию у обучающихся многомерного адекватного знания современной общественной и культурной ситуации в стране, язык которой изучается, выявлению характерных для нее особенностей и противоречий, основополагающих черт, которые в основном лежат в основе национального характера народа и находят отражение во всех сферах его общественной и частной жизни.

Специфика военного института ставит преподавателя иностранного языка перед необходимостью решать двуединую задачу. С одной стороны, необходимо дать курсантам качественные знания по учебной дисциплине, стоящей в первом ряду среди дисциплин гуманитарного цикла, сформировать у обучающихся коммуникативную компетенцию как способность проявить собственное речевое и неречевое поведение соответственно задачам общения. С другой стороны, преподаватель иностранного языка должен способствовать формированию полноценной личности офицера внутренних войск, способного выполнять служебно-боевые и воспитательные задачи в воинском коллективе.

Современная ситуация требует кардинального совершенствования системы подготовки военных специалистов с высшим образованием в рамках дисциплины «Иностранный язык». Сложившаяся десятилетиями концепция обучения, опирающаяся прежде всего на сообщение и приказание курсанту запомнить сведения, предусмотренные учебной программой базового курса, не только слабо развивает познавательную активность личности обучаемого, но довольно часто, напротив, угнетает ее, вызывает неприятие. Данная концепция не соответствует возрастным возможностям курсантской молодежи, внутренне готовой к самостоятельному решению сложных задач, а также современным требованиям к процессу вузовского образования.

Внедрение инновационных технологий в практическую деятельность человека, рост межкультурной коммуникации в мире, входящем в новое тысячелетие, интенсификация научного, технического и гуманитарного процессов в стране высвечивают новые, более высокие перспективы в подготовке высококвалифицированных специалистов в системе высшей военной школы. Иностранный язык как вузовская дисциплина располагает большими возможностями для реализации этих перспектив в ближайшем будущем. В условиях специализированного неязыкового вуза, в частности военного института, это есть привитие курсантам базовых навыков и умений рационального получения профессионально ориентированной информации из различных иноязычных источников и использования ее в практической деятельности [1]. Данный подход к образовательному процессу способствует выработке у курсантов навыков самообразования, самовоспитания и самоконтроля, формированию творческой активности и самостоятельности.

Преподавателями кафедры иностранных языков Пермского военного института внутренних войск МВД России в текущий период пересматриваются принципы анализа оригинального иноязычного материала, привлекаемого к обучению, ведутся поиски методов интенсификации речемыслительной деятельности курсантов на практических занятиях и во

время внеаудиторной работы при помощи инновационных технологий. Признано необходимым выявление тех важных позиций, которые способствовали бы сближению иностранного языка как предмета с гуманитарными и техническими, а также естественнонаучными дисциплинами учебного плана. Прикладное назначение иностранного языка должно быть осознано курсантами.

Следовательно, одной из актуальных утилитарных задач в реализации принципов межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку в наше время становится обучение данной дисциплине на системе реально существующих образцов военно-научной, научно-технической и общенаучной прозы, а также служебной документации, отобранных на основе определенной типологии текстов, которая учитывает их лингвистические и культурологические характеристики. Практика показала, что лингвострановедческое насыщение текстового материала, например, тесно связано с соприкосновением с новой для курсантов инонациональной культурой, что дает возможность провести сопоставительный анализ экономических, технических, научных, социальных реалий зарубежных стран и современной России.

В военном вузе по окончании практического курса обучения иностранному языку у курсанта должно быть полностью сформировано умение читать и понимать иноязычный оригинальный текст соответствующего функционального стиля. Если придерживаться компетентностного подхода к обучению, то процесс обучения следует построить таким образом, чтобы в нем органично соединялись структура речевой деятельности и специфика профессиональной деятельности на иностранном языке. Обучение будущего специалиста при этом должно проходить в условиях, которые приближены к профессиональным.

Следует помнить, что при профессионально-деловом общении практически не существует принципиального различия между содержанием устных и письменных форм речи (докладов, отчетов, планов). При взаимосвязанном обучении двум видам речевой деятельности – чтению и устной речи – важное место должно отводиться приобретению курсантами дискурсивной компетенции, то есть умению не только понимать, но и порождать иноязычные высказывания, которые сформированы на основе лингвистических и социолингвистических знаний, сочетать их в ходе единого акта общения в соответствии с какой-либо конкретной ситуацией общения, а также коммуникативным намерением и речевой задачей. Собственный опыт показывает, что при ограниченном объеме часов, которые отводятся на изучение дисциплины «Иностранный язык», и при отсутствии периодичности в планировании практических занятий можно добиться высоких результатов, если презентация лексического, грамматического материала, устные и письменные формы работы строятся на одном и том же материале – профессионально ориентированном тексте.

В целом инновационные процессы, происходящие в настоящий период времени как внутри системы межкультурной коммуникации, так и в сфере преподавания иностранного языка, представляют практический интерес и требуют творческого подхода к их осмыслению.

Список литературы

1. Стрельцов Р.В. Анализ подготовки офицерского состава в области применения информационных и коммуникационных технологий [Текст] / Р.В. Стрельцов // Информационные и коммуникационные технологии в науке и образовании: Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25–26 марта 2014 г.). – М. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2014. – С. 63–65.

Клепацкая Ирина Николаевна
канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГКВОУ ВПО «Пермский военный институт
внутренних войск МВД России»
г. Пермь, Пермский край

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ

Аннотация*: в данной статье исследуются особенности обучения иностранным языкам курсантов военного вуза с учетом основных тенденций реализации компетентностного подхода. Автор рассматривает новые, актуальные пути организации самостоятельной работы обучающихся, ее совершенствования с целью формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций.*

Ключевые слова*: компетентностный подход, компетенция, профессиональная деятельность, самостоятельная работа, иностранный язык, преподаватель, курсант.*

В современном обществе наука и реализация ее достижений развиваются так быстро, что многое из недавно открытого, найденного, разработанного учеными не успевает попасть в соответствующие учебники, а также лекционные курсы. Следовательно, при формировании специалистов высокой квалификации, в частности современных офицеров внутренних войск, важно, чтобы курсант не только глубоко и в полном объеме овладел материалом, усвоение которого предусматривается соответствующими программами по всему комплексу дисциплин, изучаемых в вузе, но также, чтобы обучающийся сумел впоследствии постоянно наращивать собственные знания, совершенствовать исследовательские навыки, приобретать широкий теоретический кругозор. В настоящее время процесс обучения в высшем учебном заведении во многом опирается на весьма близкую к исследовательской деятельности самостоятельную работу студента, в нашем случае курсанта.

Кроме того, на коренное обновление существующего содержания высшего профессионального образования большое влияние оказывает компетентностный подход. С его помощью становится возможным преодолеть традиционные когнитивные ориентации российского высшего образования, реализовать новый взгляд на сущность содержания образования, реализуемых методов, технологий. Основные единицы данного обновления – это такие понятия, как «компетенция» и «компетентность».

Компетентностный подход на научном уровне становится междисциплинарным, предполагая реализацию определенных принципов: динамичности, субъективности, целостности, критериальности. Так, например, динамичность – это постоянное внимание к работе курсантов в процессе обучения со стороны преподавателя, их готовность входить в активные формы деятельности, действовать самостоятельно, перестраиваясь на ходу. Субъективность означает создание таких условий, которые помогают поддерживать природное любопытство обучающихся, их интерес к изучаемой дисциплине, желание самостоятельно работать над решением поставленных задач, умение оценивать собственную деятельность, а также способствуют осознанию личностной значимости приобретаемых знаний, планированию конкретных последствий процесса обучения, в

связи с чем предельно возрастает роль самостоятельной деятельности обучающихся. Компетентностный подход акцентирует внимание на практической ориентированности образования, усиливает его прагматическую, предметно-профессиональную составляющую.

Таким образом, в процессе приобретения знаний самостоятельной работе курсантов придается сейчас большое значение и, следовательно, поискам новых, актуальных путей ее организации и совершенствования.

Благодаря мощному влиянию различных информационных технологий на современное общество в целом, а также на образовательный процесс в частности, изучение иностранного языка с применением компьютера является неоспоримой реальностью. Одно из назначений внедрения компьютерных технологий в учебный процесс – организовать самостоятельную деятельность курсантов по изучению учебных дисциплин, в том числе иностранного языка. В отличие от традиционных методов организации самостоятельной работы, где контролирующая и корректирующая функции принадлежат преподавателю, компьютер может выполнить их с помощью программных средств в очень быстром темпе. Эффективность и интенсивность самостоятельного изучения обеспечиваются такими свойствами компьютерной среды, как интерактивность и автоматизация контроля. Интерактивность в данном случае понимается как оказание корректирующего воздействия, предоставление релевантной информации в процессе решения задачи в виде консультирования. Современный компьютер способен постоянно реагировать звуком, текстом, изображением на действия обучаемого и своевременно корректировать их, сообщая ошибки, примеры правильных ответов, не воспринимая неправильные ответы, демонстрируя правила, наводящую информацию, контекст, ключевые слова, модели речевого поведения.

Контролирующая функция компьютера выражается в возможности автоматически изменять время выполнения операции, объем выполненного, сосчитать число ошибок и с помощью встроенной системы оценки работы получить оценку учебной деятельности в виде процентов, очков, баллов и тому подобное.

В компьютерной среде самостоятельная деятельность по изучению иностранного языка требует от курсанта самоорганизации, что невозможно без экспликации структуры учебной деятельности, информировании его о том, что следует делать, чтобы получить желаемый результат. Экспликация структуры учебной деятельности требуется для того, чтобы выявить все операции, которые следует выполнить на каждой новой порции материала для успешного достижения цели.

Доступность информации, возможность выбора режима работы в соответствии с уровнем подготовки, работа в собственном темпе, своевременная коррекция и контроль – это залог успешной самостоятельной деятельности, которая осуществляется с помощью актуальных компьютерных технологий. Сегодня компьютерная среда позволяет курсанту работать самостоятельно при условии, что эта работа будет методически обеспечена преподавателем иностранного языка.

Следует подчеркнуть, что многие из существующих программ анализируют только взаимодействие «компьютер – обучающийся», не учитывая роль преподавателя в образовательном процессе. Однако модель процесса обучения без участия преподавателя является неполной даже при организации самостоятельной работы. Только преподаватель может планировать учебные блоки и управлять учебной деятельностью, отбирая учебные материалы и выбирая компьютерные программы. Таким образом, роль преподавателя иностранного языка в процессе планирования и

организации самостоятельной работы курсантов возрастает многократно как в условиях аудиторных занятий, так и во время внеаудиторной учебной деятельности [1].

Одним из видов самостоятельной работы по дисциплине «Иностранный язык» в военном институте является внеаудиторный практикум. Процесс выполнения заданий по чтению и переводу реально существующих образцов военно-научной, научно-технической и общенаучной прозы, а также служебной документации, отобранных на основе определенной типологии текстов, которая учитывает их лингвистические и культурологические характеристики, способствует формированию мышления на иностранном языке, создает определенный шаблон в сознании курсанта, отражающий построение предложения и логическую связь словосочетаний в изучаемом языке. Практика показала, что лингвострановедческое насыщение текстового материала, например, тесно связано с соприкосновением с новой для курсантов инонациональной культурой, что также дает возможность самостоятельно провести сопоставительный анализ экономических, технических, научных, социальных реалий зарубежных стран и современной России.

В военном вузе по окончании курса обучения иностранному языку у курсанта должно быть сформировано умение читать и понимать иноязычный оригинальный текст соответствующего функционального стиля.

Таким образом, компетентностный подход в современных условиях соотносится с главной задачей каждой образовательной системы – это развитие личности обучающегося в единстве ее интеллектуальной, эмоциональной составляющих, а также таких личных качеств, как самостоятельность, ответственность, гражданственность и внутренняя свобода. Данное развитие происходит за счет самого содержания образования, а также его организационно-управленческих форм. В реализации такого подхода находит отражение четко выраженная гуманистическая направленность формирования компетентности отдельного человека. Деятельный характер компетентности отражается в умении человека сочетать обобщенные знания с предметными знаниями и умениями в какой-либо конкретной области и, следовательно, в умении делать собственный выбор, исходя из адекватной оценки самого себя в конкретной ситуации. Осознав профессиональную подготовку как процесс собственного профессионального развития и овладения опытом будущей профессиональной деятельности, компетентный специалист способен предвидеть изменения в сфере профессиональных знаний, ориентирован на самообразование. Свой вклад в формирование данного отношения к процессу обучения у курсантов военного вуза вносит и четко структурированная самостоятельная работа по дисциплине «Иностранный язык».

Список литературы

1. Рапакова Т.Б. Профессионально-педагогическая компетентность и саморазвитие преподавателя иностранного языка в процессе осуществления профессиональной деятельности в современных условиях / Т.Б. Рапакова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 20 сент. 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №3 (5). – С. 23–25.

Козлов Николай Иванович
д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет»
г. Чита, Забайкальский край

АНАЛИТИКО-ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация**: в данной статье рассмотрены основные положения педагогических технологий, а также аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки педагога-музыканта. Автором представлены основные принципы диагностики программного содержания музыкального образования учащихся общеобразовательных школ. В качестве примера дан анализ диагностики программы «Музыка», предложенной Д.Б. Кабалевским, рассмотрен ведущий принцип педагогической диагностики содержания музыкального образования учащихся, которым является принцип интеграции, представляющий собой единение философско-эстетического, психолого-педагогического, культурно-антропологического, музыковедческого компонентов.*

***Ключевые слова**: педагогическая технология, педагогическая диагностика, виды диагностики, музыкально-педагогическая деятельность, принципы диагностики, программа, ведущая идея, принципы построения программ, специфика музыки, интонационная теория, интонационный стержень, интонационный комплекс, интонационные понятия, музыкально-теоретические понятия, анализ, виды анализа, основные законы диалектики, аналитико-прогностический компонент.*

Любая современная педагогическая технология художественного образования, в том числе и музыкального, представляет собой синтез достижений философской, музыковедческой, психолого-педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов прошлого опыта и того, что рождено общественным прогрессом, гуманизацией и демократизацией общества. Ее источниками и составными элементами являются:

– социальные преобразования и новое педагогическое мышление;

– наука: философско-эстетическая, музыковедческая, психолого-педагогическая;

– передовой педагогический опыт;

– опыт прошлого, отечественный и зарубежный;

– народная педагогика (этнопедагогика).

Главным критерием оценки педагогической технологии является ее эффективность и результативность. Выполнение этих требований рассматривается в приложении к учителю, ученику и общественно-родительскому контингенту лиц.

Следует отметить, что педагогическая диагностика на современном этапе представлена такими направлениями, как диагностика дидактическая, ориентированная на изучение итогов обучения, определения уровня обученности учащихся; психолого-педагогическая, ориентированная на изучение субъектов образовательного процесса; диагностика социально-педагогическая; диагностика управленческая и др.

Диагностический подход в настоящее время становится одной из главных принципиальных положений личностно-ориентированного образования, сформированы теоретические основы педагогической диагностики как самостоятельной научно-прикладной отрасли педагогики (А.С. Белкин, Б.П. Битинас, Ю.З. Гильбух, Н.К. Голубев, К. Ингекамп, Г.А. Карпова, А.И. Кочетов, Е.А. Михайлычев и др.).

Однако концептуальные и прикладные принципы исследования проблемы диагностики содержания программ, технологий и методик музыкального образования школьников в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста в музыкальной педагогике, как нам видится, еще не сложились. Учителю музыки далеко не просто самостоятельно определиться в подходах, принципах и методах организации диагностики образовательного процесса той или иной программе музыкального образования, которых с каждым годом становится все больше и больше. Все это подтверждает необходимость подготовки будущего специалиста к диагностике учебного процесса в определенном образовательном учреждении для того, чтобы обеспечить готовность учителя к осмыслению концептуальных положений и основных идей действующих программ музыкального образования учащихся – альтернативных, авторских, региональных, ибо, по замечанию А.И. Кочетова, «...педагогическая диагностика проникает во все звенья учебно-воспитательного процесса и осуществляется непрерывно всеми ее участниками» [9, с. 5].

Необходимо отметить, что понятие «педагогическая диагностика» употребляется в трех значениях. Во-первых, педагогическая диагностика рассматривается в современной науке как самостоятельный вид педагогической деятельности, направленной на аналитико-информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса. В данном случае педагогическая диагностика является составной частью гностического компонента педагогической деятельности, т. е. практической системой разнообразных способов, приемов, форм сбора и интерпретации данных об актуальном состоянии элементов и параметров систем, процессов, отношений и их субъектов. Во-вторых, педагогическая диагностика призвана обеспечивать познавательную деятельность педагога по распознаванию актуального состояния единичного объекта в его соотношении с нормой, т. е. конкретный психологический механизм, при помощи которого осуществляется сбор эмпирической информации. В-третьих, педагогическая диагностика является той областью педагогической науки, которая анализирует и обобщает перечисленные диагностические процессы.

В целом же педагогическая диагностика – это прикладная отрасль педагогики, изучающая закономерности диагностических суждений о разнообразных элементах и параметрах педагогических систем, правил проведения диагностических процедур, которые связаны с принципами, методами и формами диагностики в педагогической сфере.

Исследования по осмыслению роли и значения диагностики в области психологии, педагогики и методики представлены в современной науке такими учеными, как А. Анастази, В.П. Беспалко, Ю.З. Гильбух, В.А. Далингер, К.М. Гуревич, В.Н. Дружинин, К. Ингенкамп, Е.Н. Перевозчикова, Э. Стоунс, Н.Ф. Талызина, Л.В. Школяр и др.

Педагогическая диагностика как самостоятельная научно – прикладная область знаний вобрала в себя методы различных наук: философских, общенаучных, частнонаучных. В тоже время философские, общенаучные, частнонаучные знания составляют методологическую основу педагогической диагностики.

Прежде всего необходимо отметить, что предметом диагностики может быть концепция программы, разработанной автором, авторским коллективом. Под понятием «концепция» (от лат. concepto – понимание, система) разумеется определенный способ понимания, трактовки каких – либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для ее освещения, ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности, а также сумма взглядов коллектива на цели и задачи, принципы, методы и т. д., на особенности, в частности, музыкального образования школьников, что и подлежит диагностике.

В основе концепции той или иной программы лежит определенный взгляд авторов на ребенка, на закономерности его развития, создание условий, способствующих становлению личности, раскрытие творческого потенциала каждого воспитанника.

Выявление философско-концептуальных основ программ позволяет выделить три их группы: действующая, вариативная, альтернативная, что дает возможность их рассмотрения с точки зрения её статуса, определяющего территориальное распространение: базовая, федеральная, региональная, муниципальная. Может быть использована другая классификация, позволяющая выделить два вида программ: комплексные и парциальные, исходя из объема, направленности содержания на целостный педагогический процесс.

Рассмотрим некоторые общие принципы диагностики, которые будут способствовать анализу программного содержания музыкального образования учащихся общеобразовательных школ.

При классификации и анализе программ может использоваться *структурно-содержательный принцип*, когда анализируется весь пакет программно-методического материала. Данный принцип позволяет увидеть, что одни материалы имеют лишь концептуальные положения, другие содержат четко выраженную установку действий, где образовательные и развивающие задачи имеют свою логику построения, содержат методические рекомендации и методические пособия. Наличие же полного пакета программно-методического материала говорит о степени разработанности программы, возможности активного ее внедрения в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования учебно-методического обеспечения.

При диагностировании программы, используя *принцип открытости-закрытости*, можно обнаружить обновление содержания разного типа программ. Это, обычно, дополнения и изменения музыкального материала, некоторых форм организации работы с детьми, применение новых педагогических технологий, вариантов учебно-методического материала. При этом, основные концептуальные положения «модернизируемой» программы чаще всего не претерпевают существенных изменений: дополняется содержание в связи с изменением исторических условий развития общества, с учетом региональных особенностей и т. д. В других рекомендуется сохранение общих тенденций, а выбор технологий и методов работы с детьми остается за педагогом.

В концепции конкретной программы музыкального образования должны планироваться такие виды деятельности и художественно-педагогического анализа, которые способствуют возникновению представлений учащихся о музыкальном искусстве как искусстве образном посредством «проникновения», «погружения» в интонационную субъективность произведения. В целом же концепция развития восприятия-мышления учащихся должна развертываться в онтогенезе покомпонентно: сначала происходит становление восприятия интонационной стороны музыки,

значительно позже – аналитической, что позволяет говорить о предложенной автором программе как программе развивающей. В противном случае программа является информационно-иллюстративной, где организация деятельности учащихся будет основываться на общих методах (беседа, рассказ и т. д.)

Не менее важное значение при диагностике программы приобретает анализ процесса организации формирования знаний, которыми предлагает овладеть учащимся та или иная концепция музыкального образования. Как известно, предметы естественно-математического цикла оперируют понятиями, которые отражают знания, составляющие основу содержания образования. В предметах же художественного цикла обучаемые должны овладевать знаниями, которые не будут напрямую совпадать с научными, поскольку художественно-образное отражение действительности существенно отличается от научного, ибо в произведении искусства творчестве главным орудием типизации является не понятие, а художественный образ. Диагностируя программу, её концепцию, необходимо понимать, что овладение духовным наследием посредством обращения к музыкальному искусству происходит исторически проверенным путем – путем слушания и анализа. При анализе происходит процесс перекодирования невербального языка музыкального искусства на вербальный. При этом педагог должен опираться на систему формирующихся или сформированных, прежде всего, «интонационных понятий», или «понятий-образов», которые должны находить место в содержании диагностируемой программы. Понятия (знания) должны помочь воспринимать и осмыслять музыкальное искусство как интонационно-образное, а не создавать только теоретическое представление об изучаемом искусстве. При опоре на знания такого рода в образовательном процессе происходит единение двух начал: звукового и смыслового, которые возникают на основе личного опыта ребенка, формируя тем самым основу не только интонационного опыта индивида, но и основу художественно- педагогического анализа музыкальных произведений специалистом.

Развертывание содержательного аспекта программы должно происходить в движении от развития восприятия акустической природы музыки в ее интонационно-образном значении (звук и смысл) к обобщению временной.

Так, например, интонационное понятие «динамика» (как акустический феномен) связано с чувственно-эмоциональным восприятием и осмыслением образа: в одних произведениях с впечатлением приближения и удаления, агрессии и зловещей фантастики, в других – с успокоением, восприятием тишины, покоя, согласия и безмятежности, т. е. выразительности и изобразительности. По мере развития образного восприятия и развития личного опыта слушателя посредством обращения к интонационным понятиям они могут быть сформированы и на теоретическом уровне, что будет связано с проблемами овладения знаниями теории музыки и т. д.

Необходимо отметить, что это не «попутный процесс», как отмечают некоторые исследователи в области музыкальной педагогики, а процесс длительный, формирующий интонационно-образное развитие восприятия – мышления учащихся. Только таким путем достигается оперирование выразительными средствами в их интонационном значении при организации «слушания и слышания» детьми духовно-образного содержания музыкального произведения. При этом происходит «перенесение» деятельности учителя и ученика из области логически рассудочной, умозри-

тельного постижения содержания произведения в интонационную деятельность, направленную на выявление и погружение в интонационную субъективность произведения, позволяющую проникнуть в его внутренний фабульный мир. Организация такой деятельности ведет к переживанию жизненного содержания того или иного произведения. Вместе с развитием восприятия – мышления учащихся происходит и «выращивание» *интонационного* вида художественно-педагогического анализа на основе формирования обобщенных представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке такой вид анализа в природе не существует. Он должен рассматриваться как процесс развития и обобщения опыта ребенка в определенных временных рамках и «взращиваться» вместе с учащимися.

Диагностируя программу необходимо видеть логику развития всего процесса музыкального образования учащихся, его закономерностей и соотносить их с закономерностями организации самого процесса обучения. Понимание вопросов специфики музыки, формирования музыкального сознания как центральной проблемы музыкального образования учащихся становится основой и при осуществлении диагностики, а данный вид деятельности и будет составлять аналитико-прогностический компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Суммируя изложенный материал, возможно гипотетически сформулировать некоторые *общие принципы,* позволяющие проведение педагогической диагностики программ как будущими педагогами-музыкантами, так и учителями-практиками.

Принцип государственной политики в области образования отражает:

– гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

– единство федерально-культурного и образовательного пространства; защита и развитие системы образования национальных культур, региональных культурных традиций и их особенностей в условиях многонационального государства;

– общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

– светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

– свобода и плюрализм в образовании;

– демократический, государственно-общественный характер управления образованием; автономность образовательных учреждений.

Принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей, обеспечивающий:

– охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, их физическое развитие;

– эмоциональное благополучие каждого ребенка;

– интеллектуальное развитие ребенка;

– создание условий для развития личности ребенка, его творческих способностей;

– приобщение детей к общечеловеческим ценностям;

– взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

Концептуальный принцип содержания программы, обеспечивающий:

– определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для ее освещения, ведущий замысел;

– конструктивный принцип различных видов деятельности;

– сумму взглядов автора, авторского коллектива на цели, задачи, принципы, методы, на особенности музыкального образования школьников в целом;

– выявление общей концепции программного содержания, позволяющей классифицировать программы (действующая, вариативная, альтернативная, комплексная, авторская и т. п.).

Структурно-содержательный принцип.

В соответствии с данным принципом анализу подвергается весь пакет программно-методического материала. Наличие полного пакета программно-методического материала означает четко выраженную установку действий, отображающую образовательные и развивающие задачи, логику построения, содержат методические рекомендации, методические пособия и т. д.

Наличие только концептуальных положений или установки действий позволяет говорить о степени разработанности программы, возможности внедрения ее в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования самого программно-методического материала.

Принцип открытости–закрытости.

При диагностировании обнаруживается отношение авторов к «модернизации» как базовой, так и федеральной, региональной, муниципальной программы с точки зрения дополнения и изменения содержания музыкального материала со стороны практических работников, некоторых форм организационной работы с детьми, использования новых педагогических технологий, учебно-методического материала. При этом основные концептуальные положения «модернизируемой» программы не претерпевают существенной переработки, а дополняются фрагменты содержания в связи с изменением исторических условий развития общества, «местными» условиями и т. д. Данный принцип обеспечивает сохранение общих тенденций, выбор технологий и методов работы с детьми, открытость для дополнений, объяснительных структур и порождающих моделей музыкально-педагогической реальности.

Принцип психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса.

В соответствии с данным принципом выявляются основные психолого-педагогические закономерности учебно-воспитательного процесса:

– оценка использования и обоснованность применения методов и средств музыкального образования учащихся;

– возможности развития общих и специальных музыкальных способностей;

– контроль и диагностика процесса формирования музыкальности детей и юношества на каждом возрастном этапе, перспективы музыкального образования в целом.

Принцип направленности содержания музыкального образования на развитие духовных потенциалов личности.

Направленность музыкального образования на духовное развитие личности предполагает:

– выявление возможностей программного содержания в развитии духовных потенциалов личности непосредственно через обращенность к музыкальному искусству, литературе, живописи и т. д.;

– обращенность к искусству как универсальному способу фиксации, хранения и передачи духовно-нравственного наследия человечества с точки зрения основной функции и сверхзадачи включения уроков музыки в учебный процесс, их социального предназначения.

Соответствие музыкального материала решаемым задачам развития духовных потенциалов ребенка предполагает отбор высоко художественного, увлекательного репертуара, прежде всего шедевров музыки, обладающего педагогической значимостью и соответствующего жизненно-музыкальному опыту детей, уровню их музыкально-слуховых, музыкально-познавательных и исполнительских способностей, умений и навыков; сочетание народной, академической – классической и современной – музыки том или ином программном содержании предмета «Музыка».

Принцип сохранения целостного интонационно-смыслового единства функционирования закономерностей музыкального искусства в структурно-содержательном (*тематическом*) *аспекте программы*.

Исходя из данного принципа выявляется:

– направленность программного содержания на функционирование основных закономерностей музыкального искусства как в композиторском, исполнительском и слушательском мышлении, так и в процессе развития музыкальности учащихся;

– целенаправленное овладение основными закономерностями музыкального искусства учащихся в процессе развития художественно-образного восприятия (в единстве звукового и художественного): музыкальный язык, музыкальная речь, интонация, развитие музыки, построение (форма) музыки, драматургия музыкального произведения, основные типы музыкальной фактуры: полифония и гомофония, музыкальные жанры и т. д.;

– целостность установки логических действий содержательного аспекта программы на овладение основными закономерностями музыкального искусства учащимися, развитие музыкального восприятия – мышления как объективной реальности познания музыкальной действительности;

– сущность художественно-педагогического анализа как инструмента познания музыкальной действительности;

– особенность материализации продуктов познания в интонационном своеобразии музыкального языка и музыкальной речи, формы и содержания и т. д.;

– своеобразие развития восприятия интонационно-выразительных средств музыкального искусства в моделирующем (выразительность, изобразительность, пространственность и т. д.), коммуникативном (смыслообразующем, формообразующем), эстетическом (эмоционально-оценочном) развитии восприятия-мышления как основы формирования способностей, творческого воображения учащихся;

– возможность актуализации интонационных, музыкально-теоретических и общеэстетических понятий в процессе развития восприятия – мышления на разных этапах музыкального образования учащихся как основы развития их интеллектуальных возможностей [6].

Учитывая требования времени к обновлению содержания музыкального образования и воспитания, многие программы последних лет составлены в соответствии с основными положениями художественно-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского. Разработанная программа «Музыка» под руководством Д.Б. Кабалевским будет взята нами в качестве иллюстративного учебного материала для осуществления её диагностики.

Необходимо отметить, что в последние годы программа «Музыка», предложенная Д.Б. Кабалевским, незаслуженно потеряла свою актуальность и на сегодня заменена новый концепцией современного музыкального образования школьников [10], базирующей на информационно-иллюстративной педагогике, что, к сожалению, отвечает научному осмыслению идей музыкального образования школьников 50 годов прошлого столетия. Отметим, что в семидесятые годы прошлого столетия был осуществлен значительный прорыв в развитии художественного образования подрастающего поколения в связи с появлением принципиально новых идей, концепций художественной педагогики (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, Неменский, Л.М. Предтеченская, Л.А. Рапацкая, В.А. Сухомлинский и др.). В связи с этим трудно не согласиться с выводами Л. Школяр о том, что «… забвение перспективных идей, их формализация отбросили музыкальное образование сегодня не то что на уровень 70-х годов, а к 60-м, и даже к 50-м годам – к пению «на слушок», к примитиву, который «перемалывает» возвышенную сущность школьного урока музыки, его широкий философско-эстетический смысл» [13, с. 11].

Это произошло, на наш взгляд, потому, что осмысление концептуальных положений программы Д.Б. Кабалевского потребовало овладение:

– современными философско-эстетическими, общенаучными и частнонаучными знаниями прежде всего педагогами высшей школы в области музыкального образования;

– современными исследованиями в области понимания специфики музыки и её природы, музыковедческих и музыкально-психологических взглядов;

– перестройки среднего и высшего профессионального образования в соответствии с направленностью музыкально-педагогической мысли XX столетия на осмысление музыки как *интонационного* искусства, на изучение её воспитательных и образовательных возможностей, на выявление специфики педагогического процесса на музыкальных занятиях, на раскрытие роли и значения педагога-музыканта в развитии отечественно музыкального образования.

Обращаясь к музыкально-педагогической концепции Д.Б. Кабалевского, попытаемся выявить и обосновать педагогические принципы, создающие в своей совокупности оптимальные условия для анализа, оценки и иерархии содержания учебной программы и проектирования индивидуально-личностного подхода к музыкальному образованию школьников.

Анализ музыкально-педагогической концепции программы «Музыка» предложенной *Д.Б. Кабалевским* позволяет выделить следующие принципы:

1. *Принцип государственной политики в области образования*, отражающий:

– гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

– единство федерально-культурного и образовательного пространства; защита и развитие системой музыкального образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

– общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

– светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

– свобода и плюрализм в образовании.

2. *Принцип личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей*, обеспечивающий:

– охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, их физическое развитие;

– эмоциональное благополучие каждого ребенка;

– интеллектуальное развитие ребенка, направленность музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся, связи музыки и жизни;

– создание условий для развития личности ребенка, его творческих способностей, ориентация на формирование интереса учащихся к музыкальным занятиям;

– приобщение детей к общечеловеческим ценностям, введение учащихся в мир большого музыкального искусства – классического, народного, современного, охватывающего многообразие его форм, жанров и стилей;

– взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка.

3. *Концептуальный принцип построения программы*, обеспечивающий:

– единение психолого-педагогического, культурно-антропологического, музыковедческого компонентов в развитии музыкальности детей.

Психолого-педагогический контекст позволяет устанавливать формы и уровни развития музыкального сознания, генезиса музыкальных способностей; музыкально-познавательные процессы и психические функции учащихся; содержание и формы музыкально-педагогической деятельности; осмыслять сущность информационно-иллюстративной и развивающей музыкальной педагогики.

Культурно-антропологический подход в опоре на рефлексивные акты сознания позволяет рассматривать явление музыкальной культуры и образования как отражение закономерностей и особенностей взаимодействия с музыкой как фактором целостного осмысления развития музыкальности учащихся.

Музыковедческий аспект учебной дисциплины направлен на педагогическую интерпретацию специфики музыки во взаимосвязи с развитием понимания музыки как искусства «интонируемого смысла», знакомство с типами интонирования, жанрово-стилевыми направлениями и т. д.; овладение учащимися основными закономерностями музыки в процессе музыкального образования.

Музыкально-педагогический аспект, предполагая в своей совокупности культурно-антропологический, психолого-педагогический, музыковедческий компоненты содержания музыкального образования учащихся в контексте основных направлений современной музыкальной педагогики.

– ориентация на интонационную теорию музыкального искусства Б.В. Асафьева и последователей, разрабатывающих данное направление, что подчеркнуто автором программы: *«…В своих исканиях я опирался в первую очередь на музыкально-педагогические воззрения Б.В. Асафьева»* [11, с. 5];

– понимание восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом;

– развертывание содержательного аспекта программы происходить в движении от обобщения акустической природы в ее интонационно – образном значении к обобщению временной.

Интонационные понятия опосредуют процесс развития художественно – образного слуха ребенка и способствуют преодолению формализма в усвоении музыкально – теоретических понятий в дальнейшем. Вместе с развитием восприятия – мышления учащихся происходит и «выращивание» интонационного вида художественно – педагогического анализа на основе обобщенных представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке, такой вид анализа в природе не существует. Он должен рассматриваться как процесс развития и обобщения опыта ребенка в определенных временных рамках и «выращиваться» вместе с учащимися. Этим определяется специфика учебного предмета, где явления жизни раскрываются не научными, а художественными средствами музыкальной выразительности.

Представлена сумма взглядов автор, авторского коллектива на цели, задачи, принципы, методы, на особенности музыкального образования школьников в целом. Выявление общей концепции программного содержания, позволяет классифицировать программу как действующую, альтернативную, комплексную.

4. *Структурно-содержательный принцип*.

В соответствии с данным принципом необходимо отметить наличие полного пакета программно-методического материала: учебную программу «Музыка» 1–3, 4–7 кл., методические рекомендации к проведению уроков музыки представляющие четко выраженную установку действий, отображающие образовательные и развивающие задачи, логику построения в целом; фонохрестоматии и хрестоматии для всех лет обучения; слайды; рабочую тетрадь (первый класс), таблицы с нотным текстом, ряд кинофильмов, книги и пособия для учащихся и учителей музыки.

Наличие полного пакета программно-методического материала, концептуальных положений, установки действий позволяет говорить о достаточной степени разработанности программы, возможности внедрения ее в работу образовательных учреждений и дальнейшего совершенствования самого программно-методического материала. Представленная концепция музыкального образования основываться и развертываться исходя из природы самого музыкального искусства и опираться на ее акустическую (интонационно-звуковой материал) и временную (процессуальную) природу.

В содержательном аспекте концепции (программы) отражены основные закономерности музыкального искусства, которые в педагогической деятельности переплавляются в закономерности восприятия и развития музыкального мышления, музыкальности учащихся. При выявленных закономерностей можно обосновывать ведущую идею-концепцию программы как *интонационно-драматургическую*.

5. *Принцип открытости-закрытости*.

Данный принцип *«открытости- закрытости»* следует рассмотреть более пристально, ибо суть осмысления его позволит ответить на важнейшие два вопроса:

1. Действительно ли программа того или иного автора или авторского коллектива является вариативной или альтернативной?

2. Появляющиеся новые концепции, программы автора или авторского коллектива не являются ли плагиатом некоторых мыслей и идей ис-

кусственно перенесенных в «новую» программу с целью получения некоторого авторитета под прикрытием признанного исследователя?

Рассмотрим действие данного принципа последовательно и ответим на заданные вопросы.

Итак, принцип *«открытости»* позволяет педагогу вносить изменения в музыкальный материал программы в зависимости от социальных условий развития общества, использовать международные системы музыкального образования (технологии и методики обучения) с целью развития музыкальности детей, о чем в свое время неоднократно говорил Д.Б. Кабалевский. *«…Музыкальные произведения, включенные в программу, надо рассматривать лишь как примеры, поясняющие тип, характер и степень сложности музыки, которая может быть привлечена к данному уроку. Знания и опыт учителя подскажут ему, какие произведения он может включить в урок взамен указанных в программе. Он не должен бояться этих изменений: штамп в педагогике плох всегда, когда же речь идет об искусстве, он особенно плох и даже опасен»* [11, с. 15,16].

Принцип *«закрытости»* достаточно ёмко представлен автором программы в следующем изложении: *«…Творчески подходя к программе, учитель ни в коем случае не должен разрушать ее тематическое построение, потому что последовательное развитие определенных тем – основа основ данной программы»,* из чего следует: *изменение тематического построения «обновлённой» программы позволяет говорить не о её вариативности, а о рассмотрении её как альтернативной, имеющей принципиальное отличие от исходной, и, ссылки на программу Д.Б. Кабалевского, тут не уместны и даже опасны.*

– ориентация на интонационную теорию музыкального искусства Б.В. Асафьева и последователей, разрабатывающих данное направление, что подчеркнуто автором программы: *«…В своих исканиях я опирался в первую очередь на музыкально-педагогические воззрения Б.В. Асафьева»* [11, с. 5], что позволяет утверждать: впервые в практике массового музыкального образования данная концепция приведена в соответствие с направленностью музыкально-педагогической мысли XX столетия на осмысление музыки как интонационного искусства, что и соответствует современной развивающей музыкальной педагогики;

– понимание восприятия музыки как основы всех видов музыкальной деятельности и музыкального воспитания в целом;

– трактовка музыкальной грамотности в широком смысле слова, где под музыкальной грамотностью понимается *«…способность воспринимать музыку как живое, образное искусство, рожденное жизнью и неразрывно с жизнью связанное, это особое чувство музыки, заставляющее воспринимать ее эмоционально, отличая в ней хорошее от плохого, это способность на слух определять характер музыки и ощущать внутреннюю связь между характером музыки и характером ее исполнения, это способность на слух определять автора незнакомой музыки, если она характерна для данного автора, его произведений, с которыми учащиеся уже знакомы»* [11, с. 19, 20].

6. *Принцип психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса*.

Исходя из данного принципа выявляются основные психолого-педагогические закономерности учебно-воспитательного процесса:

– оценка использования и обоснованности применения принципов и методов музыкального образования учащихся;

– возможностей развития общих и специальных музыкальных способностей;

– контроля и диагностики процесса формирования музыкальности детей и юношества на каждом возрастном этапе, перспективы музыкального образования в целом.

7. *Принцип направленности содержания музыкального образования на развитие духовных потенциалов личности*.

Направленность музыкального образования на духовное развитие личности предполагает:

– выявление возможностей диагностируемого программного содержания в развитии духовных потенциалов личности непосредственно через обращенность к музыкальному искусству, литературе, живописи и т. д.;

– обращенность к искусству как универсальному способу фиксации, хранения и передачи духовно-нравственного наследия человечества с точки зрения основной функции и сверхзадачи включения уроков музыки в учебный процесс, их социального предназначения.

Соответствие музыкального материала решаемым задачам развития духовных потенциалов ребенка:

– отбор высоко художественного, увлекательного репертуара, прежде всего, шедевров музыки, обладающего педагогической значимостью и соответствующего жизненно-музыкальному опыту детей, уровню их музыкально-слуховых, музыкально-познавательных и исполнительских способностей, умений и навыков;

– сочетание народной, академической – классической и современной – музыки в диагностируемом том или ином программном содержании предмета «Музыка».

8. *Принцип сохранения целостного интонационно-смыслового единства функционирования закономерностей музыкального искусства в структурно-содержательном* (*тематическом*) *аспекте программы*.

Исходя из данного принципа выявляется:

– направленность программного содержания на понимание функционирования основных закономерностей музыкального искусства в композиторском, исполнительском и слушательском мышлении;

– целостность установки логических действий содержательного аспекта программы на овладение основными закономерностями музыкального искусства учащимися: развитие музыкального восприятия – мышления как объективной реальности познания музыкальной действительности;

– целенаправленное владение основными закономерностями музыкального искусства в процессе развития художественно-образного восприятия (в единстве звукового и художественного): музыкальный язык, музыкальная речь, интонация, развитие музыки, построение (форма) музыки, драматургия музыкального произведения, основные типы музыкальной фактуры: полифония и гомофония, музыкальные жанры и т. д.;

– сущность художественно-педагогического анализа как инструмента познания музыкальной действительности;

– особенность материализации продуктов познания в интонационном своеобразии музыкального языка и музыкальной речи, формы и содержания и т. д.;

– своеобразие развития восприятия интонационно-выразительных средств музыкального искусства в моделирующем (выразительность, изобразительность, пространственность и т. д.), коммуникативном (смыслообразующем, формообразующем), эстетическом (эмоционально-оценочном) развитии восприятия-мышления как основы формирования способностей, творческого воображения учащихся;

– возможность актуализации интонационных, музыкально-теоретических и общеэстетических понятий в процессе развития восприятия – мышления на разных этапах музыкального образования учащихся как основы развития их интеллектуальных возможностей.

9. *Принцип ориентации на формирование интереса* учащихся к музыкальным занятиям, который напрямую так не определён в концепции программы, но находит подтверждение непосредственно в следующем: «Проблема интереса, увлеченности – одна из фундаментальных проблем всей педагогики, и ее умелое решение важно для успешного ведения занятий по любому школьному предмету. Но особое значение она приобретает в области искусства, где без эмоциональной увлеченности невозможно достичь мало-мальски сносных результатов, сколько бы ни отдавать этому сил и времени … в которой процесс обучения будет процессом не только логически понятным, но и эмоционально увлекательным» [11, с. 3–10].

10. *Принцип направленности музыкальных занятий на духовное развитие личности учащихся*: «Все формы музыкальных занятий со школьниками должны быть направлены на их духовное развитие. … Значение музыки в школе далеко выходит за переделы искусства. Так же как литература и изобразительное искусство, музыка решительно вторгается во все области воспитания и образования наших школьников, являясь могучим и ничем не заменимым средством формирования их духовного мира» [11, с. 31].

11. *Принцип связи музыки и жизни:* «Музыка и жизнь – это генеральная тема, своего рода свехзадача школьных занятий музыкой…Она должна пронизывать все занятия во всех звеньях от первого до последнего класса…, изучая музыку, ребята уже с первого класса почувствуют и поймут, что они изучают жизнь, что музыка – это сама жизнь» [11, с. 13–15].

Следовательно, в содержательном аспекте концепции (программы) должны быть отражены основные закономерности музыкального искусства, которые в педагогической деятельности переплавляются в закономерности восприятия и развития музыкального мышления, иначе трудно говорить о возможностях развития музыкальности детей и юношества. В таком случае педагогический процесс развития музыкальности индивида будет оперировать языком, который будет свойственен данному искусству.

При обнаружении выявленных закономерностей возможно обоснование ведущей идея-концепции программы, оценки организации системы музыкального развития учащихся в целом.

Согласно этому в концепции музыкального образования программы планируются такие виды деятельности и виды художественно-педагогического анализа, которые способствуют возникновению представлений учащихся как об образном музыкальном искусстве посредством «проникновения», «погружения» в интонационную субъективность произведения. В целом же концепция развития восприятия- мышления учащихся должна развертываться в онтогенезе покомпонентно: сначала происходит становление восприятия интонационной стороны музыки, значительно позже – аналитической, что позволяет говорить о предложенной автором программе как программе развивающей.

Как известно, предметы естественно-математического цикла оперируют формулами, понятиями, которые и являются знаниями, составляющими основу процесса образования. В предметах же художественного цикла учащиеся должны овладевать знаниями, которые не будут напрямую совпадать с научными, поскольку художественно-образное отражение действительности существенно отличается от научного, так как в художественном творчестве главным орудием типизации является не понятие, а художественный образ. В предметах такого рода художественный

образ и будет представлять знания. Это будут знания о мире, о вере в высокое предназначение человека, общества, народа, человечества, вере в духовные ценности и ориентиры.

Знания о музыкальных жанрах способствуют формированию у учащихся представлений о социальном предназначении музыки и формах ее бытования в обществе. Знания о музыкальных стилях учащиеся получают в процессе усвоения представлений об эпохальном, национальном, авторском.

В систему знаний о музыке также входят знания о творчестве композиторов, оркестрах; о способах овладения музыкальными формами, нотной грамоты, музыкально-исторические, арттерапевтические и др.

В настоящее время в педагогике музыкального образования важное значение приобретают музыкальные умения. При этом формируются две группы умений:

– в слушательской деятельности (эмоциональный отклик на музыку, интонационные ощущения, анализ музыкального произведения и др.);

– в исполнительской деятельности (воплощение музыкального образа в пении, игре на музыкальных инструментах, в пластическом интонировании, интерпретации произведений, импровизации) [2].

Диагностируя программу, ее концепцию, необходимо понимать, что овладение духовным наследием посредством обращения к музыкальному искусству происходит исторически проверенным путем – путем слушания и анализа. При анализе происходит процесс перекодирования невербального языка музыкального искусства на вербальный. Процесс перекодирования дает основание для суждений будущего педагога о степени и интенсивности развития учащимися восприятия художественно-образного содержания произведений музыкального искусства, организации их деятельности и использовании соответствующих деятельности методов. При этом педагог должен опираться на систему сформированных или формирующихся, прежде всего «интонационных понятий», или «понятий-образов», которые должны находить место в структуре программы. Понятия (знания) такого рода должны помочь воспринимать и осмыслять музыкальное искусство как интонационно-образное. При опоре на знания такого рода происходит единение в образовательном процессе двух начал: звукового и смыслового. Они возникают на основе личного опыта ребенка, составляя тем самым основу не только интонационного опыта индивида, но и основу художественно-педагогического анализа музыкальных произведений. Таким образом, развертывание содержательного аспекта программы должно происходить в движении от обобщения акустической природы в ее интонационно-образном значении к обобщению временной. Организация такой деятельности ведет к переживанию жизненного содержания того или иного произведения в целом. Интонационные понятия опосредуют процесс развития художественно-образного слуха ребенка и способствуют преодолению формализма в усвоении музыкально-теоретических понятий в дальнейшем. Вместе с развитием восприятия – мышления учащихся происходит и «выращивание» интонационного вида художественно-педагогического анализа на основе обобщенных представлений о закономерностях музыки. Учитель музыки должен осознавать, что в «готовом» виде, на основе только знаний о музыке, такой вид анализа в природе не существует. Он должен рассматриваться как процесс развития и обобщения опыта ребенка в определенных временных рамках и «выращиваться» вместе с учащимися. Этим определяется специфика учебного предмета, где явления жизни раскрываются не научными, а художественными средствами музыкальной выразительности.

Учитывая изложенное, а также опираясь на законы философии (диалектики): «отрицания отрицания», «количественно-качественных отно-

шений» (а их никто не отменял), позволяет предпринять попытку выявления логики тематизма программы, предложенной Д.Б. Кабалевским.

Как известно, закон «отрицания отрицания» «срабатывает» трижды (Г.Ф. Гегель), следовательно, и темы (закономерности музыкального искусства в учебно-познавательной деятельности преобразованы в форме понятий) представленные в тематизме программы, должны повторяться не менее чем трижды, при этом сохраняя на каждом уровне качество обобщения низшего порядка на более высоком уровне.

Изложенные положения позволяют выделить четыре основные группы тем, отражающих закономерности и функции музыкального искусства в содержании программы, предложенной Д.Б. Кабалевским.

Первая группа тем «Три кита» в музыке – песня, танец и марш», «Куда ведут нас «три кита», «Песня, танец и марш перерастают в песенность, танцевальность и маршевость» направлена на развитие художественно-образного содержания произведений музыкального искусства и ориентацию учащихся в жанровом многообразии.

Однако «… обобщая тему «Три кита», учителя обычно концентрируют внимание на трех сферах музыки – песне, танце, марше как понятия. Методика формирования данных понятий зафиксирована в поурочных разработках и особой трудности для учителя не представляет, поэтому их усвоение, как правило, проходит успешно. Но этого недостаточно. При обобщении трёх сфер музыки должно развиваться ощущение интонационной природы музыки. Этим процессом «взрыхления интонационной почвы» необходимо управлять, направляя слух учащихся от интуитивного слышания к художественному осмыслению выразительных средств музыки. К сожалению, выразительные средства музыки в их интонационном проявлении часто в самом начале остаются за рамками внимания учителя» [4, с. 12]. В данном случае речь идёт не о формировании теоретических понятиях, а об интонационных понятиях, или понятиях-образах. В процессе развития восприятия-мышления именно образные понятия фиксирует результат достаточно длительного развития ощущения объекта, который формируется на следующих этапах:

– первичном этапе художественного восприятия объекта – этап «интонационных ощущений»;

– этапе формирования «интонационных представлений», основу которого составляет ряд «интонационных стержней», своеобразного «интонационного проспекта» для развития восприятия мышления;

– высшем этапе стадии художественного обобщения и восприятия замысла композитора, этапе образования «интонационных понятий» или «интонационных образов».

Представленная логика формирования понятий была в своё время обоснована Б.В. Асафьевым. Он подчеркивал, что к терминологии следует подходить с таким расчетом, чтобы термин обобщал то, что уже стало достаточно ясным из предшествующих наблюдений над музыкальным материалом. Термин никогда не должен дедуктивно предшествовать явлениям, им определяемым, но которые еще не известны. Только то, что прочувствовано и понято, можно зафиксировать понятием, а не наоборот.

Развитие восприятия-мышления в интонационно-образном значении ведет к интонационным обобщениям. В результате интонационных обобщений возникают интонационные понятия. Эти понятия формируются в результате направленности восприятия на чувственно-образное содержание средств музыкальной выразительности.

Так, например, интонационное понятие «Полька» для индивида связано, прежде всего, с выражением праздничного, энергичного, бодрого, бойкого,

звонкого танца, т. е. с точки зрения восприятия образного содержания. Но на определённом этапе обучения вводится и такое понятие: полька – это чешский танец с двудольным размером. Это уже будет теоретическое понятие.

Заметим, «…усвоение содержания первой, а также и последующих тем данной группы, осуществляется по двум направлениям: а) основному, в опоре на обобщение интонационных понятий; б) подспудному, т.е. когда на уроке происходит «скрытый» процесс накопления и обогащения интонационно-слухового опыта учащихся, но в данном случае этот процесс ещё не завершается какими-либо выводами и обобщениями» [4, с. 13].

Следует отметить, что представленная логика формирования интонационных понятий присуща всем выделенным темам первой группы диагностируемой программы (см. содержание программы «Музыка»).

Естественно, количество накопленного учащимися багажа интонационных ощущений средств музыкального языка должно приобрести качественные изменения и закрепиться определенными понятиями, что позволяет выделить вторую группу тем и возможности использования их в процессе интонационного анализа в дальнейшем.

Вторая группа тем программы направлена на обобщение накопленного опыта ориентации учащихся в акустической природе музыки, выявления семантических (интонационных) возможностей выразительных средств музыкального искусства и представлена такими темами, как: «О чём говорит музыка», «Что такое музыкальная речь», «Интонация», так как «…основным критерием продуктивности музыкального мышления является познание художественного смысла, содержания, выраженного в акустических материальных формах» [12, с. 17].

Если в первой четверти наблюдение за интонационной природой музыки осуществлялось подспудно, то при обобщении темы второй четверти «О чём говорит музыка» оно становиться основным. В процессе этого наблюдения у детей складывается представление о том, что можно выразить и изобразить в музыке. Если в пьесе Л. Бетховена «Весёлая. Грустная.» учитель вместе с учениками не только выяснит образное содержание, но и сравнит мелодию, темп, динамику, а также и ладовую окраску в каждой из её частей, тем самым он помогает глубже понять, что музыка способна выражать мысли и чувства человека. В четвёртой четверти выразительные средства музыки обобщаются в новом интонационном качестве – как главные элементы музыкальной речи, при помощи которых композитор «разговаривает со слушателем, делится своими мыслями, чувствами, выражает оценку жизненных явлений. … Главное и подспудное направления и в данной четверти движутся в едином потоке, дополняя и уточняя друг друга [4, с. 13].

Подчеркнём, что обобщение накопленного багажа интонационно-образного восприятия учащихся понятием «Что такое музыкальное речь» позволяет говорить и о формировании ощущения стиля, ибо понятие «музыкальная речь» совпадает с понятием «стиль».

Вопреки бытующему мнению о том, что тема «Интонация» начинается во втором классе, «… логический анализ тематизма первого класса позволяет сделать вывод: первый этап освоения темы «Интонация» заключается в теме «О чём говорит музыка», второй – «Что такое музыкальная речь». Поэтому нельзя считать, что усвоение учениками темы «Интонация» начинается во втором классе, так как это уже третий (но не заключительный) этап на котором вводится само понятие, подготовленное всем ходом обучения…» [4, с. 13].

Следует отметить, что представленная логика формирования интонационных понятий присуща всем выделенным темам второй группы диагностируемой программы (см. содержание программы «Музыка»).

В результате развития и обобщения музыкально-слуховых впечатлений создаются условия приступить к наблюдению за жизнью музыкальных образов в произведениях, так как природа музыки определяется не только акустическим феноменом, но и временной её организацией, что позволяет выделить *третью группу тем* программы, направленных на обобщение накопленного опыта восприятия драматургии произведения, т. е. опыта ориентации учащихся во *временной природе* музыкального искусства. Это такие темы как: «Развитие музыки», «Построение (формы) музыки», «Музыкальный образ», «Музыкальная драматургия». В музыкальном мышлении формообразование выступает как фактор синтетический. Отдельные элементы музыкального языка требуют структурной определенности в процессе их реализации в звучащей музыкальной ткани. Этим объясняется выделение уровней структурного мышления. Под уровнем структурного мышления подразумевается степень организации элементов музыкального языка по времени, так как видение целого возможно только через понимание значения элементов музыкального языка.

Какую бы ни взять музыку – она всегда интонационная система, и в усвоении её всегда присутствует интеллектуальный момент: она постигается через форму. Форма – итог сложного процесса в нашем сознании сопряженных звукоэлементов, подчёркивал Б.В. Асафьев.

Подготовка к развитию восприятия музыкальной драматургии начинается с дошкольного возраста и наиболее отчётливо обозначено в начальной школе. Так, в третьей четверти 2 класса (программа нач. кл. 1–4) учащиеся знакомятся с драматургическим действием в опере, балете, где формировались умения воспринимать отдельные музыкальные образы в их драматургическом развитии. Этому способствовали и специальные сочинения, такие, как, например, «Упрямый братишка», «Зайчик дразнит медвежонка» и др.

Столкновение, нарастание противоречий является движущей силой драматургического развития. В программе рассматриваются самые различные примеры музыкальной драматургии. В связи с этим дается и понятие сонатной формы, формы сонатного аллегро.

Необходимо отметить, что темы «Музыкальный образ», «Музыкальная драматургия» является третьим этапом обобщения формы как процесса. Первые два этапа определяются темами «Развитие музыки» и «Построение (форма) музыки», хотя истоки её проявления можно обнаружить и в теме «Что такое музыкальная речь». Опыт «наблюдения» за тематическим развитием создаёт реальные возможности для наблюдения за драматургией музыкального произведения.

Четвертая группа тем: «Музыка моего народа», «Между музыкой моего народа и музыкой других народов моей страны нет непереходимых границ», «Между музыкой разных народов мира нет непереходимых границ» – способствует развитию восприятия интонационных особенностей народной и композиторской музыки этнических групп разных народов мира на основе сформированных представлений о закономерностях музыкального искусства. Преодоление границ между разными народами мира, постижение музыкальной культуры народов мира опирается, прежде всего, на общие закономерности музыкального искусства и музыкального мышления, так как жанровые признаки, выразительность и изобразительность, музыкальная речь, песенность, танцевальность и маршевость, интонация как в широком так и узком понимании, развитие музыки и формы становятся теми основами, которые способствуют восприятию и проникновению в интонационную сущность музыкальной культуры разных народов мира [8].

Диагностируя программу, необходимо видеть логику всего процесса музыкального образования учащихся, его закономерностей и соотнесенность развития закономерностей искусства с закономерностями процесса обучения. Следовательно, понимание специфики музыки как центральной проблемы музыкального образования становится основой при осуществлении диагностики, а данный вид деятельности составляет аналитико- информационный компонент профессиональной подготовки будущего специалиста.

Важнейшим принципом педагогической диагностики содержания музыкального образования учащихся является *принцип интеграции* единения философско-эстетического, психолого-педагогического, культурно-антропологического, музыковедческого компонентов в развитии музыкальности детей.

Психолого-педагогический контекст позволяет устанавливать формы и уровни развития музыкального сознания, генезиса музыкальных способностей; музыкально-познавательные процессы и психические функции учащихся; содержание и формы музыкально-педагогической деятельности; осмыслять сущность информационно-иллюстративной и развивающей музыкальной педагогики.

Культурно-антропологический подход в опоре на рефлексивные акты сознания позволяет рассматривать явление музыкальной культуры и образования как отражение закономерностей и особенностей взаимодействия с музыкой как фактором целостного осмысления развития музыкальности учащихся.

Музыковедческий аспект учебной дисциплины направлен на педагогическую интерпретацию специфики музыки во взаимосвязи с развитием понимания музыки как искусства «интонируемого смысла», знакомство с типами интонирования, жанрово-стилевыми направлениями и т. д.; овладение учащимися основными закономерностями музыки в процессе музыкального образования.

Таким образом, аналитико-прогностический компонент как гностический вид деятельности будущего педагога предполагает осмысление концептуальных положений и основных идей действующих образовательных программ с целью защиты ребенка от некомпетентности педагогического воздействия в условиях вариативности современного музыкального образования. Музыкально-педагогический аспект, предполагая в своей совокупности философско-эстетический, культурно-антропологический, психолого-педагогический, музыковедческий компоненты содержания профессионального музыкального образования будущих специалистов, даёт возможность оценивать музыкально-педагогические концепции отечественных и зарубежных педагогов в контексте основных направлений современной музыкальной педагогики.

Список литературы

1. Кабалевский Д.Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады / Д.Б. Кабалевский. – М.: Педагогика, 1986. – 192 с.

2. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя / Л.М. Кадцын. – М.: Высшая школа, 1990. – 303 с.

3. Козлов Н.В единстве теории и практики / Н. Козлов // Музыка в школе. – М.: Просвещение, 1985. – №3. – 80 с.

4. Козлов Н. Логика тематизма / Н. Козлов // Музыка в школе. – М.: Просвещение, 1987. – №2. – 80 с.

5. Козлов Н. О «трех китах» и многом другом / Н. Козлов // Музыка в школе. – М.: Просвещение, 1990. – №2. – 80 с.

6. Козлов Н.И. Теоретические основы профессиональной подготовки педагога к развитию музыкальности детей и юношества: Монография / Н.И. Козлов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 301 с.

7. Козлов Н.И. Теоретические основы профессиональной подготовки педагога-музыканта / Н.И. Козлов. – Чита: Забайкал. гос. гум-пед. ун-т., 2011. – 160 с.

8. Козлов Н.И. Теоретико-методические проблемы профессиональной подготовки педагога-музыканта: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Козлов; Забайкал. гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ, 2014. – 251 с.

9. Кочетов А.И. Педагогическая диагностика / А.И. Кочетов. – Минск: Народная Асвета, 1987. – 223 с.

10. Критская Е.Д. Музыка: Учеб. для учащихся трехлетней нач. шк. / Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина. – М.: Просвещение, 1998. – 144 с.

11. Программы средней общеобразовательной школы. Музыка. 1–3 классы трехлетней начальной школы. – М.: Просвещение,1990.

12. Подуровский В.М. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.М. Подуровский, Н.В. Суслова. – М.: Владос, 2001. – С. 17.

13. Школяр Л. «Музыка в школе»: Круглый стол РАМ им. Гнесиных и РАО / Л. Школяр // Искусство в школе. – М.: Просвещение, 1999. – №2. – С. 11.

Козлова Марина Михайловна
старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный
университет им. Н.Ф. Катанова»
г. Абакан, Республика Хакасия

МОДЕЛИРОВАНИЕ УСТНО-РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД МОРФЕМНЫМ СОСТАВОМ СЛОВА

***Аннотация**: в статье рассматриваются лингводидактические принципы моделирования устно-речевых высказываний младших школьников в процессе организации работы над морфемным составом слова в начальном курсе русского языка.*

***Ключевые слова**: коммуникативная компетенция, устно-речевое высказывание, морфемный разбор слова, морфемная структура слова, младший школьник.*

Одной из главных целей обучения является формирование коммуникативной компетенции учащихся. Коммуникативная компетенция, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом, определяется как овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, умениями и навыками использования языка в различных сферах и ситуациях общения, соответствующих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся.

Коммуникативный подход к работе по развитию речи существенно меняет и методы обучения. Наряду с традиционным для школы прямым, имитационным методом усвоения родной речи с такими ведущими приёмами обучения, как изложение и сочинение, большое значение приобре-

тает метод моделирования речевого высказывания на основе ориентировочной основы действий, сформулированной в работах П.Я. Гальперина [1] и других психологов. Этот метод реализуется в различных аналитико-синтетических упражнениях, основанных на зависимости содержания и языкового оформления высказывания от речевой ситуации.

В лингводидактике отмечается важность учёта состава слова и специфики составляющих его основу морфем в плане изучения языка и речи. Во-первых, структурная мотивация способствует определению «механизма называния понятий при помощи определённым образом объединённых значащих частей»; во-вторых, морфемный состав слова «позволяет выявить условия, когда в речи предпочтение отдаётся детализированному, а не простому (выраженному непроизводным словом) или описательному (выраженному словосочетанием) указанию на понятие или предмет» [2, с. 91].

В аспекте развития речи существенны не только строение отдельных слов и способ их образования, но и возможность варьирования их морфемного состава, т. е. целесообразность употребления слова той или иной морфемной конструкции в конкретной речевой ситуации, особенно при наличии лексических или словообразовательных синонимов и антонимов, а также при необходимости выбора правильного варианта однокоренных слов из группы паронимов и др.

Для правильного морфемного членения слова школьники проделывают сложную работу, связанную главным образом со сравнением слов (сравниваются однокоренные слова, а также формы одного слова) и с работой памяти (многие продуктивные корни, приставки и суффиксы узнаются учащимися в «лицо»).

Особое место при изучении морфемики в начальных классах отводится теоретико-практическим методам, основным из которых является грамматический разбор, в данном случае – морфемный. Разбор как метод обучения служит методическим средством развития дедуктивного мышления учащихся, способствует моделированию устно-речевых высказываний.

Различают разбор-доказательство (умозаключение) и разбор-суждение.

Разбор-доказательство представляет собой дедуктивное умозаключение, воспроизводящее процесс возникновения нового суждения по строго данному образцу.

Например, при доказательстве выделения корневой части прилагательного *пришкольный* школьники используют следующие посылки. Корень слова – это общая часть всех родственных слов. (1 посылка). Родственными словами к слову *пришкольный* будут *школа, школьник, школьный,* (2 посылка); общей значимой частью основ этих слов является *школ(ь)-*. Значит, *-школ(ь)-* корень данного слова (вывод).

При разборе-суждении морфемный анализ слова *пришкольный* будет выглядеть иначе: «Прилагательное *пришкольный* имеет производную основу. Оно образовано от существительного *школа* с помощью приставки *при-* и суффикса *-н-*. Основа анализируемого слова членится на морфемы. Корень *школ(ь)-* выделяется в сопоставлении с родственным существительным *школа*; приставка при- и суффикс *-н-* – в сопоставлении с прилагательными *приозерный, пригородный* и др.».

Для осмысления знаний по морфемике нужно тренировать учащихся в совершенстве дедуктивно-индуктивных умозаключений. Самым надёжным упражнением, развивающим мыслительный навык и способствую-

щим моделированию речевых высказываний младших школьников, является частичный или полный разбор-доказательство, который следует применять при закреплении грамматического материала.

В настоящее время в школьной практике анализ морфемной структуры слова начинается с выделения окончания и основы, но далее тесно связан с установлением словообразовательной цепочки постепенным «раздеванием» слова до корня (этот путь предложен Н.М. Шанским и восходит корнями к методу «матрешки» Г.О. Винокура.)

Рассмотрим действие этого способа на примере достаточно сложного по структуре слова *выключатель*, имеющего связанный корень. Выделение связанного корня в составе слова затруднительно, так как он не употребляется вне аффиксального окружения.

Слово разбирается в следующем порядке:

1) выделяем нулевое окончание путем изменения слова и сравнения его надежно-числовых форм: *выключатель*-∅, *-я, -ю, ем* и т. п.;

2) выделяем основу слова (часть слова без формообразовательных морфем): в данном случае она совпадает с границами слова: *выключатель*;

3) учитывая лексическое значение анализируемого слова, мотивированного глаголом *выключать*, вычленяем конечный словообразовательный суффикс существительного *-тель* со значением предметности: *выключатель* ← *выключать*; доказываем путем подбора одноструктурных слов, ср.: *обогреватель, проигрыватель* и т. п.;

4) сравнивая глагол выключать с однокоренным словом *выключить*, содержащим в своей основе суффикс *-и-*, выделяем суффикс глагольной основы *-а-*; подбираем для доказательства одноструктурные слова: *писать, делать, бежать* и др.;

5) отделяя приставку *вы-*, подбираем однокоренные образования с другими приставками: *от-ключить, в-ключить, пере-ключить* и т. п.;

6) выделяем корень *-ключ-*, омонимичный другим образованиям в языке (ср. *ключ* – «родник», *ключ* – «приспособление для открывания замка», *ключ* – музыкальный термин (*скрипичный ключ*) и др.

Опыт учителей-практиков, описанный в последних публикациях журналов «Начальная школа» и «Русский язык в школе», показывает, что одним из эффективных видов упражнений на уроках русского языка, формирующих умение вычленять в словоформе ключевые морфемы и правильно использовать полученную информацию в процессе языкового анализа, является работа со словообразовательными моделями.

Заключительным этапом анализа словообразовательной структуры слова является выведение образца-схемы, по которой создано анализируемое слово.

Для этого предлагается проводить такие упражнения: учитель предлагает детям записать однокоренные слова к слову *смелый*. Предварительно учитель уточняет его лексическое значение – «*не знающий страха, решительный»*. Учащиеся назовут следующие слова: *осмелеть, смело, смелость*. Для разбора предлагается последнее. В процессе анализа школьники установят словообразовательную связь слов *смелость* и *смелый*, выделят аффиксальную морфему *-ость*, выполняющую функцию словообразовательного средства. Разбор слова завершается выделением образца его производства: (какой?) + *-ость* = что?

Обращение к словообразованию особенно важно в тех случаях, когда от правильного понимания морфемного состава зависит правильное написание слова. Достаточно определить, от каких слов образовались слова

рассыпать и *растаять* и с помощью какой морфемы, и состав слов становится ясным, а написание правильным (*рассадить ← садить, растаять← таять*).

Упражнения с использованием элементов морфемного анализа носят аналитический или аналитико-синтетический характер и связаны с выполнением проблемных лингвистических задач на уроках русского языка. Учащиеся приобщаются к активным наблюдениям над лексико-словообразовательными процессами в современном русском языке.

Смоделированные на основе разбора-доказательства или разбора-суждения устно-речевые высказывания способствуют активизации терминологического словаря младших школьников.

Список литературы

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – М.: Наука, 1966. – 246 с.

2. Методика развития речи на уроках русского языка: Пособие для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.

Лапина Виктория Юрьевна
магистрант
Панасенко Карина Евгеньевна
канд. психол. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
г. Белгород, Белгородская область

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация*: в данной статье авторами освещается проблема развития функционального базиса письма у дошкольников с нарушениями речи как один из способов профилактики нарушения письма в школьном возрасте.*

Ключевые слова*: письмо, нарушение речи, общее недоразвитие речи, функциональный базис письма, дети дошкольного возраста.*

Учение о проблемах письменной речи существует уже более ста лет. Но, несмотря на долгий процесс изучения, остается актуальным и в наше время.

Письменная речь – это результат выражения мысли при помощи системы письма определенного языка. В целом письменная речь вторична по отношению к устной. Это значит, что в основном она следует правилам устной речи, но в то же время имеет свои особенности [3, с. 8].

Письменная речь, как средство общения и способ существования и воплощения мысли и чувства, изучалась многими отечественными лингвистами, психологами и методистами (Я.К. Грот, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, В.В. Виноградов, Д.Н. Богоявленский, Н.И. Жинкин, В.Ф. Иванова и др.).

Нарушения письменной речи могут быть обусловлены задержкой в формировании определенных функциональных систем, важных для осво-

ения письменной речи, вследствие вредностей, действовавших в различные периоды развития ребенка. Кроме того, дислексия и дисграфия возникают при органических речевых расстройствах (А.Р. Лурия, С.М. Блинков, С.С. Ляпидевский, М.Е. Хватцев). Некоторые исследователи отмечают наследственную предрасположенность к дислексии (Б. Хапырен, М. Рудинеско и др.), когда передается качественная незрелость отдельных мозговых структур, участвующих в организации письменной речи [7, с. 12].

Особенно актуален это вопрос в области детей дошкольного возраста, имеющих общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) – это сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефект произношения и фонемообразования. Эти проявления в совокупности указывают на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности [6, с. 105].

Дети неверно слышат звуки, следовательно, неверно их пишут. Малый запас слов влияет на понимание прочитанного или услышанного слова, что в свою очередь осложняет его написание.

Пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей проявляются с началом обучения в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом [5, с. 175].

На протяжении нескольких десятилетий проблема изучения общего недоразвития речи различного генеза является объектом внимания многих исследователей. Данной проблемой занимались ведущие учёные в области логопедии: Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, С.А. Миронова, С.Ф. Спирова, Т.Б. Филичева и др.

Дети с речевыми нарушениями нуждаются в том, чтобы комплексное коррекционное воздействие было активизировано как можно раньше. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития и формирования письма у детей с ОНР [8, с. 683].

Многие авторы говорят, о необходимости начала профилактики письма уже в дошкольном возрасте. Так, А.В. Лагутина предлагает начинать коррекционно-педагогическую работу над письмом с развития функционального базиса письма у дошкольников с ОНР [2, с. 48].

Функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности, при этом у навыков чтения и письма психологическая база несколько различается. Устная речь является одной из ведущих функций в психологическом базисе письма.

В структуру функционального базиса письма, по мнению А.Н. Корнева, необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и ее невербальные составляющие [1, с. 103].

Сделав анализ литературы авторы (Ю.М. Тонкова, В.А. Якунина, Е.В. Колесникова, Н.В. Нищева), мы выделили следующие направления работы для развития функционального базиса письма [4, с. 3]:

– развитие мелкой моторики рук;
– тренировка зрительно-моторных и слухо-моторных координаций;
– развитие звуко-буквенного анализа и синтеза;
– обучение ориентировки на листе бумаги;
– формирование графических навыков;
– обучение слитному написанию букв.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что работу по профилактике письма нужно начинать еще в дошкольном возрасте. Для того, чтобы деятельность была успешной, нужно опираться на вербальный и невер-

бальный компоненты функционального базиса письма. Строя коррекционную работу в соответствии со всеми параметрами, можно рассчитывать на то, что в школе у детей не будет проблем с письменной речью.

Список литературы

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст]: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003 – 336 с.
2. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с общим недоразвитием речи / А.В. Лагутина // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 48–59.
3. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи [Текст]: Пособие для студентов / В.Э. Морозов. – М.: Икар, 2008. – 268 с.
4. Нищева Н.В. Прописи для дошкольников [Текст]: Классические прописи / Н.В. Нищева. – М.: Детство-Пресс, 2006. – 16 с.
5. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
6. Основы теории и практики логопедии [Текст]: Учебное пособие для студентов / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: АльянС «Академия», 2014. – 368 с.
7. Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников [Текст]: Учебное пособие / И.Н. Садовникова. – М.: Владос, 1997. – 256 с.
8. Сергеева О.А. Анализ современного состояния проблемы общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / О.А. Сергеева, А.В. Шульга // Молодой ученый. – 2015. – №6. – С. 682–684.

Мазаева Елена Евгеньевна
аспирант
Воронцова Марина Викторовна
канд. пед. наук, доцент

Филиал ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» в г. Таганроге
г. Таганрог, Ростовская область

КОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация*: в работе представлены результаты когнитивного анализа факторов, определяющих управление качеством подготовки выпускников. Это дает возможность выявить влияние этих факторов на качество подготовки студентов и выбора рациональных решений для его повышения.*

Ключевые слова*: качество обучения, когнитивная карта, когнитивный анализ.*

Проблема повышения качества подготовки выпускников вузов является важной для российских вузов. Имеется ряд работ по измерению и повышению качества подготовки [1; 2] но факторный анализ условий повышения качества не проведен. Выявление факторов, влияющих на улучшение качества обучения в вузе основано на проведенном анкетировании 36 студентов 1–2 курса. Фрагмент разработанной анкеты приведен в табл. 1.

Таблица 1

Фрагмент анкеты оценки факторов, влияющих на качество обучения

№	*Факторы*	*Реальная оценка фактора в баллах (0–5)*	*Желаемое значение в баллах (0–5)*	*Отклонение*	*Весовой коэффициент (0–1)*	*Сила влияния на результат (0–5)*	*Ранг (1–17)*	*Примечания*
1.	Недостаток школьной подготовки							
2.	Низкая мотивация							
3.	Лень							
4.	Недостаточный интерес к учебе							

Результаты обработки анкет показали наличие корреляции между факторами и результатом учебы в виде среднего балла студента (табл. 2).

Таблица 2

Реальная оценка влияния факторов на качество подготовки согласно шкале Чеддока

Влияние согласно шкале	*Факторы*
слабое	Отрыв знаний от практики
умеренное	Лень Недостаточный интерес к учебе Постоянное отставание от графика учебного процесса Не опытные преподаватели Отрыв знаний от практики Несоответствие ожиданий и результатов Плохая организация учебного процесса Нечеткие жизненные перспективы
заметное	Недостаток школьной подготовки Низкая мотивация Недостаточный интерес к учебе Не опытные преподаватели Несоответствие ожиданий и результатов Отсутствие должных контактов с преподавателями Устаревшие технологии передачи знаний Низкая направленность обучения на реальные задачи

На базе полученных данных была построена когнитивная карта (рис. 1). На основе оценок влияния факторов на результат проставлены коэффициенты влияния a_{ij}. Изменение факторов во времени на когнитивной карте задается формулой:

$$x_i(t+1) = x_i(t) + \sum_{j \in I_i} a_{ij}(x_j(t) - x_j(t-1)), \quad i = 1,\ldots,N,$$

где $x_i(t+1)$ и $x_i(t)$ – значение i-го фактора в моменты времени $t + 1$ и t соответственно,

$x_j(t) - x_j(t-1) = \Delta x_j(t)$ – приращение фактора x_j в момент времени t,

a_{ij} – вес влияния фактора x_j на фактор x_i,

I_i – количество факторов, непосредственно влияющих на фактор x_i.

На основе формулы (1) рассчитаны изменения качества подготовки при вариации одного фактора (импульсное воздействие) или нескольких факторов (сценарий).

Сценарий может моделироваться по трем основным направлениям.

1. Прогноз развития ситуации без всякого воздействия на процессы в ситуации – ситуация развивается сама по себе.

2. Прогноз развития ситуации с выбранным комплексом мероприятий (управлений) – прямая задача управления.

3. Синтез комплекса мероприятий для достижения необходимого изменения состояния ситуации – обратная задача.

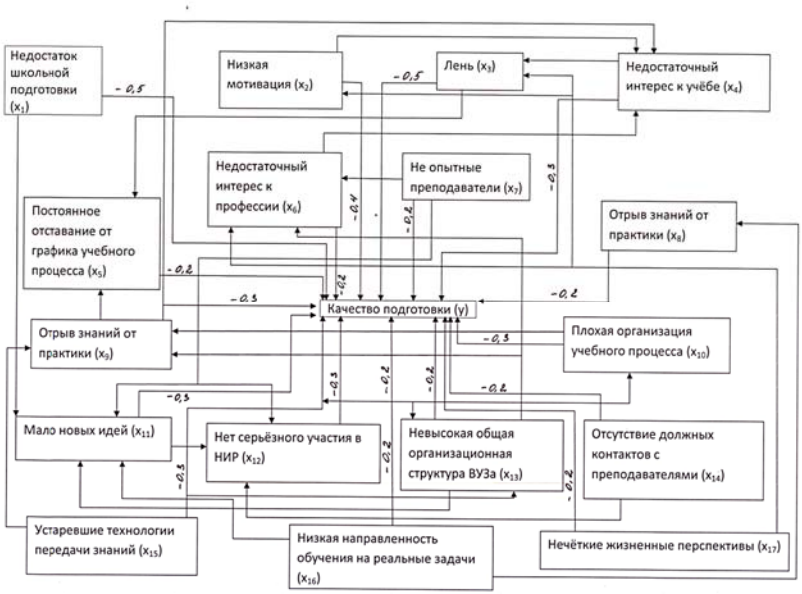

Рис. 1. Когнитивная карта влияния факторов на качество

Проведем расчеты прямой задачи управления для нескольких сценариев.

Если изменить $\Delta x_1 = 10\%$, $\Delta x_2 = 5\%$, тогда $\Delta y = \Delta x_1 k_{1y} + \Delta x_2 k_{2y}$ или $\Delta y = 10\% (-0,5) + 5\% (-0,4) = -5\% - 2\% = -7\%$, можно сделать вывод, что, увеличив первый и второй фактор, качество подготовки не изменится в лучшую сторону. Исследуем другой сценарий: $\Delta x_1 = 5\%$, $\Delta x_7 = 10\%$, тогда $\Delta y = \Delta x_1 k_{1y} + \Delta x_7 k_{7y}$, $\Delta y = 5\% (-0,5) + 10\% (-0,2) = -2,5\% - 2\% = -4,5\%$; при увеличении опытности преподавателей и школьной подготовки качество изменится на 4,5%. Но при $\Delta x_{12} = 5\%$, $\Delta x_{14\ 12} = 10\%$, $\Delta y = \Delta x_{12} k_{12y} + \Delta x_{14\ 12} k_{14\ 12}$, т. е. $\Delta y = 5\% (-0,3) + 10\% (+0,6) = -1,5\% + 6\% = +4,5\%$; повысив контакт студентов с преподавателями и обеспечив их серьезное участие в НИР можно улучшить качество подготовки на +4,5%. Решим обратную задачу управления, где нашей целью будет получить желаемое изменение качества подготовки Δy на 10% (рис. 2).

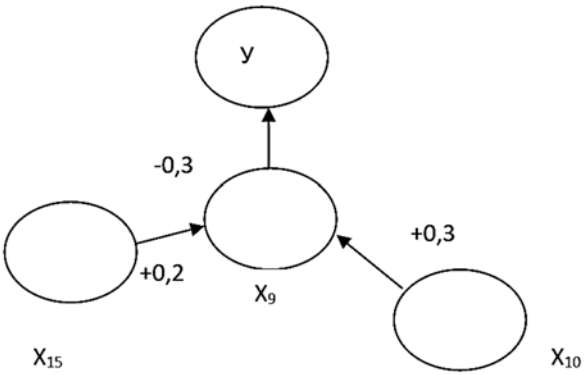

Рис. 2. Фрагмент когнитивной карты для решения задачи управления

При этом $\Delta y = \Delta x_9 k_{9y} + \Delta x_{10\ 9} k_{10\ 9} + \Delta x_{15\ 9} k_{15\ 9}$.

Для изменения качества образования необходимо увеличить влияние факторов так, чтобы результативный показатель имел значение 10%. Если изменить организацию учебного процесса в лучшую сторону и несоответствие ожиданий и результатов на 5%, а устаревшие технологии передачи знаний на 50%, что повлечет изменение несоответствия ожидания и результатов на качество подготовки на 5%, получаем желаемый результат.

Таким образом, когнитивный анализ дает возможность выявления влияний факторов на качество подготовки студентов и выбора рациональных решений для его повышения.

Список литературы

1. Долятовский В.А. Конкурентоустойчивость и технология управления развитием вуза на рынке образовательных услуг: Монография / В.А. Долятовский, Т.Н. Рябченко, О.А. Мазур. – Ростов н/Д: Невинномысск: РГЭУ-НИЭУП, 2006. – 242 с.

2. Воронцова М.В. Развитие человеческих ресурсов на основе теории полезности / М.В. Воронцова // Международный научный альманах. – Вып. 16. – Таганрог: Актюбинск: РГСУ-АГУ, 2012.

Маркелов Иван Петрович
преподаватель
Талызов Сергей Николаевич
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Челябинская область

ОСНОВЫ СПОРТИВНОГО ПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СПОРТСМЕНА

Аннотация*: спортивное питание известно спортсменам уже давно. При его появлении мнения о пользе его были совершенно разные, кто-то поддерживал такую необходимость, кто-то критиковал. В данной статье авторы пытаются ответить на вопрос о пользе или вреде спортивного питания.*

Ключевые слова*: спорт, спортивное питание, протеин, аминокислоты, креатин, витаминно-минеральные комплексы, жиросжигатели, гейнер.*

Спортивное питание по сути своей является пищевыми добавками, необходимыми спортсмену для удовлетворения энергетических затрат и для повышения силы и выносливости. Спортивное питание изготавливается из натуральных продуктов и не содержит лишних веществ, не нужных спортсмену.

Выделяют следующие продукты спортивного питания: протеины, аминокислоты, гейнер, креатин, жиросжигатели, витаминные комплексы.

Рассмотрим каждый продукт по отдельности.

Протеин

Протеин является самой популярной спортивной добавкой среди культуристов, бодибилдеров. Протеиновые комплексы представляют собой пищевую добавку с высоким содержанием белка, концентрация которого достигает 70–95%. Эффект протеина заключается в том, что, перевариваясь в организме, протеин распадается на аминокислоты, из которых как раз синтезируются белковые молекулы организма, в том числе и мышечная ткань. Аминокислоты из протеина предотвращают разрушение мышц во время усиленных тренировок и способствуют активному росту мышц.

Аминокислоты

Аминокислоты – это органические соединения, являющиеся строительным материалом для белков и мышечных тканей. В организме человека аминокислоты выполняют много важных функций. Для бодибилдеров и атлетов самыми ценными считаются способность аминокислот восстанавливать мышечные ткани, а также, являясь строительным материалом, способствовать росту и развитию мускулатуры тела. Неудивительно, что аминокислоты стали основными игроками в спортивных пищевых добавках и рождают огромный интерес среди бодибилдеров [1].

Гейнер

Гейнер – углеводно-белковая смесь, причем процентное соотношение, как правило, смещено в сторону углеводов (50–75% углеводов и 50–15% белка). В состав гейнеров входит комплекс углеводов различной сложности и с различным гликемическим индексом, что позволяет Вашему организму получать максимальное количество энергии и формирует оптимальный запас гликогена в мышцах. Также в гейнере содер-

жится протеин либо смесь различных протеинов, чтобы мышцы спортсмена получали оптимальное количество аминокислот для восстановления после интенсивных тренировок [2].

Креатин

Креатин – это специальная кислота, которая участвует в процессе роста мышечной массы. Основной задачей креатина является увеличение мышечной силы. Креатин – это, пожалуй, самая действенная добавка. Начав принимать его, вы буквально через несколько дней почувствуете увеличение силы, пусть и небольшое. Происходит это из-за того, что при выполнении упражнений мышцы расходуют запасы АТФ (аденозин трифосфат), а креатин эти запасы восполняет [3].

Жиросжигатели

Жиросжигатели – это комплексные препараты, направленные на помощь спортсмену в избавлении от лишнего веса и жировых отложений. Их прием рекомендуется сочетать со специальной диетой для похудания. Без соблюдения умеренности в питании добиться серьезных результатов практически нереально. Действие жиросжигателей многогранно и комплексно, направлено на всестороннее воздействие на организм, усиление обмена веществ и процессов сжигания жира. По своему воздействию жиросжигатели делятся на два типа: липотропики и термогенетики [4].

Витаминные комплексы

Витамины и их достаток в организме одна из важных составляющих нормальной жизнедеятельности человека. Витамины – серьезные действующие элементы. Витамины нужны для нормального метаболизма, роста тканей, действия всех систем тела [5].

Познакомившись с приведенными выше видами спортивного питания осознаешь, что вроде бы, ничего вредного в них нет, но что же говорят об этом врачи?

Современные специалисты в области медицины считают, что основная проблема состоит в огромном разнообразии препаратов, составляющих спортивное питание. Среди них, как и обычные протеины, гейнеры так и специфические вещества (креатин, таурин, глютамин и т. д.). К тому же если протеины могут спокойно принимать 95% спортсменов, то со специфическими веществами дело обстоит намного сложнее. У них есть и особенности в применении и противопоказания, существенно уменьшающие возможность применения. А в случае неудачного использования мнение о «вреде спортивного питания» распространяется, естественно, на все добавки, попадающие под это понятие. Если вы будете принимать спортивное питание дозировано, вас не настигнут никакие последствия от приема.

Чаще всего человек испытывает следующие проблемы при неправильном использовании спортивного питания:

– изжога;
– тошнота;
– вздутие;
– диарея;
– кожная аллергия.

Как мы видим, ничего особо страшного и уж тем более смертельного нет. Следует понимать, что в 90% случаев причиной проблем является не спортивное питание, а его неправильное использование или индивидуальные реакции организма. Все то же самое, что часто случается и при приеме обычной пищи.

Можно выделить три причины, из-за которых спортивное питание может нанести вред организму человека:

1) некачественная продукция;

2) неправильное использование препаратов;

3) индивидуальная непереносимость или аллергические реакции.

Очевидно, что спортивное питание не несет практически никакого вреда нашему организму, следовательно, вполне приемлемо для употребления.

В чем же польза спортивного питания?!

Во-первых, спортивное питание может ускорить набор мышечной массы. При тяжелых тренировках для развития мышечной массы организму требуется очень много энергии и белка.

Во-вторых, спортивное питание может ускорять восстановление при очень тяжелых силовых тренировках. Если организм получает большое количество ценных питательных веществ, то вполне логично, что ему будет легче восстанавливать мышцы, а также нервную и иммунную системы после изматывающих тяжелых нагрузок.

В-третьих, спортивное питание может выручить, когда возникают сложности с режимом обычного питания. При тяжелых тренировках, для развития большой силы и мышечной массы нужно питаться хорошо и разнообразно.

В-четвертых, спортивное питание может помочь во время работы по улучшению рельефа мышц, то есть в период «сушки». Спортсмены, которые уже обладают большой мышечной массой, иногда проходят программы по уменьшению подкожного жира, чтобы мышцы стали видны более отчетливо.

Из практики могу привести пример, что начинающий спортсмен в тренажёрном зале начал принимать некоторые витаминные комплексы и спустя недолгое время после приёма этих витаминов у него были обнаружена кожная аллергия, преимущественно на лице [6].

Подводя итог, хочется сказать, что вопросов о вреде спортивных добавок много и до сих пор еще возникают предубеждения о нецелесообразности их применения и побочных эффектах. Невозможно сказать, что спортивные добавки – это вредно. То же самое тогда можно говорить и о профессиональном спорте. Все зависит от мотивации и ожидаемого результата.

Список литературы

1. Клейнер С. Спортивное питание победителей / С. Клейнер. – 2011. – 47 с.

2. Гищак Т.В. Спортивная фармакология и диетология / Т.В. Гищак, Л.М. Гунина, С.А. Олейник. – М., 2011. – 38 с.

3. Батырев М. Спортивное питание / М. Батырев, Т. Батырева. – 2005. – 103 с.

4. Пшендин П.И. Рациональное питание спортсменов / П.И. Пшендин. – 2009. – 17 с.

5. Шелтон Г. Правильное сочетание пищевых продуктов / Г. Шелтон. – М., 2009. – 123 с.

6. Альциванович К.К. 1000 + 1 совет о питании при занятии спортом / К.К. Альциванович. – Минск, 2001. – 288 с.

Мартынова Любовь Николаевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина»
г. Елец, Липецкая область

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРАЗДНИКОВ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ЭКСПЕРИМЕНТА)

Аннотация*: статья посвящена актуальной проблеме формирования эстетического отношения к миру у детей старшего дошкольного возраста. Для решения данной проблемы автор предлагает использовать праздники. Результаты проведённой работы выявили педагогические условия успешного формирования эстетического отношения к миру у детей старшего дошкольного возраста. На основании полученных данных автор приходит к заключению, что праздники могут выступать источником формирования эстетического отношения к миру. Доказана возможность развития духовного мира ребёнка, формирования у него потребности приобщения к духовным ценностям, созданным человечеством.*

Ключевые слова*: эстетическое отношение, дети дошкольного возраста, праздники.*

Формирование эстетического отношения к миру – сложный и длительный процесс, который не прекращается на протяжении всей жизни, но эффективность, продуктивность его определяется тем, насколько прочный фундамент эстетического развития был заложен в детстве. Особенность музыкального восприятия музыки детьми дошкольного возраста заключается в том, что оно является эстетическим по своей направленности, то есть целенаправленным целостным восприятием произведений музыкального искусства как художественной ценности, которое сопровождается эстетическим переживанием.

Эстетическое отношение дошкольников к миру выражается в том, что чувственный облик вещей, предметов и явлений мира выступает для него как непосредственное некоторой родственной ему жизни, настроения, характера, отношения (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская и др.). В связи с внедрением в практическую деятельность детских садов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, считаем, что решить эту задачу возможно решить в процесс праздников. Поэтому в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении центре развития ребёнка – детском саду №34 «Чебурашка» г. Ельца Липецкой области с 2011 года по 2014 год проводился эксперимент на тему «Формирование эстетического отношения к миру у дошкольников посредством праздников».

Известно, что праздники отражают существующие и исчезнувшие явления, события, передают культуру, сохраняют традиции для новых поколений; дают возможность развивать и реализовать музыкальные способности, содействовать зарождению любви к Родине, уважению её традиций и обычаев и пр.

Таким образом, актуальность обозначенной темы вытекает из необходимости организации образовательного процесса, направленного на формирование эстетического отношения к миру у детей старшего дошкольного возраста, а основополагающим средством являются праздники.

В начале эксперимента мы тщательно, вдумчиво, взвешенно и остро обсуждали возможности праздника на процессе формирования эстетического отношений к миру у детей дошкольного возраста. Достаточно долго изучался и анализировался опыт работы других ДОО.

Считаем, что успешность любого эксперимента во многом зависит от того, насколько выстроена гибкая, поэтапная и продуманная система управления экспериментальной деятельностью. Мы изучили сетку традиционных и музыкальных занятий, график проведения праздников и внесли необходимые дополнительные изменения; включили в музыкально-познавательную деятельность элементы новых, современных диагностик, новшества из парциальных программ, педагогические технологии подготовки и проведения праздников; использовали схемы и таблицы.

Для проведения эксперимента, помимо традиционных праздников, обозначенных в рабочей программе, коллективом детского сада были отобраны следующие: Международный день красоты, Международный день музыки, Всемирный день животных, День народного единства, День матери, День доброты, Международный день театра, Международный день детской книги, День России, Международный день друзей и др.

В процессе эксперимента содержание музыкально-познавательной деятельности и проведение праздников отличались необычной формой проведения, программный материал подавался в сравнении, сопоставлении; новый материал строился на проблемно-диалогическом общении. Это побуждало детей легче осваивать новый материал, проявлять творческие способности, ярче выражать своё отношение к окружающему миру. Использовались различные современные педагогические и инновационные технологии при построении в процессе проведения праздников.

Считаем, что для формирования эстетического отношения к миру у дошкольников необходимо специально организовать такие педагогические условия, как: направленность педагогического процесса подготовки и проведения праздника на формирование личностных качеств дошкольников; создание в период подготовки, организации и проведения праздников музыкально насыщенной микросреды как особого педагогического пространства ДОО; развивающая направленность музыкальных произведений на эстетическое отношение к миру с учётом индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребёнка; создание атмосферы эмоционального подъёма у взрослых и детей в процессе проведения праздников.

В результате проведения эксперимента были получены следующие результаты. На этапе констатирующего эксперимента на основе разработанных нами критериев и детального анализа полученных результатов мы выявили три уровня эстетического отношения к миру у старших дошкольников посредством праздников: высокий (4%), средний (15%) и низкий (81%).

После проведения обучающего этапа эксперимента количественный анализ полученных результатов свидетельствует о положительной динамике проявления отношения к миру в экспериментальной группе и показывает статистически значимое влияние праздников на формирование эстетического отношения к миру. Так, количество детей, достигших высокого уровня, увеличилось по сравнению с констатирующим экспериментом на 12,5%, т. е. в два раза; средний уровень увеличился на 15%, а низкий уровень снизился на 27,5%. Полученные результаты свидетельствуют

о высоком уровне работы педагогического коллектива данного дошкольного учреждения, а представленные результаты имеют практическую и научную значимость.

В обновлённое содержание образовательной работы внедрялись новые педагогические и инновационные технологии, обогащали, систематизировали и транслировали передовой педагогический опыт. Это происходило в разных формах: посредством публикации материалов в журналах «Воспитатель ДОУ», «Музыкальный руководитель», через организацию круглых столов, проведение мастер-классов, участие в семинарах и научно-практических конференциях, участие в профессиональных конкурсах и др.

Сегодня эксперимент закончен. Полученные результаты подтвердили необходимость формирования эстетического отношения к миру у детей старшего дошкольного возраста. Уверены, а эксперимент это подтвердил, что воспитание духовности, уважительного отношения к обычаям своего и других народов – всё это составляющие процесса формирования эстетического отношения к миру. Разработанные и апробированные педагогические условия способствовали формированию эстетического отношения к миру у дошкольников, помогли взрослым и детям лучше понимать и взаимодействовать друг с другом, осваивать и использовать педагогические новшества, что является залогом успешной подготовки ребёнка к обучению в школе.

Матина Залия Имамтдиновна
старший преподаватель
Петров Борис Михайлович
старший преподаватель
Иванов Валентин Дмитриевич
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»
г. Челябинск, Челябинской области

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация*: двигательная активность всегда была функциональной потребностью всего живого и, в первую очередь, человека. По мнению авторов, это возможно достичь, если организовать обучение детей дошкольного возраста отдельным, адаптированным для них различным видам спорта. Очень важно последовательно формировать двигательный навык ребенка в игровой форме.*

Ключевые слова*: спорт в детском саду, физическое развитие, игровые упражнения, формирование двигательного навыка.*

Желание заниматься спортом и прикладывать усилия нужно прививать тетям с раннего детства. Современный ритм жизни, с одной стороны, ведут к снижению двигательной активности, а с другой, к значительному, а иногда и чрезмерному увеличению психологических, умственных и физических нагрузок (как на взрослого, так, к сожалению, и на ребенка-дошкольника), что создает почву для возникновения различных заболеваний. Ежегодный анализ заболеваемости и осмотры врачей-специалистов детей в дошкольной образовательной организации показывают, что чаще

всего это различные нарушения опорно-двигательного аппарата, заболевания дыхательных путей и различные неврозы.

Данная работа является эффективной в двух направлениях.

Во-первых, удовлетворяются интересы и потребности личности в сфере физической культуры с учетом индивидуальных особенностей и склонностей детей дошкольного возраста.

Во-вторых, высокий уровень мотивации к избранному виду спорта и желание добиться высоких результатов позволяет овладевать в совершенстве новыми техническими приемами, средствами и методами физкультурно-спортивной деятельности, техническими умениями и навыками организации самостоятельных занятий и дозирования физических нагрузок.

Все это, в свою очередь, оказывает непосредственное влияние на специфическую и общефизическую подготовленность занимающихся, повышает уровень физического развития и сформированность ведущих физических качеств и способностей, обеспечивая тем самым высокий уровень технической и функциональной подготовки в избранном направлении.

Также следует учесть важную взаимосвязь переноса сформированного двигательного навыка на другие виды спортивной деятельности, что без труда позволит детям, специализирующимся в одном направлении, быстро овладевать техническими приемами других спортивных видов и выполнять успешно любые нормативы общефизической подготовленности любого раздела стандартной программы физического воспитания [3].

Во всех формах работы прослеживается ступенчатая последовательность формирования двигательного навыка, которую можно выразить схематично: освоение двигательного эталона; овладение способами его выполнения в различных двигательных ситуациях; комбинирование, экспериментирование, придумывание; эстетическое оформление своего двигательного опыта (рис. 1).

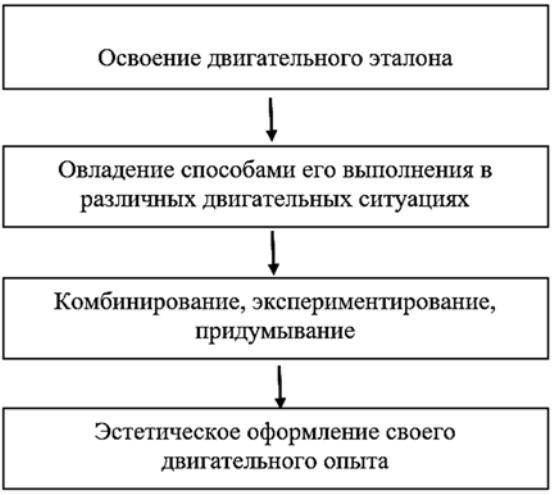

Рис. 1. Последовательность формирования двигательного навыка

С учетом данной последовательности можно выделить три цели овладения спортивными упражнениями:

1. Вызвать желание научиться, овладеть, понять, осознать.
2. Искать самостоятельные пути достижения цели (двигательной).

3. Познать свои возможности, способности, ощутить радость от своей находчивости, победы над своим неумением.

В спорте для детей дошкольного возраста не стоит задача достижения высоких спортивных результатов, скорее напротив привитие интереса к различным видам спорта. Основная цель таких спортивных занятий развитие навыков и умений выполнять простейшие спортивные связки и упражнения, пробуждение спортивного азарта и интереса. Детям даются базовые навыки физической подготовки. Как пример, можно привести игру в бадминтон, ударом ракетки от груди мы направляем мяч на другую сторону игральной сетки, но получая мяч, мы не стремимся его отбить, а скорее лишь ловим его, и снова повторяем первый элемент подачи мяча.

Методики для работы с детьми дошкольного возраста должны иметь свои особенности. Необходимо учитывать особенности физического развития и физической подготовки детей.

При работе с детьми необходимо выбирать такие физические игры и упражнения в которых нагрузка на мышцы чередовалась, максимальная работа мышечного аппарата и расслабленность. К такой категории относится: спортивная ходьба, бег, прыжки в длину, метание мяча.

В режиме дня ребенка должны присутствовать спортивные нагрузки, состоящие из игр и комплексных упражнений. Необходимо задействовать все группы мышц. Упражнения должны чередоваться по сложности и временному промежутку между ними. Основная задача такого подхода максимально заинтересовать ребенка в процессе, улучшить физическую подготовку.

Обучение детей в большей степени проходит в часы физкультурных занятий, некоторые из которых проходят на улице – на свежем воздухе. В работе с детьми необходимо помнить, что необходимо неоднократное повторение пройденных физических упражнений и игр. Регулярное повторение – это залог высокой результативности проведенных занятий. Для достижения такого результата необходимо учитывать сезонные особенности и климатические условия региона. Очевидно, что летом основными играми будут догонялки, настольный теннис, волейбол. Зимой же предпочтение будет отдаваться зимним видам спорта, катание на санках, лыжи, коньки.

В первую очередь участие должны принять те дети, которые не до конца освоили физические упражнения на занятиях в физкультурном зале. Недостаточно владеть умением применять основные комбинации, нужно также обязательно знать и уметь применять основные правила игры. Правильное использование спортивного инвентаря, умение ухаживать за ним и содержать в надлежащем виде.

Искренность и доброжелательность, жизнерадостность и открытость, сопереживание и умение помочь, заметить успехи – вот те основные качества, которые притягивают детей, вызывают их симпатию и уважение к взрослому, а иногда являются главным мотивом участия в игре.

Игровые упражнения с мячом (с элементами футбола).

Правила игры известны всем и каждому, основная цель игры забить как можно больше мячей в ворота команды-противника.

Основные требования к игре в футбол можно выделить исходя из ее задач, скорость действий, умение быстрой ориентироваться в пространстве, координированные движения, взаимосвязь между участниками команды, своевременные действия направление на достижение желаемого результата.

В старшем дошкольном возрасте дети овладевают основными элементами игры в футбол, играя в большей степени самостоятельно, в парах, небольшими группами.

«Мяч в стенку». Игроки делают расстановку перед сеткой, проще говоря «заборчиком», расстояние должно быть 3 м от сетки. Каждый мяч, он в хаотичном порядке отбывает о стенку, чередуя правую и левую ногу.

«Ловкие ребята». Игроки делятся на пары и распространяются по всей территории площадки. Каждая пара имеет в своем распоряжении один мяч. Расстояние между детьми 2 м. Основная цель: посылать партнеру мяч правой и левой ногой поочередно.

«Обведи точно». По всей площадке расставлены разные предметы (кегли, набивные мячи). Игрок обводит мяч вокруг предметов поочередно правой и левой ногой, не допуская того что бы мяч уходил от него на далёкое расстояние.

«Гол в ворота». При помощи нескольких кегль создаются ворота. На исходную линию, расстояние от ворот 5 м, по очереди выходя игроки и стараются точным движением ноги (правой или левой) забить мяч в ворота.

«Сбей предмет». На расстоянии 4 м от исходной черты на одной линии ставят кегли. Перед участниками стоит задача при помощи небольшого разбега сбить кегли.

«Быстрый пас». Участники создают полукруг, небольшая группа, расстояние между игроками 2 м, перед ними водящий с мячом. Он быстрым и целенаправленным движением отбивает мяч ногой первому игроку, а тот таким же движением возвращает мяч и т. д. Затем водящий меняется местами с первым игроком команды. Упражнение повторяется с другим водящим.

«Ловко и быстро». Игроки шеренгой ведут мяч в беге на противоположную сторону площадки, слегка подбивая его правой и левой ногой чередуя их, но что бы мяч далеко не откатывался [2].

«Пас по кругу». Игроки стоят в виде круга, небольшая группа детей, и, прокатывая, отбивают мяч, отправляя его друг другу несильным ударом, но точным движением правой или левой ноги.

«Пас в кругу». Игроки стоят по кругу, в центре капитан команды или преподаватель с мячом. Он посылает мяч детям поочередно. Получив мяч, ребенок останавливает его и таким же движением посылает обратно ведущему игры.

«Пас в тройке». Игроки становятся по три человека на расстоянии 2 м друг от друга. У одного игрока мяч. Играющие передают мяч вправо по кругу одной ногой, затем влево, и так повторяют этот элемент несколько раз.

«Попади в ворота». Игроки ведут мяч с одной стороны площадки на другую до обозначенной линии, дистанция 10 м, и, не доходя 2 м до ворот, желая забить мяч в ворота.

Игровые упражнения с воланом и ракеткой (бадминтон).

Детям дошкольного возраста разрешены игры с воланом и ракеткой, которые развивают двигательные качества, такие как: ловкость, быстроту, координацию движений, ориентацию в пространстве.

Для разнообразных упражнений и игр с воланом используются детские ракетки. Следует довести до детей, как нужно держать ракетку, основными правилами являются, не напрягая пальцы рук, не изменяя способ хвата ракетки во время удара по волану.

Прием волана на ракетку даться детям легче, чем подача. Положение для подачи должно выглядит следующим образа, ноги слегка расставлены, левая нога ставится примерно на шаг вперед, волан держать за оперение левой рукой, а правую руку с ракеткой отвести немного назад и вниз. Следующие действия должны выглядеть так, замах и удар по во-

лану. Следует рассказать детям, что для меткости удара волан надо отбивать не серединой ракетки, ее верхним краем, тогда промахов будет меньше.

«Не урони». Дети становятся в круг, возможен полукруг или шеренга. Ноги слегка расставлены, в руках у каждого игрока волан. Цель упражнения – подбросить волан вверх одной рукой и поймать его пока он в воздухе.

«Переброс-поймай». Подбрасывание волана одной рукой и ловля его другой, стоя на месте и в движении, на небольшое расстояние.

«Волан навстречу». Игроки становятся в 2 шеренги, расстояние между ними 2 м на расстоянии вытянутых в сторону рук друг от друга. У каждого игрока волан. По сигналу педагога или же капитана команды, каждый ребенок перебрасывает волан стоящему напротив ребенку. Главная задача – не допустить падение волана и не столкновение при переброске.

«Забрось в кольцо». Дети, становятся в колонну по одному, приблизительно в группы по 4–6 человек, перед баскетбольным кольцом, высота его должна быть от пола 2 м. У каждого игрока иметься волан. По знаку педагога первый в колонне игрок подходит к кольцу и бросает волан снизу вверх правой или левой рукой, желая попасть в кольцо.

«Отрази волан». Игроки встают в 3 полукруга на расстоянии 1 шага друг от друга. У каждого игрока иметься ракетка. Водящий становится перед играющими и поочередно бросает им волан, те, напротив, отбивают его. Через некоторое количество повторений время выбирается другой водящий.

«Подбей волан». Игроки становятся в круг или же полукруг. У каждого ребенка ракетка и волан. Дети подбрасывают волан ракеткой, прикладывая максимум усилий ударить как можно большее количество раз и не дать волану упасть на землю.

«Пройди – не урони». Игроки становятся в шеренгу. У каждого игрока волан и ракетка. По команде капитана участники подбрасывают волан ракеткой, передвигаясь вперед шагом. Темп игры произвольный.

Плавание, игровые упражнения на воде.

Преимущество, игр на воде заключается в том, что они закаливают и укрепляют здоровье детей, укрепляют иммунитет и способствуют высокому противостоянию болезней. При обучении детей плаванью главное, что необходимо соблюдать, это технику безопасности и не в коем случаи не оставлять детей одних!

Первое что нужно сделать – научить детей держаться на воде!

Следующим определяющим фактом будет умение ребенка уверенно входить в воду. Если ребенок смотри на воду с некой опаской или страхом, не желает заходить в воду по собственному желанию, необходимо предложить ему входить в воду держа его за руку медленными движения заходя по пояс. Далее будет следовать погружение в воду с головой с кратковременным задержанием дыхания. Необходимо понимать, что для ребёнка необходимо погрузиться в воду именно самостоятельно без принуждения, но это не значит, что взрослые не должны страховать ученика, нахождение взрослого, преподаватель или же тренера обязательно на протяжении всего времени обучения. Запрещено, принуждать или заставлять ребенка выполнять обязательно упреждения, это может вызвать у него страх к воде и нежелание выполнять какого рода упражнения. Последовательность к приобщению ребенка к воде играет главную роль, необходимо поэтапно совершать все действия.

«Фонтан». Играющие создают круг, держась при этом за руки, на не глубоком месте. По сигналу педагога дети садятся на дно и, опираясь руками сзади, упор на предплечья, выпрямляют ноги. На следующий сигнал все одновременно двигают ногами вперед-вверх, образуя фонтан брызг

дыхание должно быть равномерное. Количество участников игры не должно превышать 5–6 человек.

«Поплавок». После глубокого вдоха игроки приседают, энергично отталкиваясь от дна, одновременно прижимают голову и колени к груди, при этом обхватывая голени, и всплывают на поверхность.

«Море волнуется». Игроки становятся в круг, находясь по пояс в воде. Когда педагог произносит фразу: «Море волнуется!» дети передвигают руками в воде вверх-вниз, колени чуть согнуты. На фразу педагога «Море спокойное!» пауза. И так с несколькими повторениями.

«Качели». Игроки делаться на пары, и, стоя лицом друг к другу, берутся за руки. По сигналу преподавателя, по очереди выполняют приседания в воде, но при этом без погружения в воду с головой.

«Уточки». Участники образуют колонну друг за другом и передвигаются вдоль берега, покачиваясь с боку на бок и хлопая по воде руками изображая уточек.

«Буксир». Участники делятся на пары. Один ребенок идет по дну, повернувшись спиной и держа за руки другого ребенка, лежащего на воде, тянет буксир [1].

«Катание на кругах». Ребенок садится (ложится) на надувной круг, и катается на нем как на лодочке, подгребая руками. Заплывать за условную линию не разрешается. Обязательно что бы за детьми наблюдал преподаватель.

Любые упражнения должны вызывать интерес у детей, но при этом иметь обучающий характер.

Езда на самокате.

Езда на самокате – упражнение, интересное для детей дошкольного возраста. Ребенок так же должен находится под контролем преподавателя. Основным правилом выступает необходимость отталкиваться попеременно как правой, так и левой ногой. Катиться, поставив обе ноги на платформу. Самокат был по росту ребенка – это обязательно, чтобы не создавались неблагоприятные условия для нарушения осанки, и как следствие искривления позвоночника [3].

Катание на велосипеде.

Катанию на двухколесном велосипеде разрешено обучать детей с трехчетырех лет, сначала необходимо научиться кататься на трёхколёсном велосипеде. Эта работа проводится на асфальтовом покрытии в теплое, летнее время года. Катание на велосипеде оказывает значительное воздействие на сердечно-сосудистую, дыхательную системы, способствует укреплению мышц, особенно ног стопы. У детей развивается такие качества как: быстрота, ловкость, равновесие, глазомер, координация движений, ориентировка в пространстве, ритмичность, сила, выносливость, повышается вестибулярная устойчивость.

Для ребенка 4–5 лет расстояние от сиденья до опущенной вниз педали должно быть примерно 25 см, расстояние от руля до сиденья по вертикали не должно быть больше 18 см, конечно, здесь речь идет о ребенке, физическое развитие которого соответствует возрасту [2].

Подготовительные упражнения:

1. Учить детей водить трехколесный велосипед, держа его за руль двумя руками.

2. Научить садиться на велосипед. Ребенок встает с левой стороны от велосипеда, переносит правую ногу через седло. Обязательно, научить ребенка плавно нажимать на педали и ездить по прямой дорожке.

3. Катание на трехколесном велосипеде с поворотами вправо и влево, объездами вокруг предметов, не задевая их.

4. Катание на комбинированном или четырехколесном, велосипеде – это подготовка к обучению езде на двухколесном велосипеде. Основная задача, научить детей сохранять равновесие.

5. Научить управлять двухколесный велосипед, держа его правой и левой руками за руль, выполнять разные повороты.

6. Езда с помощью взрослого, который держит велосипед за руль и седло, а потом только за седло.

7. Катание на велосипеде с отталкиванием от земли ногами. Основная цель данного упражнения научиться держать равновесие.

8. Учить детей садиться на велосипед и сходить с него. Основные правила: ребенок стоит слева от велосипеда, наклонив его к себе, переносит через седло правую ногу и ставит её на правую педаль. Затем, отталкиваясь левой ногой от земли, ребенок нажимает на педаль правой ногой и садится на велосипед. Сходить с велосипеда следует в обратном порядке, а именно, велосипед останавливают, наклоняют влево, ставят левую ногу на землю.

9. Езда на велосипеде «восьмеркой» вокруг предметов [3].

Волейбол.

При проведении игры волейбол с детьми дошкольного возраста, подойдет площадка размерами 10 на 10 м, волейбольная сетка, как альтернатива может быть шнур натягивается на уровне вытянутых рук ребенка.

Мяч перебрасывается через сетку сразу или через пас, главное, мяч не должен касаться сетки во время подачи, но это допустимо в процессе игры. Основная задача детей – это не дать мячу коснуться земли на своей половине, а передавать его так, чтобы он упал на половине соперника. При подаче и передаче мяч не должен улетать за границы площадки, в этом случае не засчитывается очко, и подача переходит к другой команде. Очко засчитывается том случаи, если мяч, перелетев сетку, коснулся земли на половине противника. Игра идет до 5 или 10 очков, длительность игры составляет 15–25 минут – это 2–3 партии.

Подготовительные упражнения состоят из следующих этапов:

1. Отбивание мяча пальцами или ладонями о стену на расстоянии оного метра от неё.

2. То же упражнение, но с продвижением вдоль стены приставным шагом вправо и влево.

3. Отбивание мяча о пол ладонями рук стоя на месте.

4. Аналогичное упражнение, но с продвижением вперед.

5. Отработка техники прямой подачи мяча – это удар правой, левой – для леворуких детей, рукой основанием ладони или сжатым кулаком.

6. Передача мяча в парах, на месте и в движении вперед приставным шагом.

7. Передача мяча друг другу верхней подачей, расстояние 2 м.

8. Перебрасывание мяча друг другу через сетку [1].

Ходьба на лыжах.

Лыжный спорт, пожалуй, самый распространённый вид спорта, отличающейся свой массовостью и общедоступностью. Обучать детей ходить на лыжах можно уже с 3-го возраста. Свежий воздух способствует общему оздоровлению и закаляет организм. При передвижении на лыжах работают все основные группы мышц, так же усиливается дыхание и кровообращение.

Частая и постоянная динамическая работа ног при ходьбе на лыжах оказывает укрепляющее воздействие на формирование детской стопы, помогает предупредить развитие плоскостопия. Катание на лыжах помогает развить координацию, пространственную ориентацию. Во время лыжных прогулок и занятий детьми приходится выполнять разнообразные действия, о именно спускаться со склона, делать повороты, подниматься на гору определенным способом [3].

Катание на санках.

Катание на санках, пожалуй, самое доступное и веселое здание в сфере физического развития. Поднимая санки, мышцы ребенка работают равномерно и целенаправленно, а само катание доставляет удовольствие.

Кататься ребенок должен в положении на животе, чтобы во время спуска внизу не было сильных толчков в позвоночный столб.

Итак, актуальной необходимостью является закладывание в дошкольном возрасте основ здорового образа жизни (ЗОЖ). Для этого необходимо дать детям основы понятий, что полезно, а что вредно для их здоровья. Необходимо довести до навыка, привычки, желания организма, необходимость выполнять гигиенические процедуры, утреннюю гимнастику, самомассаж, закаляться, заниматься доступным видом спорта, то есть вести активный, здоровый образ жизни. А это значит, что надо, не откладывая на потом, делать сейчас все, чтобы всегда чувствовать себя здоровым, бодрым, уверенным, способным, жизнерадостным.

Список литературы

1. Курчма В.Р. Гигиена детей и подростков: Учебник / В.Р. Курчма. – М.: Издательская группа «ГЭОТАР-Медиа», 2012. – 480 с.

2. Усов Н.С. Здоровый ребёнок: справочник педиатра / Н.С. Усов. – 2-е изд-е. – Минск: Беларусь, 1994. – 207 с.

3. Потапчук А.А. Лечебная физическая культура в детском возрасте / А.А. Потапчук, С.В. Матвеев, М.Д. Дидур. – СПб., 2007. – 464 с.

Мельникова Людмила Алексеевна
канд. пед. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область
Зеленова Наталья Николаевна
канд. пед. наук, доцент
Институт водного транспорта им. Г.Я. Седова (филиал)
ФГБОУ ВО «Государственный морской
университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕСТРУКЦИИ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация*: данная статья – результат длительного наблюдения и размышления о профессиональной деятельности и ее влиянии на общее состояние педагога. Авторы считают публикацию уместной в контексте тех перемен в образовании, которые затрагивают человеческие ресурсы: введение контрактных процедур, завышенных формальных требований к профессиональной деятельности, беспрецендентного увеличения нагрузки как университетского преподавателя, так и школьного учителя.*

Ключевые слова*: профессиональное саморазвитие, дезадаптивность, деструкции, причины деструкции, профессионально-личностные деформации, педагог, выученная беспомощность.*

Во все времена на преподавателя высшей школы общество возлагало большие надежды. Но длительные перегрузки и состояние неопределенности, постоянные стрессы и неоднозначная оценка преподавательского

труда в нашем обществе, – все это является стрессовыми факторами, влияющие на личностное благополучие и психологическое равновесие. Происходящие в обществе социально-экономические изменения предъявляют новые требования к личности педагога. На первый план выдвигается способность быть субъектом своего профессионального развития, в условиях социальной неопределенности самостоятельно находить решения социально и профессионально значимых проблем. Между тем, отсутствие четких ориентиров в области образовательной политики, их смена усиливает психоэмоциональные нагрузки на педагогов, порождает психологический дискомфорт, провоцирует нравственную и психофизиологическую дезадаптацию. Все это в конечном счете инициирует негативные личностные и психофизиологические изменения педагога. Как показывает анализ педагогической практики, многие педагоги проявляют пассивность, нежелание что-либо менять в своей работе, с предубеждением относятся к объективно назревшим нововведениям. Во многом это обусловлено не только личностными характеристиками педагогов, такими как низкая социально-профессиональная активность, консерватизм, догматизм, равнодушие, которые становятся препятствием на пути реформирования системы образования, но и объективными механизмами психологической защиты психики от перегрузок. Проблема психологической защищенности личности является одной из фундаментальных в вопросах сохранения психического здоровья и личностной гармоничности. Она актуальна в мировой психологии и лично для каждого человека, вступающего во взаимодействие с окружающим миром на разных этапах своего развития и не может разрешаться на уровне одной науки, требуются усилия и педагогов, и администрации, и медицинских работников.

Изучение профессиональных деструкций педагога и их влияния на профессиональное развитие – это сравнительно новая научная проблема, носящая комплексный междисциплинарный характер. В научной литературе выделяют философский, педагогический и психологический уровни ее анализа. На философском уровне раскрывается сущность деструкции, которая заключается не только в разрушении, но и в освобождении с целью сохранения целого путем очищения от ненужных наслоений (А. Камю, Ж. Сартр, М. Хайдеггер и др.).

Большинство педагогических исследований по проблеме деятельности и личности педагога в отечественной науке были направлены на изучение продуктивного развития (А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, В.А. Сластенин, Е.А. Климова, А.К. Маркова), деструктивные же тенденции профессионального развития педагога не исследовались [1].

На психологическом уровне исследована сущность деструкции личности как изменений, разрушающих ее структуру. Так, деструктивные изменения личности исследовались в психоаналитических теориях (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг) в качестве разрушительных тенденций ее развития и противопоставлялись созидательным. В отечественных психологических концепциях становления личности констатировались деструкции развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, В.С. Мерлин, Л.А. Регуш, А.В. Филипов). В концепциях профессионального становления личности В.А. Бодрова [1], Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.В. Митиной признается разнонаправленность онтогенетических изменений личности в процессе выполнения профессиональной деятельности. При этом отмечается, что профессиональное развитие личности сопровождается личностными приобретениями и потерями, т. е. развитие – это не только рост, совершенствование, но и разру-

шение. Следовательно, профессиональные деструкции объективно сопровождают профессиональное развитие личности, и главная задача перед практиками состоит в правильном реагировании на данное явление [1; 2; 4].

Профессиональная деструкция – это разрушение, изменение или деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионального труда. Профессиональные деструкции имплицитно содержатся в целостном процессе профессионального развития. Нет развития без отрицания уже приобретенного. Возникновение и развитие профессиональных деструкции снижает продуктивность выполнения деятельности, негативно влияет на мотивацию и профессионально-педагогическую позицию. Педагог теряет интерес к своей работе, начинает акцентировать внимание на ее отрицательных моментах, предпочитает не выходить за рамки нормативно одобряемой деятельности. Психологически компетентное преодоление профессиональных деструкции способствует становлению профессионально успешной, саморазвивающейся личности, обеспечивая гуманизацию педагогического взаимодействия, что в условиях модернизации образования приобретает огромное значение [2].

Интерес к проблеме различных сторон профессиональных деструкций личности и деятельности возрос в последние годы (В.С. Агавелян, С.П. Безносов, С.А. Дружилов, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников, Е.И. Рогов и др.). Однако работы названных авторов отличаются значительным разнообразием подходов и концептуальных схем изучения. Термины «деструкция» и «деформация» зачастую используются как синонимы, что создает понятийную неоднозначность данных феноменов. Анализ научной литературы по исследуемой проблеме показывает, что вопросы, связанные с раскрытием содержания понятия «профессиональная деструкция», обоснованием развития деструкции, а также их влияния на продуктивность деятельности, не были предметом специального исследования. Термин «профессиональные деструкции» почти не используется в педагогической литературе, хотя признан необходимым. В последнее время появились новые понятия, характеризующие профессиональные деструкции педагогов – «выученная беспомощность» – как снижение уровня активности, избегание неудач, отсутствие инициативы у педагогов. «Выученную беспомощность» наблюдаем у педагогов в том случае, когда теряется связь между профессиональными действиями и их результативностью [7]. Как вариант профессиональных деструкций, наряду с новомодным понятием «прокрастинация» – отсроченность действий, – она связана с общей перегрузкой, потерей ощущения времени, неудовлетворённостью собственными достижениями, неясными жизненными целями, нерешительностью и неуверенностью в себе. Появление новых понятий и описание деструктивных явлений настойчиво заявляют о существующей проблеме.

В наших исследованиях мы уже описывали свои наблюдения: профессиональная деятельность сотрудников вузов протекает на фоне очевидных проблем, среди которых наиболее острыми являются низкий престиж в обществе профессии преподавателя и ученого, отток высококвалифицированных кадров из системы «высшая школа – аспирантура». Наряду с этим преподаватель вуза часто не рассматривает свою деятельность в нем как основную, имеет низкую мотивацию к работе в научной и преподавательской сфере, не проявляет интереса к последним достижениям в науке, не стремится повышать свою квалификацию. При этом, как показывают исследования, наименьшая научная активность наблюдается у молодой группы сотрудников до 30 лет, которые в принципе должны проявлять особые усилия в накоплении профессионального опыта [6].

В общеобразовательной школе ситуация еще более драматична, но администрация и органы управления этих процессов как бы не замечают. Средний возраст педагогов, работающих в образовательных учреждениях г. Ростова-на-Дону приближен к пенсионному, а по математике, технологиям и др. предметам в школе остались работать в основном пенсионеры, и проблемы профессиональных деструкций, сохранения психологического здоровья и творческого развития в своей профессии для них особенно актуальны.

В анкетном опросе учителей [4] определились характерные симптомы психологической усталости, среди которых называются следующие состояния: периодически срываешься, начинаешь кричать на детей; понимаешь, что ждешь звонка с урока с самого его начала; не удается быстро восстанавливаться, часто болеешь; не проходящая усталость, бессонница, постоянные мысли о работе, невозможно переключиться; ощущение рутинности, напрасного труда без значимого результата; грусть, повышенная раздражительность, чувство тревоги; ощущение принесения себя в жертву; желание уволиться, уйти на другую работу, уехать подальше; комплекс вины, ощущение, что всем должен и ничего не успеваешь... Ситуацию усугубляет одиночество учителя в школе – как ни странно это звучит. Педагог всегда в круговороте дел, обязанностей, но он один – перед администрацией, перед требованиями родителей, перед учениками. Учитель отвечает за все, часто не имея возможности разделить это бремя ответственности, посоветоваться, получить поддержку в трудный момент. Часто профессиональные деструкции провоцируются и чувством внутренней несвободы, тотального контроля, иногда бессмысленных для учителя или не понимаемых требований. В числе других причин школьные учителя чаще всего называют: большое количество детей в классе; неумение снять собственное напряжение, освободиться от негативных эмоций; маленькую зарплату; недостаточность профессиональной поддержки; слишком большую ответственность за воспитание и обучение детей, нехватку помощи и контакта с родителями [3]. При опросе преподавателей высшей школы отмечается слабая результативность труда, поточная система обучения его бессмысленность и неактуальность.

А.К. Маркова выделяет основные тенденции развития профессиональных деструкций: отставание, замедление профессионального развития по сравнению с возрастными и социальными нормами; дезинтеграция профессионального развития, распад профессионального сознания и как следствие – нереалистичные цели, ложные смыслы труда, профессиональные конфликты; свертывание ранее имевшихся профессиональных данных, «уменьшение» мышления; искажение профессионального развития, появление ранее отсутствовавших негативных качеств, отклонение от социальных и индивидуальных норм профессионального развития, меняющих профиль личности [3]. В самом общем виде профессиональные деструкции – это не только нарушения уже усвоенных способов действия, но и изменения, связанные с переходом к последующим стадиям профессионального становления, а также изменения, связанные с возрастом, физическим и нервным истощением. Преодоление профессиональных деструкций сопровождается психической напряженностью, психологическим дискомфортом, кризисными явлениями. Деструкции, вызванные многолетним выполнением одной и той же профессиональной деятельности, порождают нежелательные качества, изменяют профессиональное поведение человека. Это и есть профессиональные деформации, это как болезнь, которую вовремя не смогли обнаружить, и которая оказалась за-

пущенной, незаметно для себя и сам человек смиряется с этой деструкцией. Таким образом, под влиянием профессиональной деятельности возникают деструктивные изменения личности специалиста, называемые «профессиональными деформациями». Главным фактором появления профессиональных деформаций выступает сама профессиональная деятельность, а ее эмоциональная насыщенность часто приводит к повышенной раздражительности, перевозбуждению, тревожности, нервным срывам. Только недалекий человек не понимает, что ресурсы нашего выживания, успешности, перспектив каждого человека и страны в целом – сконцентрированы в учителе, в его профессионализме, в понимании своей миссии и предназначении, в общем психоэмоциональном состоянии и самочувствии, транслируемом ежедневно детям, и с этим не считаться нельзя. Очень долго учитель брал на себя тройные нагрузки, перестраивался постоянно, выживал в экстремальных ситуациях, в которые его поставила страна, занимался экспериментальной деятельностью, учил и писал сам программы, разрабатывая содержание и осваивая новые технологии обучения, заменяя собою целые НИИ. Сегодня надо изменить ситуацию в обществе, и создавать условия, которые помогли бы учителю не только проявлять свои профессиональные качества, но и сохранять здоровье.

В науке отсутствует концепция преодоления профессиональных деструкции, несмотря на востребованность технологий их профилактики и коррекции, детально не определены генезис профессиональных деструкций; факторов, детерминирующих их развитие; видов деструкции и их проявления в профессиональной деятельности; выявление зависимости профессиональных деструкции от стажа педагогической деятельности. Интересны в практическом плане идеи разработки технологий преодоления профессиональных деструкций посредством педагогической поддержки, включения в творческую деятельность, а также развивающих технологий профессионального образования.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001.

2. Борисова Л.Н. Формирование профессиональной рефлексии как условие совершенствования методической компетентности педагога: Материалы конференции «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития». – М., МАНПО; Ярославль: Ремдер, 2013. – Ч. II. – С. 201–204.

3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

4. Мельникова Л.А. Анализ деструктивных профессиональных деформаций и психологическая поддержка учителя в их профилактике и преодолении // Психологическое здоровье субъектов педагогического процесса. – М., 2009. – С. 206–217.

5. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

6. Орел В.Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль, 1999. – С. 76–97.

7. Зеленова Н.Н. Современный преподаватель и его подготовка к работе в университете исследовательского типа // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2013. – №5(31). – С. 157–163.

8. Сыманюк Э.Э. Психологические характеристики выученной беспомощности у педагогов / Э.Э. Сыманюк, И.В. Девятовская // Вестник ОГУ. – №9. – 2006.

Миронова Ирина Александровна
учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №13 с УИОП»
г. Ноябрьск, ЯНАО

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ НА УРОКАХ

***Аннотация**: в данной статье автором предложен учительский опыт, в котором используется интегрированные уроки и проектная деятельность. Подобная педагогическая практика предполагает развитие творческой активности учащихся, их образного мышления, позволяет использовать знания из всех учебных предметов, различных областей наук, художественной культуры, направлена на достижение главной цели – формирование в комплексе метапредметных компетенций.*

***Ключевые слова**: интегрированные уроки, учительская практика, проектная деятельность.*

Интегрированные уроки дают возможность показать мир во всём его многообразии с привлечением разных знаний, что способствует эмоциональному развитию личности ребёнка и формированию его творческого мышления. Интегрированный урок – одно из новшеств современной методики.

Основные цели подобного обучения:

1. Создание оптимальных условий для развития мышления учащихся в процессе обучения на основе интеграции разных предметов.

2. Активизация познавательной и творческой деятельности учащихся на уроках.

В своей практике я применяю данный метод. Урок литературного чтения можно совместить с такими предметами как русский язык, окружающий мир, технология, математика, ИЗО и т. д. Для большей эффективности использую мультимедийные программы «Уроки тетушки Совы», «Игры с буквами и словами», «Читаем по слогам», советские мультфильмы, таблицы для индивидуального использования учащимися (заучивание правил в удобном для детей виде), работа с фишками. На уроках литературного слушания с первого класса дети работают в читательских дневниках: моделируем обложки по изученным произведениям (в читательском дневнике – сама обложка, автор, название произведения, жанр, герои, вывод).

Уникальность интегрированного метода обучения заключается во взаимосвязи одного предмета с другими, применение знаний, полученных обучающимися в школе и вне её, в умении самостоятельно делать выводы по любой теме. Использование нетрадиционного метода формирует деятельный подход в обучении, в результате которого у детей возникает целостное восприятие мира.

Рассмотрим фрагмент урока литературного чтения «Буква Т. Звуки [т], [т’]».

Таблица 1

Этапы урока	Методы	Взаимосвязь с другим учебным предметом
Изучение нового материала, новой буквы	Мультимедийная программа «Уроки тетушки Совы, буква т»	Окружающий мир

Буква т, характеристика звуков [т], [т’]»	Работа с фишками, раскрытие лексического значение слов **лес** **лис** **лес**а **лис**а **лес**ок **лис**ята **лес**ни **лис**ёнок	Русский язык
Чтение слогов, слов, предложений, с изученной буквой	Работа с букварем, мультимедийные программы «Игры с буквами и словами», «Читаем по слогам» 	Окружающий мир, русский язык
Знакомство с печатной буквой т	Работа в рабочих тетрадях «Я учусь писать и читать», «Я учусь писать печатными буквами»	Русский язык, окружающий мир
Конструирование открытки к Дню матери	Знакомство с праздником «День Матери». 	Окружающий мир, технология

Рекомендую использовать ресурсы, предложенные выше, а также таблицы для индивидуального использования учащимися (некоторые примеры) и обязательно работу с фишками:

Таблица 2

<table>
<tr>
<td>
<table>
<tr><td>2 звука</td><td>1 звук</td></tr>
<tr><td colspan="2">ю
[й у]</td></tr>
<tr><td>– в начале слова
юла [й у л а]
й | у | – | –</td><td>– после согласных
люк [л у к]
| у |</td></tr>
<tr><td colspan="2">– после гласных
каюта [к а й у т а]
– | – | й | у | – | –</td></tr>
<tr><td colspan="2">– после ь и ъ
вьюга [в й у г а]
– | й | у | – | –</td></tr>
</table>
</td>
<td>Запомни!
1. После твёрдого согласного звука при письме ставим ту гласную, какой гласный звук слышим.
2. После мягкого согласного звука слышим:
[а], но пишем я
[о], но пишем ё
[у], но пишем ю
[э], но пишем е.

Звук [ы] после звуков [ж] и [ш] записывается буквой и – «жи», «ши»

«жи» и «ши»
пишу с и</td>
</tr>
<tr>
<td>1. Порядок действий при списывании:
2. Прочитай предложение. Пойми его.
3. Прочитай чётко первое слово предложения так, как оно написано.
4. Повтори слово, сверь с написанным. Запомни, как пишется слово.
5. Запиши слово, чётко диктуя его себе.
6. Проверь себя: читай написанное и сверяй с напечатанным.
7. Так же списывай остальные слова предложения.</td>
<td>Предлоги со словами пишутся раздельно.
Воспользуйся подсказкой:
Если между словом (с, на, по, под, за, перед, в, до, от, из) и другим словом вставляется вопрос или другое слово, то в этом случае это предлог и необходимо писать его раздельно.
*Пример: на (чём?) столе, в (чёрном) пальто, с (чего?) вешалки, по (широкой) дороге, под (густым) деревом, за (бурной) рекой, перед (чем?) остановкой, до (чего?) двери, от (чего?) огня, из (хорошей) ткани.</td>
</tr>
</table>

Также в своей практике использую метод проектной деятельности, в особенности: творческие, информационные и исследовательские проекты. Результаты оправдывают затраты и энергию как учителя, так и ребенка. Проекты детей разные по длительности выполнения: как кратковременные (рассчитанные на 1 неделю, 1 месяц), так и долгосрочные (рассчитанные на 1 год или несколько лет). Примеры детских проектов моего класса, которые стали победителями и лауреатами конкурсов различных уровней:

2012–2013 г. – Моторов Денис «Ежемесячный классный журнал «Незнайка» (2 года).

2013–2014 г. – Чижов Данил «Современные мосты», Дуцаева Карина «Рукописная книга», Тарасов Александр «Создание видеороликов», Николаев Михаил «Сказки обо всем», Нуруллин Руслан «Компьютерные игры: вред или польза», Ильина Валерия «Газированные напитки», Ионов Игорь «Красота для дома», Панченко Дарья «Рисованный мультфильм».

2014–2915 г. – Терентьев Кирилл «Пластилиновый мультфильм», Ильина Валерия «Создание и история открытки», Нуруллин Руслан

«Школьное питание. Когда? Что? Почему?», Николаев Михаил «Поделки из глины» (2 место в городе).

Все перечисленные проекты прошли защиту на школьном уровне, используются мною и коллегами на различных уроках начальной школы и во внеурочной деятельности.

Опыт работы над проектами с совокупности с интегрированными уроками показал, что ребенку предоставляется великолепная возможность:

– проявить себя в позиции творческого субъекта;

– включиться в деятельность с целью самореализации;

– проявить свой интерес и активность в социальной жизни;

– шире развить познавательные процессы и сферы межличностного общения.

Учитель в наше время, должен не только дать знания и научить применять их в жизни, но должен научить детей думать, анализировать, учить отбирать необходимую информацию. Настоящее время требует перемены мышления во многих областях жизни. Преобладают ориентирование на высокое качество знаний, умений, навыков и интеллектуальное развитие школьников.

Список литературы

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://yandex.ru/clck/jsredir?from=yandex.ru

2. Кудрявцева А.И. Проектная деятельность в начальной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://infourok.ru/obobschenie_opyta_po_teme_proektnaya_deyatelnost_v_nachalnoy_shkole-114598.htm

3. Учусь создавать проект: Методическое пособие для 4 класса / Р.И. Сизова, Р.Ф. Селимова. – М.: РОСТ. – 117 с.

4. Учусь создавать проект: Методическое пособие для 3 класса / Р.И. Сизова, Р.Ф. Селимова. – М.: РОСТ, 2011. – 119 с.

Мусс Галина Николаевна
канд. пед. наук, доцент, декан
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ОПЫТ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

Аннотация*: в статье описан опыт, в ходе которого проверялась истинность предположений о том, что исследовательские умения младшего школьника будут развиваться более эффективно, если учитывать их особенности в организации метода проектов; разрабатывать комплекс уроков на основе использования метода проектов, включать в его реализацию младших школьников.*

Ключевые слова*: младший школьник, метод проектов, исследовательские умения.*

Основная задача современного образования заключается в том, чтобы создать такие условия, которые улучшали развитие личности ребенка, формировали активную позицию, субъективность учащегося в учебном процессе. Опыт развития исследовательских умений младшего школьника в условиях реализации метода проектов может быть выстроен на предположении о том, исследовательские умения будут развиваться более

эффективно, если учитывать особенности исследовательских умений младшего школьника в организации метода проектов; разработать комплекс уроков на основе использования метода проектов; включить младших школьников в реализацию метода проектов.

Для того чтобы учитывать особенности исследовательских умений младшего школьника в организации метода проектов, мы разобрали ряд заданий, которые направлены, на развитие у младших школьников умения видеть проблемы. Эта спецификация человеческого мышления формируется самостоятельно в течение длительного времени в разных видах деятельности. Однако, можно создать специальные условия для ее развития, создав специальные условия, которые именно в младшем школьном возрасте окажут значительное влияние на данный процесс. Среди многих средств развития исследовательского мышления и умений у детей младшего школьного возраста используется метод проектов. Проектирование дает детям возможность, исходя из склонностей, способностей, интересов, развить базовые исследовательские умений: выдвигать гипотезы, строить предположения, работать с информацией, чтобы уточнить или доказать их, презентовать результаты своей работы и т. д.

Целесообразно использовать упражнение по выдвижению гипотез. Младшим школьникам задаем вопрос: Предположи… (Как птицы узнают дорогу на юг? Можно ли вырастить кристаллы в домашних условиях? Что нужно для того, чтобы зимой вырастить лук? Как сделать поделку из бумаги, если нет клея? и пр.). В развитии умения выдвигать гипотетические предположения необходимо учить младших школьников использовать специальные слова, логические связки: «можем предположить», «может быть», «допустим», «теоретически», «возможно», «что, если» и пр.

Одним из важных для младшего школьника как начинающего исследователя является умение задавать вопросы. Дети этого возраста изначально любознательны, достаточно лишь направить это природной качество в нужное русло. Для развития умения задавать вопросы нами использовались такие упражнения, как «Задай вопрос тому, кто является автором книги», «Задай вопрос так, как его бы сформулировали в 19 веке», «Ответь вместо него», «Предположи, какие вопросы мог бы задать тебе автор открытия/книги…», «Ответь не его вопросы» и др.

Разработав комплекс уроков на основе использования метода проектов, в ходе его реализации мы учили детей работать с информацией, выделять существенное и несущественное, анализировать и обобщать, делать выводы на основе исследований, а также представлять результат публике. Используя метод проектов в начальной школе, мы его применяли на уроках закрепления. Мы учили детей работать в команде или проводить самостоятельное исследование. Младшие школьники делились на три-четыре группы. Мы давали задание и следили за ходом подготовки.

Для включения младших школьников в реализацию метода проектов мы придерживались следующих этапов, соответствующих структуре учебной деятельности.

Формулировка темы. Для того чтобы дети определили тему проекта, ребятам предлагалось задать себе вопросы: Что ты хочешь изучить? О чем рассказать? Что тебе более всего интересно?

Планирование. Задача учеников здесь – смоделировать работу над проектом. Чтобы план был целесообразным и реализуемым, необходимо ответить на вопросы: «С чего начать исследование?», «Что следует делать далее?» и пр. Ответы на данные вопросы будут являться методами, с помощью которых учащиеся будут добывать информацию.

Поиск и переработка информации. Поиск необходимой информации, сбор данных, изучение теоретических положений, необходимых для решения поставленных задач. Учащихся на этом этапе включены в такие деятельности, как анализ литературы, отбор методов исследования, их применение на практике, фиксация фактов и т. п. В целях развития исследовательских умений младших школьников в контексте реализации метода проектов поиск и переработка информации осуществлялась на основе классификации, дифференциации существенных и несущественных признаков объектов или явлений; нахождения общего; объединения по отдельным признакам; абстрагирования.

Опыт развития исследовательских умений младшего школьника в условиях реализации метода проектов на данном этапе опирался на использование таких заданий, как «Подумай самостоятельно», «Задай вопрос однокласснику (педагогу или эксперту)», «Узнай из книг, справочной литературы», «Поработай с информационными системами», «Упорядочи информацию» и др.

Обобщение полученных данных. На данном этапе ребята анализируют и обобщают собранные сведения. Для этого создавались условия, чтобы они могли синтезировать, обобщать. Дети должны осознать, что объединяет теорию и практику решения избранной ими проблемы, каковы предварительные итоги проекта.

Защита проекта. Результаты, полученные в проектной деятельности, представляются остальным участникам в виде доклада, сообщения, научной статьи, стенной газеты, буклета, справочника, фотоотчета и т. п. Младшие школьники обсуждают и анализируют полученную информацию, делятся мнениями, задают докладчику вопросы.

Подведение итогов. Оценивается результативность проекта, носит ли он прикладной характер, может ли быть полезен в какой-то сфере жизнедеятельности. Педагогу необходимо создать условия для рефлексии, самооценка младшим школьником выполненной работы.

Таким образом, в ходе опытной работы педагогически целесообразная организация учебного процесса в условиях реализации метода проекта была одним из главных условий развития исследовательских умений младших школьников.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия. От действия к мысли: Пособие для учителя [Текст] / А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 151 с.

Нимаева Ирина Бальжинимаевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный институт культуры»
г. Улан-Удэ, Республика Бурятия

ИЗУЧЕНИЕ МАЛЫХ ЖАНРОВ ФОЛЬКЛОРА В УСЛОВИЯХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В СВЕТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

***Аннотация**: в данной статье говорится о методике изучения пословиц и поговорок на уроках русской и родной литературы в бурятской школе в свете диалога культур.*

***Ключевые слова**: пословицы, поговорки, национальная школа, малые жанры, диалог культур, литературное образование.*

В условиях национальной школы весьма важным является актуализация литературного образования учащихся в свете диалога культур. В школьную программу по родной и русской литературе, кроме всего прочего, входит и знакомство с фольклорными материалами. В частности, в бурятской школе особое внимание обращаем на изучение пословиц и поговорок. Они рассматриваются на фоне широких культурологических обобщений, то есть в контексте параллелей на других языках, выявлении их сходств и различий, сравнений оригиналов и переводов с точки зрения содержания и формы, анализа их художественно-языковых особенностей.

Все это было характерно для занятия по родной литературе в 6 классе одной из опорных школ, где изучали тему о пословицах и поговорках. Учительница в краткой форме рассказала об основных отличительных чертах этого жанра, привела примеры: «Онһон угэнууд ехэ хурса, гунзэгы удхатай хэмжээгээрээ богонихон, шулэглэмэл маягтай. Онһон угэнууд соогоо буряад зон оорынгоо ажабайдал, еһо заншал, эрдэм бэлиг, ухаан бодол, сэдьхэл һанаан, ури хуугэд, аша гушанар, адуу мал гэхэ мэтэ наһанайнгаа эгээл унэтэй сэнтэй онсо шэнжэнуудые харуулһан байна. Жэшээлхэдэ (к примеру):

Хуурай модон намаагуй, Худал угэ ундэһэгуй.	Высохшее дерево без листвы, Лживое слово без корней.
Үндэр хадын орой хооһон, оодэрхуу хунэй толгой хооһон.	У высокой горы вершина пуста, У высокомерного человека голова пуста.
Хашан мориндо Харгы холо Харуу хундэ Нухэр холо.	Для ленивого коня Дорога длинна, Для жадного человека До друзей далеко
Хундэ туһа хэхэдэ Оортэ туһа болохо.	Поможешь другому, Тем же обернется самому.
Абараагуй аад, ама бу алда. Абарбал, амаа адхаад яба.	Пока не выручил, Не говори об этом, А если выручил, то помолчи об этом.
Муу хун мундуугаараа, һайн хун эрдэмээрээ нэрэ гарадаг.	Плохой человек – грубостью, а хороший – ученостью себя прославляет.

Адуу мал – адаг баян, Үри хуугэд – дунда баян Эрдэм бэлиг – эрхим баян.	Скот – начальное богатство, Дети – среднее богатство, Знание – высшее богатство.
Улин хусаха нохой бу узэгдэ, Уйлаганажа дуугарха эхэнэр бу узэгдэ…	Пусть не повстречается с воем лающая собака. Пусть не повстречается женщина – капризная плакса…»

Затем учащиеся выразительно читали пословицы на двух языках, выявляли значение незнакомых слов, для того чтобы развернуть диалог-рассуждение. Для этого дополнительно ко всему тому, что было сказано в выступлении учителя, учащиеся по опережающим заданиям приводили еще примеры других пословиц и поговорок, переводили их на русский язык или находили эквиваленты на русском языке.

Хэруулэй узууртэ – шуһан,	На острие ссоры – кровь,
Үреэлэй узууртэ – тоһон.	На острие благопожелания – масло.
Эртэ бодоһон – элбэг дэлбэг,	Кто рано встает – в изобилии,
Орой бодоһон – уур сухал.	Кто поздно встает – в гневе.
Үгэ нэхэнхаар,	Чем за слово цепляться,
Үхэроо даха.	Лучше делом займись.
Эрэ хунэй досоо	Душа у мужчины
Эмээл мори багтаха.	Вмещает коня (о великодушии).
Муу эрэ	Плох тот мужчина,
эмэдээ оодэрхэхэ.	который высокомерен с женой.
Эд бараан шэнэдээ дээрэ,	Если имущество, то лучше новый,
Инаг нухэр хуушандаа	Если друг жизненный, то лучше
дээрэ.	старый.
Үри тулбэреэрээ һайн,	Долг платежом красен,
Оохэн зузаанаараа һайн.	А жир толщиной хорош.
Нураһан юумэ	Эквив. Привычка –
Нураар татагдахагуй.	Вторая натура.
Ута хэлэн	Эквив. Длинный язык
Хузуу орёохо.	До добра не доведет.
Залхуугай газаа	Во дворе у ленивого
Тулеэн байхагуй.	Дров не будет.
Залгидагай гэртэ	В доме у живоглота
Эдеэн байхагуй.	Еды не будет.
Поговорки:	
Тургэн – туухэй	Что быстро, то и сыро.
Яараха – даараха	Поспешить – простудиться – Эквив. Поспешишь – людей насмешишь.
Энеэдэн – ханяадан	От смеха – к кашлю.

Все пословицы ученики заучивали наизусть, пополняя свой словарный запас, рассуждали о том, как они понимают смысл той или иной пословицы или поговорки. Разговор затронул достаточно много проблем нравственного порядка: о важности мира и согласия в отношениях между

людьми, о великодушии, о готовности прийти на помощь другим, об осуждении высокомерия, о трудолюбии и лени, об отношении к жизни, к людям и о многом другом.

А на уроках русской литературы в этом же классе при изучении пословиц и поговорок учитель привлек дополнительно материалы из китайского фольклора, что вызвало очень большой интерес со стороны учащихся. Он называл пословицы, а шестиклассники должны были находить эквиваленты из русского фольклора.

Так, в частности, к следующим китайским пословицам, по их мнению, подходили следующие:

1. У дружбы нет цены (китайская). – Не имей сто рублей, а имей друзей.

2. Старый конь знает дорогу (китайская). – Старый конь борозды не испортит.

3. Кто сидит на тигре, тому сложно слезть с него (китайская). – Взялся за гуж, не говори, что не дюж.

4. Смотреть на пожар с противоположного берега (китайская). – Моя хата с краю.

5. Разрушения и бедствия от взращенного тигра (китайская). – Пригреть змею на груди.

Следующее задание заключалось в том, чтобы ученики уже сами придумывали пословицы и поговорки, по смыслу подходящие к следующим китайским пословицам. Лучшие ученические работы приводим ниже:

1. Китайская. Если не умеешь улыбаться – торговлю не открывай. –

Ученич. Продавец без улыбки – что день без солнца.

2. Китайская. Высокие башни измеряются длиною отбрасываемой ими тени, великие же люди – количеством своих учеников.

Ученич. У высокого дерева – длинная тень, у великого человека – много последователей.

3. Китайская. Один-единственный взгляд красноречивее тысячи слов. –

Ученич. Глаза способны выразить больше, чем слова.

4. Китайская. Если совершишь ошибку – лучше сразу рассмеяться.

Ученич. Веселому человеку всё прощается.

Выполнение такого рода своеобразных заданий развивает творческие способности учеников, вызывает интерес к языку и культуре не только русского народа, но и других народов.

В целом следует сказать, что изучение пословиц и поговорок на уроках русской литературы, родной литературы в национальной школе в контексте диалога культур намного обогащает внутренний мир ученика, расширяет его познавательные возможности, углубляет речемыслительную деятельность.

Содержание пословиц предоставляет большие возможности для рассуждения. Опираясь на свои наблюдения, свой жизненный опыт, хоть и небольшой, шестиклассники говорили о дружбе, умении помогать другим и готовности к взаимовыручке, необходимости прилежно учиться, для того чтобы иметь знания, что делает человека в глазах других уважаемым, сильным, также о лени и трудолюбии, о сдержанности и грубости, о скромности и бахвальстве. Так, например, о трудолюбии в пословицах разных народов говорится следующее:

– в казахской – «Будешь трудиться – поешь»,

– в русской – «Поработаешь до поту – поешь в охоту»,

– в узбекской – «Взялся за дело – делай хорошо»,

– в киргизской – «Потрудишься – добро получишь»,

– в бурятской – «Ябаһан хун – яһа зууха, хэбтэһэн хун – хээли алдаха», то есть перевод «Кто странствует – кость в зубах имеет, а кто лежит – брюхо спустит», то есть, кто трудится, тот будет сыт, а кто ленится, тот будет голодать.

Шестиклассники с удовольствием переводили пословицы других народов на бурятский язык. Например, киргизская пословица «Поработаешь – добро получишь» переводится как «Ажал хэбэл – зооритэй болохош». Русская пословица «Поработаешь до поту – поешь в охоту» перевели как «Хулһэ гаргатараа худэлоо һаа, хун шэнги урматайгаар эдеэлхэш». Здесь смогли сохранить ритмику звучания пословицы. Казахская пословица «Будешь работать – поешь» по содержанию имеет созвучие с приведенной здесь русской пословицей и переводится на бурятском так: «Ажал хээ һаа, эдеэлхэ аргатайш». Подобная переводческая работа с пословицами очень полезна для развития языкового вкуса, языкового чутья.

После этого учащиеся анализировали тексты пословиц с точки зрения их художественных достоинств. Так, например, пословица «Адуу мал – адаг баян, ури хуугэд – дунда баян, эрдэм бэлиг – эрхим баян». В каждой строке есть парные слова «адуу мал», «ури хуугэд», «эрдэм бэлиг», что делает пословицу более выразительной. Она рифмована, так как слово баян – богатство повторяется в каждой из строк. В пословице наличествует синтаксический параллелизм, характерный для бурятского стихосложения. В каждой строке повторяется подлежащее, выраженное в форме словосочетания (определение + основное слово) и сказуемого в форме парного слова. Синтаксический параллелизм, как поэтический прием, встречается и в других, данных выше, пословицах. Так, например, в первой и третьей строчках первой пословицы – определение + основное слово, выраженное именем существительным в дательном падеже (хашан мориндо – харуу хундэ), а во второй и четвертом строках – подлежащее + сказуемое, выраженное кратким прилагательным (харгы холо – нухэр холо).

Таким образом, изучение пословиц и поговорок в бурятской школе в свете диалога культур предполагает целенаправленное использование различных методических форм, приемов и средств. Оно способствует расширению и углублению культуроведческих способностей учащихся, их приобщению к традиционной духовной культуре разных народов.

Список литературы

1. Будаев Ц.Б. Оньһон угэ оншотой. – Улан-Удэ, 1988.

2. Буряад арадай оньһон хошоо угэнууд / Сост. И.Н. Мадасон. – Улан-Удэ, 1960.

3. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М.: Academa, 1999.

4. Шаракшинова Н.О. Бурятский фольклор. – Иркутск, 1959.

Офицерова Светлана Станиславовна
старший воспитатель
Ельцова Татьяна Николаевна
старший воспитатель

БДОУ СМР «Д/С №10»
г. Сокол, Вологодская область

МИРОВОЕ КАФЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ АКТИВИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОО

***Аннотация**: в статье рассматривается технология «Мировое кафе» как одна из актуальных форм повышения профессиональной компетентности педагогов, привлечения их к активному участию в обмене мнениями, идеями по современным вопросам дошкольного образования.*

***Ключевые слова**: Мировое кафе, компетентность, обмен мнениями.*

Ключевым условием повышения качества образования является высокий уровень профессиональной компетентности педагогических кадров. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, стандарт педагога предъявляют новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности.

Огромная роль в повышении профессиональной компетентности педагогов принадлежит организации методической работы в образовательной организации, которая представляет важное звено в целостной системе повышения мастерства педагогических кадров, так как, прежде всего, способствует активизации личности педагога, развитию его творческого потенциала.

Сегодня становится актуальным использование новых, активных форм и методов работы, которым свойственно вовлечение педагогов в деятельность и диалог, предполагающий свободный обмен мнениями, идеями. Одним из таких методов является технология Мировое кафе (авторы Х. Браун и Д. Исаакс). Технология The World Cafe была придумана в 1995 году в результате двухдневного семинара, проведенного в Калифорнии одной из американских компаний для представителей науки и бизнеса. В настоящее время Мировое кафе – всемирно известная технология, которая позволяет виртуозно совместить приятное с полезным, перенести уютную атмосферу кофеен в серьезные аудитории и сделать обсуждение комфортным, приятным, креативным и продуктивным. Мировое кафе применяется для решения комплексных проблем, когда необходимо собрать информацию, организовать обмен мнениями, изучить возможности для дальнейших действий и принятия решений. Во время его проведения допускается и даже поощряется возможность свободно вести беседу за чашкой чая или кофе [1].

Основные принципы «*Мирового кафе*»: объемная и актуальная для всех участников тема обсуждения; максимально непринужденная и творческая обстановка для работы – долой скучные офисные декорации; цветы, тихая музыка (в качестве фона) и легкие закуски; фокусирование на главном – важно не погрязнуть в мелочах; уважение к каждому участнику «мирового кафе»; принцип «перекрестного опыления»; наглядность и результативность.

Роли участников:

– спонсор кафе (один человек или группа, заинтересованные в проведении);

– «хозяин кафе» (помогает управлять процессом);
– команда дизайна (помогает организовать и провести мероприятие);
– участники собрания.

Как работает Мировое кафе?

Обычное количество участников – не менее 12–15 человек. Рассаживаются, как это и бывает в обычных кафе, по трое-четверо за столик. При этом один человек становится «хозяином» за столом, остальные – его «гости». Для решения проблемы в малой группе есть бумажные скатерти и куча фломастеров, все идеи фиксируются в любой форме – запись, рисунок, диаграмма.

Через небольшой отрезок времени, например, полчаса, «гости» отправляются к следующему столику, они выступают «посланцами новых идей», «хозяин» же остается на месте и вводит новых пришедших к нему «гостей» в курс дела: презентует основные соображения, рассмотренные до этого. Работа продолжается с учетом всего, что подготовили предыдущие «гости».

Проводится несколько (минимум 3–4) раундов бесед с переходом за разные столики. Каждый раунд обычно длится 20–30 минут.

На последнем раунде все возвращаются за свой столик, обобщаются идеи, с которыми знакомятся все участники.

В конце работы устраивается «вернисаж бумажных скатертей» – результаты всех участников вывешивают для всеобщего ознакомления и обсуждения; возможны и другие варианты. Многие Кафе готовят новостную газету или книгу с описанием результатов работы спустя большое время после первоначальной встречи.

Кафе может исследовать лишь один вопрос, или же несколько вопросов могут быть рассмотрены в логическом развитии в течение последовательных раундов диалога.

Основная нагрузка в этой технологии приходится на этап подготовки [3].

В нашем ДОО было проведено Мировое кафе на методическом объединении для старших воспитателей города по теме «Как повысить профессиональную компетентность педагогов ДОО?». Готовясь к проведению мероприятия по данной технологии, мы использовали следующий алгоритм подготовки и проведения Мирового кафе.

Алгоритм подготовки и проведения Мирового кафе

Первый этап: Зачем нам это нужно?

Перед началом непосредственной подготовки ведущий (старший воспитатель) должен четко представлять для себя ответы на следующие вопросы:

– Какой вопрос хотелось бы заявить для рассмотрения и исследования?
– Сколько будет участников?
– Как долго можно проводить обсуждение?
– Сколько аспектов предполагаемой проблемы хотелось бы обсудить? Какие из них будут наиболее важными, какие будут стимулировать креативность?
– Что представляется наиболее желаемым результатом обсуждения?

Второй этап: Как создать атмосферу?

1. Оформление приглашения для участников, в котором указана тема Кафе, которая будет обсуждаться. Необходимо подчеркнуть, что это будет именно исследование проблемы (вопроса), а не обсуждение в формате «проблема – решение».

2. Продумывается оформление помещения (музыкального зала).

Третий этап: Как правильно спросить?

1. Составление списка вопросов для Кафе. Это ключевой этап подготовки.

Для 5 раундов Кафе по теме «Как повысить профессиональную компетентность педагогов ДОО» мы составили следующие вопросы:

Первый раунд: Что, по вашему мнению, представляет собой система работы по повышению профессиональной компетентности педагогов Сокольского муниципального района?

Второй раунд: Выделите наиболее эффективные формы работы с педагогами на уровне Сокольского муниципального района по повышению их профессиональной компетентности с описанием специфики их организации.

Третий раунд: Как подготовить и организовать методические объединения (по образовательным областям), чтобы они были эффективными, интересными и полезными?

Четвертый раунд: Мой личный вклад в развитие профессиональной компетентности педагогов Сокольского муниципального района.

Пятый раунд: Что, по вашему мнению, представляет собой система работы по повышению профессиональной компетентности педагогов Сокольского муниципального района?

2. Подготовка памятки с «кофейным этикетом» на каждый столик.

Четвертый этап: Как правильно обсуждать? Проведение Кафе.

Распределение участников на группы, объяснение правил работы Кафе, назначение «хозяина стола».

На экран выводится первый вопрос, объявляется 1-й раунд.

Ведущий, хозяева столиков стимулируют участников на то, что они записывали, зарисовывали свои идеи на больших листах бумаги в центре стола.

«Путешествуя по столикам», участники переносят наработанные идеи и обсуждают их с иной точки зрения за другими столиками. Каждый новый раунд продвигает обсуждение на новую глубину.

Затем на экран выводится 2-й вопрос. Хозяин столика приветствует новую группу и кратко делится основными идеями, темами и вопросами, а каждый «путешественник» делится идеей из своей предыдущей группы. Задачей второго раунда является соединение нитей идей первого раунда из разных столиков с идеями, возникающими на данный момент. Таким же образом следует действовать во всех раундах до последнего. В последнем раунде группы возвращаются к своим «родным» столикам, а ведущий выводит на экран тот вопрос, который обсуждался в первом раунде. Таким образом, группы снова ответят на него, но уже синтезировав все новые идеи. Иногда для последнего раунда можно поставить новый вопрос для более глубокого исследования.

Пятый этап: Как подытожить обсуждение?

По окончании последнего раунда проводится общее обсуждение наработанных идей. Для этого необходимо дать высказаться каждому столику относительно своей первоначальной идеи ее конечного результата. После этого можно задать всей группе (всем участникам) следующие вопросы:

– Если бы в нашем музыкальном зале было возможно только одно высказывание, то каким бы оно было?

– Что можно считать самым глубоким вопросом, если такой вопрос рассмотреть в качестве результата обсуждения?

– Что мы узнали в результате прошедшего обсуждения?

В рамках нашего Кафе старшими воспитателями было наработано несколько интересных идей для возможной дальнейшей деятельности, с которыми продолжается работа и сейчас. Например, проведение методических дней в ДОО, создание клуба активных работников дошкольного образования и др.

Мировое кафе как любая технология, которая считается продуктивной, является таковой лишь тогда, когда выдержаны все правила ее проведения. Данная технология предоставляет большой потенциал для вариативности тем, подходов и результатов.

«Мировое кафе» можно использовать в работе с педагогами по различным темам, например, таким «Взаимодействие ДОО и семьи в условиях перехода на ФГОС ДО», «Преемственность ДОО и школы на современном этапе» и др. Познакомившись и вникнув в данный метод, воспитатели могут использовать его в работе с родителями.

Список литературы

1. The World Cafe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.theworldcafe.com

2. World Café Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.worldcafe-europe.net/frontend/index.php

3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://adukatar.net/wp-content/uploads/2011/07/19_Pages_37–41.pdf

4. Луговцова А. Всемирное кафе: маленькие беседы с большим смыслом.

5. Давыдова О.И. Как эффективно использовать технологии фасилитации на родительских собраниях в ДОО: Учебно-методическое пособие / О.И. Давыдова, А.А. Майер. – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 144 с.

Полякова Марина Алексеевна
учитель начальных классов
Мерцалова Ольга Дмитриевна
учитель начальных классов
Хаустова Валентина Николаевна
учитель начальных классов
Мальцева Наталья Николаевна
учитель начальных классов
Губарева Елена Геннадьевна
учитель начальных классов

МАОУ «СПШ №33»
г. Старый Оскол, Белгородская область

РОЛЬ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ

Аннотация*: статья посвящена работе по освоению языка и правописания, цель которой – формирование грамотного письма по средствам изучения правописания и опознавательных признаков орфограмм. В работе рассматриваются пути и методы решения орфографических проблем различных направлений.*

Ключевые слова*: компетентностный подход, орфографическая зоркость, приемы, уроки русского языка.*

С первого класса нами ставится задача вызвать интерес к предмету, привлечь внимание к интересному, важному, полезному, и тем самым формировать устойчивую мотивацию обучения. При этом идет серьезная

работа по освоению языка и правописания. (Ставится цель для чего нужно хорошо и грамотно писать.) С первых дней мы привлекаем внимание детей к изучению правописания и каллиграфически правильному письму, знакомлю с опознавательными признаками орфограмм, таким образом, дети ставят перед собой орфографические задачи. Например, возьмем слово *сосна* – делаем звуко-буквенный анализ, определяем «опасное место», ставим ударение, определяем проверочное слово. Данная методика находит воплощение во 2, 3, 4-х классах. Таким образом, соблюдается преемственность в оформлении умений выделять орфограммы в разных морфемах слова.

Очень хорошо развивает орфографические умения игра «Огоньки». На доске записано предложение. Ученики «зажигают огоньки» под изученными орфограммами, прикрепляют красные кружки, а затем записывают предложение в тетрадь.

Игра «Зажигай огонек»

На доске записан текст (предложение). Ученики «зажигают огоньки» под изученными орфограммами.

Орфограмма – разделительный мягкий знак.

Друзья, открою я секрет;
Мне без варенья жизни нет.
Для здоровья и веселья
Ем печенье, ем варенье.
Кто же это? (Карлсон.)

Игра «День и ночь» (1 класс)

Оборудование: касса букв и слогов.

Описание игры.

Учитель или ученик, вызванный к доске, составляет слово. Дети его читают. По сигналу «Ночь!» они закрывают глаза, учитель меняет одну букву в слове. По сигналу «День!» дети открывают глаза и хором читают новое слово. Например, коса – роса – росы – косы – козы – розы…

Приёмы на уроках русского языка

Используя приемы компетентности на уроках, мы включаем «ролевые игры» (учитель-ученик), в ходе проверки не спешим сами исправлять ошибки, предоставляем это самим учащимся. При таком подходе дети приучаются нестандартно мыслить, формулировать вопросы, рассчитывать на себя как успешных, творчески одаренных исследователей. Мы учим детей доказывать свою правоту (сварщик – без ь, так как рщ, чк, чн пишутся без ь – орфограмма) используя некоторые приемы:

1. Письмо с проговариванием.

В 1 классе ученик диктует слово по слогам, во 2–3 классах по слогам, четко проговаривая каждое слово.

2. Письмо с комментирование.

Хорошо сформированный навык комментированного письма создает благоприятные условия для выполнения заданий по русскому языку. Проговаривая, он фиксирует внимание на букве или слоге, вследствие чего без затруднения и ошибок выполняет письменную работу.

Ученик читает предложение, затем комментирует, объясняя в каждом слове орфограмму.

3. Диктант с обоснованием. Учитель диктует, а ученик должен записать проверочное слово, а затем то, которое диктует учитель.

Диктант с обоснованием.

Учитель диктует, а ученики должны сначала записать проверочное слово, а потом то, которое нужно.

Диктант.

Тема. Обозначение гласных звуков в ударных и безударных слогах.

Лето.

Хорошо летом в (лес) лесу. Мы идем по густой сочной (травы) траве. Кругом (цве́т) цветы́. Гудят шмели. На (цве́т) цвето́к села (пчёлка) пчела́. У (тро́пы) тропы́ кучка рыхлой (зе́мли) земли́.

4. Диктант с постукиванием. Во время диктанта учитель постукивает по столу в тот момент, когда произносится слово с какой-либо орфограммой.

Умственная активность учащихся поддерживается тем, что им приходится сопоставлять или сравнивать написание и произношение слова, части слова и т. п. В процессе сравнения выделяется существенное и отбрасывается несущественное.

Мы в своей работе используем задания, способствующие развитию концентрации внимания обучающихся, постепенно приучая их видеть ошибочное написание. Так мы делаем работу над ошибками по памяткам, что развивает самостоятельность и исследовательскую работу.

Для получения ясной картины усвоения учебного материала обучающимися мы применяем на уроках тесты. Детям нравится такой вид контроля, а нам он помогает выявить проблемы в знаниях и умениях отдельных учащихся, определить типичные ошибки всего класса.

Используя приемы компетентности на уроках русского языка, мы проводим работу со словарями, что способствует формированию лингвистической компетенции школьников, расширению их кругозора, воспитанию любви к русскому языку. Например,

I. Д.Н. Ушаков, Е.Е. Крючков. Орфографический словарь.

Упражнения.

1. Вставь пропущенные буквы. Проверь правописание по словарю.

М…ляр, бр…дить, п…роль, м…нета, док…зать.

2. Поставь знак ударения. Проверь по словарю.

Звонит, свекла, дефис, портфель, ремень, баловать.

3. При помощи словаря согласуйте прилагательное с существительным.

Вкусн… кофе, ароматн… какао, быстр… пони, громадн… шимпанзе.

II. В.П. Жуков, А.В. Жуков. Школьный фразеологический словарь русского языка.

Пользуясь словарем, учащиеся могут определить значение фразеологизма, его грамматическую характеристику и объяснить входящие в них состав устаревшие слова.

Упражнения.

1. Пользуясь словарем, определите значение фразеологизма.

Бить баклуши, как с гуся вода, не смыкать глаз, как зеницу ока.

2. Назовите известные вам фразеологизмы со словами:

Голова, рука, сердце, язык.

На своих уроках мы также используем загадки. Работа с загадками – это упражнения в самостоятельном развитии мышления, сообразительности, воображения. Загадки обогащают память детей подлинными жемчужинами родного языка. Уроки проходят интересно и не утомляют учащихся, доставляя им полезные упражнения для ума, для пополнения словарного запаса, знакомства с лексическим значение слова. Загадки применяет при классификации предметов в определенные группы: «Овощи», «Фрукты». Учитель говорит о разнообразии лексического значения слова, например, ели – это деревья и действие кушать. Такая работа развивает у

детей наблюдательность, учит их делать самостоятельные выводы, обогащает словарный запас, развивает умение правильного употребления слова в предложении.

Например, Хвостом виляет, зубастая, а не лает (*щу*ка).

Белые, душистые, в лесу растут, весной рано цветут (ланды*ши*).

Это дает возможность разнообразить формы работы на уроках, вызывает интерес учащихся, они подключаются к работе, предлагая знакомые им загадки к определенному правилу, что положительно отражается на их знаниях, умениях, навыках.

Эффективным средством получения прочных знаний по русскому языку является самостоятельная работа. Для этой работы мы готовим задания так, чтобы дети ее выполняли с интересом. В такой работе обучающиеся чувствуют себя исследователями, проверяют свои силы, учатся мыслить, искать пути решения, свободно выражать свои мысли.

Упражнения.

1. Вставить в слова ъ, ь

Весел…е, с…ел, под…езд, руч…и, в…га.

2. Составьте предложения из данных слов.

Сажали, на, дети, участке, цветы.

3. Работа над деформированным текстом.

«Разрозненный текст». Предложения написаны на разных карточках. Дети передвигают карточки, конструируют текст. Эта работа доступна и слабым ученикам. Особенно детям интересно работать по перфокартам. Работа проходит быстро увлеченно, и дети видят свой результат.

В своей работе часто используем сочинения как один из видов творческих работ. Для учащихся уроки, на которых они пишут сочинения, самые радостные. Именно на этих уроках создается атмосфера, способствующая творческому подъему, вызывающая в детях духовную окрыленность. Любят сочинения за то, что можно проявить самостоятельность, можно написать свое сокровенное. Но почти к каждому сочинению идет подготовка. Гуляя на улице, учитель спрашивает у детей: «Что произошло с час? Какой стал ветер? Что произошло с деревьями? Как называют эту осень?» Только потом дети пишут сочинения.

Пишут дети и сочинения-миниатюры – экспромт. Идет урок. Вдруг за окном стал падать пушистый снег, он плавно опускается на землю, деревья. Дети пишут сочинения «А снег летел и падал». Такие сочинения миниатюры они пишут на разные темы «Музыка дождя», «А у нас во дворе».

На уроках развития речи при компетентностном подходе решаются не только образовательные задачи, но и задачи нравственного, эстетического воспитания (чистота, аккуратность оформления работ).

1. Педагог дает задания аналитического характера. По готовому тексту. Например, определи основную мысль текста. Озаглавь текст.

2. Задания, требующие переработку готового текста. Например, исключи из текста «лишнее» (повторение).

3. Задания, требующие создания нового текста на основе данного.

«Изложи подробно (сжато) какую-либо часть.

4. Задания, требующие создания своего текста. Например, напиши рассуждение на определенную тему. Опиши данный предмет.

Такая работа позволит достичь следующих результатов:

1. Дети умеют образно, логично излагать свое мнение
2. Быстро находят ошибки и исправляют их
3. На уроках доброжелательная обстановка.

Вывод

Таким образом, развивая познавательную деятельность на уроках русского языка на основе компетентностного подхода, предполагает освоение учащимися различного рода умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях личной и общественной жизни. Я прихожу к выводу, что грамотность учащихся зависит от вариативности материала для тренировочных упражнений, которые должны быть подобраны так, чтобы дети, выполняя их, обращали внимание на существенные признаки, совокупность которых дают знания.

Технологию компетентностного подхода для развития познавательной деятельности младших школьников я использует в урочной деятельности.

Список литературы

1. Арсентьева М.О. О развитии орфографической зоркости первоклассников // Начальная школа. – 1974. – №1. –С. 28.

2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник / З.Е. Александрова. – М.: Рус. яз., 1989.

3. Баранов М.Т. Школьный орфографический словарь русского языка / М.Т. Баранов. – М.: Просвещение, 1995.

4. Булохов В.Я. Орфографические ошибки и пути повышения грамотности учащихся // Начальная школа. – 1991. – №1. – С. 23.

5. Волина В.В. Русский язык в рассказах, сказках, стихах / В.В. Волина. – М.: Аст, 1996.

6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М.: Рус. яз., 1999.

7. Иванова В.Ф. Трудные вопросы орфографии / В.Ф. Иванова. – М.: Просвещение, 1988. – С. 172.

8. Карягина Н.Н. Развитие орфографической грамотности младших школьников / Н.Н. Карягина, Е.Н. Перепелицина. – Волгоград, 2008.

9. Касаткина Н.А. Учебно-воспитательные занятия в группе продленного дня. 1–4 классы / Н.А. Касаткина. – Волгоград: Учитель, 2007.

10. Лакоценина Т.П. Необычные уроки в начальной школе / Т.П. Лакоценина. – Ростов н/Д: Учитель, 2008.

11. Львов М.Р. Основы обучения правописанию в начальной школе / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – С. 63.

12. Матвеева А.Н. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку / А.Н. Матвеева. – М.: Просвещение, 1982.

13. Максимчук Н.Н. Игры по обучению грамоте и чтению / Н.Н. Максимчук. – М.: Вако, 2004.

14. Розанова В.В. Краткий толковый словарь русского языка / В.В. Розанова. – М.: Рус. яз., 1989.

15. Сычева Т.Н. Изложения. 2–4 класс / Т.Н. Сычева. – Ростов н/Д, 2004.

16. Сборник диктантов и упражнений для начальной школы. – М.: Диалог – Информ, 1994.

17. Тикунова Л.И. Сборник диктантов и творческих работ / Л.И. Тикунова, В.П. Канакина. – М.: Просвещение, 1992.

18. Трибуна Учителя: опыт Белгородчины по развивающему обучению. – М.: Начальная школа, 2002.

19. Управление школой при завуче. – №1. – 2008.

20. Фролова Л.А. Об орфографической работе в период обучения грамоте шестилетних детей // Начальная школа. – 1990. – №7. – С. 24.

21. Шпунтов А.И. Работа над средствами выразительности устной речи на уроках русского языка // Начальная школа. – 1990. – №1. – С. 17.

Прилуцкая Юлия Александровна
учитель английского языка первой категории
МБОУ «СОШ №179»
г. Казань, Республика Татарстан

АКТИВИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ПОМОЩЬЮ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ NEARPOD

***Аннотация**: в данной статье рассматриваются особенности и преимущества использования онлайн платформы Nearpod в образовательном процессе. Автор приходит к выводу, что применение онлайн платформы Nearpod в образовательном процессе крайне продуктивно и эффективно.*

***Ключевые слова**: обучение, онлайн платформа Nearpod, инновационные технологии, использование гаджетов, образовательный процесс, интерактивное обучение, дистанционное образование.*

Nearpod – это инновационная интерактивная онлайн платформа, которая позволяет создавать обучающие материалы, демонстрировать их ученикам и отслеживать результат их деятельности в режиме реального времени. При этом учащимся не обязательно присутствовать в классе, они могут находиться в любой точке мира. Для работы необходимо иметь доступ в интернет и какой-либо гаджет (планшет, персональный компьютер, ноутбук или смартфон).

Данная онлайн платформа предоставляет два режима доступа – для учащегося и для учителя.

Режим учителя позволяет создавать учебные презентации, наполнять их необходимым контентом и делиться ими с учащимися. Продукт, получившийся в результате может нести в себе информативную, обучающую функцию для демонстрации нового материала либо контролирующую, а может совместить все сразу. Это зависит от того, какие цели преследует учитель и какие инструменты выбирает для подачи/сбора информации в своей презентации.

Также учитель может воспользоваться библиотекой готовых презентаций по различным предметам. Можно скачать материалы, которые находятся в общем доступе или купить в режиме онлайн магазина.

У данной онлайн платформы есть бесплатная версия с минимальным набором необходимых инструментов и платная, в которой функционал значительно расширен. Но и бесплатной версии вполне достаточно для создания качественного и эффективного обучающего материала. В ней вы сможете загружать изображения, графики, диаграммы, аудио и видео файлы, создавать опросы, викторины, тесты и голосования. Для более глубокого понимания и работы над темой есть возможность использования открытых вопросов и для того, чтобы учащиеся могли самовыражаться присутствует инструмент «доска», где можно графически что-либо изобразить.

Все это позволяет сделать процесс обучения интересным, насыщенным, наглядным, познавательным, интерактивным и личностно-ориентированным.

Nearpod незаменим для дистанционного образования. Каждый ученик, имеющий гаджет с выходов в интернет может присоединиться к сессии, и стать активным участником образовательного процесса, результат которого можно отследить мгновенно.

Режим учащегося подразумевает просмотр контента учебной презентации и отправку ответов на задания. Регистрация для учащихся не требуется, необходим только пин-код для присоединения к сессии, который предоставляется учителем.

Сессия может проходить в режиме онлайн, тогда ходом урока будет полностью управлять учитель или в режиме домашнего задания, где ученик сам сможет переключать слайды, включать видео и аудио материалы и переходить от задания к заданию в удобном для него темпе.

В обоих случаях учитель в своем личном кабинете сможет увидеть полный отчет о работе сессии: количество участников, в какое время они присоединились, сколько заданий выполнили, правильность выполнения заданий, детальный анализ всех заданий по каждому ученику.

Можно выделить следующие преимущества в работе с *Nearpod*:

1. Легко создавать и хранить обучающие презентации.
2. Есть возможность скачать готовые материалы.
3. Разнообразие инструментов для создания качественного обучающего продукта.
4. Повышение мотивации и вовлеченности учеников.
5. Удобство отслеживания хода работы и обработки результатов в режиме реального времени.
6. Возможность использования для дистанционного обучения.

Вышеизложенное позволяет сделать выводы о том, что применение онлайн платформы Nearpod в образовательном процессе крайне продуктивно и эффективно.

Рассохина Ольга Викторовна
канд. ист. наук, доцент, заместитель директора
по учебно-методической работе
Самарский филиал
НОУ ВПО «Санкт-Петербургский гуманитарный
университет профсоюзов»
г. Самара, Самарская область

Бурдина Галина Юрьевна
канд. ист. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия»
г. Самара, Самарская область

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ МУЗЕЙНЫМИ СРЕДСТВАМИ

Аннотация*: в данной статье обосновывается значимость патриотического воспитания младших школьников в современных условиях. В работе раскрывается его содержание, формы и средства на базе школьного музея.*

Ключевые слова*: патриотическое воспитание, младшие школьники, народные традиции, музейные средства.*

Актуальность обращения к вопросам патриотического воспитания (далее – ПВ) в контексте современных тенденций социального развития возрастает. Она обусловлена потребностью в повышении уровня патриотического сознания, с проблемой определения гражданской позиции. Зна-

ние культурных традиций необходимо как «знак уважения к своему и другим народам, как средство предупреждения возможных недоразумений и конфликтов» [6, с. 81]. Образовательные учреждения берут на себя ответственность дать детям первые представления об окружающем мире, об отношении к малой Родине, своему Отечеству. Культурно-историческое наследие выступает эффективным средством формирования патриотических чувств у младших школьников.

Обобщенный исторический опыт представлен в виде артефактов в музейном пространстве, которое способствует приобщению подрастающего поколения к миру социальных ценностей, к истории [2, с. 55]. В качестве средств выделяются музейные экспонаты, основные и вспомогательные фонды, программные продукты, аудиовизуальные средства (М.А. Горбова, Е.Н. Корчагин, Т.С. Куприянова, Е.В. Лисецкая, В.К. Марзак и др.).

Структура ПВ предполагает патриотическое убеждение (знание), сознание (отношение), деятельность (готовность к действию). В этом процессе участвуют три сферы: эмоционально-волевая (гражданские качества: честность, скромность, богатство эмоциональной жизни, ответственность); познавательная (знание нравственных норм, ценностей) и мотивационная (отношение к обществу, людям, государству) [4, с. 2–8]. ПВ направлено на: 1) формирование у детей определенного комплекса знаний о Родине (география, природа, особенности быта, культуры, традиций); 2) воспитание эмоциональной отзывчивости на события общественной жизни; 3) участие в практической деятельности – получение опыта применения знаний, формирование умений и навыков [3, с. 11–14]. *Исследователи делают акцент на правомерности приобщения детей к культурному наследию того или иного народа,* когда процесс воспитания юных патриотов осуществляется на базе национальных традиций и обычаев [5]. Этнокультурное воспитание младших школьников в условиях мегаполиса усложняется за счет нивелирования тех или иных национальных признаков. Это актуализирует сам факт обращения к народной культуре в ПВ, которая, в свою очередь, дает универсальные возможности для адаптации к любой образовательной модели [1, с. 492–497; 6].

Культурно-просветительская функция школьного музея осуществляется через изучение, сбор экспонатов и включение их в ежедневную образовательную деятельность с обучающимися. Важно, чтобы она не стала «рутиной» или обязанностью, а вызывала устойчивый интерес у них. Школьники могут участвовать в поисково-собирательной работе, в организации и проведении тематических встреч, конференций, в создании экспозиции, которая выступает как результат длительной и творческой совместной работы учащихся, педагогов и музейных работников. Обращение к многочисленным народным традициям, поиску общего и особенного в них на примерах конкретных семей (т.е. через ощущение личной причастности ко всему происходящему), может заметно повлиять на повышение уровня сформированности патриотических качеств у учащихся.

Опыт показывает, что для решения воспитательных задач ПВ требуется и более четкое планирование внеурочной деятельности. Комплекс мероприятий может предусматривать традиционные темы, например: «Я и моя семья», «Наша Родина – Россия», «Москва – столица нашей Родины», «Моя мама – лучшая мама на свете», «Ими гордится город», «Родные истоки», «Истоки добра и милосердия», «Родословные истоки», «Истоки славы и доблести» и др. В рамках заданной тематики может реализовываться несколько направлений в рамках музейной деятельности: поисково-собирательная и работа с музейным фондом (инвентаризация уже

имеющихся экспонатов; сбор документов, фотографий, предметов утвари из традиционно-бытовой культуры того или этноса и т. д.); сотрудничество учащихся с активом музея (обучение основам музееведения, привлечение активистов на конкретные участки работы); поисково-научная работа (написание исследовательских работ на основе фондов музея, сбор их участие в создании тематических выставок, проведение экскурсий, классных часов, встреч с представителями фольклорных коллективов); творческая (кружки, конкурсы, тематические центры); организационная (программы научно-исследовательской деятельности, перспективное планирование работы музея); методическая и консультационная (обучение активистов, сотрудничество с другими школьными музеями, организация тематических занятий по ПВ на базе музея).

Таким образом, многофункциональная деятельность школьного музея может являться эффективным средством патриотического воспитания младших школьников при условии поддержания у них познавательного интереса к изучению истории своей страны, через обращение к семейным и народным традициям в современном поликультурном образовательном пространстве.

Список литературы

1. Туктарова А.В. Развитие творческих способностей старших дошкольников средствами детского фольклора (методический аспект) [Текст] / А.В. Туктарова, Г.Ю. Бурдина // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года) / Ред. кол.: Т.А. Чичканова (отв. ред.), Н.С. Искрин, О.Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. – Самара: АСГАРД, 2015. – С. 492–497.

2. Куприянова Т.С. Музей и нематериальное культурное наследие [Текст] / Т. С. Куприянова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №361. – С. 55–57.

3. Марзак В.К. Воспитание юных патриотов [Текст] / В.К. Марзак // Основы безопасности жизни. – 2010. – №5. – С. 11–14.

4. Микрюков В.Ю. Патриотизм: к определению понятия [Текст] / В.Ю. Микрюков // Воспитание школьников. – 2007. – №5. – С. 2–8.

5. Сапунова В.С. Формирование у дошкольников чувства принадлежности к малой родине художественными средствами [Текст] / В.С. Сапунова, Л.С. Лазарева, Т.А. Чичканова // Педагогика городского пространства: теория, методология, практика: Сборник трудов по материалам Всероссийской научно-практической конференции (Самара, 25–26 марта 2015 года) / Ред. кол.: Т.А. Чичканова (отв. ред.), Н.С. Искрин, О.Ю. Козырь; СИПКРО; ПГСГА. – Самара: АСГАРД, 2015. – С. 419–432.

6. Чичканова Т.А. Ребенок в условиях этнокультурной среды региона. Вопросы воспитания [Текст] / Т.А. Чичканова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – №3. – С. 81–84.

Ремизова Мария Сергеевна
преподаватель
ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве РФ»
г. Москва

ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МНОГОУРОВНЕВОМ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация*: в данной статье исследованы подходы к определению психолого-педагогических аспектов профессионально-ориентированного преподавания иностранных языков в многоуровневом финансово-экономическом образовании. На основе анализа актуальных требований законодательства, Федеральных государственных стандартов, сведений открытых источников определены основные мотивы для изучения иностранного языка в рамках подготовки специалистов финансово-экономического образования, обозначена важнейшая роль мотивации самообразования и самоконтроля студентов в ходе обучения.*

Ключевые слова*: финансово-экономическое образование, психолого-педагогические аспекты, профессионально-ориентированное преподавание, иностранный язык, мотив, самообразование, самоконтроль.*

В современных условиях глобализации и построения информационного общества подготовка специалистов экономических и финансовых специальностей является одной из важнейших задач системы высшего образования Российской Федерации. Глобальные изменения в мире экономики и управления человеческими ресурсами, широкое сотрудничество отечественных компаний с иностранными, работа российских специалистов за рубежом предъявляют высокие требования не только к профессиональной подготовке обучаемых в отечественных вузах, но и качеству владения иностранными языками, в том числе с учетом профессиональной направленности обучения.

Необходимо отметить, что вопросы учета психолого-педагогических аспектов при обучении иностранным языкам находят свое отражение в различных исследованиях [4–7], а также полемике, ведущейся в научном сообществе. Вместе с тем, на сегодняшний день выглядит явно недостаточной разработка психолого-педагогических подходов к преподаванию иностранных языков для специалистов в области экономики и финансов, реализующейся на разных уровнях обучения. Это в свою очередь определяет актуальность разработки подходов к профессионально-ориентированному преподаванию иностранных языков в многоуровневом финансово-экономическом образовании.

Согласно требований современных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО; ФГОС 3+) [2–3], приведенных в соответствие с требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ [1], от выпускников высшей школы требуются профессиональные компетенции, включающие:

– способность обобщать и критически оценивать результаты, полученные зарубежными исследователями;

– способность изучать и анализировать зарубежные литературные источники по направлениям профессиональной деятельности;

– способность участвовать в управленческом процессе организаций различных форм собственности (следует понимать, что это касается в том числе и организаций с иностранным участием) и др.

Несомненно, что наличие данных компетенций непосредственным образом связано с владением иностранными языками, умением работать с иностранными источниками и документами, вести диалог с зарубежными коллегами.

Разрабатывая общие подходы к определению психолого-педагогических аспектов профессионально-ориентированного преподавания иностранных языков в многоуровневом финансово-экономическом образовании, необходимо учитывать, что цель психолого-педагогической подготовки специалиста заключается в развитии тех свойств и качеств личности, которые характеризуют его как субъект выполнения определенных профессиональных действий и которые коррелируют с основными сферами и спецификой его будущей деятельности.

Для изучения иностранного языка в рамках подготовки специалистов финансово-экономического образования характерны определенные мотивы (рисунок).

Рис. 1. Мотивы изучения иностранного языка в рамках подготовки специалистов финансово-экономического образования

Исходя из специфических для изучения иностранного языка мотивов, следует выделить основные психолого-педагогические мотивационные ориентации при усвоении иностранного языка, направленные на: обеспечение эффективности процесса обучения, достижение требуемого результата, адекватную оценку преподавателя и на преодоление трудностей обучения. При этом следует полагать, что между мотивационными ориентациями студентов и их успеваемостью существует прямая положительная связь.

С учетом специфики обучения в высшей школе и мотивационных особенностей языковой подготовки студентов экономических специальностей (иностранный язык не является приоритетом обучения, но выступает важной составляющей развития специалиста и совершенствования его подготовки) необходимо говорить развитии у студентов навыков самоконтроля и самооценки. При этом надо исходить из того, что психолого-педагогическая сущность самоконтроля и самооценки обучаемых заключается в умении соотнести и оценить полученный результат обучения с определенным критерием/образцом. Самоконтроль должен быть направлен в основном на определение достижения успешности языковой подготовки в отношении целей и учебных задач программы обучения на каждом этапе подготовки будущих специалистов, а также возможности практического применения полученных знаний для решения практических задач в области экономической и финансовой деятельности.

Таким образом, в современной ситуации информационной открытости глобализирующегося мира, ориентации на международные экономические связи и существующей парадигмы образования необходим поиск путей совершенствования обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей. При этом необходим поиск эффективных мотивационных стимулов, т.к. в неязыковом вузе иностранный язык не является дисциплиной специализации, однако его следует рассматривать как средство получения дополнительной научной профессионально-значимой информации, расширения профессионального и общеобразовательного кругозора, углубления профессиональных знаний. Важность этого определяется повышением роли иностранного языка как средства профессионального общения и реализации социальных ролей специалистов, а также возможностью повышения профессиональной компетенции на основе более глубокого владения иностранными языками.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. – 2012. – №53 (1). – Ст. 7598.

2. Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015 №321 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.01 Экономика (уровень магистратуры)» // СПС КонсультантПлюс.

3. Приказ Минобрнауки России от 30.03.2015 №325 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.04.08 Финансы и кредит (уровень магистратуры)» // СПС КонсультантПлюс.

4. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: Дис. … канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 2007. – 282 с.

5. Буртасенкова О.М. Формирование диалоговой компетенции студентов бакалавриата технического вуза на основе продуктивного подхода (на материале английского языка): Дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 263 с.

6. Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Дис. … канд. пед. наук. – Орел, 2005. – 245 с.

7. Мосалова А.И. Лингвопрагматическая организация обучения иноязычному профессиональному общению в условиях международной академической мобильности (английский язык, экономический профиль): Автореф. дис. … канд. пед. наук. – Тамбов, 2014. – 26 с.

Рябцов Сергей Николаевич
канд. биол. наук, доцент, преподаватель, магистрант
Савина Евгения Николаевна
студентка

ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА НА БИОЛОГИЧЕСКИХ ЭКСКУРСИЯХ

***Аннотация**: в статье представлены пути реализации деятельного подхода на биологических экскурсиях. Авторы рассматривают различные способы организации исследовательской деятельности школьников, способствующие получению новых знаний, имеющих личностную и социальную ценность.*

***Ключевые слова**: деятельностный подход, развитие, исследовательский метод.*

Обучение на биологических экскурсиях необходимо строить на деятельностном подходе, организуя самостоятельную познавательную деятельность школьников по изучению природы. Сущность этого принципа в том, что учебная деятельность на биологических экскурсиях является основой, условием и результатом развития личности. Поэтому она сопровождает учение школьников до экскурсии, во время ее проведения и после, когда школьник активно переосмысливает результаты и готовит отчет о проделанной работе.

Развивающий потенциал таких биологических экскурсий в том, что здесь объединяются процесс обучения, живая природа и познающий ее активный школьник. Учитель организует их взаимодействие и этим создает лучшие условия развития личности по сравнению с занятиями в классе.

Развитие затрагивает все сферы личности и оказывает влияние не только на качество биологических знаний. Ученик учится взаимодействовать с живой природой в соответствии с ее законами, познает себя, у него формируется система личных ценностей по отношению к живой природе. Овладев методами познания природы, он овладевает опытом творческой деятельности.

Деятельностный подход на экскурсиях реализуется нами не только путем традиционных репродуктивных методов – рассказ, описание, доклад, письменный отчет. Используются многообразные проблемные, исследовательские, проектные методы обучения. Они предполагают самые разные типы учебной деятельности школьников – исследовательскую, проектную, конструкторскую (ландшафтное и конструирование по фитодизайну), решение системы учебных творческих задач и экологическую деятельность учащихся по охране социоприродной среды. Важно, чтобы учебная деятельность на экскурсии отличалась активностью и самостоятельностью учащихся. Поэтому организовывают репродуктивную (по образцу), частично-поисковую и исследовательскую деятельность, разработав для этого систему дифференцированных заданий, задач, проектов. Задания каждого уровня предусматривают самостоятельность ученика при определении цели, планировании работы и результатов деятельности. Это позволяет индивидуализировать самостоятельную деятельность каждого

учащегося. У них происходит развитие как базовых знаний и репродуктивных умений, так и способов действий на применение знаний, умений и навыков в новой проблемной ситуации, т. е. происходит развитие способностей [1].

Самостоятельная деятельность школьников в природе осуществляется в несколько этапов. Организуют ее задания, включающие биологический вопрос или задачу и указания, как их выполнять.

На первом этапе организуется деятельность с помощью заданий репродуктивного уровня. Учитель рассказывает учащимся, как, например, определить вид или составить характеристику экосистемы, показывает, как надо это делать. Школьники осваивают алгоритм действий. Усилить самостоятельность можно, если предложить учащимся выполнять задание по эвристическим предписаниям (они содержат алгоритмы деятельности). Их мы рассматриваем как помощь в самостоятельном выполнении действий. К таким эвристическим предписаниям можно отнести инструкции типа: «Как наблюдать жизнь растения», «Как описать компоненты экосистемы», «Как провести биологический эксперимент» и т. д.

Разработаны и используются специальные папки, содержащие инструкции. В них учащимся предлагается провести анализ биологических объектов или процессов, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей в биологических объектах, процессах и т. п. Так, например, в одном из заданий требуется осуществить морфофункциональный анализ цветкового растения.

Эвристическое предписание показывает шестикласснику, что нужно описать вегетативную часть растения (жизненную форму, корневую систему, побег, листья, стебель, жилкование) и его генеративную сферу (расположение и особенности строения цветка, плода). В результате у школьника формируются умения описывать и распознавать объекты и явления живой природы.

На следующем этапе уровень самостоятельной деятельности повышается. Это значит, что ученики должны перенести знания и известные способы деятельности в необычную или проблемную ситуацию.

Главная идея проблемного обучения состоит в организации учебной деятельности школьников через решение проблемных вопросов, заданий и задач. Они лежат в основе частично поисковых, исследовательских заданий, учебных творческих задач по биологии, а также проектных заданий. Учитель «высвечивает» в биологическом материале противоречия, трансформирует содержание биологического материала в проблемные вопросы, задания и задачи, с помощью которых и создается проблемная ситуация.

Развивающее значение противоречия в том, что оно вызывает состояние умственного затруднения учащихся. Интеллектуальное затруднение осознается школьником в виде недостаточности ранее усвоенных знаний и необходимости поиска новых, содержащихся в проблемном вопросе.

Интеллектуальное затруднение – это движущая сила мышления, условие активности ученика, поиск ответа на проблемный вопрос. Примерами являются задания нескольких типов: «Задачи на маршруте»; «Природа спрашивает»; «Обобщим увиденное в природе». Таким может быть задание, требующее объяснить, почему листья одного дерева, расположенные внутри или снаружи, вверху или внизу кроны по-разному приобретают осеннюю окраску. Или задание, при решении которого ученик отвечает на вопрос, почему у плодов таких разных растений, как липа мелколистная, ясень обыкновенный, клен остролистный и клен ясенелистный, на семенах имеются очень сходные образования – крылатки?

Проблемные вопросы, задания и задачи формулируются на всех этапах экскурсии с разной дидактической целью актуализации знаний, их закрепления, осмысления, обобщения. Например, на экскурсии «Жизнь растительного сообщества» в задании требуется выяснить, почему лес, который растет возле города, села, школы, мы наблюдаем многие десятки лет. Ходили в этот лес многие поколения. Поэтому можно сказать, что жизнь леса достаточно продолжительная. В то же время лес изменяется с годами и по сезонам. Можно узнать, есть ли у леса законы, позволяющие ему жить долго и одновременно изменяться, развиваться?

На этой же экскурсии шестиклассники решают и такую проблему. В лесу есть растения – отдельные организмы, и в то же время лес называют растительным сообществом, подразумевая между организмами связи. Есть ли связи между организмами (какие) в лесу? Это задание – частично поисковое.

Школьники, вычленив и осмыслив противоречие (в лесу множество и положительных и отрицательных взаимоотношений организмов – связей (паразитизм, симбиоз, конкуренция), учатся определять объем недостающих знаний и пути их поиска для решения задач на внутрипредметные и / или межпредметные связи. Наблюдая за жизнью леса, они находят примеры положительного и отрицательного воздействия живых организмов друг на друга. Так, знакомясь с растением *иван-да-марья,* учащиеся находят признаки приспособления его к паразитическому образу жизни.

Одна из характерных черт современной дидактики – использование исследовательского метода. Традиционно исследовательский метод считается сложным, малоприменимым в школьном образовании, в том числе биологическом, однако этот метод позволяет реализовать деятельностный подход на экскурсиях. Учение в природе по своей сущности представляет ученическое исследование.

Учителю необходимо организовать познание живой природы, в результате которого ученик приобретает новые знания и умения решения исследовательских задач. Учебную исследовательскую деятельность отличает полная самостоятельность на всех этапах ее выполнения.

На экскурсии учитель организовывает исследовательскую деятельность школьников с помощью многообразных средств – учебных заданий различного типа, творческих биологических задач, ученических проектов по биологии и экологии, ландшафтному конструированию, наконец, множества форм отчетов учащихся о результатах исследовательской работы в природе.

Еще раз подчеркнем, что пусковой момент исследовательской деятельности школьника – проблемная ситуация. Она создается педагогом или возникает в результате знакомства учащегося с учебным исследовательским заданием. При его выполнении ученик самостоятельно проходит те же этапы процесса изучения, что и в научном исследовании:

– наблюдение и изучение биологических фактов и явлений;

– выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблемы);

– выдвижение гипотез (как научного предположения о решении проблемы);

– построение плана исследования;

– осуществление плана, которое состоит в выяснении связей изучаемого явления с другими;

– формулирование решения и его объяснение;

– проверка решения;

– выводы о возможности и необходимости практического применения полученных знаний.

Система этих способов исследовательской деятельности осуществляется на основе самостоятельно осознанных учениками целей, мотивов, личностного потенциала, индивидуальных способностей. По всем признакам – это творческая деятельность школьника. На экскурсии она обеспечивает формирование биологических, методологических знаний и опыта творческой деятельности ученика. Деятельность учащихся организуется с помощью системы специально разработанных учебных исследовательских заданий. Они включают исследовательскую задачу и указания, как ее выполнять. Под учебной исследовательской задачей понимается реально существующая в биологической науке проблема, выраженная в словесной, знаковой, графической или другой форме. Она требует объяснения и доказательства закономерных связей и отношений в объекте исследования. В результате учащийся открывает новое знание, способ или средство деятельности.

Рассмотрим на конкретных примерах исследовательские задачи, обеспечивающие развитие личности ученика на экскурсиях.

К первому типу относятся задания, которые используются на экскурсии в музей при изучении экологических групп млекопитающих: «Опишите приспособления лося или другого оленя к наземной жизни. Рассмотрите соотношение конечностей и туловища у зайца, лисицы, ежа, барсука. Выявите основные формы передвижения наземных зверей. Могут ли быстро бегать и прыгать еж и барсук? Какие приспособления компенсируют недостаток скорости у этих зверей?»

Или такое задание: «Охарактеризуйте условия среды, которые определяют разнообразие растений суходольного луга». Задания этого типа могут быть сформулированы на каждой экскурсии, их выполнение формирует у школьников знания и умения находить взаимосвязи организма и среды.

Примером второго типа является задание, когда необходимо определить приспособления птиц к условиям обитания в антропогенном ландшафте. Школьники изучают экологические группы пернатых, обитающих в городском парке, и выявляют их приспособления к этим условиям жизни. Одно из заданий разработать и предложить городскому комитету природопользования систему мер по охране птиц – способствует формированию у детей ценностного отношения и ориентирует их на практическое применение знаний.

Исследовательские задания третьего типа предполагают проведение школьниками биологических экспериментов в природе, на школьном участке, в кабинете, дома. Так, на весенней экскурсии по изучению сезонных изменений растений выполняется задание: «Влияние леса на окружающую среду школы (или поселка)». Они убеждаются, что лес необходимо беречь, потому что он смягчает климат около села и делает нашу жизнь более комфортной. Полезным и интересным для учащихся является задание, предлагаемое на экскурсии «Естественные и искусственные экосистемы»: «Создайте в большой пробирке или банке модель экосистемы из водного растения элодеи и моллюска прудовика. Опишите условия, при которых модель будет функционировать».

Учебно-исследовательские задания четвертого типа – биологические и экологические исследования, в которых предполагается выбирать наилучшее из нескольких решений проблемы. Например, учащимся предлагается тема исследования по экологии животных в урбанизированной среде. Можно предложить школьникам разработать проект ландшафтного дизайна приусадебного участка.

Учебные научные исследования – задачи пятого типа. Их отличает самостоятельность исследования проблем, имеющих научное теоретическое или прикладное значение и актуальную для региона тематику. Такого типа задания широко практикуют на экскурсиях, на курсах по выбору, в классах профильного обучения биологии.

Все это примеры творческой деятельности учеников. В результате у детей появляются субъективно, а порой и объективно новые знания, имеющие личностную и социальную ценность [2].

Список литературы

1. Греков А.А. Комплексный подход к воспитанию учащихся. – М.: Педагогика, 1989.
2. Измайлов И.В. Биологические экскурсии / И.В. Измайлов [и др.]. – М.: Просвещение, 1983.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Академия, 2000.
4. Биология в школе. – №5. – 2006.

Сагидуллина Лилия Расулевна
преподаватель дизайна одежды
ГАОУ СПО Стерлитамакский многопрофильный
профессиональный колледж
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ 3D-КОНСТРУИРОВАНИЯ НА УРОКАХ ДИЗАЙНА ОДЕЖДЫ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация*: данная статья посвящена проблеме использования современных компьютерных технологий в дизайне одежды. Исследователем отмечается, что овладение инновационными технологиями дает выпускникам существенное конкурентное преимущество, немаловажное не только для воплощения их творческих замыслов, но и для трудоустройства в перспективную компанию.*

Ключевые слова*: современные технологии, 3D-конструирование, дизайн одежды.*

Современная мода стимулирует экспериментальное начало в обществе и культуре, поиск нового, выявляет более совершенные по сравнению с предыдущими культурные образцы. Модная инновация состоит в том, что на смену одним стандартам и объектам приходят другие – новомодные.

Модельер-дизайнер – это изобретатель, преображающий мир женщины. Он придумывает, предлагает детали модели одежды, аксессуаров и художественные дополнения, которых не было раньше, и адаптирует их к повседневному применению. Умение сделать эскиз, максимально воплощающий полет фантазии, передающий богатство тканей, неожиданный силуэт или особенности деталей – основа его работы. При создании оригинального образа или разработки стиля дизайнер использует собственные наработки или предложенные кутюрье на fashion-показах. Главное в работе дизайнера-модельерам – это не только авторская идея, но и её креативное воплощение. И если талант дается человеку свыше, то мастерству нужно учиться.

Актуальность выбранной темы определяется тем, что человек всегда стремится изменить мир, сделать жизнь вокруг красивой, поэтому профессия дизайнера является одной из привлекательных для сегодняшних выпускников школ.

Образование XXI века отличается новизной подходов и способов передачи знаний от опытных мастеров к обучаемым. Современный урок дизайна одежды, на наш взгляд, должен быть направлен на формирование у студентов вкуса и творческого воображения, умения мыслить нестандартно и воплощать задуманное, используя различные материалы, а также на развитие представления о дизайне одежды как специфической художественно-творческой деятельности человека. Можно, конечно, работать «по-старинке», реализуя свои мысли и весь проект на бумаге, однако целесообразнее осуществить это при помощи специально разработанных компьютерных программ.

Одна из них – 3D-конструирование – позволяет посредством сканирования фигуры человека не только максимально точно конструировать выкройки, но и примеривать их на конкретного виртуального манекена экране монитора. Это значительно упрощает процесс реальной примерки, все погрешности видны уже на стадии конструирования и легко исправимы.

3D-конструирование в моделировании одежды – это создание трехмерной модели по фигуре конкретного человека (юбочный, брючный или плечевой манекен), нанесение модельных линий на созданную форму, разрезание ее по нанесенным линиям, получение разверток, которые дорабатываются в лекала.

На сегодняшний день это один из современных методов конструирования и моделирования одежды, имеющий огромные преимущества перед любыми плоскостными методами. Этот метод позволяет корректировать изделие еще на стадии построения выкройки и отшивать точную копию модели. Многие отказываются от индивидуального пошива одежды, так не могут понять, подойдет ли им выбранная модель, ведь то, что в итоге получится, можно увидеть только на примерке, когда кардинально изменить, что либо, уже нельзя. Метод 3D-конструирования дает студентам возможность провести виртуальную примерку и в случае необходимости изменить модель.

Большинство, студентов пользуются при раскрое изделия плоскостными методиками, их великое множество, но суть одна. Студент на бумаге, редко на компьютере строит чертеж основы изделия, затем при помощи приемов моделирования превращает основу в нужную модель или использует готовые стандартные выкройки, внося необходимые корректировки для конкретной фигуры. Суть такого построения сводится к тому, что берут плоский лист бумаги и при помощи вытачек повторяют далеко не плоское тело человека. Проблема заключается в том, что любая плоскостная методика построения одежды – это достаточно сложный и трудоемкий способ, поэтому хороших закройщиков очень мало. Чтобы хорошо кроить на плоскости, нужен огромный опыт и знания особенностей построения выкройки для той или иной фигуры. Такой метод сегодня не актуален еще и потому, что модели, которые разрабатывают наши студенты достаточно сложные по своему исполнению, как в плане технологии пошива, так и моделирования. Метод 3D-конструирования, в отличие от плоскостного метода, работает с точностью наоборот. Сначала строится трехмерная модель человека – манекен, точно повторяющий тело человека, а затем эта модель разрезается на плоскую выкройку. При этом мы получаем отличную посадку изделия по фигуре.

Использование на уроках технологии 3D-конструирования одежды не только оживляет процесс обучения, делает его наглядным, но и поз-

воляет развивать профессиональные компетенции обучаемых, осуществлять работу индивидуально, в парах или в малых группах, вести проектную деятельность с одаренными студентами, помогать им создавать собственные коллекции. Уроки с использованием 3D-конструирования имеют практические результаты, они интересны современному поколению. Первые опыты внедрения данной технологии в процесс обучения будущих профессионалов дают положительные результаты. Кроме того, овладение инновационными технологиями дает нашим выпускникам существенное конкурентное преимущество, немаловажное не только для воплощения их творческих замыслов, но и для трудоустройства в перспективную компанию.

Творческий процесс – это тайна, и даже сам дизайнер иногда не может объяснить процесс рождения нового образа. Безусловно, помогают талант и интуиция, умение увидеть необычное в обыкновенном. Иногда отправной точкой становятся мимолётное впечатление от одежды, увиденной на улице, просмотр книг по истории костюма или старых журналов мод, фильм, телепередача. Словом, весь мир, окружающий дизайнера, служит для него источником вдохновения. Задачи педагога – помочь сегодняшним студентам стать успешными профессионалами в будущем, позволить им разнообразить и преобразить мир моды, а значит и жизнь вокруг.

Список литературы

1. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения / А.Б. Гофман. – М., 2004. – С. 111–127.

2. Модное ателье. 3D-конструирование в моделировании одежды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://modnoe-atelie.nethouse.ru/articles/1188

3. Розенсон И.А. Основы теории дизайна / И.А. Розенсон, – М., 2008. – С. 93–125.

4. Сиденко Л.А. Компьютерная графика и геометрическое моделирование: Учебное пособие / Л.А. Сиденко. – М., 2009. – С. 28–42.

Самигуллина Гузалия Закирзяновна
канд. биол. наук, доцент
ЧОУ ВО «Восточно-Европейский институт»
г. Ижевск, Удмуртская Республика

Красноперова Татьяна Витальевна
канд. биол. наук, старший научный сотрудник
ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт физической культуры»
г. Санкт-Петербург

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ПРАКТИКЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ (ОСНОВНОЙ) ШКОЛЫ

Аннотация*: на примере положительного опыта Волковской школы Удмуртской Республики в данной статье авторами рассмотрены вопросы формирования здоровьесберегающей среды.*

Ключевые слова*: здоровьесберегающая среда, образовательный процесс, основная школа.*

Традиционная организация образовательного процесса создает у школьников нарастающие стрессовые нагрузки, вызывает опасное состо-

яние повышенной тревожности в связи с поломками механизмов саморегуляции и повышает риск развития хронических болезней [2, с. 190]. В связи с этим существующая система школьного образования должна иметь здоровьесберегающий характер [4, с. 105].

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью человека, общества и государства в здоровьесберегающем образовании [1, с. 7].

Цель исследования: выявление влияния педагогических условий на формирование здоровьесберегающей среды в практике основной школы.

Организация исследования.

Исследование проводилось в Волковской школе, Удмуртская Республика (в выборку попали данные о 17 уроках, которые провели 6 учителей). Исследование проводилось в основной школе, с 5–9 классах.

Исследование проходило с февраля 2014 – февраль 2015 года.

Результаты: по данным мониторинга здоровьесберегающей деятельности школы наблюдается достаточный уровень здоровьесбережения. Данная школа создает условия для сохранения здоровья учащихся.

В школе целенаправленно проводятся различные мероприятия, которые способствуют физическому развитию детей и укреплению здоровья всех участников образовательного процесса, что позволяет им не только достойно выступать на спортивных соревнованиях и бороться с простудными заболеваниями, но и формирует стремление к здоровому образу жизни.

Организация учебно-воспитательного процесса в школе осуществляется с учетом физиологического и психологического воздействия на организм учащихся и педагогов и полностью соответствует правилам и нормам СанПина. Строго соблюдают нормативы максимальной аудиторной нагрузки (анализ учебного плана, расписания уроков) и нормативы времени, отводимого на выполнение обязательной части домашней работы.

Работа по профилактическому направлению ведётся по программе «Сохрани себе жизнь», основная цель которой профилактика по предупреждению правонарушений, безнадзорности, семейного неблагополучия, употребления психоактивных веществ, экстремизма, жестокого обращения с детьми и по защите и охране прав детства.

В сентябре, марте, апреле и мае во внеклассной работе особое внимание отводится мероприятиям, направленным на систематизацию знаний об основах безопасной жизнедеятельности человека, о правилах безопасного поведения в бытовых и экстремальных условиях, а также о поведении в современных условиях улицы, транспорта, природы и быта.

Руководство школы уделяет особое внимание организации горячего питания. Классные руководители и школьный фельдшер проводят профилактические беседы о пользе здорового питания, организаторы проводят творческие конкурсы социального плаката «Правильное питание – залог здоровья», «Выбор пищи и здоровье», «Полезно и вкусно».

На сегодняшний день в школьной столовой питается 98% учащихся. Из них:

– 88% учащихся питаются организованно;

– 10% учащихся питаются в буфете или после уроков;

– 2% – не питаются. Это в основном старшеклассники.

В школе действует республиканская программа «Завтраки» для учащихся 1–5 классов.

Дети из многодетных малообеспеченных семей получают дотацию по Республиканской целевой программе «Детское школьное питание».

В школе имеется материальная база для проведения мероприятий по оздоровлению и сохранению здоровья учащихся и работников школы: 2 спортивных зала, 4 теннисных стола, спортивные снаряжения, оборудованная спортивная площадка, оборудованный медицинский кабинет.

К сожалению, в школе нет условий для занятий детей со специальной и подготовительной медицинских групп (учителя физкультуры не имеют сертификата на организацию с учащимися занятий по ЛФК, нет тренажерных залов или другого дополнительного оборудования).

В каждом учебном кабинете проводятся ежедневные влажные уборки и проветривание. Во всех учебных кабинетах много зелени, позволяющей поддерживать естественный микроклимат внутри классных комнат.

Ежегодно в летний период в школе осуществляет свою деятельность лагерь с дневным пребыванием, где основные направления воспитательной работы направлены на укрепление здоровья детей.

В образовательном процессе школы все педагогические технологии, программы, методы направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на ведение здорового образа жизни [3, с. 74].

Учителя и специалисты школы используют самые оптимальные пути обучения детей, применяют передовые педагогические и здоровьесберегающие технологии для того, чтобы процесс учения был радостным для всех.

Школа не может в одиночку формировать культуру здоровья, поэтому были установлены прочные связи и сотрудничество с социумом посёлка, родительской общественностью, способствующих популяризации форм здоровьесберегающей деятельности. Совместное проведение массовых, культурных, праздничных, спортивных, физкультурно-оздоровительных, туристско-экологических мероприятий для учащихся, педагогов и родителей позволяет значительно повысить мотивацию к здоровому образу жизни, сформировать у них потребность в регулярных занятиях физкультурой и спортом, а также снизить уровень заболеваемости учащихся и сотрудников школы, повысить качество спортивно-оздоровительной работы и как следствие последнего – качество учебы, осознание всеми участниками учебно-воспитательного процесса здоровья, как одной из главных жизненных ценностей, а также вырабатывание стойкого «иммунитета» на вредные привычки, приносящие лишь вред здоровью [5, с. 41].

Заключение. Организацией системного подхода по укреплению, сохранению и поддержанию здоровья всех участников образовательного процесса осуществляют лаборатория здоровьесбережения, лаборатория классных руководителей и социально-психологическая служба школы.

Сегодня первостепенная задача школы – это приложить все усилия для создания в школе здоровьесберегающей среды, в которой будет комфортно работать и учиться всем участникам образовательного процесса. На примере Волковской школы (Удмуртская Республика) показаны ключевые моменты формирования здоровьесберегающей среды.

Список литературы

1. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. 1–4 классы. – М.: ВАКО, 2004. – 296 с.

2. Красноперова Т.В. Влияние уровня тревожности на состояние здоровья учащихся начальных классов / Т.В. Красноперова, Г.З. Самигуллина, О.В. Калиниченко // Вестник Всероссийской гильдии протезистов-ортопедов. – 2010. – №3 (41). – С. 190.

3. Самигуллина Г.З. Влияние физкультминуток на работоспособность детей младшего школьного возраста в образовательном процессе / Г.З. Самигуллина, Т.В. Красноперова // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2015. – №2. – С. 73–75.

4. Самигуллина Г.З. Состояние здоровья учащихся начальных классов в зависимости от уровня и характера тревожности, связанной со школой / Г.З. Самигуллина, Т.В. Красноперова // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: Сборник научных статей IV Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. – Воронеж: Научная книга, 2015. – С. 101–106.

5. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы. – М.: АРКТИ, 2003. – 272 с.

Саркисян Каринэ Рубеновна
студентка
Демиденко Оксана Петровна
канд. пед. наук, доцент

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет»
г. Ставрополь, Ставропольский край

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация*: в содержании статьи раскрывается важность формирования коммуникативной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня как одно из главных условий при поступлении ребенка в школу.*

Ключевые слова*: общение, коммуникативная деятельность, общее недоразвитие речи.*

Воспитание умения взаимодействовать с другими людьми, иметь продуктивные межличностные отношения, осваивать социальные роли, а также социально-эмоциональное развитие является важнейшей задачей современного общего и специального образования.

Формирование личности детей происходит в условиях взаимодействия их с окружающей средой, которая оказывает на них воспитывающее воздействие. В процессе жизни и деятельности в коллективе происходит постоянное взаимовлияние воспитанников друг на друга, в ходе которого формируются их оценка и самооценка, взгляды на события окружающей жизни.

Коммуникативная деятельность – это важный способ получения информации о внешнем мире и способ формирования личности дошкольника, его познавательной и эмоциональной сферы [1, с. 53].

М.И. Лисина, считает, что общение и коммуникативная деятельность являются тождественными понятиями. Другими словами, под коммуникативной деятельностью понимается сложная многоканальная система взаимодействия людей, при которой требуется оценка себя и партнеров.

Фундаментальные основы теории формирования коммуникативной деятельности человека имеется в трудах таких отечественных и зарубежных ученых, как А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик, П.М. Якобсон, Я.А. Яноушек и др.

По мнению М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, В.А. Петровского, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Шулешко сформированная коммуникативная деятельность является основой на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие простых умений коммуникативной деятельности усложняет взаимодействие детей со сверстниками и взрослыми и это может приводить к возрастанию тревожности, возникновению трудностей при поступлении ребенком в школу [2, с. 45].

Сформированная коммуникативная деятельность для старших дошкольников является важным условием при поступлении в общеобразовательную школу, так как коммуникативная деятельность является основой для усвоения школьной программы, начального общего образования, основой успешной учебной деятельности, главным направлением социально-личностного развития, следовательно, рассмотрение коммуникативной деятельности старших дошкольников является более актуальной задачей.

Важным фактором, влияющим на ход формирования коммуникативной деятельности можно считать наличие у ребенка общего недоразвития речи (ОНР). По определению Р.Е. Левиной общее недоразвитие речи – это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте.

Проблема развития коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является весьма актуальной, т.к. подобное нарушение является весьма распространенным в настоящее время.

У детей с недоразвитием речи примечательно то, что они с самого начала с трудом накапливают слова в свой первоначальный словарь. В дальнейшем развитие форм слов и дифференциация грамматических форм идут сложным путем [4, с. 74].

Несформированность коммуникативной деятельности у детей с ОНР III уровня изучали Г.А. Волкова, Н.В. Новоторцева, Т.Г. Семенова и другие.

Успешное развитие и социализация детей с общим недоразвитием речи III уровня во многом зависит от уровня сформированности социальных навыков, среди которых, важным является умение устанавливать межличностные отношения с помощью общения [3, с. 46].

Таким образом, стоит отметить, что сформированная коммуникативная деятельность ребенка старшего дошкольного возраста обеспечат его успешную адаптацию в среде сверстников, позволяет улучшить коммуникативную компетентность в ходе учебной деятельности при переходе к новой ступени образования. Мы считаем, что именно формирование коммуникативной деятельности и умение ребенка активно включаться в нее, является нужным условием для успешной учебной деятельности, а также социализации ребенка.

Список литературы

1. Арушанова А.Г Развитие коммуникативных способностей дошкольника: Методическое пособие. – М.: Сфера, 2011. – С. 80.

2. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009.

3. Чеботникова Т.А. Речевое общение как объект и предмет изучения // Вестник ОГУ. – 2005. – №1 – С. 75–79.

4. Шевцова Е.Е. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет / Е.Е. Шевцова, Е.В. Воробьева. – М.: Сфера, 2007. – 96 с.

Сарсенова Анар Мадибековна
магистр пед. наук, старший преподаватель
РГП ПХВ «Евразийский национальный
университет им. Л.Н. Гумилева»
г. Астана, Республика Казахстан
Омаркулова Бибигуль Ауезкалиевна
магистр филол. наук, старший преподаватель
Казахский университет международных отношений
и мировых языков им. Абылай хана
г. Алматы, Республика Казахстан

EDUCATING MULTILINGUAL YOUTH: FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN THE 21ST CENTURY

Аннотация*: образование в эпоху глобальной взаимосвязанности требует свободного владения не только в одном, а в нескольких языках. Данная статья исследует аспекты современного образования многоязычной молодежи в обучении их иностранным языкам. По мнению авторов, преподаватели университетов, которые предоставляют языковую поддержку, должны соответствовать критериям межкультурного образования во владении иностранным языком. Наряду с этим, от всех преподавателей требуют подготовки, которая поможет студентам выучить иностранный язык путем внедрения культурного разнообразия в процесс изучения. Все больше и больше стран, включая Казахстан, предлагают английский как второй обязательный иностранный язык, переключая другие иностранные языки в области обязательных компонентов.*

Ключевые слова*: образование, владение иностранным языком, многоязычная молодежь, межкультурная коммуникация.*

Abstract*: education in the era of global interconnectedness requires being fluent not only in one but several languages. This article questions the phenomenal aspect of modern education for multilingual youth by teaching them foreign languages. University teachers who provide language support should have intercultural training and qualifications in foreign language acquisition that is aligned with the approaches implemented in practice. Alongside it is believed that all teachers require training to teach students without the language of instruction and to be able to value diversity by incorporating cultural diversity within their teaching. More and more countries, including Kazakhstan, are offering English as the second – compulsory – foreign language, and to shifting other foreign languages into the domain of compulsory options.*

Keywords*: education, foreign language acquisition, multilingual youth, intercultural communication.*

Multilingualism characterizes multicultural societies all over the world, and Kazakhstan is no exception. The Central Asian country with more than 130 ethnic groups has demonstrated itself as a modern state that aims to integrate into a globalized community politically, economically and socially. Kazakhstan offered a phased implementation of the cultural project in order to ensure the competitiveness of the country and its citizens, «Trinity of languages», according to which we need to develop three languages: Kazakh as the state language, Russian as a language of international communication and English as the language of successful integration into the global economy [1]. Thus, educating

young people is a crucial matter as long as the era of global interconnectedness requires being fluent not only in one but several languages.

The purposes and uses of foreign languages are as diverse as the students who study them. Some students study another language in hopes of finding a rewarding career in the international marketplace or government service. Others are interested in the intellectual challenge and cognitive benefits that accrue to those who master multiple languages. Still others seek greater understanding of other people and other cultures. Many approach foreign language study, as they do other courses, simply to fulfill a graduation requirement. Regardless of the reason for study, foreign languages have something to offer everyone. Through the study of other languages, students gain a knowledge and understanding of the cultures that use that language and, in fact, cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs.

The position of Russian in the Kazakh speech community has actually become comparable to that of a second language rather than a foreign language, since many people in Kazakhstan today use Russian on a daily basis in different contexts. This increasing use of Russian includes its substantial use for educational purposes, both in higher education and in secondary schools where instruction through the medium of Russian is becoming increasingly common. English is utilized widely both for undergraduate and graduate programs at the university. Higher education in Kazakhstan has undergone a tremendous transformation towards academic internationalization. This requires a different approach to teach students without the language of instruction and to be able to value diversity by incorporating cultural diversity within their teaching. More and more countries, including Kazakhstan, are offering English as the second – compulsory – foreign language, and to shifting other foreign languages into the domain of compulsory options. University teachers who provide language support should have intercultural training and qualifications in foreign language acquisition that is aligned with the approaches implemented in practice.

Research on teaching culture has shown that language and culture are closely are closely related [2] and are best acquired together. Brown describes the interrelatedness of language and culture stating «that one cannot separate the two without losing the significance of either language or culture. The acquisition of a second language, except for specialized, instrumental acquisition, is also the acquisition of a second culture». Based on these findings, it is clear that language and culture learning are inextricably linked, but what role does culture play in language teaching and how is it being taught? Teachers spent the greatest amount of time and effort on teaching grammatical and lexical components of the language, leaving the culture as the weakest component in the curriculum. Strasheim [3] concluded earlier that teachers spent approximately 10% of teaching time on culture, whereas a study conducted 25 years later by Moore [4] found that at least 80% of the teachers surveyed indicated they were teaching culture more than half of their instructional time. Although teachers have begun to incorporate more culture in the lesson, the major concern that remains is finding effective ways for integrating culture and language that prepare the learners to communicate and collaborate effectively in the 21st century.

Although there has been an extensive discussion on how to teach culture in a foreign language classroom, educators are still looking for effective techniques and approaches that allow language teachers in the 21st century to teach culture in ways that promote authentic communication [5]. Since language emerges from societal interactions, young learners cannot truly learn the language without acquiring knowledge about its culture and native speakers. Examining the aspects of foreign language acquisition, it is important to mention

that speaking another language is equal to understanding another culture. As it has been previously discussed, language contains subjective views of the society and learning a language is learning perspectives of which the language is spoken. Therefore, teaching a foreign language is unique in a sense that teachers are not only teaching the content of subjects, but also teach words and the mechanics of the target language, introduce new concepts, and guide students how to think in a way that is appropriate in the target culture. That means that, in order to examine how people think and how people deliver their thoughts, learners must be able to think critically.

«It is of great importance to increase intercultural understanding in the world, and incorporating intercultural communicative competence in teacher training programs should be one of the first steps in this process. Making intercultural communication training an integral part of teacher education is probably one of the biggest challenges of our times, but if successful, it would have a beneficial multiplier effect in the field of education and beyond» [6]. Thus the role of the teacher becomes ever more important as they are the ones who intermediates all this knowledge. They will have to be able to select those specific cultural elements that are relevant in the context that specific foreign language is taught. Moreover, the increasing awareness of culture during foreign language classes should be emphasized, by pointing out the areas of discourse that may differ across cultures, or the preferred ways to communicate in that specific culture. As the countries become more connected with each other in terms of economy and politics, both governments and non-governmental organizations hire graduates with foreign language ability skills. Being multilingual opens up diverse opportunities for employment and serves as the best information for the curriculum vitae.

Language policy issues related to educating multilingual youth are at the heart of many modern societies in the 21st century, where globalization has changed the linguistic ecology in many different ways. In Kazakhstan, the state policy is aimed at securing the multilingualism. That's why foreign language teachers have to become updated with the most recent technologies and methodologies in order to provide an effective background for students to learn foreign languages today. Besides, nowadays we can no longer speak about teaching language without culture. Thus, any foreign language teacher should take into account the fact that, besides linguistic knowledge, they should also be competent in giving students information about context, culture or intercultural communicative competence when it comes to foreign language teaching.

Список литературы

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://strategy2050.kz/ru/news/3792

2. Brown H.D. Principles of language learning and teaching. – NY: Pearson Education, 2007.

3. Strasheim L. Establishing a professional agenda for integrating culture into the K-12 foreign languages // The Modern Language Journal. – 1981. – 65 (1). – P. 67–69.

4. Moore Z. Technology and teaching culture: What Spanish teachers do // Foreign Language Annals. – 2006. – 39 (4). – P. 579–594.

5. Bowerman M. & Levinson S.C. Introduction. In M. Bowerman and S.C. Levinson (eds.), Language acquisition and conceptual development. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – P. 1–16.

6. Huber-Kriegler M.I. & Lazar M.I., Strange J. An Intercultural Communication Textbook. – Strasbourg: European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2003. – P. 15–21.

Свитнев Владимир Евгеньевич
канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург
Хмелёв Валерий Евгеньевич
канд. техн. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
ФГКВОУ ВПО «Военно-космическая академия
им. А.Ф. Можайского» Минобороны России
г. Санкт-Петербург
Матысик Игорь Александрович
канд. техн. наук, доцент, старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»
г. Санкт-Петербург
Свитнев Игорь Владимирович
канд. воен. наук, доцент, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
ФГКВОУ ВПО «Военно-космическая академия
им. А.Ф. Можайского» Минобороны России
г. Санкт-Петербург

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА ТРУДОЗАТРАТ ППС КАФЕДРЫ ОСНОВ МЕДИЦИНСКИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ СПБГУ НА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКУЮ РАБОТУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» (БЖД) С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ УДАЛЕННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ПЛАТФОРМЫ БЛЭКБОРД

Аннотация*: в работе проанализированы основные ресурсы и инструменты системы «Blackboard Learn» при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в СПбГУ, возможности их применения, особенности контактной внеаудиторной работы обучающихся в данной системе и результаты эксперимента по оценке трудозатрат профессорско-преподавательского состава.*

Ключевые слова*: программа удаленного обучения, комплексный подход, модуль, тест, трудозатраты.*

Реформирование системы высшего образования на современном этапе неразрывно связано с реализацией компетентностного подхода при изучении учебных дисциплин в свете требований федеральных государственных образовательных стандартов и нового Федерального закона «Об образовании». Формирование компетенций сопряжено и опирается на значительную (по объёму учебного времени) и эффективную самостоятельную работу студента. Данная проблема в Санкт-Петербургском государственном университете при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» решается с использованием ресурсов образовательной программы удалённого обучения Blackboard Learn» (рис. 1).

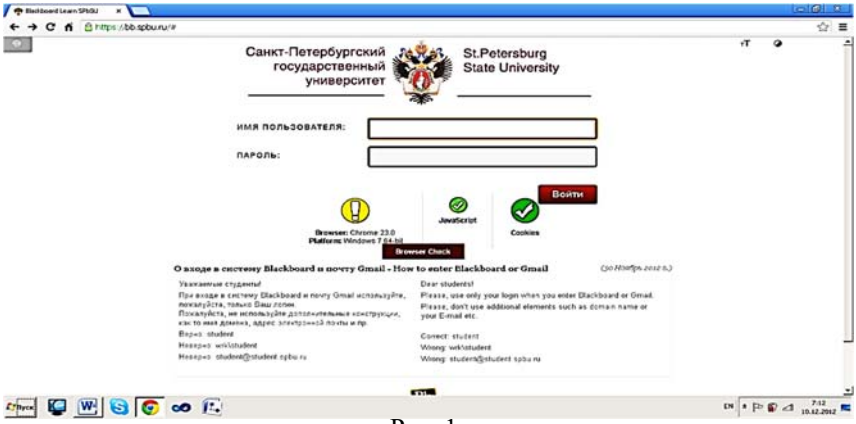

Рис. 1

В то же время, существует проблема несоответствия нормативно-правовой базы федерального уровня (Приказы Минобрнауки №1367 от19.12.2013 и №1601 от 22.12.2014) и документов, которые должны быть разработаны в образовательном учреждении по планированию учебной работы профессорско-преподавательского состава при использовании инновационных технологий. Наиболее заметна эта проблема при планировании трудозатрат педагогических работников, участвующих в контактной внеаудиторной работе с обучающимися. Кафедра основ медицинских и специальных знаний Медицинского факультета накопила некоторый опыт в организации контактной внеаудиторной работы при проведении всех видов занятий по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», что позволило экспертно оценить трудозатраты на учебно-методическую работу по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД) с использованием системы удаленного обучения на основе платформы Блэкборд. Результаты подобной оценки приведены в таблице 1.

Таблица 1

№ п/п	Виды и формы работы	Трудозатраты, мин., час. (среднестатистические значения установлены на практике проведения занятий через систему Блэкборд в 2011–2015 гг. на 20 факультетах в 48 лекционных потоках при участии 7350 обучающихся)	Доля вида работы от общего бюджета (см. пример расчета на стр. 3) времени на учебно-методическую работу, %
1	Очная контактная аудиторная лекционная работа – установочные лекции по модулям (№1–4) рабочей программы по учебной дисциплине – по 2 часа на лекцию	2 часа*4=8 часов на 1 лекционный поток	1,4

2	Очная контактная индивидуальная аудиторная работа в ходе промежуточной аттестации	а) 3 мин. на 1 обучающегося для 70% студентов в потоке б) 10 мин на 1 обучающегося для 30% студентов в потоке	1,0 2,0
3	– Дистанционная контактная индивидуальная работа в ходе изучения модулей №1–4: – анализ посещений курса обучающимся; – ведение ведомости текущего контроля; – корректировка и активизация познавательной деятельности обучающихся инструментами Блэкборда (рассылка общих и индивидуальных объявлений, уточнений заданий, учитывающих специфику направления обучения и учебного плана, рекомендаций по выполнению самостоятельной работы с использованием методических материалов, ответы на корреспонденцию); – выдача индивидуальных творческих заданий на самостоятельную работу под руководством преподавателя, контроль их исполнения, оценка качества с выставлением оценок в Центр оценок курса; – ответы на вопросы обучающихся.	15 минут в неделю на 1 обучающегося	81,0
4	Разработка новой лекции, плана семинара (переработка, дополнение не менее 30% существующего учебного материала занятия), размещение в Блэкборде и апробация	До 90 часов на одно 2-х часовое занятие	До 6
5	Разработка (переработка, дополнение) тестовых заданий для текущего контроля (промежуточной аттестации), апробация и анализ результатов	До 20 часов на один модуль РПУД	До 4
6	Внесение изменений в раздел модуля (новые научные и современные статистические данные, изменения в нормативных документах и т. п.)	До 4 часов на одно 2-х часовое занятие	До 0,6

7	Разработка (переработка) презентаций к лекционному, семинарскому, практическому занятию и их апробация	До 20 часов на одно 2-х часовое занятие	До 4

Другие виды УМР(например, пп. 4–7 таблицы 1), которые не связаны с использованием Блэкборда (подготовка адаптированных электронных версий учебников, пособий, руководств и размещение их в разделе «Хрестоматия», разработка и подготовка к изданию учебно-методических материалов по РПУД, разработка дидактических материалов для проведения аттестационного испытания) не в каждом семестре являются обязательными для ППС и могут составлять не менее 15% бюджета всего рабочего времени на УМР или около 100…135 часов.

Пример оценки годовой нагрузки

Исходные данные:

1. Число учебных недель по расписанию в осеннем семестре – 12.
2. Число учебных недель по расписанию в весеннем семестре – 12.
3. Число обучающихся в осеннем семестре – 250 (один факультет СПбГУ, имеющий несколько лекционных потоков по БЖД, например: факультет Прикладной математики процессов управления).
4. Число обучающихся в весеннем семестре – 125 (средний по численности лекционный поток по БЖД).

Математическая постановка задачи расчета оценки трудозатрат:

$$N = \sum_{i=1}^{j}(T1 + aTQi2 + bQiT3 + nQiT4),$$

где N – трудозатраты в часах по УМР при использовании Блэкборда;
j – количество лекционных потоков;
a – доля обучающихся, выполнивших нормы текущего контроля (тесты) и допущенных к промежуточной аттестации через Блэкборд (a~0,7);
Q – количество обучающихся в потоке;
b – доля обучающихся, не выполнивших нормы текущего контроля и участвующих в промежуточной аттестации аудиторно-контактным методом (b~0,3);
T1 – время на очную контактную лекционную работу по модулям РПУД (строка 1 таблицы 1);
T2 – время на очную контактную индивидуальную аудиторную работу в ходе промежуточной аттестации на одного обучаемого (строка 2 а таблицы 1);
T3 – время на аудиторно-контактную работу с обучающимся в ходе промежуточной аттестации на одного обучаемого (строка 2 б таблицы 1);
T4 – время на дистанционную контактную индивидуальную работу в ходе изучения модулей на одного обучающегося в неделю (строка 3 таблицы 1);
n – количество учебных недель по расписанию занятий в семестре.

Пример:

N= [8 + 0,7*3/60*250+0,3*10/60*250+15/60*250*12] +
[8+0,7*3/60*125+0,3*10/60*125+15/60*125*12]= 779,25+393,62 =
1172,87 часа.

Выводы:

1. Среднестатистические трудозатраты преподавателя при ведении курса БЖД (для всех факультетов СПбГУ) с использованием Блэкборда в объеме 15 минут в неделю на одного обучающегося представляются оптимальными (при условии мотивированности обучающегося эффективно выполнять учебный план). Указанный норматив выведен исключительно

и только из многолетнего практического опыта преподавания дисциплины БЖД с использованием ресурсов систем удаленного образования, неоднократно хронометрирован, прошел инициативные экспертные оценки на факультете Безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена, кафедре «Управления и защиты в чрезвычайных ситуациях» СПбГПУ, и в полной мере согласуется с аналогичными оценками, выполненными для дистанционных систем обучения в образовательных организациях России.

2. Предложенная формула для расчета большей части трудозатрат преподавателя на УМР (при использовании системы Блэкборд) обладает должной общностью, объективно отражает разумные реальные временные затраты преподавателя (обучающихся) и может быть принята за основу при расчете объема УМР в СПбГУ.

3. Усредненные реальные трудозатраты преподавателя-инструктора курса БЖД системе Блэкборд (без учета каких-либо других видов УМР) за учебный год при проведении занятий с числом обучающихся 250 человек (один факультет с числом академических групп не менее 10) составляют:

N=780 (пп.1…3 таблицы 1) +100 (пп.4…7 таблицы 1) = 880 часов.

Учет же видов УМР (не требующих ресурсов Блэкборда) в совокупном объеме 100…135 часов в год дает оценку средней нагрузки на одного преподавателя (1 ставка) кафедры основ медицинских и специальных знаний:

N1,0 ставки = 880+120 = 1000 часов и на 0,5 ставки – N0,5 ставки = 1000/2 = 500 часов.

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Булатова Екатерина Николаевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ТЕХНОЛОГИЯ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ ВОЛЕЙБОЛИСТОК И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация*: в данной статье представлен междисциплинарный анализ сущности, структуры и критериальных характеристик технологии индивидуализации процесса подготовки волейболисток и ее реализации.*

Ключевые слова*: технология, индивидуализация спортивной подготовки, волейболистки, модель воздействия нагрузки.*

В настоящее время в игровых видах спорта повышение спортивного мастерства команды имеет прямую зависимость как от взаимодействия отдельных игроков в команде, так и от уровня подготовленности каждого отдельно взятого спортсмена. Исследования показывают, что общекомандная нагрузка в спортивных играх, составленная с соблюдением основных методических требований, не обеспечивает оптимальной структуры ее компонентов для каждого спортсмена в отдельности. Это приводит к тому, что динамика показателей, отражающих состояние различных систем организма и уровень подготовленности игроков, в ответ на одинаковую нагрузку у них существенно отличается.

Влияние воздействия различных видов спорта на деятельность функциональных систем организма изучались Н.А. Фрундиным, В.М. Еськовым, О.Е. Филатовой, В.Г. Зиловым. В результате научного поиска учеными было выявлено, что определяющими в воздействии на организм занимающихся являются характер и интенсивность тренировочных и соревновательных нагрузок. Авторами разработана классификация видов спорта, основывающаяся на имеющихся сведениях об особенностях функционирования органов и систем человеческого организма при занятиях тем или иным видом спорта. Кроме этого, охарактеризованы аэробные, анаэробные и смешанные нагрузки, лактатный порог, кислородный долг при них; а также определены энергозатраты; описаны виды отдыха (активный, пассивный и комбинированный); представлена типология отдыха, которая основана на связи утомления и отдыха с характером адаптационных процессов. В результате проведённого исследования разработана идеальная планируемая теоретическая модель воздействия нагрузки и прослежены особенности реальной нагрузки [2, с. 2]. Достаточно глубокие исследования проведены вышепоименованными учеными в аспекте изучения утомления при статической и динамической физической нагрузке и механизмы адаптации спортсмена к ним. Физиологические исследования позволили выявить спинальные и центральные механизмы утомления, связанные с реализацией программ адаптации. Авторами представлены морфофункциональные корреляции деятельности мотонейронов спинного мозга, участие функциональных систем организма человека, нейротрансмиттерных систем, серотонинергической, допаминергической и норадренергической систем – в механизмах утомления. Кроме этого, определены – фазность процессов адаптации к физическим нагрузкам и кумулятивный тренировочный эффект. Освещено участие вегетативной нервной системы, глюкокортикоидов и других гормонов и медиаторов в долговременной адаптации к физическим нагрузкам, в изменении типа энергетического обмена (переход от углеводного к жировому типу). В результате охарактеризованы стадии дезадаптации и реадаптации к физической нагрузке, как проявление стресса, цена адаптации, кибернетические принципы обеспечения гомеостаза. Показана двухконтурная система гомеостаза – миокардиально-гемодинамического (управляемого) и вегетативного (управляющего), а также определена иерархичность управления [3, с. 2].

Вместе с тем, ведущие специалисты спорта весьма критически относятся к механическому наращиванию объема нагрузки как к способу повышения эффективности тренировки. Выявлено, что постоянное увеличение этого показателя с каждым годом оказывает все меньшее и меньшее влияние на рост спортивных результатов. Следовательно, необходима ориентация на другие системы оптимизации учебно-тренировочного процесса квалифицированных спортсменов. Безусловным является выполнение основных методических требований современной системы спортивной тренировки с непременным учетом индивидуальных особенностей квалифицированных спортсменов при планировании нагрузки.

Следующий важный блок подготовки волейболисток – использование искусственной среды и информационных технологий. Эффективный в спортивно-педагогическом плане анализ спортивной двигательной активности в волейболе должен, по возможности, охватывать все факторы, существенно влияющие на уровень ее совершенства. Анализ в рамках только биомеханического анализа, в лучшем случае, может дать близкую по структуре механическую модель системы движения, либо формальную оценку расхождения с ней реальной системы движения, но не разрешить

проблему анализа, оценки, построения структуры двигательного акта [1, с. 114].

Таким образом, эффективность учебно-тренировочного процесса в командных спортивных играх правомерно связывается не только с комплексной общекомандной подготовкой, но и с индивидуализацией тренировочного процесса.

Список литературы

1. Скобликова Т.В. Основы управления в процессе обучения двигательным действиям [Текст] / Т.В. Скобликова, Д.В. Герасимов // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2015. – №3. – С. 113–114.

2. Фудин Н.А. Влияние различных видов спорта на деятельность функциональных систем организма человека [Текст] / Н.А. Фудин, В.М. Еськов, О.Е. Филатова, В.Г. Зилов, О.Н. Борисова // Вестник новых медицинских технологий: Электронное издание. – 2015. – №1. – С. 2-1.

3. Фудин Н.А. Утомление человека при статической и динамической физической нагрузке и механизмы адаптации // [Текст] / Н.А. Фудин, В.М. Еськов, О.Е. Филатова, В.Г. Зилов, О.Н. Борисова, В.В. Козлова // Вестник новых медицинских технологий: Электронное издание. – 2015. – №1. – С. 2.

Скобликова Татьяна Владимировна
д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой
Булатова Екатерина Николаевна
магистрант

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»
г. Курск, Курская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОЙ СРЕДЫ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВОЛЕЙБОЛИСТОК

Аннотация*: в данной статье рассмотрено математическое моделирование, которое используется в теории результативности в спорте. Авторами представлено использование искусственной среды и информационных технологий в процессе подготовки волейболисток.*

Ключевые слова*: тренажеры, искусственная среда, моделирование нагрузки.*

В настоящее время в игровых видах спорта используют современные информационные технологии, а также тренажерные устройства различной направленности воздействия. Аналитическая деятельность, в которую включаются спортсмены, способствует повышению их спортивного мастерства. В пользу средств информационных технологий говорят широкие возможности их использования: наглядность, индивидуализация процесса обучения, интерактивность, возможность использования комбинированных форм представления информации и реализации самостоятельного обучения, доступность, что в конечном итоге сказывается на повышении интереса занимающихся, быстроте и качестве усвоения материала, повышении уровня развития физической подготовленности и физических качеств, а также специальной технической и тактической подготовленности спортсменов [5, с. 32].

Рассмотрим математическое моделирование, которое используется в теории результативности в спорте. Согласно проведенным исследованиям Б. Иошта, Я. Водичара, Т. Скобликовой, теорию результативности можно изучать только путем анализа совокупности переменных, которые вступая в причино-следственые связи влияют на состояние критериев индивидуальных стандартов результативности. В теории результативности стандарты результативности представляют собой аксиомы, посредством которых в данном виде спорта мы добиваемся определенного уровня достижений. Для достижения высоких результатов в спорте необходимо вначале определить взаимоотношения между окончательными достижениями и стандартами субкритериев, которые функционируют в логической закономерности с этими достижениями [1, с. 7].

Теория результативности в спорте, особенно стандарты, относящиеся к содержанию, критериям результативности и способам управления позволяют достичь установленных критериев на индивидуальном уровне исполнения [4, с. 44]. Таким образом, с точки зрения системно-кибернетического аспекта теории результативности в процессе использования искусственной среды и информационных технологий в спорте необходимо вначале сформулировать стандарты и критерии результативности и под их основание подвести ключевой критерий, его состояние и функционирование в конкретном виде спорта.

В процессе подготовки волейболисток деятельность тренера связана с каждодневным анализом техники их спортивных двигательных действий и ее реализации и процессе решения спортивных двигательных задач. В соответствии с кинезиологическим анализом структуры движения волейболисток, в процессе разработки учебно-тренировочных программ тренер учитывает сведения о функциональной классификации мышц, о силе, об анатомических рычагах, линиях действия мышечной силы, центрах тяжести тела в целом и частей тела в отдельности, о позах и фазах движения. Это способствует разработке интегральной подготовки спортсменок посредством использования традиционных средств и методов и информационных технологий и тренажерных устройств [3, с. 113].

Важный блок подготовки волейболисток – использование искусственной среды и информационных технологий. Например, использование тренажеров, в которых задействованы мышцы ног, позволяет дифференцировать интенсивность выполнения упражнений, дозировать нагрузку; однако вначале необходимо сформулировать стандарты и критерии результативности и под их основание подвести ключевой критерий дозирования нагрузки, его состояние и функционирование. Выполнение заданной тренировочной программы способствует развитию скоростно-силовых качеств волейболисток, повышению их прыгучести.

Рассмотрим еще один пример, исследователи М.М. Полевщиков, В.Е. Афоньшин, В.В. Роженцов разработали тренажерный комплекс, позволяющий оценивать и развивать скорость перемещения спортсменов в игровых видах спорта непосредственно на игровом поле, физическую подготовленность, качество технических действий. На игровом поле оптическим способом формируют маршруты движения, на которых спортсмены выполняют определенный вид движения с заданным темпом и контрольные точки, в которых они выполняют заданные технические действия [2, с. 158].

Таким образом, использование информационных технологий и тренажерных устройств способствует повышению эффективности учебно-тренировочного процесса в командных спортивных играх.

Список литературы

1. Боян Й. Философия экспертного моделирования спортивных достижений атлетов-профессионалов / Й. Боян, В. Янез, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 6–9.

2. Полевщиков М.М. Тренажерный комплекс для игровых видов спорта / М.М. Полевщиков, В.Е. Афоньшин, В.В. Роженцов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2013. – №4–3. – С. 157–160.

3. Скобликова Т.В. Основы управления в процессе обучения двигательным действиям / Т.В. Скобликова, Д.В. Герасимов // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2015. – №3. – С. 113–114.

4. Скобликова Т.В. Концептуальные основы персонифицированной системы профессиональной переподготовки кадров сферы физической культуры, спорта и туризма // Т.В. Скобликова, В. Пшибыльски // Теория и практика физической культуры. – 2010. – №9. – С. 42–45.

5. Швыдкая Н.С. Формирование ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к занятиям физической культурой средствами ИКТ / Н.С. Швыдкая, Т.В. Скобликова // Культура физическая и здоровье. – 2012. – №6 (42). – С. 32–34.

Скоробогатова Ирина Юрьевна
учитель химии и биологии
МБОУ «СОШ №10»
г. Абакан, Республика Хакасия

О ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

***Аннотация**: в статье доказано, что эффективное усвоение учебного материала и развитие учащегося происходит не путем передачи ему извне некоторой информации, а в процессе самостоятельного осуществления им полного цикла учебно-познавательной деятельности (этапов восприятия, осмысления, запоминания, применения, обобщения и систематизации новых знаний и способов деятельности). Поэтому для формирования знаний необходима активная позиция ученика. Автор данной статьи обобщает свой опыт по формированию познавательных универсальных учебных действий на уроках биологии.*

***Ключевые слова**: универсальные учебные действия, познавательные УУД, метод аналогии, схематизация, моделирование, познавательные задачи, оптимизация групповой работы, проблемно-поисковые ситуации.*

Есть у учителя особая задача – заметить искорку любопытства, творчества, познания у ученика, не пройти мимо, не дать ей погаснуть. Русский и советский ученый-филолог, профессор В.Д. Сиповский сказал: «Школы лишь тогда исполняют свое назначение, когда, возбуждая умственный интерес, дают импульс человеку к разумной сознательной жизни и к самосовершенствованию».

В последние годы активно развивается педагогика на основе требований ФГОС, позволяющая запустить механизм саморазвития и самореализации личности. Учащиеся, добывающие знания самостоятельно, запоминают до 60% учебного материала на уроке, объяснение учителя обеспечивает не более 20% материала, поэтому задачей педагога является организовать работу на уроке так, чтобы обучить детей самостоятельно добывать знания, а затем применять их на практике. Важно грамотно подбирать ма-

териал, который должен быть интересен ученику, вызвать у него удивление, желание познать новое. Навыки самостоятельной работы школьников совершенствуются в ходе опытнической, научно-исследовательской и проектной деятельности в урочное и внеурочное время [5].

В системе ФГОС качество усвоения знаний определяется многообразием и характером универсальных учебных действий, среди них ведущими выступают познавательные учебные действия. Именно они являются основой всех видов учебно-познавательной деятельности учащихся, реализуются в урочной и внеурочной работе и проявляются в действиях других групп УУД.

В структуре познавательных УУД различают следующие их подгруппы: общеучебные, логические, знаково-символические и проблемно-поисковые (классификация по М.А. Шаталову, Ленинградский областной институт развития образования) [4].

Обучение приемам поиска информации – одно из самых востребованных на практике действий. Такой метод, как самостоятельная работа с учебником может быть репродуктивным, но когда учащиеся по заданию учителя читают текст, преобразуя его в план, схему, таблицу, этот метод становится активным, так как эта работа сопряжена с мыслительными операциями (анализ, сравнение, выделение главного) [7]. Учащиеся получают памятку для работы с текстом и правила оформления письменного результата.

В ходе обучения биологии использую разнообразные приемы работы с текстом, которые могут играть важнейшую роль в формировании познавательных УУД:

Например, задания:

1. Прочитайте часть материала «Факторы среды обитания». Представьте содержание прочитанного в виде схемы, рисунка.

После прочтения текста необходимо проверить, удалось ли:

– сформулировать основную мысль прочитанного;

– обозначить главные мысли каждой части прочитанного текста.

2. Задание «лови ошибку» – учащиеся получают текст со специально допущенными ошибками, которые необходимо исправить. Можно поручить приготовить такие тексты учащимся в качестве творческого задания.

3. Разбить текст одного параграфа учебника на части и озаглавить их.

4. Рассказать по опорным словам (развернуть информацию).

5. Выделить ключевые слова в отрывке текста, записать их.

6. Заполни «слепой текст» терминами из изученного материала. (Клетка заполнена полужидкой …, в которой находятся …, …, … и др. внутриклеточными образованиями) [7].

7. Чтение с пометками. Прочитайте внимательно текст, сделайте на полях пометки: V – напротив предложений, в которых содержится известная вам информация, + – напротив предложений, содержащих новую для вас информацию, (!) – если информация вас удивила или вызвала интерес. На основе пометок в тексте структурируйте всю известную и новую для вас информацию в таблицу, а в последнюю колонку запишите то, что еще вы бы хотели узнать.

На своих уроках стараюсь развивать *логические УУД*, которые способствуют развитию логических операций (определение понятий, обобщение, формулирование вопросов- понятий и вопросов-суждений, выявление и разрешение противоречий) и приемами (анализ, синтез, сравнение). Для формирования логических УУД использую задания:

– *метод аналогии*, т. е. подбираем подходящие по смыслу слова:

Например, корень – питание – корневые волоски – вода – минеральные вещества.

– *обобщение:*

Что общего между липидами, белками и углеводами?

Рассмотрите растительную и животную клетку. В чем их сходство и различие?

Найдите «лишнее» слово в списке, объясните свой выбор: хлоропласты, вакуоль, оболочка, ядро.

– *построить логическую цепочку*, т. е. упорядочить набор слов:

Плод, почка, семя, цветок.

– *разделить на группы* организмы, процессы, понятия (развивается умение структурировать информацию, классифицировать):

Найдите среди названных организмов производителей, потребителей, разрушителей: дождевой червь, клевер, заяц, голубь, мукор.

Определите количество видов и родов животных, указанных в списке: лисица обыкновенная, медведь бурый, ласточка береговая, тюлень гренландский, лисица афганская, медведь белый, тюлень обыкновенный.

Игровая «мозаика». За определенное время ребята должны сложить рисунок из фрагментов и рассказать о данном объекте [3].

Большой интерес у ребят вызывают познавательные задачи, такие задачи способствуют познанию учащимися многих биологических законов, пониманию различных факторов и биологических явлений [6]. К примеру,

1. Растения широко распространены на открытых участках, но их значительно больше встречается в оврагах, канавах, под заборами, у изгородей и у других препятствий. Почему?

2. Известно, что растение поглощает воду из почвы, а затем испаряет ее через устьица листьев. Получается, что растение поглощает большое количество воды, чтобы потом бесполезно ее потерять, испарив во внешнюю среду. Какой же смысл в описанных выше процессах?

3. Икра земноводных снизу светлая, а сверху темная. Предложите несколько возможных причин такого неравномерного распределения пигмента [2].

Для оптимизации групповой работы иногда можно использовать карточки для самостоятельного формулирования учащимися вопросов-понятий, вопросов-суждений, предложений на сравнение объектов, явлений [5].

Таблица 1

	Карточка 1 Вопрос-понятие	Карточка 2 Вопрос-суждение	Карточка 3 Сравнение
1.	Что называют…?	Чем объяснить…?	По сравнению с…
2.	Что считают…?	Как доказать, что…?	Как…, так и…?
3.	Что понимают под…?	В каком случае…?	Кроме …, еще….
4.	Что представляет собой…?	Когда…?	Больше…
5.	Что выражает…?	Каким образом…?	Если…, то…
6.	Что является…?	Почему…?	В отличие от…
			В чем сходство …?

Формирование знаково-символических УУД активизирует логическое мышление, позволяет дифференцировать работу с учащимися. Здесь к месту будут следующие задания:

1. Схематизация:

– зашифруй понятие темы в символы;

– составь систему понятий в тетради в виде схемы;

– представь фрагмент текста форме таблицы.

2. Моделирование.

При изучении тем «Строение клетки», «Органы цветковых растений», «Простейшие» учащимся предлагается изготовить модели, используя любой удобный материал (пластилин, аппликация, вышивка и т. д.).

3. Выражение знания через художественный образ (чаще это задание творческое, домашнее). К примеру:

– составьте страницу энциклопедии о пресмыкающихся с выделением существенных признаков этого класса;

– проведите репортаж специальных корреспондентов с выставки «Секреты ящерицы»;

– напишите рассказ на тему: «Один день из жизни крокодила».

По мнению Шаталова М.А. ведущей подруппой познавательных УУД является подгруппа проблемно-поисковых познавательных действий. Именно они объединяют и обеспечивают взаимосогласованное формирование всех остальных подтипов познавательных, а также всех универсальных действий в целом.

Проблемные ситуации могут быть с удивлением и с затруднением. Не случайно Луи де Бройль сказал: «Знания – это дети удивления и любопытства». Проблемную ситуацию можно создать разными приемами.

4. Постановка проблемного вопроса.

– щенка кормили молоком. Будет ли у него выделяться слюна, если ему покажут мясо?

– почему у морских простейших сократительные вакуоли очень редко сокращаются или отсутствуют вообще?

5. Сообщение фактов, выдвижение гипотез.

– на лицо спящего человека сел комар. Человек отогнал комара рукой, не просыпаясь. Почему произошла такая реакция, если рука находилась на некотором расстоянии от лица?

– в очень сухой почве, например, в песке пустынь, хорошо сохраняются трупы животных. Дайте объяснение этому явлению.

6. Выдвижение парадоксального факта.

– уничтожение в лесу хищных птиц сначала привело к увеличению численности других групп птиц, но через некоторое время их численность резко сократилась. Объясните причины данного факта.

7. постановка опыта, исследование.

Итак, познавательные УУД обеспечивают учащимся возможность самостоятельно осуществлять деятельность учения, ставить учебные цели, создают условия развития личности и ее самореализации на основе «умения учиться».

Системный, преемственный, поэтапный характер развития универсальных учебных действий, направленных на повышение познавательной активности школьников является основой качественного обучения, соответствующего требованиям ФГОС.

Список литературы

1. Махмутов М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.

2. Молис С.С. Активные формы и методы обучения биологии. Животные / С.С. Молис, С.А. Молис. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.

3. Пакулова В.М. Сборник задач и упражнений к школьному курсу биологии / В.М. Пакулова [и др.]. – Красноярск, 2001. – 68 с.

4. Шаталов М.А. Методическая программа формирования УУД и ее реализация в процессе обучения / М.А. Шаталов // Химия в школе. – 2014. – №6.

5. Вахитова Г.Г. Профессия учителя сквозь призму химических знаний / Г.Г. Вахитова // Химия в школе. – 2015. – №3.

6. Смирнова Н.З. Познавательные задачи по биологии: Учебное пособие / Н.З. Смирнова, О.В. Бережная. – Красноярск, 2013.

7. Криволапова Н.А. Внеурочная деятельность: Сборник заданий для развития познавательных способностей учащихся 5–8 классов / Н.А. Криволапова. – М.: Просвещение, 2013. – 150 с.

Смирнова Марина Сергеевна
канд. пед. наук, доцент
ГАОУ ВО «Московский городской
педагогический университет»
г. Москва

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ПРИРОДНЫЕ ЗОНЫ»

***Аннотация**: в статье отмечается значение темы «Природные зоны» для формирования мировоззрения младших школьников, а также предлагаются различные методические приемы ее изучения.*

***Ключевые слова**: начальная школа, природные зоны, методические приемы, имитационная игра.*

Знакомство учащихся начальной школы с темой «Природные зоны» играет немаловажную роль в достижении основной цели изучения предмета «Окружающий мир» – создания целостной картины мира. Единство неживой и живой природы, взаимосвязь всех компонентов природы, роль человека в природе – именно эти мировоззренческие идеи ярко демонстрирует содержание темы «Природные зоны».

Кроме того, содержание темы позволяет показать красоту и разнообразие природы нашей страны, что, безусловно, способствует духовно-нравственному, эстетическому воспитанию школьников.

Изучение экологического состояния природной зоны, влияния человека на природу и его зависимость от нее, приспособительные особенности растений и животных к существованию в конкретных природных условиях, пищевые цепи – вот круг вопросов экологической направленности, рассматриваемых в процессе изучения этой темы. Таким образом, изучение темы «Природные зоны» имеет большое значение для формирования экологической культуры младшего школьника и, в сущности, завершает изучение естествознания в начальной школе.

Однако, как показывает изучение практики школы, все же существуют проблемы методического характера, которые не способствуют развитию познавательного интереса школьников к изучению этих вопросов. Полагаем, что можно выделить следующие.

1. Преобладание объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов в процессе изучения данных тем. Нередко используется рассказ учителя с опорой на визуальный ряд мультимедийной презентации, чтение учебника, ответы на вопросы.

2. Изучение всех природных зон строится с опорой на типовой план характеристики природной зоны. Безусловно, это верный подход. Но при изучении третьей-четвертой природной зоны такой подход «набивает оскомину» и школьники постепенно теряют интерес к изучению этой важной темы. Учителя нередко забывают, что можно менять последовательность изучения смысловых блоков темы, не принося ущерб установлению причинно-следственных связей в природе. Напротив, смена привычной последовательности изучения какого-то вопроса вызывает интерес, повышает эмоциональный фон урока, а также может стать основой для конструирования проблемной ситуации.

3. Акцентируется внимание на формировании представлений и понятий о пищевых цепях в ущерб созданию яркого образа природной зоны.

4. Недостаточное внимание уделяется рассмотрению вопроса о приспособлениях животных и растений к жизни в данной природной зоне.

5. Место человека в природе. Эта проблема опять-таки рассматривается с позиций его воздействия на природу. Но можно рассмотреть и зависимость человека от природы, затронуть вопрос о проблемах жизни человека в конкретных природных условиях. Здесь будет уместно показать и пищевой рацион человека, и специфику его одежды, и конструктивные особенности жилища.

6. Учителя нередко уделяют большое внимание вопросам негативного воздействия человека на природу, чтобы ярче показать экологические проблемы территории. Но все же надо постараться найти примеры положительного влияния человека на природный комплекс.

Перечисленные проблемы постепенно приводят к угасанию познавательного интереса младшего школьника, что сказывается на качестве усвоения материала, на процессе формирования универсальных учебных действий.

С другой стороны, учащиеся 4 класса в достаточной степени подготовлены к реализации различных форм обучения (парной, групповой), к использованию различных источников информации (интернет, научно-популярная и справочная литература), что позволяет использовать разнообразные, в том числе интерактивные методы и приемы при изучении природных зон России.

Известно, что изучение животных и растений, экологических проблем всегда изучается школьниками с большим интересом, вызывает у них эмоциональный отклик.

Поэтому предлагаем при изучении темы «Природные зоны» использовать более широкий спектр методических приемов. Безусловно, что при введении в тему надо познакомить учащихся с планом характеристики природной зоны и «отработать» методику работы с ним. Это можно реализовать, например, при изучении арктических пустынь.

В практике школы хорошо зарекомендовали себя такие приемы как имитационные игры (игры-путешествия, ролевые игры), заседания клуба, составление писем, решение проблемных ситуаций, [1] изображение (рисование) ландшафтов, «заселение карты», сочинение стихов, решение кроссвордов и пр. Эти приемы работы не только привлекательны для младших школьников, но и важны для формирования универсальных учебных действий.

Авторы различных УМК по-разному представляют изучение темы «Природные зоны». Например, авторы УМК «Перспективная начальная школа» (О.Н. Федотова, Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов) предлагают провести заседания клуба «Мы и окружающий мир». (Содержание именно этого УМК предполагает изучение природной зоны с акцентами на ее значение для человека и его влияния на нее). Каждый смысловой блок урока представлен в виде сообщения учащегося по заданной теме. Например: сообщение Кости Погодина об особенностях неживой природы ледяной зоны, сообщение Маши Ивановой на тему «Растения ледяной зоны», сообщение Тани Перовой «Арктика и человек» [2, с. 66–73]. Таким же образом, школьникам можно предложить участие в многодневной игре по имитации заседания клуба по изучению природных зон.

Активно применяются иные игры, например, ролевые, которые предполагают использование групповой формы работы. Школьники работают в группах (географы, картографы, климатологи, почвоведы, экологи, фотографы и т. п.), составляют характеристику природной зоны и представляют результаты своей деятельности в форме устного сообщения, дневника путешествий, фотоотчета.

Проблемное обучение, проблемно-диалоговое обучение тоже активизирует деятельность школьников [1]. Например, можно сконструировать

такие проблемные ситуации. «Почему образовались арктические пустыни, несмотря на то, что в течение многих месяцев Солнце не заходит за линию горизонта и территория получает тепло?». «Почему черноземные почвы являются плодородными, ведь листового опада в этой зоне образуется очень мало?».

В практике школы хорошо зарекомендовал себя прием «заселения карты». На листе ватмана схематически изображается изучаемая природная зона, ее ландшафт. Учащиеся получают набор с изображением растений и животных, символов экологических проблем. Из него они выбирают необходимые и размещают их на листе ватмана. Таким образом, перед учащимися предстает комплексное изображение (модель) природной зоны. Если существует техническая возможность, то можно использовать ИКТ для создания аналогичной картины.

Такой же прием обучения можно использовать на уроке обобщающего повторения по теме «Природные зоны» с применением групповой формы работы с соревновательным компонентом.

Использование различных методических приемов обучения в сочетании с применением парной, индивидуальной или групповой форм работы способствует развитию интереса к изучению природы и достижению основной цели изучения предмета «Окружающий мир».

Список литературы

1. Смирнова М.С. Использование элементов проблемного обучения на уроках по курсу «Окружающий мир» / М.С. Смирнова, И.В. Потапов // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология». – 2009. – №3(9). – С. 78–83.

2. Федотова О.Н. Окружающий мир. Текст: 4 класс: Учебник: В 2 ч. Ч. 1 / О.Н. Федотова, Г.В. Трафимова, С.А. Трафимов. – 3-е изд. – М.: Академкнига, 2013. – 192 с.

Спирина Мария Леонидовна
канд. пед. наук, доцент
Спирина Валентина Ивановна
д-р пед. наук, профессор, декан

ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация*: в статье отражены некоторые аспекты формирования социально-коммуникативной компетентности. На основании рассмотренных понятий «компетентность», «социальная компетентность», «коммуникативная компетентность», «коммуникативный тренинг» авторами раскрывается содержание понятия «социально-коммуникативная компетентность».*

Ключевые слова*: коммуникативная компетентность, социальная компетентность, коммуникативный тренинг.*

Произошедшие в последнее десятилетие изменения во всех сферах жизни общества неизбежно повлекли за собой повышенные требования к уровню различного рода компетентности граждан. Особую значимость

приобрела способность к управлению в условиях, когда организации высказывают законные притязания на управление более крупными и сложными экономическими, социальными системами. При этом новое понимание, приоритеты восприятия проблемы коммуникативной компетентности личности необходимы всем членам современного общества, включая и только формирующееся в личностном плане подрастающее поколение [1, с. 3].

Для нашего исследования интересным является определение Ю.Н. Емельянова, который обозначает коммуникативную компетентность, с одной стороны, как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, а с другой – как «такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе…» Отсюда коммуникативную компетентность нельзя считать итоговой характеристикой индивида или понимать ее как замкнутый межличностный опыт отдельного человека [2, с. 6]. Необходимо упомянуть концепцию В.А. Ядова, приобретающую особую значимость в связи с переориентацией системы образования на гуманистическую парадигму, исходя из которой под коммуникативной компетентностью можно понимать качественную сторону способности личности к взаимодействию с другими, основанную на ее гуманистической ценностной позиции [3, с. 35–52].

Коммуникативная компетентность представляет из себя следующие умения и навыки:

– инициировать и вступать в контакт;

– формировать благоприятное первое впечатление;

– задавать вопросы и отвечать на них;

– вести беседу, кратко и точно выражать свои мысли;

– стимулировать собеседника к прояснению его позиции, высказываний;

– слушать, услышать и понять то, что имел в виду собеседник;

– осуществлять обратную связь, т. е. передать партнеру, что его услышали и поняли;

– выравнивать эмоциональное напряжение в беседе, в дискуссии;

– считывать и грамотно интерпретировать невербальные сигналы собеседника (взгляд, мимику, жесты, позы);

– управлять собственными экспрессивными сигналами в процессе общения;

– эффективно взаимодействовать с другими, осуществляя сотрудничество;

– владеть моделями общения;

– использовать в процессе взаимодействия разнообразные стили общения;

– понимать специфику речевых жанров и коммуникативных средств достижения цели при взаимодействии.

Выделяют следующие компоненты социальной компетентности:

– социальная сензитивность;

– основные навыки взаимодействия;

– навыки одобрения и вознаграждения, которые существенны для всех социальных ситуаций (т. е. умение давать положительную обратную связь партнерам по общению);

– равновесие, спокойствие как антитеза (от гр. – противоположение) социальной тревожности.

Применительно к подростковому возрасту представляется целесообразным расширить этот перечень характеристик, добавив к ним те, которые необходимы каждому молодому человеку и могут быть развиты с помощью тренинга общения:

– развитие речи и лексикона – способность говорить точно и кратко;

– чувствительность к вербальной и невербальной экспрессии собеседников;

– способность адекватно интерпретировать их переживания, выражающиеся в речи, мимике, позах и пр.;

– гибкость ролевых позиций в общении, способность динамично менять их в соответствии с поведением собеседников, с ситуацией общения;

– социальная наблюдательность;

– социальная рефлексия, самоосознание себя как субъекта общения;

– умение принимать и в конструктивной форме давать обратную связь собеседникам;

– ассертивность – умение уверенно отстаивать свою позицию в конфликтных ситуациях, не переходя ни к агрессии, ни к пассивно-зависимому поведению;

– самоконтроль.

Коммуникативный тренинг включает в себя и поведенческий тренинг, т.е. обучение навыкам, лежащим в основе поведения, например, общение по телефону, деловая коммуникация – переговоры, деловые встречи, межличностное взаимодействие, проведение презентаций.

В реальной практике общения коммуникативные умения соотносятся с коммуникативными техниками, которые как раз и отрабатываются на тренинге. Так, например, к техникам активного слушания относятся: умение разговаривать и умение услышать и понять. Умение разговаривать предполагает владение техниками формулирования вопросов, прежде всего – открытых, закрытых, альтернативных и техникой собеседования. Умение услышать и понять включает владение техникой обратной связи, т. е. повторения (вербализации полученной информации с помощью дословного воспроизведения или цитирования сказанного собеседником); техникой перефразирования (краткое повторение сути высказывания собеседника своими словами), техникой интерпретации (высказывание предположений об истинном значении сказанного или о причинах и целях высказывания собеседника).

В процессе такого тренинга отрабатываются навыки вербализации, задавания вопросов и формулирования ответов на них и выявляются типичные ошибки при постановке вопросов, а также способы их преодоления. К типичным ошибкам вербализации относятся: безапелляционность, навязчивое повторение, ложная интерпретация, слишком точная интерпретация. Если коммуникативный тренинг проводится систематически, на протяжении длительного времени, то его постоянные участники рано или поздно приобретут коммуникативную компетентность, а, следовательно, станут более конкурентоспособными и успешными людьми.

Список литературы

1. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сборник научных трудов / Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М., 2012.

2. Введенский В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – №4.

3. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. – 2-е изд., расшир. – М.: ЦСПиМ, 2013.
4. Коммуникативная компетентность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psyera.ru/kommunikativnaya-kompetentnost-1690.htm

Степанкин Игорь Анатольевич
преподаватель
ФГКОУ ВПО «Волгоградская
академия МВД России»
г. Волгоград, Волгоградская область

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ОВД

Аннотация*: в данной статье рассматривается понятие «физическое воспитание» как один из основных элементов боевой готовности сотрудников к выполнению оперативно-служебных задач и одно из направлений повышения боеспособности органов внутренних дел.*

Ключевые слова*: физическая подготовка, полиция, преступность, физические качества.*

С целью защиты жизни, здоровья, прав и свобод граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства, противодействия преступности, охраны общественного порядка, собственности, обеспечения общественной безопасности на стражу закона, правопорядка и жизней россиян призвана полиция. Сотрудники полиции незамедлительно приходят на помощь каждому, кто нуждается в ее защите от преступных и иных противоправных посягательств [3].

Физическое воспитание в органах внутренних дел – это процесс, направленный на решения конкретных образовательно-воспитательных задач, нацеленных на формирование и развитие разносторонних физических качеств сотрудников полиции, комплексность которых в решающей мере определяет их физическую работоспособность.

Физическое воспитание принято делить на две составляющие:

– обучение двигательным действиям;

– воспитание физических качеств.

Для обучения двигательным действиям разработан комплекс движений с прилагаемыми к нему теоретическими сведениями. Это дает сотруднику рационально использовать свои двигательные возможности в практической деятельности.

Физическими качествами принято называть те функциональные свойства организма, которые предопределяют двигательные возможности человека. В спортивной теории принято различать пять физических качеств: силу, быстроту, выносливость, гибкость и ловкость. Проявление физических качеств зависит от возможностей функциональных систем организма, от их подготовленности к двигательным действиям.

Важно отметить, что обучение движениям и воспитания физических качеств тесно связаны друг с другом. Но они никак не объединяются вместе и по-разному соотносятся на различных этапах воспитания.

Одним из основных компонентов профессиональной деятельности сотрудника правоохранительных органов является его физическая подготовка.

Наряду с термином «физическое воспитание» довольно часто применяют термин «физическая подготовка». По существу они имеют аналогичный смысл, но вторым термином пользуются преимущественно тогда, когда хотят подчеркнуть прикладную направленность физического воспитания по отношению к трудовой или иной деятельности, требующей физической подготовленности [1].

В современных условиях сотруднику полиции органов внутренних дел необходимо быть всегда готовым к различным экстремальным ситуациям по противодействию преступному миру, обладающему помимо современного вооружения, средств связи, передвижения, но и имеющую эффективную систему юридической и специальной подготовки бойцов.

Кратко остановимся на статистике Министерства внутренних дел (МВД) России, которая приводит нам следующие данные:

1. В январе – ноябре 2015 года зарегистрировано 2163,4 тыс. преступлений, или на 8,4% больше, чем за аналогичный период прошлого года. Рост регистрируемых преступлений отмечен в 74 субъектах Российской Федерации, снижение – в 9 субъектах.

2. 89,7% всех зарегистрированных преступлений выявляется органами внутренних дел, причем 5,0% из них – на стадии приготовления и покушения. Всего на этих стадиях выявлено 97,8 тыс. преступлений (на 9,0% больше).

3. Значительная часть (42,3%) преступлений регистрируется в республиканских, краевых и областных центрах – всего 915,14 тыс., пятая часть (21,4%) – в сельской местности, где зарегистрировано 461,9 тыс. преступлений, что на 9,1% больше, чем за январь – ноябрь 2014 года.

Данные статистики показывают, что преступники регулярно совершенствуются в своих злодеяниях, применяя новейшие методы совершения преступления, при этом они, как правило, не останавливаются и перед применением насилия в самых жестоких формах [2].

Больше всего трудностей по борьбе с преступностью выпадает на долю молодых сотрудников, только что окончивших образовательные учреждения МВД России, так как они еще не имеют практического опыта задержания правонарушителей, и результат дела зависит от уровня их физической подготовленности.

Различают общую и специальную физическую подготовку.

Общая физическая подготовка, представляет собой особый вид физического воспитания, направленная на создание общих предпосылок успеха в различных видах деятельности.

Специальная физическая подготовка – это разновидность физического воспитания, ориентированная на какую-либо деятельность, применительно к объекту с углубленной специализацией (например, прохождение службы в подразделениях ОМОН, СОБР).

Количественный показатель физического развития можно увидеть в изменении размера и массы тела, в то время как качество физического развития характеризуется приобретенными возможностями организма на определенных этапах возрастного развития, выраженного в изменении отдельных физических качеств и общего уровня физической работоспособности.

Регулярная работа по физическому воспитанию сотрудников играет роль одного из решающих факторов всего процесса развития личности.

Физическое развитие может иметь разнообразный характер – быть многосторонним либо ограниченным. Зная все аспекты физического развития человека можно задать ему направление, подходящее для конкрет-

ной личности, а также создать условия для гармоничного совершенствования развития организма, повысить работоспособность, необходимую для созидательной деятельности.

От физической подготовки сотрудников полиции, курсантов и слушателей образовательных учреждений МВД РФ зависит насколько эффективно и качественно будут выполняться поставленные перед ними оперативно-служебные и служебно-боевые задачи.

Список литературы

1. Воспитательная работа с личным составом в системе Министерства внутренних дел Российской Федерации: Учебник / Под общ. ред. В.Я. Кикотя. – М.: ЦОКР МВД России, 2009. – 480 с.

2. Состояние преступности. Сайт МВД России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mvd.ru/presscenter/statistics/reports

3. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. №3-ФЗ «О полиции» // СПС Консультант Плюс.

Талхигова Халимат Салавдиевна
канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА

Аннотация*: в статье рассматривается использование электронного портфолио студентами в учебном процессе. В частности, оформление студентами портфолио «Электронные образовательные технологии» (ЭОТ) в практике обучения.*

Ключевые слова*: электронное портфолио, электронные образовательные технологии.*

Одним из методов, который позволяет поддерживать студента в достижении учебных целей, фиксировать динамику роста за определенный период времени, поощрять студентов за результаты и направлять на достижение новых, раскрыть спектр потенциала выполняемых работ, обеспечивать непрерывность процесса подготовки и развития личности по этапам подготовки, является электронное «Портфолио». Электронное портфолио направлено на то, чтобы сделать процесс подобного оценивания управляемым, целенаправленным [1].

Понятие «портфолио» с перевода итальянского означает «папка с документами», «папка специалиста», оно не склоняется, словарь допускает использовать это слово в мужском и среднем роде. Понятие «портфолио» давно знакомо профессионалам из области искусства: многие художники и сейчас и в прежние времена создавали свое портфолио творческих работ. В таком контексте, «портфолио» определяется как средство фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений. Согласно «Новейшему словарю иностранных слов и выражений», портфолио может представлять собой:

– визитную карточку, то есть совокупность сведений о человеке, организации;

– досье, то есть собрание документов, образцов работ, фотографий, дающих представление о предлагаемых возможностях, услугах фирмы или специалиста.

Пришедшее в образование и науку из политики и бизнеса, понятие «портфолио» стало новинкой педагогического словаря. В педагогике, в общем случае, под «портфолио» понимают индивидуальную папку ученика, в которой фиксируются и оцениваются его индивидуальные достижения в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной) за определенный период времени.

Рассмотрим оформление студентами портфолио «Электронные образовательные технологии (ЭОТ) в практике обучения». В состав портфолио включаются следующие компоненты.

1. Примеры учебных задач, для решения которых во время педагогической практики (организации исследования в процессе выполнения выпускной квалификационной работы (ВКР)) применялись различные инструментальные программные средства.

2. Перечень готовых электронных образовательных технологий, которые применялись в практике обучения или при организации исследования в процессе выполнения ВКР.

3. Электронные образовательные технологии, которые были разработаны студентом для реализации целей педагогической практики или соответственно теме ВКР, с обоснованием целесообразности их разработки.

4. Планы-конспекты уроков (внеклассного мероприятия), в том числе и в электронной форме, с применением различных электронных образовательных ресурсов, которые студент проводил во время педагогической практики.

5. Видеофрагменты уроков практикантов.

6. Анализ уроков с применением ЭОТ, проведенных учителем или однокурсниками.

7. Самоанализ уроков, при проектировании которых применялись ЭОТ.

8. Протоколы опросов, анкетирования, проведенных студентом во время педагогической практики с обработкой их результатов с помощью инструментальных программных средств.

9. Результаты успешности деятельности учащихся с применением ЭОТ (электронный журнал).

10. Описание трудностей, которые возникли у студента при создании и использовании ЭОТ в практике обучения и план работы по исправлению этих трудностей.

Таким образом, использование е-портфолио в образовательном процессе, в настоящее время является:

– эффективным, так как оно расширяет возможности обучения и самообучения студентов, развивает навыки рефлексивной и оценочной деятельности, помогает быстро вспомнить изученный ранее учебный материал, повышает самооценку обучающихся;

– значимо актуальный, в связи с внедрением в образовательные процессы вузов технологий сетевого обучения [2].

Список литературы

1. Талхигова Х.С. Использование портфолио в учебном процессе // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №4 (6). – С. 102–103.

2. Талхигова Х.С. Электронные образовательные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Физика»: Дис. … канд. пед. наук. – Махачкала: ДГПУ, 2012. – С. 186.

Талхигова Халимат Салавдиевна
канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

***Аннотация**: статья посвящена актуальности применения информационных технологий в учебной деятельности студентов, в частности в процессе обучения физике. В работе рассмотрены направления использования компьютера в образовательном процессе.*

***Ключевые слова**: моделирование физических явлений, компьютерные модели.*

Современный период развития цивилизованного общества характеризует процесс информатизации. Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования.

Известно, что образование – один из главных институтов социализации личности. Главная цель образования – формирование свободной, ответственной, гуманной личности, способной к дальнейшему саморазвитию. Образованный человек, легко ориентирующийся в изменяющимся обществе, быстро осваивающий новые сферы деятельности, обладающим высоким уровнем толерантности, способный проанализировать любую ситуацию, оценить ее и принять соответствующее решение – это гражданин открытого общества.

Переход современного общества к информационной эпохе своего развития выдвигает в качестве одной из основных задач, стоящих перед системой школьного образования, задачу формирования основ информационной культуры будущего специалиста. Реализация этой задачи невозможна без включения информационной компоненты в систему профильного физического образования.

В современных условиях требуется подготовить школьника к быстрому восприятию и обработке поступающей информации, успешно ее отображать и использовать. Конечным результатом внедрения информационных технологий в процесс обучения физики, является овладение учащимися компьютером в качестве средства познания процессов и явлений, происходящих в природе и используемых в практической деятельности.

Педагогическая целесообразность использования компьютера в учебном процессе определяется педагогическими целями, достижение которых возможно только с помощью компьютера, то есть благодаря его возможностям.

При обучении физики, наиболее естественным является использование компьютера, исходя из особенностей физики как науки. Например, для моделирования физических процессов и явлений, компьютерной поддержки процесса изложения учебного материала и контроля его освоения.

Моделирование физических явлений и процессов на компьютере – необходимо, прежде всего, для изучения явлений и экспериментов, которые практически невозможно показать в школьной лаборатории, но они могут быть показаны с помощью компьютера.

Иногда целесообразно дополнять натурные эксперименты демонстрациями компьютерных моделей для более подробного пояснения физических объектов, процессов и явлений, происходящих в ходе эксперимента.

Компьютерное моделирование позволяет устранить основной недостаток натурного изучения явлений, процессов и объектов, который заключается в трудности вычленения и обособления элементов целостной структуры и ее функции [1].

Компьютерные модели позволяют студентам изменять начальные условия экспериментов и самостоятельно ставить различные виртуальные опыты. Такая интерактивность открывает перед ними огромные познавательные возможности, делая обучающихся не только наблюдателями, но и активными участниками экспериментов [2].

Использование компьютерных моделей позволяет раскрыть существенные связи изучаемого объекта, глубже выявить его закономерности, что, в конечном счете, ведет к лучшему усвоению материала [3].

Следующее направление использования компьютера в обучении физике – контроль и обработка данных физического эксперимента.

Третье направление – это использование ИКТ в процессе обучения физике – программная поддержка курса. Содержание программных средств учебного назначения, применяемых при обучении физики, определяется целями урока, содержанием и последовательностью подачи учебного материала.

Список литературы

1. Талхигова Х.С. Методические рекомендации при проведении физического эксперимента в условиях модернизации образования // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №4 (6). – 332 с.

2. Талхигова Х.С. Электронные образовательные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Физика»: Автореферат дис. … канд. пед. наук. – Махачкала, 2012. – 26 с.

3. Талхигова Х.С. Учебный физический эксперимент // Международный научно-исследовательский журнал. – №10 (41). – 2015. – С. 64–65.

Талхигова Халимат Салавдиевна
канд. пед. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»
г. Грозный, Чеченская Республика

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация*: в данной статье рассматривается компьютерное обеспечение в профессиональной подготовке студентов бакалавриата, где особое место занимают электронные образовательные технологии.*

Ключевые слова*: современное образование, образовательные технологии, информатизация образования.*

В настоящее время знания устаревают очень быстро. Поэтому необходимо дать студенту относительно широкую подготовку и научить его пополнять, обновлять знания, умения и навыки по мере необходимости. Именно на такую подготовку нацелен бакалавриат [1].

Отличительная особенность развития человечества на современном этапе – переход к информационной цивилизации. Создание и развитие ин-

формационного общества предполагает широкое применение электронных образовательных технологий (ЭОТ). В результате этого в последние годы в российских вузах в процесс обучения активно внедряются современные ЭОТ.

Мы считаем, что именно ЭОТ являются теми средствами, которые создают необходимые предпосылки для возникновения внутренней мотивации деятельности личности, особенно тогда, когда они способны адаптироваться к характерологическим особенностям обучаемых, складу их мышления, уровню имеющихся знаний. В этом случае студенты начинают получать удовольствие от самого процесса учения, независимо от внешних мотивационных факторов.

Использование ЭОТ в учебном процессе позволяет усилить мотивацию учения за счет формирования позитивной учебной установки. Компьютер может влиять на мотивацию учащихся, раскрывая практическую значимость изучаемого материала, предоставляя возможность использовать интеллектуальный потенциал учащихся, проявить оригинальность, задавать любые вопросы и предлагать любые решения интересных задач, без риска получить низкий балл. Все это создает психологически безопасное пространство для творческого поиска, формирует такие качества мышления, как креативность, гибкость и т. д., что, в свою очередь, способствует созданию положительного отношения к учебе.

В условиях информатизации системы образования профессиональная подготовка студента невозможно без развития у него умений квалифицированно выбирать и применять ЭОТ в учебной деятельности.

Таким образом, без использования ЭОТ в профессиональной подготовке студенту бакалавриата сложно адаптироваться в информационной образовательной среде, развитие которой является важнейшим направлением государственной политики.

Как показывают современные исследования отсутствие необходимой подготовки в области ЭОТ в процессе обучения – одна из главных причин, препятствующая целесообразному их использованию в учебном процессе. В связи с этим, актуальной является проблема подготовки бакалавров с использованием ЭОТ, решение которой будет способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса.

Использование в учебном процессе ЭОТ неизбежно приводит к изменению характера взаимодействия преподавателя и обучаемого. Это взаимодействие перестает носить непосредственный характер, что при неизменности содержания обучения и его целей требует, с одной стороны, разработки новых технологий обучения (не уступающих по качеству традиционным) и, с другой стороны, требует от обучаемого новых мотивационных установок и пересмотра организации познавательной деятельности. В общем случае, можно говорить о формировании новой дидактической концепции обучения, в основе которой лежат следующие установки [2]:

1. Процесс обучения строится в основном на самостоятельной познавательной деятельности студента.
2. Познавательная деятельность студента должна носить активный характер.
3. Обучение должно быть личностно-ориентированным.

В рамках этой концепции компьютер (и ЭОТ) выступает в роли основного дидактического средства обучения и, по сути, является базой для построения новой технологии обучения [2].

Главной особенностью использования компьютера обучающимся в учебной деятельности является переопределение потоков информации – диалог педагога с учащимся происходит через компьютер, который вы-

ступает в роли третьего компонента обучения, индивидуального для каждого учащегося. Основное преимущество, которое дает компьютер, состоит в том, что учащийся сам определяет темп своей работы с программой. Программа вступает в диалог с каждым учащимся, при этом интеллектуальный уровень этого диалога задается преподавателем и программой, а темп и смысловые акценты – учащимся. Кроме того, расширение возможностей индивидуализации учебного процесса, которое обеспечивается применением компьютера в учебной деятельности, позволяет построить в массиве предметных знаний индивидуальную образовательную траекторию учащегося и авторский учебный курс педагога.

Список литературы

1. Талхигова Х.С. Электронный учебно-методический комплекс «Медицинская и биологическая физика» в профессионально подготовке студентов-бакалавров // Информатика и образование. – М.: Бином. – №10. – 2011. – С. 76–79.

2. Талхигова Х.С. Электронные образовательные технологии в профессиональной подготовке бакалавров по направлению «Физика»: Дис. … канд. пед. наук. – Махачкала: ДГПУ, 2012. – С. 186.

Телеппнева Надежда Николаевна
канд. пед. наук, доцент
Каспийский государственный университет
технологий и инжиниринга им. Ш. Есенова
г. Актау, Республика Казахстан

САМОРАЗВИТИЕ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация*: в статье рассматривается важность механизма саморазвития в профессиональном становлении педагога. Проблема профессионально-личностного развития рассмотрена с позиции того, что основной внутренний механизм развития личности состоит в сознательном, качественном изменении самого себя. Развитие позитивного отношения к себе рассматривается в качестве личностного ресурса профессионального успеха современного педагога.*

Ключевые слова*: саморазвитие, самоанализ, самопознание, адаптация, рефлексия, Я-концепция, стагнация.*

В условиях модернизации образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. Важным фактором для реализации этих требований выступает профессиональное саморазвитие. Ученые отмечают, что у педагога есть три пути в определении перспектив своего развития: путь адаптации, путь саморазвития и путь стагнации.

Адаптация дает возможность приспособиться ко всем требованиям системы образования, освоить все виды деятельности, овладеть ролевыми позициями. Трудности профессиональной адаптации вследствие маргинального выбора профессии связаны с ограниченным видением сферы и путей профессиональной самореализации. У каждого специалиста период адаптации занимает разный отрезок времени, но менее болезненно его проходят молодые специалисты, имеющие лучший уровень подготовленности.

Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, в конечном итоге полностью реализовать себя как профессионала. Современная образовательная ситуация объективно требует становления педагога субъектом собственного профессионального развития. В связи с этим, В.А. Сластенин профессиональное саморазвитие рассматривает как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека. Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию личностный смысл профессионального саморазвития. Внешняя подготовка и внутреннее движение являются составляющими процессами профессионального саморазвития [3, с. 365].

Стагнация наступает тогда, когда учитель останавливается в своем развитии, живет за счет эксплуатации стереотипов, старого багажа и т. п. В результате профессиональная активность снижается, возрастает невосприимчивость к новому, утрачивается даже то, что когда-то позволяло быть на уровне требований.

В последние годы возрастает число практически ориентированных исследований по проблемам саморазвития, самосовершенствования, самопознания, смысла жизни человека и вершин его профессиональной деятельности. Различные аспекты саморазвития отражены в исследованиях В.И. Андреева, А.И. Кочетова, О.М. Орлова, Б.Ф. Райского, Г.Н. Каптерева и др.

П.Ф. Каптерев считает саморазвитие человека – исходной основой всего педагогического процесса, рассматривая внешнюю природу и общество в качестве возбудителей саморазвития, где берёт своё начало и педагогический процесс [1, с. 170]. Учёный делает вывод о том, что не передача важнейших культурных приобретений, а саморазвитие личности выражает сущность педагогического процесса.

Профессионально-личностное саморазвитие педагога сложный процесс, включающий в себя рефлексию своих потенциальных, личностных и интеллектуальных особенностей.

Этапы профессионально-личностного саморазвития педагога:

1. Наличие острой потребности в получении новых знаний, самоосмысление и самопринятие своей Я-концепции на текущий момент.

С возрастом обостряется проблема несоответствия между Я-реальным и Я-идеальным, и в связи с этим, возможны не только возрастные противоречия, возрастные кризисы, но и «кризисы взлёта», развития профессионального сознания, что особенно важно в процессе профессионально-личностного саморазвития педагога.

Наиболее полно процесс саморефлексии, самоанализа и самооценки с психологической точки зрения описал В.П. Беспалько [2, с. 103]. Автор выделяет четыре основных компонента профессионального самосознания: «актуальное Я»; «ретроспективное Я; «идеальное Я; «рефлексивное Я». «Актуальное Я» является центральным элементом профессионального самосознания учителя и основывается на трех других. По отношению к «ретроспективному Я» дается система критериев оценки собственного профессионального опыта и достижений. «Идеальное Я» дает перспективу личности и обусловливает саморазвитие в профессиональной сфере. «Рефлексивное Я» обеспечивает объективность самооценки.

2. Составление индивидуального плана и программы саморазвития на основе профессионально-личностной саморефлексии.

Создание программы самосовершенствования на основе самопознания «Я-концепции» – это своеобразный «проект самого себя». Професси-

онализм, безусловно, не просто приходит с опытом, он зависит ещё и от многого другого: мотивации педагога, содержания работы, интереса к делу, личных способностей и личностных свойств. Составление индивидуального плана и программы саморазвития играет в становлении педагога-профессионала немаловажную роль.

3. Апробирование педагогом в рамках профессиональной деятельности новых усвоенных способов профессионального поведения, реализация индивидуальной образовательной траектории, готовность к инновационной деятельности.

В педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении своего собственного практического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. Путь профессионального развития педагога – это постепенное, сложное восхождение от самоучки, до субъекта профессиональной деятельности, автора собственной методической системы.

Таким образом, мы полагаем, что профессионально-личностное саморазвитие педагога – это внутренний процесс самоизменения системы, под воздействием собственных противоречий, это процесс качественного, сознательного изменения его личностной сферы, показатель индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Власова Е.А. История становления проблемы процесса саморазвития. – М.: Фолио, 2007. – 232 с.

2. Маркова О.И. Профессиональное саморазвитие педагога. – Киев.: Высш. школа, 2004. – 123 с.

3. Сластенин В.А. – М.: МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 492 с.

Трибунская Светлана Аркадьевна
канд. пед. наук, доцент
ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при Правительстве РФ»
г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация*: статья посвящена проблемам профессионально-ориентированного преподавания иностранного языка. Формирование социокультурных знаний студентов при обучении иностранному языку происходит через накопление основной базовой лексики и лексики специализированной. Изучение студентами терминологии, умение правильно её использовать для получения более точной информации по изучаемой специальности – необходимость для подготовки современного выпускника.*

Ключевые слова*: профессионально-ориентированное преподавание, социокультурные знания, компетенция, терминология, коммуникативные умения, специализированная литература.*

Профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка представляет собой интеграцию базовых языковых знаний со спе-

циальными дисциплинами с целью получения дополнительной профессиональной информации и формирования профессионально значимых качеств личности. Формирование социокультурных умений означает расширение лингвострановедческих знаний студентов при глобальных изменениях во всех сферах жизни общества. Возможности знакомиться с особенностями жизни других стран, других людей расширяют кругозор, повышают способность к сравнению, анализу. Сотрудничество с другими людьми в многообразном обществе положительно влияет на развитие интеллектуальной культуры людей [1]. Современный выпускник должен быть подготовлен к решению как теоретических, так и практических задач, а знание иностранного языка необходимо ему уже не только на бытовом уровне, но и как средство достижения компетентности в профессиональной деятельности. В связи с этим профессионально- ориентированное обучение иностранному языку признаётся в настоящее время приоритетным направлением в образовании.

Компетентность – совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникационного процесса [3]. Социокультурная компетенция – это представление о культуре изучаемого языка. Специализированная информация о стране помогает студенту логически мыслить, развивает языковую догадку и воображение, позволяет оценить разнообразие различных культурных моделей нашего мира. Для подготовки компетентного специалиста профессионально-ориентированное обучение иностранному языку направлено на решение следующих первоочередных задач:

– развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо);

– формирование социокультурных знаний, умение сравнивать факты и культурные ценности родного и изучаемого языков, что в целом и способствует формированию общей культуры студентов;

– овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке.

Терминология – это особый пласт лексики в профессионально- ориентированном обучении иностранному языку. Использование научной терминологии в общеупотребительной речи стало новой приметой современности. Например, множество слов, являющихся научными терминами, широко используются в повседневной речи без каких бы то ни было ограничений: компьютер, телевидение, коммуникатор. Многие слова взяты из английского языка и уже не требуют перевода, например, IT специалист, интерфейс, смс информирование и т. д. Есть слова, которые имеют двойную функцию: они могут функционировать как в качестве терминов, так и в качестве общеупотребительных слов. В первом случае эти языковые единицы обладают характерными нюансами значения, придающими им особую точность и однозначность.

Таким образом, эффективный цикл обучения профессионально-ориентированному иностранному языку независимо от специальности студента состоит из следующих компонентов:

– коммуникативная компетенция;
– межкультурная компетенция;
– профессиональная компетенция;
– профессиональная коммуникация;
– профессиональный язык.

Все эти компоненты являются предпосылками к социально-активному обучению, совместной деятельности и диалогическому общению субъектов образовательно-воспитательного процесса, использованию инноваци-

онных технологий, что полнее может способствовать подготовке конкурентоспособных специалистов.

Тем не менее, основной сложностью реализации профессионально-ориентированного обучения в вузах является частая некомпетентность самих преподавателей в области специфической профессиональной лексики, и отсутствия точного представления о коммуникативных потребностях, присущих определённой профессии. Из-за отсутствия опыта и специальных знаний преподаватели сталкиваются с рядом трудностей: психологических, лингвистических, методических, социокультурных.

Безусловно, преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка должен изучить основы специальности, базовую профессиональную лексику, ориентироваться в терминологии, понимать взаимосвязь и целостность методологии, технологии и практики решения междисциплинарных проблем и задач. Ведь часто отсутствие базовой подготовки у преподавателя ведет к искажению смысла при переводе текстов, акцентированию не важной с точки зрения специалиста информации.

Список литературы

1. Мельничук М.В. Проблемы формирования интеллектуальной культуры современного студента / М.В. Мельничук, М.В. Алисевич // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. – 2015. – №5–6. – С. 50.

2. Фролова Н.А. К вопросу о методах инновационного обучения иностранному языку / Н.А. Фролова, И.В. Алещанова // Педагогические науки. – 2009. – №1 (34). – С. 16.

Тютюнникова Татьяна Александровна
учитель русского языка и литературы
МБОУ «СОШ №12»
г. Ноябрьск, ЯНАО

МЕТОД ГОЛОГРАФИЧЕСКИХ ПРОЕКЦИЙ

Аннотация*: автор статьи отмечает, что метод голографических проекций обеспечивает реализацию витагенного обучения, предполагающего реальное сотрудничество учителя и учащихся, слияние образования и самообразования, превращения субъект-объектных отношений в субъект-субъектные. Использование в образовательной деятельности жизненного опыта обучающихся позволяет развивать интеллектуальный потенциал в зоне ближайшего развития, что в свою очередь способствует социализации личности, повышению качества обученности.*

Ключевые слова*: рефлексия, метод голографических проекций, витагенное обучение, механизмы педагогической практики, приём витагенного вдохновения, творческое моделирование, идеальные образовательные объекты, витагенная проекция, стереопроекция, голографическая проекция, приём стартовой актуализации, витагенные аналогии.*

Современный обучающийся живёт в обширном информационном поле; богатство его жизненных связей, личный опыт зачастую не связаны, а иногда находятся в противоречии с образовательным процессом. Рассматривая эти противоречия, Г.И. Щукина обнаружила, что наиболее видным, часто встречающимся противоречием познания учащихся является противоречие между личным опытом учащихся и научными знаниями, приобретаемыми в школе.

Наиболее полно роль жизненного опыта личности в образовательном процессе отражена в теории витагенного обучения А.С. Белкиным. Вита-

генное обучение – это направление в дидактике, построенное на актуализации информации, отражающей витагенный жизненный опыт личности с последующим использованием его в образовательных целях. Ценность такого обучения состоит в том, что оно может быть применимо как в традиционном образовании, так и в инновационных моделях обучения.

В ряде исследований последних лет (Е.Н. Темниковой, В.А. Кривенко) сделан вывод о том, что учёт жизненного опыта учащихся может служить целенаправленному руководству процессом формирования научных понятий, способствовать преодолению и корректировке имеющихся неверных представлений и житейских понятий, совершенствованию методов интеллектуальной деятельности учащихся.

Метод голографических проекций обеспечивает реализацию витагенного обучения. Витагенное обучение – реальный путь к истинному сотрудничеству учителей и учащихся, воспитывающих и воспитуемых; реальный путь слияния образования и самообразования, превращения субъект-объектных отношений в субъект-субъектные.

Механизмы педагогической практики:

1. Голографический – многомерный. Голографический подход в педагогике – объемное овладение знаниями. Голографический метод проекции в обучении рассматривается как процесс объемного раскрытия содержания изучаемого знания, состояний, сочетающих в себе как минимум три проекции с центронаправленными векторами:

1.1. Витагенная проекция – это витагенная информация, востребованная учителем в процессе обучения для подготовки к изложению нового знания.

Вектор: ученик > знание > учитель.

1.2. Стереопроекция – информация, идущая от учителя, использующего витагенную информацию учащихся.

Вектор: учитель > знание > ученик.

1.3. Голографическая проекция – информация, идущая от любого дополнительного источника: витагенный опыт других, книга, средства массовой информации, научные данные, встречи со специалистами различных отраслей науки, произведения искусства и др.

2. *Прием стартовой актуализации жизненного опыта* учащихся заключается в том, что необходимо выяснить, каким запасом знаний на уровне обыденного сознания обладают учащиеся, прежде чем они получат необходимый запас образовательных (научных) знаний. Диагностика дает возможность определить интеллектуальный потенциал отдельных учащихся, учебной группы и классного коллектива, создать психологическую установку на получение новой информации, использовать полученную информацию для создания проблемной ситуации.

3. *Развитие рефлексии* (социально-личностная компетенция). Обучающийся способен эффективно развиваться, только обращаясь к своему внутреннему миру, своему опыту мышления, деятельности, переживаниям. Ему предстоит осознать, как и почему он так делал, думал, чувствовал.

4. *Использование* в урочной и внеурочной деятельности *приёмов витагенной технологии*:

а) п*рием витагенных аналогий* (исследовательская компетенция). Формула этого приема: «В жизни нет ничего такого, чего бы ещё не было». Суть приема заключается в том, чтобы очеловечить объекты живой и неживой природы, приписывая им человеческие качества, мотивы действия, используя опыт обучающихся в плане проекций на жизнь: что я подобное видел, слышал, знаю. Он необходим в тех случаях, когда важно показать значимость жизненной информированности: «Ассоциативный конспект» – нарисовать предмет, который символизирует этап

жизни поэта, героя, ученного и прокомментировать свой выбор. Например: борода и лапти (Л.Н. Толстой), чёлка и шаль (А.А. Ахматова); «Живые рисунки» – инсценировка с помощью пантомимы, цитат подобранных к литературным героям, а также заданий ассоциативного мышления;

б) *прием витагенного вдохновения* (личностно-адаптивная компетенция). Развитие эмоционально-чувственной сферы. На занятии учащиеся оказываются в эмоционально окрашенной ситуации. Это может быть ситуация научного поиска при организации проблемного обучения, а может быть задание, совмещающее приобретение знаний о каком-либо объекте и о себе самом; развитие воображения, образного мышления, целостного восприятия мира. Подобная деятельность предполагает использование изобразительного движения, музыки, драматизации: «Цветик-семицветик» – прием-игра: на лепестках написано задание, которое необходимо решить, то есть объединить знания и свой жизненный опыт. Например: объясните, почему детство Н. Некрасова нельзя назвать спокойным. «Телепередача» – изучение произведения проходит в виде популярных телевизионных программ. Например: М.Е. Салтыков-Щедрин «История одного города» в виде ток- шоу «Пусть говорят…», учащиеся выступают в роли градоначальников;

в) *творческого моделирования идеальных образовательных объектов* (коммуникативная компетенция) – возможность построить в своем воображении идеальную модель образовательного объекта: «Суд» – ролевая игра проходит в порядке ведения судебного заседания: адвокат, прокурор, присяжные… (каждый выбирает близкий ему образ). Например: Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание» (суд над Раскольниковым), «Отгадай, кто я» – индивидуальная работа, где учащийся выступает от имени героя или известной особы, не называя её, но описывая (презентация персонажа через собственный жизненный опыт).

Рекомендации по использованию в педагогической практике:

1. Чем разнообразнее опыт молодого поколения, тем больше возможности у педагога использовать этот опыт в обучении.

2. Отказаться от деления обучающихся на «сильных» и «слабых», перейти от формулы «я тебя учу, как хочу» к алгоритму «мне интересно, что ты думаешь».

3. Убедить учащихся в том, что не знать что-либо не стыдно – стыдно не пытаться думать.

4. Понимать, что каждый обучающийся имеет право на собственную образовательную траекторию для того, чтобы в будущем занять свое достойное место в жизни общества.

5. Нельзя говорить: «Скоро вы узнаете что-то новое». Лучше сказать, конкретно: «В следующий раз я вам расскажу о том-то, а вы постарайтесь представить, себе, что вы знаете, слышали об этом, с чем вам приходилось сталкиваться в жизни».

6. «Жизнь многомерна, и учебный материал необходимо воспринимать многомерно, тогда он будет необходим для жизни». В конечном итоге он воспитывает ценностное отношение к знанию.

Список литературы

1. Белкин А.С. Витагенное образование как научно-педагогическая категория / А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая // Образование и наука. – 2001. – №3. – С. 18–28.

2. Белкин А.С. Витагенное образование: многомерно-голографический подход // А.С. Белкин, Н.К. Жукова. – Екатеринбург, 2001. – 156 с.

3. Кривенко В.А. Технология витагенного обучения // Педагогические технологии. – 2003. – №4. – С. 40–52.

Файзуллина Юлия Фаритовна
учитель-логопед
МБДОУ Д/С №360
г. Челябинск, Челябинская область

КОРРЕКЦИЯ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

***Аннотация**: в данной статье автор своими задачами ставит выделение направления коррекции звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами и проверку их эффективности, составление и апробирование комплекса логопедических упражнений, направленных на коррекцию звукопроизносительной стороны речи.*

***Ключевые слова**: сукцессивный анализ, артикуляционно-оральное моделирование, кинетико-кинестетический самоконтроль, речедвигательные образы.*

Термин «стертая дизартрия» введен в логопедию относительно недавно (О.А. Токарева, 1969 г.) и до настоящего времени является дискуссионным. Все чаще стертая дизартрия обозначается в литературе как минимальные проявления дизартрии.

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у дошкольников с клиническим диагнозом «дизартрия» является на данный момент одной из актуальных проблем логопедии.

В последнее время специалисты отмечают, что у многих детей к пяти годам жизни звукопроизношение не соответствует звуковой норме родного языка. Количество детей, страдающих дизартрией и имеющих нарушения речи, увеличивается (Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова). Тем не менее успешное обучение и воспитание детей названной категории в дошкольном возрасте является предпосылкой их полноценной подготовки к усвоению школьных навыков и успешной адаптации в школе.

Среди причин, вызывающих стертую дизартрию, различными авторами (Е.Ф. Архипова и др.) были выделены следующие: нарушение иннервации артикуляционного аппарата, при которой отмечается недостаточность отдельных мышечных групп (губ, языка, мягкого неба); неточность движений, их быстрая истощаемость вследствие поражения тех или иных отделов нервной системы; двигательные расстройства: трудность нахождения определенного положения губ и языка, необходимого для произнесения звуков; оральная апраксия; минимальная мозговая дисфункция.

Вопросы звукопроизносительной стороны речи является предметом изучения ряда наук: лингвистики, психологии, логопедии. Результаты исследований в психологии, в логопедии, в лингвистике создали предпосылки для комплексного подхода в решении задач звукопроизносительной стороны речи.

Звукопроизносительная сторона включает в себя умение правильного звукопроизношения, соответствующего нормам русского языка, владение

интонационной выразительностью (просодическая сторона речи), а одним из условий развития звукопроизносительной стороны речи является, наличие координации действий речевых органов при произнесении звуков речи, которая осуществляется речевыми зонами коры и подкорковыми образованиями головного мозга. Исследование звукопроизносительной стороны речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами старшего дошкольного возраста позволило вывить ряд нарушений, которые требуют проведения коррекции.

Выделяются следующие направления коррекции: развитие подвижности артикуляционного аппарата, коррекция просодической стороны речи, коррекция звукопроизношения. Для коррекции применяются различные методы и приемы: игровые методы, артикуляционная и дыхательная гимнастика, логоритмические занятия и другие методы.

Е.Ф. Архиповой предлагается комплексный подход к коррекции минимальных дизартрических расстройств. Этот комплексный подход включает в себя три блока. Первый блок медицинский, который определяет врач-невролог. Кроме медикаментозных средств, назначаются ЛФК, массаж, рефлексотерапия, физиотерапия и др. Второй блок – психолого--педагогический. Основным направлением этого воздействия будет развитие сенсорных функций. Третий блок – логопедическая работа, которую рекомендует проводить преимущественно в индивидуальном плане.

В настоящее время в логопедии разработаны и используются методики диагностики звукопроизноситеlъной стороны речи при дизартрических расстройствах. Основными направлениями исследования являются: изучение состояния и подвижности артикуляционного аппарата, изучение просодической стороны речи, состояние *звукопроизношения*. Для обследования применяются различные методы и приемы: образец, наглядный материал, словесная инструкция. В нашем исследовании использовалась комплексная методика, предложенная Е.Ф. Архиповой, соответствующая структуре речевой недостаточности и возрасту детей.

Контрольный этап исследования позволил выявить улучшения состояния звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

Список литературы

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей [Текст] / Е.С. Алмазова. – М: Просвещение, 1973. – 399 с.

2. Архипова Е.В. Клинико-педагогическая характеристика детей со стертой формой дизартрии [Текст] / Е.В. Архипова // Актуальные вопросы теории и практики коррекционной педагогики. – М.: Академия, 1997. – С. 27–34.

3. Лалаева Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 224 с.

Файн Татьяна Анатольевна
канд. пед. наук, доцент,
заведующая отделом педагогического менеджмента,
действительный член РАСН,
член-корреспондент МАНПО
ОГАОУ ДПО «Областной институт повышения
квалификации педагогических работников»
г. Биробиджан, Еврейская автономная область

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация**: в данной статье на основе анализа научных исследований, психолого-педагогической литературы, научно-педагогического опыта компетентностная парадигма раскрывается как категория науки и образования. В статье показаны этапы становления компетентностной парадигмы, обоснованы особенности компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании, значение профессионального стандарта педагога, инновационного педагогического опыта, тьюторства и исследовательского подхода в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров.*

***Ключевые слова**: компетентностная парадигма, дополнительное профессиональное образование, профессиональный стандарт педагога, исследовательский подход, профессиональная переподготовка, повышение квалификации, тьютор.*

Российское общество предъявляет в настоящее время серьёзные и обоснованные требования к образованию и его результатам [13]. Современная государственная образовательная политика особое внимание обращает на профессионализм педагогических работников, при этом компетентностная модель охватывает квалификацию, связывающую практическую деятельность специалиста с предметами и объектами труда, что особо отражено в профессиональном стандарте педагога, компетентность которого является его обязательной характеристикой.

В России ведущей тенденцией при разработке компетентностного подхода является установка об осуществлении модернизации российского образования на «компетентностной» основе [3].

Система повышения квалификации, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, может и должна обеспечивать всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов. Важный показатель результативности повышения квалификации – темпы профессионального развития педагогов. Чем быстрее учитель становится высокопрофессиональным специалистом, мастером своего дела, тем выше качество результатов повышения квалификации.

Массив источников по проблематике компетентностной парадигмы и компетентностного подхода охватывает образование общее, высшее. Вместе с тем, среди многообразия работ и источников не удалось обнаружить таких, в которых бы речь шла о практической реализации компетентностной парадигмы именно в дополнительном профессиональном образовании, непосредственно в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров.

В исследованиях подчёркивается главная особенность компетентностной парадигмы, что проявляется в принципе подчинения знания умению и практической потребности. Этот принцип появился практически на рубеже 16–17 веков, когда временнОе сопряжение его совпадало с определёнными изменениями в сфере науки того времени, что отразилось на технологическом применении науки. Компетностный подход существенно повлиял на становление и развитие европейской педагогической традиции Нового времени, что само по себе стало подтверждением требования Яна Амоса Коменского о том, «чтобы всё делалось посредством теории, практики и применения».

В современной социально-педагогической ситуации и в рамках нашего исследования особо значимы работы Е.А. Ямбурга, И.А Зимней, А.Л. Андреева, А.К. Марковой, которыми осуществлён качественный анализ проблемы парадигмы вообще и компетентностной парадигмы в частности [1; 6; 7; 39].

В своей работе «Структура научных революций» [8], Томас Кун провомерно утверждает, что «парадигма – это то, что объединяет членов научного сообщества, ... а также совокупность убеждений, ценностей и технических средств ..., которая характерна для членов данного сообщества» [8]. Очевидна современная актуальность научной позиции Т. Куна, согласно которой «Парадигмы дают ученым не только план деятельности, но также указывают и некоторые направления, существенные для реализации плана» [8]. Вслед за Т. Куном современные исследователи (И.А. Зимняя, А.Л. Андреев, Е.А. Ямбург и другие) акцентируют значимость парадигмы как фактора развития науки, что полностью отражает и нашу научно-педагогическую позицию.

Вслед за Ямбургом Е.А. повторим, что «Парадигма – это исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода в науке» [39].

Анализ работ по проблеме компетенции и компетентности (И.А. Зимняя, Е.А. Ямбург, А.Л. Андреев, Н. Хомский, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволил исследователям выделить этапы становления данной парадигмы в образовании. Особо значима в контексте рассматриваемой проблемы статья «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования», в которой И.А. Зимняя рассматривает проблему с разных сторон, с учётом многообразия научных позиций и точек зрения. Во-первых, профессор И.А. Зимняя обосновывает понятие парадигмы в связи с изменени-ями в сфере образования. Во-вторых, И.А. Зимняя раскрывает основные эта-пы становления новой парадигмы.

Первый этап (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция / компетентность. С этого времени вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс) в теории и практике обучения языкам.

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), а также профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению; разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности».

Третий этап становления компетентности как категории науки и образования, который получил начало в 90-е годы прошлого века, характери-

зуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения.

Понятие парадигмы прочно вошло в методологический арсенал науки, в том числе педагогической. На практике произошло закрепление термина «образовательная парадигма», характеризующего систему ценностей педагога, особенности содержания и технологического обеспечения образовательного процесса, источники и способы целеполагания, особенности взаимоотношений участников образовательного процесса.

Компетентностная парадигма вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования, нацелена на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования, стремится подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения (39).

В России в 2001 г. в документе «Стратегии модернизации содержания общего образования» были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность [10]. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя (хотя, разумеется, речь не идет о компетентности как о простой аддитивной сумме знания-умения-навыки. Это понятие несколько иного смыслового ряда). Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивацинную, этическую, социальную и поведенческую» [10].

Считаю возможным этот этап условно обозначать как четвёртый этап становления и развития компетентностной парадигмы, когда разработчики «Стратегии модернизации содержания общего образования» предложили разграничение компетентностей по сферам и определили, что в структуре ключевых компетентностей должны быть представлены [10]:

– компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности;
– компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности;
– компетентность в сфере социально-трудовой деятельности;
– компетентность в бытовой сфере;
– компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

Стратегической целью федеральной государственной политики в сфере модернизации образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Непрерывное повышение квалификации, являясь частью дополнительного профессионального образования, выполняет важнейшую задачу своевременного и качественного обновления профессиональных знаний.

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. №544н, выступает в условиях непрерывного образования мерилом (маркером) современных требований к педагогу, своего рода эталоном его профессионально-педагогической компетентности.

Профессиональный стандарт педагога определяет перечень обязательных фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного

процесса, степень развития метапредметных компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития.

Программы профессиональной переподготовки, дающие дополнительную квалификацию по психолого-педагогическому профилю выступают важнейшим механизмом практической реализации компетентностной парадигмы в дополнительном профессиональном образовании. Важно учитывать, что при проектировании собственной деятельности по реализации индивидуальных образовательных программ педагогам необходимо обсуждать, какие дела предстоят каждому в ближайший период, какими качествами должен обладать каждый, чтобы успешно справиться с предстоящими делами, и каким в связи с этим должно быть его образование. Подготовка педагога к предстоящей деятельности должна происходить на основе выделения и понимания тех компонентов, которые характеризуют будущее (ситуаций, трудностей, целей, задач и т. д.). Так реализуется принцип непрерывной работы с будущим в настоящем, происходит целенаправленная подготовка педагога к предстоящей деятельности. Для реализации индивидуальных образовательных программ необходима образовательная среда, состоящая из образовательных процессов, структур, в которых есть возможность созданную индивидуальную образовательную программу реализовать.

Важное значение приобретают программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, разработка которых должна осуществляться с учетом тенденций развития педагогической науки и системы образования, запросов педагогического сообщества, на основе следующих нормативных документов [9]:

– Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– приказ Минобрнауки России от 1 июля 2013 г. №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;

– письмо Минобрнауки России от 9 октября 2013 г. №06–735 «О дополнительном профессиональном образовании»;

– письмо Минобрнауки России от 7 мая 2014 г. № АК-1261/06 «Об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения в сфере ДПО»;

– Федеральные государственные образовательные стандарты ФГОС ВПО, 050100 «Педагогическое образование»;

– приказ Минтруда России от 18 октября 2013 г. №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»;

– приказ Минобрнауки России от 21 ноября 2014 г. №1505 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)»;

– методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки с учетом соответствующих профессиональных стандартов (Минобрнауки России 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05);

– Рекомендации по обеспечению качества дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки / В.В. Лебедев [и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Московский институт открытого образования, 2015. – 81 с.

Дополнительные профессиональные программы профессиональной переподготовки (далее – ДПП ПП) разрабатываются в рамках компетентностного подхода. Содержание и структура учебного материала, отраженные в программе, направлены на обеспечение совершенствования и (или) получения но-вых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержание дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям (ч. 9 ст. 76), при этом программы профессиональной переподготовки разрабатываются на основании установленных квалификационных требований, профессиональных стандартов и требований соответствующих ФГОС высшего профессионального образования к результатам освоения ДПП ПП (ч. 10 ст. 76).

В дополнительном профессиональном образовании компетентность необходимо трактовать в качестве одной из значимых характеристик соответствия человека занимаемой должности. Наличие компетентности является необходимым условием успешного выполнения профессиональной деятельности.

Обучение в системе ДПО, в том числе и повышение квалификации специалистов, всегда является неким вкладом в будущее как самого специалиста, так и предприятия, на котором он трудится. Сегодня, когда страна, согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года, встала на путь инновационного развития, с аналогичными трудностями сталкиваются образовательные учреждения всех уровней образования, включая структуры и учреждения ДПО.

Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров непосредственно отражается в содержании и организации процесса формирования профессионально-педагогической компетентности через включение педагога в систему продуктивной педагогической деятельности, моделирование которое требует учёта ряда принципов, в том числе:

– самоопределение участников совместной деятельности на преобразовательные действия, направленные как на систему педагогической деятельности, так и на самого себя;

– технологичность, предусматривающая согласование абстрактных норм (подходов, принципов, целей) с конкретными нормами деятельности (планами, методиками, методами и приемами);

– рефлексивность, предполагающая рефлексивно-деятельностную организацию процесса управления преобразованиями;

– опора на субъектный опыт, обеспечивающий управление развитием индивидуальной и коллективной деятельности на основе реконструкции и синтеза субъективного опыта, учета зон актуального и ближайшего развития;

– коммуникативность и диалогичность как обязательное условие фиксации развития деятельности на основе рефлексии и согласования индивидуальных и социальных целей;

– управляемое развитие (принцип «выращивания»), предполагающий такое управление педагогической деятельностью, которое строится на схемах ситуационного, рефлексивного управления как самой деятельностью, так и процессом ее преобразования.

Дополнительное профессиональное образование – одно из перспективных направлений образовательной деятельности; важный компонент, позволяющий интегрировать разные уровни и формы образования в целях более гибкой образовательной траектории, при этом важно учитывать, что «когнитивной основой всех компетенций являются научные знания» [6]. При этом правомерным является положение о том, что компетентностная парадигма – это частичная, но добавлю – *важнейшая*, альтернатива знаниевой педагогике [7].

Современные требования к степени (уровню) профессионально-педагогической компетентности работников образования проявляются как объективная закономерность переустройства образовательного пространства повышения квалификации как на содержательном, так и на организационно-технологическом уровнях. Организационно-технологическое сопровождение повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров требует привлечения современных образовательных технологий, реализуемых в парадигме способностной педагогики на основе гуманистическо-инновационного управления базовым педагогически процессом.

Способностная педагогика как смыслообразующая модель организации педагогического процесса существенно изменяет функции учителя, который с позиции носителя информации, хранителя норм и традиций, пропагандиста предметно-дисциплинарных знаний в традиционной (репродуктивной, знаниевой) педагогике переходит на позицию организатора сотрудничества, консультанта, управляющего поисковой работой учащихся, тьютора и фасилитатора.

Важнейшим инструментом практической реализации способностной педагогики в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров является социально-педагогическое проектирование, которое выступает одновременно и как способ, и как результат творческой педагогической деятельности. Как способ социально-педагогическое проектирование позволяет учителю организовать свою деятельность в соответствии с идеологией исследовательского подхода в обучении (творческий учитель, осуществляя исследовательский подход, корректирует при этом все компоненты учебного процесса и своей деятельности), что закономерно оказывает позитивное влияние на многие результаты целостного педагогического процесса.

Как результат социально-педагогическое проектирование выступает важнейшим содержательно-технологическим залогом, необходимым и достаточным для запуска внутренних механизмов профессионального саморазвития педагога. Социально-педагогическое проектирование конкретного учителя – характеристика его методического почерка и уровень его профессионально-педагогического мастерства. Социально-педагогическое проектирование – показатель учителя-исследователя, индикатор его деятельности, основанной на поисково-исследовательском конструировании и рефлексии. Социально-педагогическое проектирование по содержанию, мотивации, организации, технологиям выше обычного планирования.

Важнейшим средством совершенствования качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации выступает исследовательский подход в обучении, который также является технологической основой Федерального государственного образовательного стандарта общего образования [12]. Введение ФГОС ООО требует совершенствования методического сопровождения педагогической деятельности учителей-практиков по всем образовательным областям, когда «... аксиологизация

непрерывного образования ..., ... актуализация аксиологического потенциала во всех компонентах педагогической деятельности» [4], аксиологические основания содержания образования в Российской Федерации выступают важнейшим условием совершенствования его качества в целом.

Эффективность образования сегодня – это соответствие содержания образования, используемых образовательных технологий индивидуальным потребностям, способностям и возможностям обучающихся; это взаимодействие педагога и обучающихся через исследовательский подход в обучении; это совместное социально-педагогическое проектирование и успешная самореализация всех участников образовательного пространства.

Актуализация исследовательского подхода в обучении предполагает введение его (исследовательского подхода) в практику профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников [11–37].

Эффективное влияние исследовательского подхода на результаты профес-сиональной переподготовки и повышения квалификации проявляются в изменении позиции педагога (учителя, воспитателя, руководителя образовательной организации, педагога дополнительного образования и других), для которого функции руководителя проектов, организатора учебно-исследовательской деятельности школьников, фасилитатора, тьютора становятся не только понятными, но, самое главное, осознанными и личностно принятыми, что непосредственно отражается на качестве образования уже в образовательных организациях.

Через анализ педагогических реалий мы стараемся выводить каждого конкретного работника образования на выявление причинно-следственных связей и психолого-педагогических закономерностей, через понимание и осознание которых у педагога формируется готовность к педагогическому предвидению и социально-педагогическому прогнозированию, что служит важнейшей предпосылкой для выстраивания ученического и педагогического индивидуального образовательного маршрута, а также основанием для создания всевозможных программ: от курсов по выбору до программ развития образовательного учреждения.

Научно-методическая работа через повышение квалификации педагогических кадров должна обеспечить единство и взаимосвязь психолого-педагогических знаний, специально-профессиональных знаний, психолого-педагогических умений в практической деятельности учителя, т. е. формирование базовых профессионально-педагогических компетентностей. Перечень базовых профессионально-педагогических компетентностей, их характеристики и показатели оценки должен отражать региональный стандарт профессиональной педагогической деятельности [38].

Региональный стандарт повышения квалификации педагогических кадров должен отражать 4 группы требований к условиям реализации дополнительных профессиональных программ ПК: требования к содержанию, сертификации и технологиям реализации программ повышения квалификации педагогических кадров; требования к объёму, периодичности, формам и срокам повышения квалификации педагогических кадров; требования к ресурсам, обеспечивающих реализацию программ повышения квалификации педагогических кадров (кадровые, материально-технические, учебно-методические, информационно-технологические); требования к результатам, диагностический инструментарий для оценки качества образования по программам повышения квалификации педагогических кадров.

Научно-методическая работа будет способствовать формированию базовых профессионально-педагогических компетентностей работников образования, если будет осуществлять свои функции в образовательной, методической, консультативной, организаторской, информационной, диагностической, аналитической, организационно-методической, учебно-методической, экспериментальной, прогностической, научно-исследовательской, проектировочной, инновационно-внедренческой, экспертной, издательской деятельности на школьном, муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

Все уровни научно-методической работы должны осуществлять свою деятельность на основе организованного сетевого методического взаимодействия с использованием современных образовательных и информационных технологий, в том числе сети Интернет.

Школьный и муниципальный уровни научно-методической работы должны обеспечивать психолого-педагогическую поддержку и организационно-методическое сопровождение формирования базовых профессионально-педагогических компетентностей каждого учителя, каждого работника образования через школьные и муниципальные методические объединения, школьные и муниципальные научно-методические советы, методические временные творческие группы и коллективы, творческие лаборатории учителей – победителей ПНПО и базовые школы регионального уровня, муниципальные методические центры и кабинеты

На школьном уровне необходимо обеспечить:

– индивидуальную поддержку формирования базовых профессионально-педагогических компетентностей;

– включение педагогических кадров в сетевое методическое взаимодействие на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети-Интернет;

– осмысление и перевод научно-методических рекомендаций в практическую педагогическую деятельность;

– обязательность и периодичность участия в курсах и семинарах на базе региональных учреждений повышения квалификации;

– учёт результатов повышения квалификации в оценке качества труда педагогического работника;

– наставничество для профессионально-педагогической адаптации молодых педагогов;

– анализ, выявление и распространение результативной педагогической практики;

– стимуляцию и мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию каждого педагогического работника образовательной организации;

– взаимодействие с государственно-общественными механизмами управления образованием.

На муниципальном уровне необходимо обеспечить:

– создание, функционирование и развитие различных форм методического взаимодействия на основе современных образовательных и информационных технологий, в том числе ресурсов сети-Интернет;

– управление развитием педагогического персонала и муниципальных образовательных учреждений;

– выявление образовательных потребностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ;

– формирование предложений в государственный заказ повышения квалификации педагогических кадров с учётом образовательных потреб-

ностей и профессиональных затруднений муниципальных предметных методических сообществ;

– презентацию и самопрезентацию инновационного и передового педагогического опыта педагогических кадров муниципальных ОУ;

– экспертизу, апробацию и внедрение научно-методических рекомендаций.

Региональный уровень научно-методической работы, реализуемый через деятельность учреждений дополнительного профессионального образования должен обеспечить:

– реализацию государственного заказа на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров;

– качество региональных программ повышения квалификации педагогических кадров на основе современного содержания и интерактивных образовательных технологий;

– повышение квалификации педагогических кадров региона на основе регионального стандарта повышения квалификации педагогических кадров и профессионального стандарта профессионально- педагогической деятельности с учётом образовательных потребностей и профессиональных затруднений по запросам целевых групп;

– организацию дистанционного повышения квалификации педагогических кадров и профильного обучения учащихся;

– информирование районных/ городских органов управления, муниципальных методических служб, специалистов, учителей об имеющихся образовательных услугах и образовательных программах и модулях;

– модульно-накопительный характер повышения квалификации;

– гибкость и разнообразие форм обучения, использование современных образовательных технологий и it-технологий, обучение навыкам командной (проектно-групповой) работы;

– оценку качества программ и модулей;

– региональные требования к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ;

– разработку образовательных программ на принципах интеграции учебной и профессионально-педагогической деятельности слушателя;

– сертификацию образовательных программ и модулей;

– введение проектировочных методов обучения и оценки результативности ПК;

– выход на личностно-ориентированный подход в повышении квалификации работников образования;

– развитие базовых профессионально-педагогических компетентностей педагогов;

– организацию и проведение автоматизированной самодиагностики работников системы образования в целях выявления профессиональных затруднений, проблем и оформления заказа системе повышения квалификации;

– использование опыта инновационной педагогической практики лучших учителей и школ, внедряющих инновационные образовательные программы, лауреатов ПНПО;

– внедрение исследовательского и деятельностного подхода в ПК;

– вовлечение педагогов в непрерывное повышение квалификации;

– оценку качества труда педагогических кадров региональной системы образования через новую систему оплаты труда, аттестацию и в соответствии с результатами повышения квалификации;

– выход на интерактивный режим деятельности конкретного педагогического работника, каждой образовательной организации, региональной системы образования в целом;

– использование в педагогическом менеджменте профессиональных ресурсов тьюторов;

– деятельность команд, обеспечивающих процессы модернизации образования на муниципальном и школьном уровне.

Образовательные организации дополнительного профессионального образования осуществляет лишь опосредованное, косвенное управление качеством образования, основным показателем которого выступает профессионально-педагогическая компетентность работников образования, необходимая для успешного выполнения инновационной деятельности посредством составления и реализации индивидуальных образовательных программ, что невозможно без самоопределения педагогических работников, осознания необходимости саморазвития и самосовершенствования с целью овладения новыми профессионально-педагогическими компетентностями, которые в настоящее время достаточно полно отражает профессиональный стандарт педагога.

Необходимость включения тьюторов и консультантов в сферу образования обусловлена широким спектром нововведний и инноваций, которые требуют их сопровождения как на стадии осмысления и разработки, так и на этапе практической апробации и реализации. Тьюторы – это педагогические работники с новыми компетенциями, владеющие технологиями дистанционного сопровождения, способные через адресную поддержку индивидуальных запросов и потребностей педагогических и управленческих работников к активизации регионального сетевого методического взаимодействия.

Тьютор, выступая ретранслятором государственной образовательной политики на уровне муниципалитета и образовательного учреждения, обеспечивает индивидуализацию профессионального саморазвития педагога, продвижение обучающегося по индивидуальной образовательной траектории, по индивидуальному образовательному маршруту, который проектируется с учётом интересов, потребностей, проблем и профессиональных затруднений каждого педагогического работника, способствуя развитию творческого потенциала управленческих и педагогических кадров. Тьютор он всегда профессионал и авторитетный лидер, В школе и другой образовательной организации тьютор – инициатор преобразований и нововведений, ядро рабочей или творческой группы, ретранслятор образовательный инноваций.

Технология тьюторского сопровождения через исследовательский подход в профессиональной переподготовке и повышении квалификации обеспечивает высокую степень индивидуализации через работу с потребностями, запросами и мотивами слушателей [5].

При внедрении компетентностного подхода в образование произойдет изменение всей педагогической системы, осуществится переход к новому типу воспитания и обучения. Переход к компетентностной парадигме в сфере дополнительного профессионального образования подразумевает под собой долгий процесс исследований, осмысления, принятия и разработок административно взвешенных и научно обоснованных решений. Для удачной реализации этого процесса необходима опора на психолого-педагогическую теорию или даже комплекс теорий. Нужны серьезные государственные инвестиции в обра-зование для перехода к новой модели и повышения качества дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193748437&archive=1194448667&start_from=&ucat=&

2. Болотов В.А. Компетнтностная модель: от идеи к образовательной практике / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10.

3. Взаимосвязь общей и профессиональной культуры педагога как фактор повышения педагогической квалификации: Сб. науч. трудов. – СПб., 1992.

4. Гузева Н.Ю. Формирование профессионально-значимых ориентаций будущего учителя в условиях педколледжа: Дис. …канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.Ю. Гузева. – Оренбург, 1998. – 166 с.

5. Гузева Н.Ю. Технологии тьюторского сопровождения одаренных и талантливых детей и молодежи: Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации педагогических работников / Н.Ю. Гузева [и др.]. – Биробиджан: ОблИПКПР, 2015. – 30 с.

6. Зимняя И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ) / И.А. Зимняя [и др.] // Проблемы качества образования: Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента. – М.; Уфа, 2004. – С. 4.

7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – С. 30.

8. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М., 1975.

9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 года №499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам».

10. Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.

11. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – технология развивающего обучения школьников. – Теория и практика развивающего образования школьников: Коллективная научная монография. – Ульяновск, 2015. – С. 42–54.

12. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – основа технологического обеспечения ФГОС ООО. – Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций / Науч. ред. Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ, 2015. – 3151 с.

13. Файн Т.А. Технологии сопровождения одарённых и талантливых детей. – Монография / Т.А. Файн. – Германия: Saabrucken, 2015. – 86 с.

14. Файн Т.А. Механизмы взаимодействия педагогической власти и педагогической общественности: региональный опыт Еврейской автономной области // Педагогическая власть: контексты и подтексты: Материалы международной научно-практической конференции – Хабаровск: ХК ИРО, 2015. – С. 112–116.

15. Файн Т.А. Методология и механизмы государственно- общественного управления образовательными системами в Российской Федерации // Современные тенденции управления образовательными системами с учётом социально-экономического развития общества: Материалы международной научно-теоретической конференции. – М.; СПб.: Нестор-история, 2014. – С. 34–43.

16. Файн Т.А. Инновационно-технологическое обеспечение профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: Материалы научно-практической (заочной) конференции с международным участием. – Ульяновск: Зебра. – С. 571–577.

17. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – путь к сотворчеству: Методические рекомендации / Т.А. Файн. – Биробиджан, 2002. – 44 с.

18. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – 2003. – №6. – С. 14–23.

19. Файн Т.А. От исследовательского подхода в обучении к самостоятельному открытию / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2003. – №1. – С. 4–10.

20. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – 2003. – №7. – С. 35–40.

21. Файн Т.А. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – 2004. – №1. – С. 42–46.

22. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов обучающихся при исследовательском подходе в обучении / Т.А. Файн. – Биробиджан: ОблИПКПР, 2014. – 32 с.

23. Файн Т.А. Формирование метапредметных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ООО при исследовательском подходе в обучении / Т.А. Файн // «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» – 2015. – №5. – Часть II. – С. 126–139.

24. Файн Т.А. Исследовательский подход в обучении – технология развивающего обучения школьников. – Теория и практика развивающего образования школьников: Коллективная научная монография / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: SIMJET, 2015. – С. 42–54.

25. Файн Т.А. Реализация проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ООО на основе исследовательского подхода в обучении: Материалы второй летней Всероссийской конференции «Актуальные проблемы теории и практики образования» / Т.А. Файн. – М.: Наукоград, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://naukait.ru/attachments/article/1945/fayn_ta_ birobidzhan_konf14.pdf

26. Файн Т.А. Проектная и учебно-исследовательская деятельность деятельность на основе исследовательского подхода в обучении в соответствии с ФГОС ООО: Материалы Всероссийской конференции «Исследования и практика – путь к новым знаниям» / Т.А. Файн. – М.: Конференц-зал, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.konf-zal.com

27. Файн Т.А. О формировании метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2014. – №3. – С. 55–59.

28. Файн Т.А. О формировании метапредметных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ООО // Конференц-зал, 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.konf-zal.com

29. Файн Т.А. Реализация проектной и учебно-исследовательской деятельности в условиях ФГОС ООО на основе исследовательского подхода в обучении // Научно-методическая вариативность в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Сборник научно-методических материалов. Выпуск 1–2 / Т.А. Файн. – Биробиджан: ОблИПКПР, 2014. – 120 с.

30. Файн Т.А. Педагогическая деятельность как объективный поток человеческого счастья в современной школе / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2014. – №4. – С. 16–20.

31. Файн Т.А. Инновационный ресурс педагогов как механизм эффективного сопровождения одарённости и поддержки талантливых детей: результаты мониторинга, проблемы и перспективы / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2015. – №2. – С. 6–10.

32. Файн Т.А. Инновационные технологии сопровождения одарённых и талантливых детей // Современные научные исследования: проблемы и перспективы: Сборник статей Международной научно-практической конференции. – Международный центр инновационных исследований «Омега Сайнс» – Уфа: РИО МЦИИ «Омега Сайнс», 2015. – С. 175–182.

33. Файн Т.А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров / Т.А. Файн // Педагогическое образование и наука. – М., 2004. – №3. – С. 57–25.

34. Файн Т.А. Методология и опыт методического сопровождения региональной системы образования ЕАО / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2004. – №3. – С. 19–25.

35. Файн Т.А. Методология и региональный опыт повышения квалификации педагогических кадров в условиях модернизации непрерывного образования / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО – Биробиджан, 2005. – №4. – С. 10–18.

36. Файн Т.А. Выявление, изучение и представление педагогического опыта / Т.А. Файн // Практика административной работы в школе. – М., 2005. – №7. – С. 6–9.

37. Файн Т.А. Формы и методы обобщения передового педагогического опыта лучших учителей ЕАО / Т.А. Файн // Педагогический вестник ЕАО. – Биробиджан, 2006. – №1–2. – С. 10–12.

38. Файн Т.А. Передовой педагогический опыт в повышении квалификации педагогических работников / Т.А. Файн // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск: ЧИППКРО, 2015. – №1 (22). – С. 104–112.

39. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mgppu.ru/ ru/practice/conf/ doc.php?d=159

Фролова Лариса Валерьевна
старший преподаватель
ФГКВОУ ВПО «Новосибирский военный институт
внутренних войск им. генерала армии
И.К. Яковлева МВД России»
г. Новосибирск, Новосибирская область

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ВОЕННОМ ВУЗЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация*: в статье рассматривается специфика образовательного процесса в военно-учебных заведениях высшего профессионального образования, отличие их от гражданских вузов и особенности реализации компетентностного подхода при обучении курсантов.*

Ключевые слова*: образование, процесс, стандарты, компетенции, курсант, экспериментальная группа, воспитание, квалификационные требования.*

Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России (далее – военный институт), как и многие другие военные образовательные учреждения высшего профессионального образования, с 2010 г. перешел на подготовку офицеров по новым Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (так называемые стандарты III поколения или ФГОС-3).

Специфика образовательного процесса в военно-учебных заведениях высшего профессионального образования, в отличие от обычных вузов, состоит в том, что образовательный процесс включает в себя как получение гражданской специальности, определяемой ФГОС, так и получение военно-учетной специальности, определяемой соответствующими «Квалификационными требованиями». Так, образовательный процесс по специальности 035701 «Перевод и переводоведение», курсанты которой вы-

ступили экспериментальной группой в нашем исследовании, определяется двумя основными документами: ФГОС по специальности 035701 «Перевод и переводоведение», согласно которому курсанты получают гражданскую специальность, и «Квалификационные требования к военно-профессиональной (специальной) подготовке выпускников федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего профессионального образования внутренних войск МВД России по военно-учётной специальности 370304 «Служебно-боевое применение воинских частей и подразделений специального назначения внутренних войск», согласно которым курсанты получают военно-учетную специальность [1].

Различие между военно-учетными специальностями 370304 «Служебно-боевое применение воинских частей и подразделений специального назначения внутренних войск» и 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск» состоит в том, что по специальности 370304 готовят будущих офицеров подразделений специального назначения внутренних войск МВД России. Специальность же 370300 предполагает подготовку офицеров обычных подразделений внутренних войск (обычных в том смысле, что они не являются подразделениями специального назначения внутренних войск МВД России).

Цель подготовки специалиста, согласно ФГОС-3, определяется как развитие у курсантов социально-личностных качеств военнослужащего внутренних войск МВД России, а также формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по специальности и военно-профессиональных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями. Таким образом, основная особенность ФГОС-3 состоит в компетентностном принципе обучения, который заключается в том, что целью обучения провозглашается развитие определенных профессиональных компетенций и весь образовательный процесс «завязывается» на формировании этих компетенций. В этом состоит ключевое отличие от образовательных стандартов прошлых поколений, согласно которым образовательный процесс был ориентирован на овладение обучающимися определенных знаний, умений и навыков, а также воспитание определенных профессионально важных и личных качеств [2].

Для специальности 035701 определены две группы компетенций, подлежащих развитию в процессе обучения:

– общекультурные компетенции (15 компетенций), в числе которых общие для всех, в том числе и гражданских специальностей, по которым проводится обучение в обычных (не военных) вузах. Однако, в сравнении с компетенциями специальностей гражданских вузов, здесь компетенции адаптированы к обучению военнослужащих и звучат несколько иначе. Например, «способность действовать в соответствии с Конституцией Российской Федерации, исполнять свой гражданский и профессиональный долг, руководствуясь принципами законности и патриотизма (ОК-1)», «способность понимать социальную значимость своей будущей профессии, цели и смысл государственной службы, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности в области защиты интересов личности, общества и государства, проявлять нетерпимость к коррупционному поведению (ОК-5)»;

– общепрофессиональные компетенции (35 компетенций), в которых отражены собственно профессиональные способности, позволяющие реализовывать профессиональную деятельность. Например, «способность адекватно

применять правила построения текстов на рабочих языках для достижения их связности, последовательности, целостности на основе композиционно-речевых форм (ПК-11)», «способность применять переводческие трансформации для достижения необходимого уровня эквивалентности и репрезентативности при выполнении всех видов перевода (ПК-16)».

Одновременно у курсантов, обучающихся по специальности 035701 «Перевод и переводоведение», формируются военно-профессиональные компетенции, которые определяются «Квалификационными требованиями» по военно-учетной специальности 370304 «Служебно-боевое применение воинских частей и подразделений специального назначения внутренних войск», которые также реализуют компетентностный подход в образовании, но уже регламентируют его военно-профессиональную составляющую. Квалификационные требования регламентируют к развитию в образовательном процессе 54 военно-профессиональных компетенции, например «готов в служебной деятельности руководствоваться и строго соблюдать Конституцию Российской Федерации, федеральные конституционные законы, федеральные законы, общевоинские уставы Вооруженных Сил Российской Федерации и иные нормативные правовые акты Российской Федерации, МВД России, главнокомандующего внутренними войсками МВД России и уметь при принятии решений учитывать правовые, социальные, экономические, экологические и иные последствия (ВПК-1)», «способен быть верным Военной присяге, беззаветно служить народу Российской Федерации, мужественно и умело защищать Российскую Федерацию (ВПК-2)», «способен быть образованным членом общества, иметь мировоззрение, соответствующее современному уровню гуманитарных, социальных, экономических, информационно-правовых и военно-профессиональных знаний, уметь диалектически мыслить, оценивать, исходя из интересов Отечества, исторические и современные процессы в мире и стране, понимать место и роль в нем Вооруженных Сил Российской Федерации, внутренних войск (ВПК-3)» [3].

Помимо компетентностного подхода, ФГОС нового поколения вносят в образовательный процесс обязательные интерактивные формы обучения, повышают значение практических занятий по отношению к теоретическим, призывают реализовывать принципы модульного обучения для повышения вариативности образовательного процесса и его адаптации к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся, также вводится понятие зачетной единицы, которыми теперь определяется трудоемкость учебного процесса [4].

Основная образовательная программа (ООП) военного института по специальности 035701 «Перевод и переводоведение» предполагает последовательное формирование компетенций в процессе обучения таким образом, чтобы охватывать все компетенции, предписанные ФГОС и квалификационными требованиями, и в то же время развивать их последовательно, от простых к сложным, от общекультурных и общепрофессиональных к более специализированным профессиональным компетенциям [5].

Согласно ООП, на первом курсе проводится общевойсковая подготовка и изучение тактических и служебно-боевых действий солдата, отделения и элементов боевого порядка; изучение гуманитарных, социальных и экономических, информационно-аналитических, профессиональных дисциплин и физической подготовки; получение практических навыков в выполнении обязанностей солдата в составе суточного наряда подразделения, часового в составе внутреннего караула по охране и обороне объектов военно-учебного заведения (второй семестр).

На втором курсе предполагается: завершение изучения тактических и служебно-боевых действий отделения, совершенствование подготовки солдата в составе отделения (караула, элемента боевого порядка); начало изучения тактических и служебно-боевых действий взвода, совершенствование подготовки командира отделения; изучение гуманитарных, социальных и экономических, профессиональных дисциплин и физической подготовки, основ методики боевой подготовки; получение практических навыков в выполнении обязанностей в составе суточного наряда подразделения, часового в составе внутреннего караула по охране и обороне объектов военно-учебного заведения ;получение практических навыков в выполнении обязанностей командира отделения (заместителя командира взвода) в ходе войсковой стажировки (4 семестр).

На третьем курсе проводится: изучение служебно-боевой деятельности группы (роты), совершенствование подготовки командира взвода; изучение гуманитарных, социальных и экономических, профессиональных дисциплин, физической подготовки, закрепление практических навыков в командовании отделением (взводом) в курсантских подразделениях, руководстве внутренним караулом по охране объектов военно-учебного заведения, проведении занятий по методике боевой подготовки, в том числе в подразделениях обеспечения учебного процесса; закрепление теоретических знаний в ходе разработки курсовых работ по теории перевода (5 семестр), лексикологии (6 семестр), разведке (6 семестр); получение и совершенствование практики при вооружении и технике [6].

На четвертом курсе происходит завершение изучения служебно-боевой деятельности группы (роты); совершенствование подготовки командира взвода; изучение гуманитарных, социальных и экономических, профессиональных дисциплин, физической подготовки, закрепление теоретических знаний при разработке курсовой работы по служебно-боевому применению внутренних войск (8 семестр); получение практики в командовании взводом и проведении воспитательной работы с личным составом взвода (роты, группы) в ходе войсковой стажировки (7 семестр); получение практических навыков в разработке документов для проведения тактико-специальных учений с группой (ротой), боевых стрельб в составе отделения, взвода; закрепление практических навыков в командовании взводом в курсантских подразделениях, руководстве внутренним караулом по охране объектов военно-учебного заведения.

На пятом курсе происходит изучение тактических и служебно-боевых действий группы (роты), отряда специального назначения (разведывательного батальона) при выполнении служебно-боевых задач в различных условиях обстановки; совершенствование подготовки командира взвода и группы (роты); изучение гуманитарных, социальных и экономических, профессиональных дисциплин и физической подготовки, закрепление знаний по организации морально-психологического обеспечения, совершенствование навыков личной подготовки подразделений в ходе полевой практики; закрепление теоретических знаний при разработке выпускной квалификационной работы по профессиональным дисциплинам (9, 10 семестры); завершение подготовки специалиста.

Основой образовательных стандартов III поколения является компетентностный подход в обучении, который реализуется через направленность образовательного процесса на развитие определенных компетенций, специально разработанных в государственном стандарте для каждого направления подготовки [7].

Анализируя направленность компетенций на формирование отдельно гражданских или патриотических ценностей, а также на согласование

гражданско-патриотических ценностей, можно увидеть, что большинство компетенций направлены на формирование гражданских ценностей – служение государству, Российской Федерации, честь Вооруженных Сил и т. д. (7 компетенций, или 63%). Лишь одна компетенция направлена на формирование только патриотических ценностей – «Способность проявлять патриотизм, способствовать укреплению мира и дружбы между народами, предотвращению национальных и религиозных конфликтов (ВПК-10)». Еще 3 компетенции (28%) направлены на согласованное формирование гражданских и патриотических ценностей, формирование смыслового единства народа и государства.

Таким образом, ФГОСом и основной образовательной программой закладываются приоритеты формирования ценностей гражданственности в образовательном процессе. Вероятно, это обусловлено некоторым «перекосом» в обучении по стандартам предыдущего поколения в сторону формирования патриотизма, когда военное образование в части гражданско-патриотического воспитания было направлено преимущественно на формирование патриотизма, гражданственности же уделялось меньшее внимание, вернее, было принято считать, что гражданственность и патриотизм тождественны и формирование патриотических ценностей «автоматически» формирует и гражданские [8].

Список литературы

1. Кравец А.В. Социальный портрет молодежи, выбирающей профессию офицера [Текст] // Инновационные технологии в науке и образовании: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 139–147.

2. Кравец А.В. Сравнительный анализ социальных институтов высшего гражданского и военного образований [Текст] // Развитие современного образования: теория, методика и практика: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 20–26.

3. Кравец А.В. Профессиональная идентификация офицера и ее формирование у курсантов военного вуза [Текст] / А.В. Кравец, А.А. Утюганов // Новые тенденции развития общественных наук: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Ростов н/Д: «Инновационный центр развития образования и науки», 2015. – С. 35–38.

4. Кравец А.В. Технология управления процессом социальной адаптации курсантов в военных вузах как решение проблемы социальной дезадаптации обучаемых [Текст] // Наука и образование: современные тренды. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – №2 (8). – С. 404–420.

5. Кравец А.В. Социальная адаптация курсантов (на примере Новосибирского военного института внутренних войск) и ее последующая динамика при прохождении службы в войсках [Текст]. / А.В. Кравец, И.М. Карицкая // Наука и образование: современные тренды. – Чебоксары: «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – №2 (8). – С. 421–437.

6. Кравец А.В. Социальная адаптация курсантов военного вуза в контексте объективных последствий функционирования социального института военного образования [Текст] / А.В. Кравец // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Социально-экономические науки. – 2006. – Т. 6. – №1. – С. 163–169.

7. Кравец А.В. Проблемы офицерской идентичности в современной России: ценностно-нормативный подход [Текст] / А.В. Кравец // Научный портал МВД России. – 2009. – №2. – С. 100–104.

8. Наумов П.Ю. Технологический подход к формированию и развитию системы ценностей военнослужащих внутренних войск МВД России [Текст] / П.Ю. Наумов, А.А. Утюганов, А.В. Кравец // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – №12. – С. 284–284.

Чичканова Татьяна Анатольевна
канд. ист. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная
социально-гуманитарная академия»
г. Самара, Самарская область

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЕ ДЕТСКОГО САДА (ПРОЕКТ «ДИЗАЙН-СТУДИЯ»)

Аннотация*: в статье представлены содержание и условия реализации проекта «Дизайн-студия», направленного на художественное развитие детей в условиях детского сада.*

Ключевые слова*: художественное развитие дошкольников, предметно-пространственная среда, детский дизайн.*

Дизайн как особый вид созидательной творческой деятельности особенно популярен в настоящее время и не только как способ организации предметно-пространственного окружения «по законам целесообразной красоты» [5, с. 6–25], но и как педагогическое средство. Освоение среды в контексте образовательных задач предполагает активное взаимодействие субъекта с предметным миром, социумом, художественной сферой [4, с. 59–60]. Организация дизайн-деятельности детей в детском саду подразумевает интеграцию их познавательной и художественной деятельности в «ситуации реальных дел, направленных на освоение и обустройство предметно-пространственной среды в разных ее масштабах (игровом, детском, взрослом)» [1, с. 59–60].

Для решения задач художественного развития старших дошкольников в детском саду был разработан и реализован проект «Дизайн-студия». Работа осуществлялась на двух уровнях: непосредственно на *субъектном* уровне и опосредованно на *средовом.* Основой стала детская дизайн-деятельность. Цель – выявить и апробировать средства предметно-пространственной среды (далее – ППС) детского сада в развитии чувства цвета, чувства композиции и понимание понятия «красота» детьми старшего дошкольного возраста.

Проект предполагал опору на положения: 1) мотивация к творческой деятельности детей строилась на воздействии на эмоциональную сферу и опоре на ведущую деятельность. Ее усиление происходило за счет насыщения среды актуальной познавательной информацией: «Музей старины», выставки, тематические сменные стенды, фонд результатов детского творчества для оформления интерьера детского сада; 2) практика воспитательных творческих дел и акций, в которых участвовали дети и воспитатели с привлечением родителей; 3) игровые формы формирования навыков творческой и дизайнерской деятельности; 4) конкурсы созданных детьми художественных работ.

Работа с компонентами ППС («материальной средой мысли ребенка») [2, с. 220–223]:

1) *содержательный*: разработка содержания основного проекта и подпроектов, календарно-тематический план деятельности, тематика конкурсов, акций, подборка информационного и дидактического материала для художественной деятельности детей; направленность содержания проекта на решение задачи приобщения детей к искусству, обучения их основам изобразительной грамоты;

2) *личностный* – со-деятельность субъектов и способов их со-активности в конкретных интегрированных видах деятельности: определение участников проекта и их функционала, задач и показателей художественного воспитания;

3) *материальный (предметно-развивающий)* – совокупность специально подобранных (изготовленных) материалов и оборудования;

4) *организационный* – совокупность пространственных параметров среды, обеспечивающих организацию материального компонента в процессе реализации конкретной (запланированной) деятельности: разработка подпроектов (краткосрочных, тематических), которые задействовали компоненты среды; проведение акций для решения воспитательных задач, организация тематических «уголков» для художественной продуктивной деятельности детей, выставок работ; способы размещения материалов в пространстве и формы предъявления их детям.

Деятельность по организации предметно-пространственной среды для художественного развития детей базировалась на *принципах* [7, с. 76–80]: *открытости* (обеспечение детям впечатлений, эмоций в обогащенной среде средствами искусства, природы, общения, самовыражения в художественной деятельности); *функционального зонирования* (создание центров («зон») творческой активности с учетом интересов детей к ее видам); *мобильности* (легкая трансформация оборудования, предметов, пространства детского сада); *полифункциональности предметного мира* (использование тематически не фиксированных игрушек и предметов-заместителей). *ППС детского сада наполнялась арт-объектами – продуктами детской дизайн-деятельности*, *материалами и инструментами*, *которые направляют и мотивируют ребенка к творчеству*.

Алгоритм деятельности в рамках проекта и подпроектов был единым. Так, подпроект «Мебельная мастерская» предполагал: 1) выбор темы проекта (тематическое планирование основано на анализе интересов детей, возможностей предметно-пространственной среды и соответствующих качеств детей); 2) подбор тематического информационного и предметного материала для работы над проектом. Составление педагогом вместе с детьми и родителями подборки материалов с изображениями разных видов мебели – выполненных художниками живописных и графических интерьеров, рисунков и фотографий из журналов по строительству, архитектуре, ремонту, каталогов мебельных магазинов и т. д. Дети могли свободно все это рассматривать, с педагогом или самостоятельно. Изучалась мебель в детском саду и дома: обсуждалось ее соответствие функциональному назначению, ее цвет, форма, эстетические качества, сходства и различия отдельных предметов; 3) совместное обсуждение и определение этапов работы над проектом; 4) выбор материала и художественных средств для работы (картон, краски, кисти, бумага и т. д.) согласно поставленным творческим задачам; 5) предварительная (тренировочная) работа в двух направлениях: а) создание набросков будущего продукта на бумаге; б) оперирование реальными предметами в помещениях (мебель, игрушки и т. д.) для осознания будущих преобразований через действие и ощущение пространства, размещения компонентов среды, использование композиционных приемов, соотношения цветов и т. д.; 6) создание продукта из запланированных материалов; 7) подготовка продукта для защиты и защита проекта (презентация).

В таблице представлен тематический план деятельности в рамках проекта «Дизайн-студия» (подпроекты: дизайн игрушек, одежды (костюмов для праздников), дизайн подарков, дизайн аксессуаров (украшения для

костюмов), дизайн интерьера и др.). Сроки реализации подпроектов – до четырех недель, в завершении – защита с приглашением родителей.

Таблица

Тематический план в рамках проекта «Дизайн-студия»

Воспитательные задачи	Задания в рамках подпроекта	Компоненты и виды деятельности в ППС
Подпроект «Мебельная мастерская»		
чувство композиции	– выделение композиционного центра пространства, которому подчинены все компоненты среды; – выявление и воспроизведение пропорциональных соотношений между предметами, с учетом их функциональной принадлежности, размера, цветового решения; – пояснение связи дизайнерского решения и функциональной задачи предметов в интерьере; – создание художественного образа задуманной композиции (интерьерного решения); – определение «характера» интерьера и аргументированное пояснение позиции.	– анализ художественных произведений с изображением интерьера; – анализ интерьера детского сада и своей квартиры (дома); – изучение на практике (в преобразовательной (дизайн) деятельности) изменения характера композиционного решения при перемещении элементов мебели в группе детского сада, в других помещениях; – разработка эскизов интерьера помещения своей группы (комнаты для куклы); – разработка эскизов и затем выполнение макетов из картона и др. материалов моделей мебели и предметов для разработанного интерьера с соблюдением пропорциональных отношений, соотношения элементов по размеру и цветовому решению.
чувство цвета	– подчинение цветового решения комплекта мебели (для куклы, для своей группы) единому замыслу; – выявление сочетаемости цветов каждого элемента комплекта; – выявление зависимости «настроения» интерьера от его цветового решения; – выявление оттенков цвета в оформлении интерьера.	– манипуляции с цветовым решением предметного ряда в группе (и в модели) с целью изменения «настроения» интерьерного решения, его предназначения; – классификация предметного ряда пространственной среды детского сада по цвету и оттенкам цвета; – «фильтры» для изменения цветового восприятия пространства («цветные очки» из светофильтров); – создание элементов декора для интерьера в заданной палитре.
чувство прекрасного	– выяснение соответствия формы и содержания предметных элементов комплекта (его функционала); – цветовое решение комплекта в заданном настроении.	– понимание и эстетическая оценка интерьерного решения группы детского сада, иных помещений.

Подпроект «Фабрика игрушек»		
чувство композиции	– анализ пропорциональных отношений частей и целого в изделии; – зависимость изменений в пропорциях «настроения» игрушечного образа.	– тематические игровые наборы детского сада; – игровые уголки («Дом», «Больница», «Магазин» и т. д.); – создание проектов собственных игрушек с конкретным предназначением; – выполнение изделий.
чувство цвета	– использование оттенков одного цвета при окрашивании изделия; – украшение игрушки с использованием дополнительных цветов и оттенков одного цвета.	– художественные и природные материалы для художественного творчества; – поиск вариантов решения одной идеи в пространстве детского сада и сравнительный анализ.
чувство прекрасного	– выяснение соответствия содержания и формы изделия, его предназначения; – выяснение соответствия содержания и цветового решения изделия.	– качественный анализ предметного ряда (игрушки), имеющегося в детском саду с аргументированием своей точки зрения; – предложения по совершенствованию предметов (игрушек) с аргументацией.
Подпроект «Модельное агентство»		
чувство композиции	– изучения понятий «пропорция», «форма», «деталь», «гармония».	– изучение народного костюма в музее детского сада «Русская изба»; – - изучение произведений искусства с изображениями костюмов.
чувство цвета	– изучение соотношения основных и дополнительных цветов; – поиск вариантов цветосочетания деталей изделия; – выяснение зависимости предназначения костюма и его цветового решения; – изучение понятий «цветовое сочетание», «основные и дополнительные цвета».	– анализ цветового решения одежды детей, взрослых; – изучение костюмов сказочных героев и их цветового решения, выявление соответствия цветового решения характерам героев; – разработка эскизов костюмов для работников детского сада, для мамы, бабушки; – поиск цвета и его оттенков в одежде воспитанников и сотрудников сада.
чувство прекрасного	– изучение символики цвета и его эмоциональной насыщенности.	– конкурс на лучший эскиз костюма; – участие в создании костюмов к праздникам детского сада.
Подпроект «Украшения hand made»		
чувство композиции	– размещение на заданном пространстве элементов композиции; – выделение смыслового композиционного центра; – изучение понятий «ритм», «симметрия».	– изучение изделий декоративного искусства и декоративно-прикладного (в музее «Русская изба»); – изучение праздничных украшений в традиционном народном костюме.

чувство цвета	– изучение сочетания цветов для выражения определенного эмоционального состояния.	– изучение самых удачных цветовых решений декоративного убранства предметной среды детского сада; – художественная продуктивная деятельность по созданию украшений;
чувство прекрасного	– выяснение соотношения назначения украшения и его решения в цвете, размере, форме (уместность).	– изучение самых удачных цветовых и композиционных решений декоративного убранства предметной среды детского сада.

Примечание: ППС – предметно-пространственная среда.

При выполнении заданий в рамках проекта дети были ориентированы на соблюдение следующих условий (как наиболее эффективных для достижения поставленных задач художественного воспитания) [6]:

1) *стилистическое и колористическое единство*: а) сбалансированное цветовое решение с ограниченным количеством цветов; б) единое стилистическое решение с ограниченным набором форм и едином принципе формообразования;

2) *«сценарный» подход к проектированию*: функциональные процессы, мероприятия, возможные поведенческие модели, присущие взрослым и детям в этом пространстве; концепция зонирования; разработка составляющих художественного образа;

3) *художественный образ через стилизацию, ассоциативную, интерпретацию*: основа создания интерьера – художественный образ, ориентированный на детское восприятие (непрямое, стилизованное выражение, условное изображение природной среды или объектов, созданных человеком;

4) *предметное наполнение, взаимодействующее с архитектурной средой*: формирует поведенческие модели, функции и образ пространства;

5) *полифункциональность и элементы трансформации* среды детского сада.

Таким образом, предметно-пространственная среда выступает как поисковое «поле» для ребенка [2, с. 220] в его самостоятельной познавательной, практической и творческой деятельности. Задача педагогов – сделать это «поле» интересным, насыщенным возможностями, востребованным со стороны ребенка.

Список литературы

1. Вербенец А.М. Особенности и условия развития дизайн-деятельности старших дошкольников / А.М. Вербенец, С.В. Базикало, Е.Е. Игнатенко // Детский сад: теория и практика. – 2014. – №10. – С. 50–69.

2. Дыбина О.В. Предметно-развивающая среда интегрированной деятельности детей дошкольного возраста: понятие, принципы, компоненты / О.В. Дыбина [и др.] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2014. – №1. – С. 220–223.

3. Киреева Л.Г. Организация предметно-развивающей среды. – М.: Учитель, 2013. – 143 с.

4. Литвинова О.В. Архитектурное пространство города как художественная образовательная среда для детей дошкольного возраста [Текст] / О.В. Литвинова // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: Материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 04 окт. 2015 г.) / Редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №2 (3). – С. 38–40.

5. Лыкова И.А. Дизайн-деятельность в современном мире и дошкольном образовании // Детский сад: теория и практика. – 2014. – №10. – С. 6–25.

6. Оформление интерьеров и предметно-развивающей среды образовательных учреждений, реализующих образовательную программу дошкольного образования: Методические рекомендации / Правительство города Москвы. Департамент образования города Москвы. Московская государственная художественно-промышленная академия имени С.Г. Строганова. – М., 2013. – 250 с.

7. Топор Е.В. Проблемы оценки и создания условий для развивающей среды детского сада // Непрерывное педагогическое образование. – 2013. – Т. 1. – №5. – С. 89.

Шабанова Елена Александровна
старший преподаватель
ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный
лингвистический университет»
г. Пятигорск, Ставропольский край

СТРЕСС-ИНТЕРВЬЮ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА

Аннотация*: статья посвящена рассмотрению педагогического потенциала стресс-интервью в общей системе технологий развития коммуникативной компетентности студентов – будущих специалистов. Стресс-интервью способствует привитию ценности культурного речевого поведения и формированию ответственности речевых действий в коммуникативной практике.*

Ключевые слова*: педагогические условия, коммуникативная компетентность, стресс-интервью.*

Заложенное в принятых стандартах Третьего поколения соотношение лекционных и практических занятий, аудиторных и самостоятельных часов, возросшая доля интерактивного взаимодействия в аудитории ориентируют преподавателя высшей школы на пересмотр привычной педагогической методики и практики, побуждают его к поиску эффективных инновационных форм образовательного процесса. В то же время, следует признать, что активным стимулятором совершенствования форм и методик преподавания выступает сама студенческая аудитория, ее ожидания, психологическая предрасположенность. Современные студенты характеризуются самостоятельностью в принятие решений, готовностью отвечать и отстаивать свое мнение, инициативностью, высокой гражданской, творческой активностью, игнорированием авторитетов. Другими словами, современная студенческая аудитория нацелена, прежде всего, на самоактуализацию (учащиеся ориентированы на использование любой возможности «трансформировать внешние воздействия в продукты личностного роста, формировать собственные системы знания и опыта»), что на уровне профессионального образовании предполагает отказ от «знаниевой» парадигмы и переход к парадигме компетентностной [2, с. 155].

Акцент на самоактуализацию личности предполагает активное участие студентов в ходе занятий, моделирование реальных или потенциальных ситуаций профессиональной практики, сотрудничество, персональную социальную и этическую ответственность, практичность и креативность мышления. Обозначенным условиям соответствуют такие актуальные методы обучения, как методы контекстного обучения, позволяющие решать допрофессиональные задачи (обучение анализу конкретных ситу-

аций, имитационные и деловые игры, имитационное моделирование, драматизация), технологии организации группового взаимодействия (дискуссии, стратегии работы в команде, направленные на развитие толерантности и корпоративности), технологии работы с различными источниками информации (дистанционное обучение, развитие критического мышления посредством чтения и письма, проблемное обучение), проектирование, презентации, тренинги, стресс-интервью и др.

Стресс-интервью широко известно как форма тестирования потенциального или действующего сотрудника организации на стрессоустойчивость. Сотрудника также могут проверять на лояльность, бесконфликтность и позитивную готовность к сотрудничеству, на уровень коммуникативной мобильности, а также на быстроту реакции и находчивость. В свою очередь стресс-интервью можно успешно использовать в образовательной практике как метод развития коммуникативной компетентности студента – будущего специалиста. Для этого необходимо соблюсти ряд педагогических условий. Во-первых, сам преподаватель должен владеть основами профессионального общения (как педагог и как журналист), «грамматикой» речевого поведения (А.К. Михальская), уметь оперативно устанавливать коммуникативные контакты со своей аудиторией, избегая коммуникативных пробелов между организационными и содержательно-дидактическими моментами учебного занятия (В.А. Кан-Калик), успешно строить занятие по законам мотивационной последовательности, в единстве этоса, логоса и пафоса с превалированием этического компонента, обеспечивающего восприятие учебной информации на когнитивном, аксиологическом, деонтологическом уровнях. Во-вторых, преподаватель должен вооружить студенческую аудиторию знаниями о специфике технологии стресс-интервью, его основных приемах и принципах организации. В-третьих, все задания и вопросы стресс-интервью должны носить воспитательный характер.

Итак, стресс-интервью как метод развития коммуникативной компетентности студентов предполагает использование наиболее типичных приемов, известных из практики собеседования о приеме на работу.

Один из самых популярных приемов стресс-интервью – это постановка перед кандидатом конкретной профессиональной задачи, решить которую необходимо в течение ограниченного времени с приведением конкретных примеров и фактов. Цель указанного приема очевидна: проверить когнитивный и деонтологический, коммуникативный уровень подготовки будущего специалиста. В свете нашего понимания коммуникативной компетентности это выражается в таких категориях, как речевые навыки, связанные с созданием, пониманием, произнесением устных и письменных текстов; коммуникативно-исполнительские навыки, позволяющие самостоятельно найти адекватную теме общения коммуникативную тактику; перцептивные способности; способность к речевой импровизации, позволяющая корректировать собственное речевое поведение в зависимости от обстоятельств коммуникативного дискурса; экспрессивные навыки коммуникативно-исполнительской деятельности; аналитические и коммуникативные способности (умения ориентироваться в ситуации общения, анализировать и оценивать характер общения, выбрать адекватные средства языка для реализации коммуникативного намерения, анализировать и создавать профессионально значимые типы высказываний, управлять процессом коммуникации, прогнозировать результат высказываний и т. д.); умение использовать различные коммуникативные роли; гибкость и мобильность в выборе, управлении и применении коммуникативных стратегий и тактик; умение и навыки управлять своим психологическим, эмоциональным состоянием, телом, голосом, мимикой, умения снимать мышечный зажим; владение техникой интонирования.

В стресс-интервью принимают участия один интервьюируемый и сразу несколько интервьюеров – типичный прием современной деловой практики собеседования. Примером тому может служить моделирование на учебном занятие ситуации конкурсного отбора на подготовку проекта. Суть этого приема заключается в следующем: как на перекрестном допросе руководитель проекта, учредитель проекта, эксперт, перебивая друг друга, пытаются получить ответы на вопросы из смежных научных и профессиональных сфер. Для этого приема также характерно противоположное поведение интервьюеров: один настроен позитивно, другой – агрессивно, третий занимает позицию наблюдателя, реагируя на все происходящие либо совершенно равнодушно, либо чрезмерно эмоционально, а четвертый может лишь периодически высказывать свою позицию отдельными репликами. Цель подобного приема – «выбить почву» из-под ног кандидата на место в проектной группе, «усыпить» его бдительность и дождаться момента, когда тот проявит себя как коммуникативная личность (состоятельная и сильная или, напротив, слабая и неопытная); проверить гибкость и мобильность мышления, умение быстро реагировать на коммуникативные задачи и навыки по их оперативному решению и, естественно, уровень речевой культуры и выдержки.

Одним из распространенных приемов, используемых при проведении стресс-интервью, является «прием тишины», когда интервьюер задает только один вопрос в начале беседы: «Расскажите о себе», или вообще ограничивается только приветствием соискателя. Цель обозначенного приема – проверить умение студента завладеть и удержать внимание аудитории, не смущаясь того, что он может быть ей неинтересен. На предварительной стадии преподаватель должен проинструктировать студентов, что в подобной ситуации они должны «вывести» собеседника на диалог, завладеть и удерживать его внимание заранее подготовленной речевой самопрезентацией.

Глупые и неудобные вопросы – прекрасный способ проверить, насколько студент готов соблюдать деонтологические принципы, нормы профессиональной этики в своей будущей профессиональной деятельности [4]. Цель данного приема – спровоцировать интервьюируемого на агрессивные, заносчивые, резкие ответы и реплики. Итоги использования вышеуказанного приема в обязательном порядке требуют глубокого анализа ситуации и проработки со студентами всех вариантов развития коммуникативного события.

Следует отметить, что коммуникативная компетентность личности проявляется в диалоге, основанном на равных отношений партнеров по общению, в умении открыто обсуждать возникающие противоречия, в непредвзятости и открытости всех участником коммуникативного события. Ядром коммуникативной компетентности, по нашему мнению, являются именно гуманистические установки, выражающиеся в особом отношении к участникам коммуникативного события, в признании паритетности межличностных отношений, в толерантном речевом поведении, в готовности к сотрудничеству и взаимопониманию коммуникантов. Стресс-интервью как технология развития коммуникативной компетентности ориентировано на раскрытие гуманистического потенциала данного вида компетентности, прививает ценности культурного речевого поведения, позволяет формировать ответственность речевых действий в коммуникативной практике.

Список литературы

1. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых // Педагогика. – 2005. – №5. – С. 72–74.

2. Романова О.В. О формировании коммуникативной компетентности у студентов гуманитарных специальностей // Вестник ЧГПУ. – 2009. – №10.2. – С. 149–157.

3. Головко И.Н. Формирование артистизма речи учителя в системе профессионально-педагогического образования: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Краснодар, 2003.

4. Шабанова Е.А. Коммуникативная компетентность специалиста как детерминанта его профессиональной состоятельности // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2013. – №7. – С. 95–102.

Шевченко Марина Владимировна
учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №12»
п. Верхний Баскунчак, Астраханская область

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ГРАЖДАНИНА

***Аннотация**: в статье описываются проблемы необходимости воспитания нового поколения людей, знающих и соблюдающих свои «истоки» духовной жизни. Рассматриваются возможные пути решения данной проблемы. Путем рассуждений и результатов исследований определен комплекс программ и мероприятий, направленных на воспитание и развитие человека духовно богатого.*

***Ключевые слова**: духовно-нравственное развитие, духовно-нравственное воспитание, служение Отечеству, патриотизм, любовь к России, Отечество, Родина-мать, гражданин, патриот, духовный человек, ценности семьи.*

Судьба России, ее будущее, как и во все кризисные времена, во многом находится сейчас в руках педагогов и воспитателей. Педагог должен быть воодушевлен своей деятельностью, видеть в ней не изнурительный рутинный труд, а призвание к служению Отечеству.

Любовь к Родине начинается с любви к родному краю, к людям, с которыми вместе «правишь будни и праздники». Еще со школьной скамьи глубоко в душу запали мне слова моего учителя о том, как важно построить «храм души человеческой». Теперь, сама, став учителем, понимаю всю глубину ее слов и считаю, что именно от учителя зависит, каким светом наполнится «этот храм». Так и основой для внутреннего убранства «храма души человеческой» всегда был опыт предшествующих поколений, отечественное культурное наследие.

Духовно-нравственное развитие и воспитание личности начинается в семье. Ценности семейной жизни, усваиваемые ребёнком с первых лет жизни, имеют огромное значение для человека в любом возрасте. Взаимоотношения в семье проецируются на отношения в обществе и составляют основу гражданского поведения человека [3, с. 86].

Ступень российской гражданской идентичности – это высшая ступень процесса духовно-нравственного развития личности россиянина, его гражданского, патриотического воспитания. Россиянином становится человек, осваивающий культурные богатства своей страны и многонационального его народа, осознающий их значимость, особенности, единство и солидарность в судьбе России.

Служение Отечеству, да еще и в земном и небесном его измерении – вопрос далеко не праздный, ибо в конечной своей глубине ответ на него помогает нам в самом себе отделить подлинный патриотизм от ложного. Именно служение, как некая наша посвященность тому, что любишь и от

чего ты себя отделить не можешь, и определяет личностную сущность каждого из нас, перед которой в историческом времени стоит всегда один и тот же вопрос: «Быть или иметь, быть, чтобы иметь, или иметь, чтобы быть?» [1, с. 39].

Соответственно традиционным источникам нравственности определяются и базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей:

– патриотизм – любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;

– гражданственность – служение Отечеству, и правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, и поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;

– семья – любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;

– труд и творчество – уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость;

– искусство и литература – красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие [2, с. 92].

Задумываемся ли мы о патриотическом воспитании наших детей? Отечество не выбирают и не ищут, оно дается судьбой. Его, как и родителей, любят не за то, что оно самое лучшее, а за то, что это единственное родное для тебя место на Земле. Неслучайно есть еще одно название Отечества – Родина-мать. Знать свое Отечество так же естественно, как знать свою семью и свой род. Но познание – это длительно. Оно идет всю жизнь и требует от человека прилежного труда ума и сердца. Не враз, а постепенно складывается у каждого человека дорогой ему образ Родины.

Духовный человек – это, прежде всего, гражданин и патриот. Народы России имеют богатую героическую историю, огромный духовный, культурный и интеллектуальный потенциал, и от подрастающего поколения будет зависеть то, какое место займет российская культура в мировой цивилизации.

Духовный человек – это человек с сильным национальным характером, ответственный за порученное дело, за судьбы других, за будущее своего народа. Это человек, который приобщен к гуманистическим ценностям мировой культуры, культуры других народов, но, прежде всего, – знающий свою собственную культуру, свои истоки, свой родной язык [2, с. 101].

В восточной мудрости говорится: «Храбреца испытывает война, мудреца – гнев, а строителя – время». Оно и покажет, каким станет новое поколение в будущем.

Список литературы

1. Кусова М.В. Обеспечение духовно-нравственного развития и воспитания школьников / М.В. Кусова, И.А. Чиликова // Начальная школа. – 2014. – №6. – С. 30–33.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Мин. образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.

4. Сидорова Н.Н. Духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина как ключевой фактор социокультурной модернизации российского общества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://diplomba.ru/work/100947

Шевченко Марина Владимировна
учитель начальных классов
МБОУ «СОШ №12»
п. Верхний Баскунчак, Астраханская область

НОВАЯ СТАРАЯ ПЕДАГОГИКА

Аннотация*: автор статьи в популярной форме рассматривает педагогические и психологические проблемы индивидуализации, различные формы дифференциации воспитания. В работе рассматривается и обосновывается комплекс важнейших для современной школы познавательных, нравственных, эстетических и других ценностей.*

Ключевые слова*: педагогика, педагогическая наука, объект изучения, проблемы воспитания, личность ребёнка.*

Педагогика – наука о законах образования и воспитания детей и взрослых. В настоящее время педагогика приобретает облик разветвленной области знаний, каждая из которых подходит под определение самостоятельной науки.

Предметом педагогической науки считают воспитание. Воспитание – функция человеческого общества передавать новым поколениям ранее накопленные знания, мораль, трудовой опыт. Воспитание является вечной категорией, неотъемлемой частью общественного бытия. Воспитание возникло с возникновением общества и исчезнет, если общество перестанет существовать. Воспитание является социальной категорией, свойственной лишь людям. Исторический характер воспитания выражается в том, что цели, содержание, методы, формы воспитания и вся педагогическая политика не остаются неизменными, а развиваются, изменяются, совершенствуются под влиянием опыта и исследований.

Каждая наука имеет свою историю и достаточно определённый аспект природных или общественных явлений, изучением которых она занимается, и знание которых имеет большое значение для осмысления её теоретических основ.

Каждая наука в одном и том же объекте изучения выделяет свой предмет исследования – ту или иную форму бытия объективного мира, ту или иную сторону процесса развития природы и общества. Воспитание как сложное, объективно существующее явление изучается многими науками. Самостоятельность любой науки определяется, прежде всего, наличием особого, собственного предмета исследования, наличием такого предмета, который специально не исследуется никакой другой научной дисциплиной [2, с. 26].

В самом деле, каждая наука имеет свою историю и достаточно определённый аспект природных или общественных явлений, изучением которых она занимается и знание которых имеет большое значение для осмысления её теоретических основ.

Обособление и формирование педагогики как науки были вызваны к жизни растущими потребностями общества в создании специальных учебно- воспитательных учреждений.

Вот почему на определённой ступени развития человеческого общества и, в частности, в более поздний период рабовладельческого строя, когда производство и наука достигли значительного развития, воспитание выделятся в особую общественную функцию, т.е. возникают специальные воспитательные учреждения, появляются лица, профессией которых стало обучение и воспитание детей. Это имело место во многих древних

странах, но более или менее достоверные сведения о школах для мальчиков дошли до нас из Египта, стран Ближнего Востока и античной Греции.

Грамотно поставленная работа педагога помогает решить множество задач. Всестороннее воздействие на личность ребенка и грамотно поставленная работа опытного педагога помогает решить проблему адаптации детей в обществе. Все в комплексе способствует улучшению взаимопонимания и взаимопомощи с клиентами социальной службы: детьми, их родителями, педагогами, воспитателями [3, с. 201].

Актуальность проблемы по особенностям социальной работы педагога с неполной семьей заключается в следующем. Несмотря на то, что мы давно живем в относительно цивилизованном обществе, несмотря на то, что издано огромное количество работ по психологии, социологии, педагогике и многим другим наукам, проблем в среднестатистической семье не уменьшается. Об этом свидетельствует статистика разводов и различные социологические исследования. Кроме того, решение внутрисемейных проблем происходит на достаточно примитивном уровне. Мы узнаем об убийствах, тяжких телесных повреждениях, нелицеприятных разделах имущества, о том, почему дети убегают от своих родителей и не хотят возвращаться в родной дом из приюта.

Проблемы работы с детьми из неполных семей, ответственности родителей и всего нашего общества за этих детей были и всегда будут одними из главных в педагогике, социологии и психологии, ведь будущее страны зависит от того, каким придет на смену это новое поколение.

Педагогическое творчество Яна Амос Коменского является большим вкладом в мировую педагогическую науку, в развитии которой заинтересован каждый цивилизованный народ. Россия и её школы на протяжении трех столетий проявляли и проявляют живой интерес к наследию Коменского. Используя то лучшее, что было завещано великим педагогом и философом XVII века, они по мере возможности творчески преломляли его метод обучения согласно российским потребностям и условиям, не нарушая, однако, цельности выдвинутых Коменским принципов [1, с. 115].

Список литературы

1. Бадмаев Б.Ц. Психология в работе учителя: Практическое пособие по теории развития, обучения и воспитания. В 2-х кн. / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Владос, 2000. – 232 с.

2. Гатальская Г.В. В школу – с радостью: практ. психология для учителя / Г.В. Гатальская, худож. В.И. Козлов. – Минск: Амалфея, 1998. – 240 с.

3. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 366 с.

Шегельман Илья Романович
д-р техн. наук, профессор, заведующий кафедрой
Васильев Алексей Сергеевич
канд. техн. наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

О ПОДГОТОВКЕ НАУЧНЫХ КАДРОВ ВЫСШЕЙ КВАЛИФИКАЦИИ НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕСНОГО КОМПЛЕКСА ПЕТРОЗАВОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация**: в данной работе показаны особенности и направления подготовки кадров высшей квалификации на кафедре технологии и организации лесного комплекса Петрозаводского государственного университета.*

***Ключевые слова**: кафедра ТОЛК, научные кадры, Петрозаводский университет.*

Кафедра технологии и организации лесного комплекса (ТОЛК) в последние годы является в числе ведущих в Петрозаводском государственном университете (ПетрГУ) в сфере научных исследований и инноваций. Ниже показаны особенности подготовки кадров высшей квалификации на кафедре ТОЛК [1–4].

Особенностью подготовки кадров высшей квалификации на кафедре ТОЛК является их концентрацией в рамках научной школы формирования сквозных процессов лесопромышленных производств (*http://www.famous-scientists.ru/13821*), а также использованием при формировании кадров высшей квалификации обучения их методологии функционально-технологического анализа и синтеза объектов интеллектуальной собственности [5].

Ниже приведены некоторые показатели работы преподавателей, сотрудников, докторантов, аспирантов структурного подразделения над диссертациями в 2015 году. Необходимо отметить, что в 2015 году на кафедре ТОЛК были защищены докторская диссертация А.В. Кузнецовым и Г.В. Клюевым.

Докторские диссертации на кафедре ТОЛК завершают:

1. О.Н. Галактионов, к. т. н., доцент кафедры ТОЛК, тема докт. дисс. «Обоснование параметров сквозных технологий лесозаготовок с выбором эффективных направлений использования биомассы лесосечных отходов», научный руководитель профессор И.Р. Шегельман, готовность 100%, количество публикаций – 87, в т. ч. журналах ВАК – 21, получено в соавторстве пять патентов, защита планируется в 2016 г.

2. В.М. Лукашевич – к. т. н., доцент кафедры ТОЛК, тема докт. дисс. «Повышение эффективности лесосечных работ путем совершенствования процессов лесосырьевой и технологической подготовки», научный руководитель профессор И.Р. Шегельман, готовность 80–85%; количество публикаций – 29, в т. ч. в журналах ВАК – 11; получено три патента, подано три заявки на патентование полезных моделей, защита планируется в 2016 г.

3. Серьезный задел при подготовке докторских диссертаций сформировали А.С. Васильев и М.В. Ивашнев в активе которых многочисленные публикации и патенты.

В число лиц, активно работающих над кандидатскими диссертациями под руководством профессоров кафедры ТОЛК, входят: А.С. Анучин, аспирант, работа над канд. дисс. «Повышение эффективности освоения вторичных лесов (на примере Республики Карелия)», научный руководитель – профессор И.Р. Шегельман, А.А. Пархомчук, аспирант, работа над канд. дисс. «Технические решения, повышающие коррозийную устойчивость элементов лесозаготовительных машин», научный руководитель – профессор И.Р. Шегельман, Е.Н. Изотова, соискатель, работа над канд. дисс. «Повышение эффективности лесосечных работ с минимизацией затрат на техническое обслуживание и простои», Е.Н. Крупко, соискатель, работа над канд. дисс. «Моделирование процессов транспортировки круглых лесоматериалов в условиях лесопромышленных холдингов», н/р – проф. И.Р. Шегельман.

Список литературы

1. Бальчюнене Н.И. Наиболее цитируемые публикации ученых Петрозаводского государственного университета [Текст] / Н.И. Бальчюнене // Научные исследования: от теории к практике: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (31.12.2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №5 (6).

2. Бальчюнене Н.И. Наукометрические показатели ученых кафедры технологии и организации лесного комплекса [Текст] / Н.И. Бальчюнене // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: Материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (25.09.2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015.

3. Бальчюнене Н.И. О цитировании публикаций ученых Петрозаводского государственного университета [Текст] / Н.И. Бальчюнене // Инновационные технологии в науке и образовании: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (18.12.2015 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – №4 (4).

4. Шегельман И.Р. Методология синтеза патентоспособных объектов интеллектуальной собственности: Монография [Текст] / И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, П.В. Будник. – Петрозаводск: Verso, 2015. – 131 с.

Юмшанова Марфа Николаевна
учитель начальных классов
МБОУ «Верхоянская СОШ им. М.Л. Новгородова»
г. Верхоянск, Республика Саха (Якутия)

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА ВНЕКЛАССНЫХ ЗАНЯТИЯХ ПО КРАЕВЕДЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация*: в статье приводятся универсальные учебные действия (УУД), формируемые у младших школьников на различных этапах внеклассного занятия по краеведению, разработанного автором. Подчеркивается, что краеведение подразумевает не только знания о местном крае, но и пути познания, поиска и распространения этих знаний.*

Ключевые слова*: занятия по краеведению, универсальные учебные действия, младшие школьники.*

Для современного человека стало актуальным восстановление культурно-исторических связей с родным краем, своей малой родиной. Начи-

нать этот процесс надо с детства, с самого доступного для детей – личности самого ребенка, жизни его семьи. Знакомясь с биографией своих родителей, бабушек и дедушек, дети начинают понимать связь времен, преемственность поколений, начинают понимать свою причастность к историческим событиям.

Именно в начальной школе закладываются основы познавательного интереса к изучению родного села, поселка, города, как окружающего ребенка микромира; создаются условия для формирования нравственных чувств, этики поведения. Ребенок в уже привычном, знакомом открывает все новые стороны. У него начинает формироваться чувство патриотизма: любовь и привязанность к Родине, преданность ей, ответственность, желание трудиться на ее благо, беречь и умножать богатство [1].

Внеурочная деятельность социальной и духовно-нравственной направленности – важное звено работы школы в условиях реализации ФГОС. Программа внеурочной деятельности «Краеведение» разработана для учащихся начальной школы города Верхоянска. Работа по этой программе способствует развитию у младших школьников духовной памяти, чувства родства, уважения к живущим рядом, воспитывает чувство гордости за своих земляков. Внеурочная деятельность по краеведению поможет учащимся узнать, понять, полюбить родной край, сделать его лучше и живописнее.

Цель внеурочной деятельности – сформировать целостное представление о родном крае – Верхоянье, Республике Саха (Якутия) на основе знаний природоведческого, исторического, культурологического характера, конструированных на краеведческом материале.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях: умение управлять своей познавательной деятельностью; самоконтроль и самооценка [3].

Познавательные УУД действия включают общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем: определение понятий; умение структурировать знания; умение выделять существенные характеристики объектов; умение устанавливать причинно-следственные связи.

Коммуникативные УУД обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнера по общению или деятельности, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем: умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с партнёрами; умение участвовать в коллективном обсуждении проблемы, аргументировать свою позицию.

Регулятивные УУД обеспечивают организацию учащимся своей учебной деятельности: постановка цели и анализ условий достижения цели; прогнозирование результата и оценивание уровня достижения результата [3].

В качестве примера приведем универсальные учебные действия, формируемые на различных этапах разработанного нами внеклассного занятия по краеведению в 3 классе.

Тема занятия: Обобщающий этап проекта: «Проект зимних построек «Детский зимний парк города Верхоянска».

Дидактическая цель – создать условия для формирования понятия «продукт»; сформировать умение выбирать продукт проекта согласно теме.

Задачи занятия:

– *предметные:* формирование понятия «продукт проекта», развитие умения анализировать и рассуждать;

– *метапредметные: личностные* – создавать условия для развития творческих способностей и активности учащихся;

– *регулятивные:* формировать умение понимать выделенные учителем ориентиры действий в предложенном материале; оценивать совместно с учителем и одноклассниками результатов своих действий, вносить коррективы под руководством учителя;

– *познавательные:* проводить классификацию используемых объектов; проводить измерения;

– *коммуникативные:* адекватно использовать речевые средства для взаимодействия на уроке; формулировать свое мнение; воспринимать различные точки зрения.

Ход занятия:

1. *Организационный момент.* Добрый день, ребята. Улыбнитесь друг другу и пожелайте мысленно друг другу всего хорошего (*слайд 1, слайд 2*).

2. *Актуализация знаний.* Назовите тему нашего занятия (*слайд 3*).

Почему мы выбрали эту тему?

Обозначьте проблему, которая у нас возникла.

3. *Этап открытия новых знаний.* Обозначение проблемы. Подведение к новому понятию.

Вспомните, что вы делали на уроках технологии (*слайд 4*). Поделка – это изготовление чего-либо (*слайд 5*). Дети называют свои поделки.

Тема нашего занятия «Продукт проекта». Продуктом может быть любая поделка, сделанная своими руками. Что это может быть? (*слайды 6, 7*).

Дети высказывают предположения.

Игровой момент. Предлагаю вам поиграть. Помогите вашим сверстникам найти продукт проекта. А теперь определите, к какой теме относится данный продукт (*слайд 8*).

Продолжите предложение: «Продукт проекта должен соответствовать …» (*теме проекта*).

Дети выходят к доске и показывают карточки, соответствующие теме. Формулируют тему проекта, высказывают свое мнение.

Физкультминутка для глаз.

4. *Самостоятельная работа по теме* (создание продукта в технике аппликации).

Рассмотрите содержимое в файлах.

Какой продукт можно сделать по теме «Детский зимний парк» из того, что у нас есть.

Разложите перед собой набор материалов, определите порядок и приступайте к работе.

Что бы у вас не получилось, мне все равно понравится. Удачи вам! (индивидуальная помощь по мере необходимости).

Дети рассматривают содержимое (лист А4, рисунки или картинки, тексты стихов, рисунки зимних игр, детские фотографии) и предлагают возможные варианты – самостоятельно выполняют работу.

5. *Представление готового продукта.* Учитель собирает готовые работы и прикрепляет их к доске. Дети приводят в порядок рабочее место.

6. *Защита проекта зимних построек «Детский зимний парк города Верхоянск»* (слайд, макет зимнего парка – продукт проекта).

7. *Рефлексия.* Выполнили ли мы поставленную задачу? Как можно объединить ваши работы в одну? Что можно с ними сделать? Прикрепите на доску карточку со своим настроением после сегодняшнего занятия.

Дети делают выводы, высказывают предположения, вывешивают «солнышко» или «тучку» соответственно настроению после занятия.

Приведем *универсальные учебные действия (УУД)*, формируемые на различных этапах данного внеклассного занятия:

1 этап. *Регулятивные УУД*: самостоятельно организовать свое рабочее место.

2 этап. *Личностные УУД*: формулирование проблемы.

Коммуникативные УУД: участвовать в диалоге, высказывать свою точку зрения, оформлять свои мысли в устной речи.

Регулятивные УУД: определять цель учебной деятельности.

Познавательные УУД: определять круг своих знаний.

3 этап. *Личностные УУД*: формулирование проблемы.

Коммуникативные УУД: участвовать в диалоге, слушать и понимать других, читать предложенную информацию и понимать прочитанное.

Познавательные УУД: перерабатывать и систематизировать информацию.

Регулятивные УУД: самостоятельно организовывать рабочее место с целью выполнения задания.

4 этап. *Регулятивные УУД*: самостоятельно организовывать рабочее место

Познавательные УУД: систематизировать объекты, выбирать нужные для работы объекты и материалы, моделировать продукт.

Коммуникативные УУД: планирование сотрудничества с учителем и сверстниками.

5 этап. *Личностные УУД*: уважение чужого мнения, гордость за результат своей работы и работы сверстников.

Регулятивные УУД: самоконтроль и коррекция, умение самостоятельно приводить в порядок рабочее место после окончания работы.

6 этап. *Личностные УУД*: уважение чужого мнения, гордость за результат своей работы и работы сверстников.

Познавательные УУД: Обобщение, выбор нужных материалов, моделирование продукта. Защита проектной деятельности.

7 этап. *Коммуникативные УУД*: участвовать в диалоге, высказывать свою точку зрения, оформлять свои мысли в устной речи, уметь адекватно оценивать результат своей работы и работы сверстников, уметь оценивать свое настроение.

В заключение отметим, что краеведение подразумевает не только знания о местном крае, но и пути познания, поиска и распространения этих знаний. Это не только способ сохранения и освоения исторического опыта, но и обретение личного опыта, возможность социализации ребенка, вовлечение его в деятельность наравне с взрослыми. Другими словами, это способ сохранения и освоения исторического опыта. В этой связи краеведение является мощным воспитательным фактором, средством развития патриотизма, любви к своей «малой родине» [2].

Список литературы

1. Альмухаметова Р.Р. Внеклассное мероприятие по ФГОС «Мой край». 1-й класс / Р.Р. Альмухаметова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/617320/

2. Зайцева О.Б. Роль краеведческой работы в формировании образовательных компетенций / О.Б. Зайцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/shkola/kraevedenie/library/2013/09/15/rol-kraevedcheskoy-raboty-v-formirovanii-obrazovatelnykh

3. Розова Е.А. Формирование личностных УУД на уроках русского языка и литературы / Е.А. Розова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/blog/shkola/russkii-yazyk-i-literatura/all/2013/06/21/formirovanie-lichnostnykh-uud-na-urokakh

ПИЩЕВАЯ ПРОМЫШЛЕННОСТЬ

Демидов Сергей Федорович
канд. техн. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики»
г. Санкт-Петербург
Пелевина Лидия Федоровна
директор
Техникум пищевой промышленности
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»
г. Санкт-Петербург
Беляева Светлана Сергеевна
преподаватель
Техникум пищевой промышленности
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»
г. Санкт-Петербург
Васильева Евгения Юрьевна
преподаватель
Техникум пищевой промышленности
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»
г. Санкт-Петербург

ОБРАБОТКА КОРМОВ ДЛЯ ПОРОСЯТ ИНФРАКРАСНЫМ ИЗЛУЧЕНИЕМ

Аннотация*: авторами данной статьи отмечается, что тепловая обработка корма для поросят при помощи ИК-излучения улучшает питательные свойства корма для смягчения процесса перехода с молочного вскармливания на растительную пищу.*

Ключевые слова*: тепловая обработка, корм, ИК-излучение, денатурация, белок, крахмал.*

В желудочном соке поросят мало фермента пепсина и соляной кислоты, поэтому их желудок не выполняет барьерной функции в отношении микроорганизмов. В возрасте 3–4 недель объем желудочно-кишечного тракта небольшой, а потребность в питательных веществах очень высокая, поэтому рацион необходимо составлять из высокопитательных кормов с хорошей усвояемостью и небольшим количеством клетчатки.

Данная статья посвящена процессу термообработки зерновой смеси из ячменя, ржи и пшеницы до температуры 80–82 ^{0}С, размещенной на металлическом листе, инфракрасным излучением выделенной длиной волны 1,5–3,0 мкм верхнего слоя и кондуктивном нагреве металлического листа и нижнего слоя в зависимости от конструктивных и динамических параметров.

Такая обработка повышает пищевую ценность зерновой смеси, улучшает вкусовые и ароматические свойства, уничтожает вредные микроорганизмы и увеличивает сроки хранения корма, происходит денатурация

белка и деструкция крахмала. В аминокислотном составе слюны поросят в возрасте 3–4 недель хорошо усваивается денатурированный белок.

Исследования процесса проводились на экспериментальном стенде, изображенном на рисунке 1 и на зерновой смеси с влажностью 7–8%, состоящей из овса (50% от общего количества корма), пшеницы (25% от общего количества корма), ржи (25% от общего количества).

Рис. 1. Экспериментальный аппарат для исследования процесса термообработки зерновой смеси

В качестве источника излучения длиной волны 1.5–3.0 мкм использовались линейные кварцевые излучатели диаметром 0,012 м с керамической функциональной оболочкой [1]. Габаритные размеры аппарата: длина 500 мм, ширина 360 мм, высота 680 мм, длина инфракрасного излучателя 500 мм, количество инфракрасных излучателей 16 штук. Продукт располагали на поддоне с подложкой из металлического листа. Инфракрасные излучатели располагали сверху и снизу относительно слоя зерновой смеси. Зерновой слой равномерно распределяли на поддоне в сушильной камере, при заданных параметрах подвергался ИК-обработке с двух сторон. Измерение температуры нижней и верхней поверхностей зерновой смеси производилось при помощи инфракрасного термометра RaytekMiniTemp MT6. Изменяя сопротивление нихромой спирали ИК-излучателя, получали заданную величину теплового потока. Плотность теплового потока рассчитывалась.

Температуру центра слоя кормовой смеси определяли с помощью термопар, помещая их в слой корма.

Основными факторами, в наибольшей степени влияющими на время процесса двустороннего инфракрасного нагрева при инфракрасном нагреве верхнего слоя и кондуктивном нагреве нижнего слоя на качественный состав зерновой смеси, являются:

– расстояние инфракрасного излучателя до слоя продукта от 40 до 60 мм;

– величина теплового потока инфракрасного излучения от 12 до 16 кВт/м^2;

– высота слоя смеси, размещенной на металлическом листе от 20 до 30 мм;

– температура металлического листа от 80 до 100°С.

Для проведения экспериментальных исследований были выбраны значения уровней каждого фактора, с учетом диапазонов технологических параметров. Все четыре кодированные переменные Z_1, Z_2, Z_3, Z_4 принимают значения в диапазоне от –1 до +1. Таким образом, для достоверного учета влияния каждого из факторов необходим четырехуровневый план, в котором реализованы все возможные комбинации факторов на всех уровнях.

Составили таблицу, в которой значения всех факторов находятся во всех возможных сочетаниях и провели измерения в этих точках (таблица 1).

Таблица 1

	Факторы в натуральном масштабе				Факторы в безразмерном масштабе				Значения отклика, Y, с
	X_1, мм	X_2, кВт/м^2	X_3, мм	X_4, °С	Z_1	Z_2	Z_3	Z_4	
1	20	16	40	100	–1	1	–1	1	243
2	20	16	40	80	–1	1	–1	–1	304
3	20	12	40	100	–1	–1	–1	1	322
4	20	12	40	80	–1	–1	–1	–1	355
5	20	16	60	100	–1	1	1	1	344
6	20	16	60	80	–1	1	1	–1	382
7	20	12	60	100	–1	–1	1	1	420
8	20	12	60	80	–1	–1	1	–1	463
9	30	16	40	100	1	1	–1	1	265
10	30	16	40	80	1	1	–1	–1	321
11	30	12	40	100	1	–1	–1	1	357
12	30	12	40	80	1	–1	–1	–1	392
13	30	16	60	100	1	1	1	1	374
14	30	16	60	80	1	1	1	–1	414
15	30	12	60	100	1	–1	1	1	445
16	30	12	60	80	1	–1	1	–1	495

Повторность эксперимента – трехкратная. Адекватность полученных уравнений проверена по критерию Фишера.

Математическая обработка экспериментальных данных позволила получить эмпирическую зависимость времени процесса нагрева зерновой смеси при достижении температуры 80–82° С инфракрасным нагревом длиной волны 1,5–3,0 мкм в зависимости от параметров проведения процесса при действии выбранных факторов в натуральном виде:

$$Y = 165{,}1 + 11{,}92 \cdot X_1 + 8{,}9 \cdot X_2 + 7{,}65 \cdot X_3 + 0{,}74 \cdot X_4 - 0{,}63 \cdot X_1 \cdot X_2 - \\ -0{,}116 \cdot X_1 \cdot X_3 - 0{,}078 \cdot X_1 \cdot X_4 - 0{,}275 \cdot X_2 \cdot X_3 - 0{,}23 \cdot X_2 \cdot X_4 \quad (1)$$

где, X_1 – высота продукта, размещенного на металлическом листе, от 20 до 30 мм;

X_2 – величина падающего потока инфракрасного излучения на 1 м^2, от 12 до 16 кВт/м^2;

X_3 – расстояние от инфракрасного излучателя до слоя продукта, от 40 до 60 мм;

X_4 – температура металлического листа, от 80 до 100 °С.

Анализ уравнения (1) регрессии позволил получить информацию о степени влияния факторов на рассматриваемый процесс, определить наилучшие параметры проведения процесса термообработки корма для поросят и разработать исходные требования и техническое задание на разработку аппарата для фермерских хозяйств.

Список литературы

1. Демидов С.Ф. Источники инфракрасного излучения с электроподводом для термообработки пищевых продуктов / СФ. Демидов, А.С. Демидов, С.С. Беляева // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия: Процессы и аппараты пищевых производств. – 2011. – №1.

ПСИХОЛОГИЯ

Гурьева Елена Юрьевна
студентка
Финансово-экономический институт
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)
Михайлова Анна Викторовна
канд. экон. наук, доцент
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)
Попова Людмила Николаевна
канд. филос. наук, доцент
ФГАОУ ВПО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация*: вряд ли можно взаимодействовать с окружающими всегда ровно, без проблем и противоречий в отношениях. В процессе конфликтов тратится здоровье, теряется время на взаимные упреки и обвинения. В разрушительном конфликте люди «застревают» на коммунальных склоках, обсуждении личных недостатков друг друга, при этом не захватывают в поле своего взаимодействия, собственно, те проблемы, которые и вызвали данное напряжение. В статье рассмотрены причины возникновения конфликтов в организации.*

Ключевые слова*: конфликт, организация, причины конфликтов.*

Исследование конфликтных явлений, встречающихся в трудовых коллективах, показывает, что главным условием их возникновения является нарушение нравственных норм взаимоотношений между членами трудовых коллективов разных категорий и организации самого процесса производства. Результаты проводимых психологами и социологами исследований свидетельствуют о том, что чем больше в коллективе людей, удовлетворенных трудом, тем благоприятнее нравственно-психологический климат в нем, тем более развиты товарищество и взаимопомощь, и наоборот, чем больше неудовлетворенных трудом, тем хуже атмосфера в коллективе, тем чаще вспыхивают различные конфликты. «Социальный конфликт, – утверждает, например, Луис Крисберг, – существует в том случае, когда две или большее количество сторон убеждены в том, что цели их деятельности несовместимы» [7]. Руководители постоянно сталкиваются с достаточно сложными управленческими ситуациями, среди которых конфликтные ситуации занимают особое место. В некоторых организациях руководители затрачивают 50% своего рабочего времени на изучение и улаживание различных конфликтных взаимоотношений [8]. Между тем признаки напряженности в трудовом коллективе могут быть выявлены методом обычного наблюдения. Возможны следующие формы проявления «назревающего» конфликта в организации: стихийные мини-

собрания (беседы нескольких человек), увеличение числа неявок на работу, снижение производительности труда, увеличение числа локальных конфликтов, повышенный эмоционально-психологический фон, массовые увольнения по собственному желанию, распространение слухов, коллективное невыполнение указаний руководства, стихийные митинги и забастовки, рост эмоциональной напряженности [1]. Конфликты в организациях очень часто имеют межличностную окраску. Чтобы произошло превращение ситуации в конфликт, требуется повод, нужны какие-то действия, приводящие стороны, вовлеченные в конфликтную ситуацию, в движение. Такие действия означают столкновение, инцидент – вторую фазу предконфликтной стадии. Только вместе конфликтная ситуация и инцидент образуют конфликт [4]. В силу особенности организационного климата в конфликты втягиваются и рядовые сотрудники, и руководители. Так, в рабочей группе, представляющей основную организационную структуру организации, можно наблюдать, в основном, три предпосылки конфликтных ситуаций: все подчиненные находятся в конфликтной оппозиции друг к другу, все подчиненные настроены против руководителя, группа разделяется на диады и триады. Исследования показывают, что всех работников по приверженности к конфликтам можно разделить на три группы: устойчивые к конфликтам, удерживающиеся от конфликтов, конфликтные [5]. К личностным элементам конфликта относятся психофизиологические, психологические, этические и поведенческие свойства отдельной личности, которые оказывают влияние на возникновение и развитие конфликтной ситуации. Черты характера личности, ее привычки, чувства, воля, интересы и мотивы – все эти и многие другие ее качества играют огромную роль в динамике любого конфликта. Но в наибольшей степени их влияние обнаруживается на микроуровне в межличностном конфликте и в конфликте внутри организации [3].

Среди личностных элементов конфликта, прежде всего, следует назвать основные психологические доминанты поведения: черты характера и типы личностей; установки личности, образующие идеальный тип индивидуальности; неадекватные оценки и восприятия манеры поведения; этические ценности. Различия названных характеристик людей их несовпадение и противоположный характер могут служить основанием конфликта. Важнейшую роль, среди личностных факторов конфликта, играют основные психологические доминанты поведения личности: ценностные ориентации, цели, мотивы, интересы, потребности. Все они имеют внутреннюю взаимосвязь и вытекают один из другого. В 1956 г. ученый Л. Козер (США) в работе «Функции социальных конфликтов» предложил рассматривать положительные функции конфликта в отношении организации и участников конфликта [9]. В настоящее время выделяют следующие функции конфликта: трудовой конфликт влияет на баланс индивидуальных, групповых, коллективных интересов и вносит вклад в социальную интеграцию предприятия. Движущей силой в конфликте является любопытство или стремление человека или победить, или сохранить, или улучшить свое положение, безопасность, устойчивость в коллективе или надежда на достижение поставленной в явном или не явном виде цели. Среди причин, порождающих конфликты, следует назвать, прежде всего, социально-экономические, политические и нравственные. Они являются питательной средой для возникновения различного рода конфликтов. На возникновение конфликтов оказывают влияние психофизические и биологические особенности людей [6]. Конфликтная ситуация – понятие достаточно подвижное, неустойчивое, оно легко мо-

жет измениться при изменении любого из ее элементов, взглядов оппонентов, отношений «объект-оппонент», подмены объекта конфликта, появления условий, затрудняющих или исключающих взаимодействие оппонентов, отказа одного из субъектов от дальнейшего взаимодействия и др.

Конфликты неизбежны, при умелом управлении они выполняют роль движущей силы, толкающей к развитию, различие корпоративных культур приводит к либерализации ценностей внутри организации, что способствует разработке и применению персонал-ориентированных методик (новые схемы мотивации, оплаты труда, вариации социального пакета, различные компенсации). Таким образом, наличие множества различных культур (но обязательно базирующихся на общем принципе ценностей) позволяет внедрить в организационные процессы новые ценности [2]. Причинами, влияющими на возникновение конфликтных ситуаций в организациях, могут быть: распределение материальных благ и ресурсов. Даже в самых крупных организациях ресурсы всегда ограничены. Руководство должно решить, как распределить материалы, людские ресурсы и финансы между различными группами, чтобы наиболее эффективным образом достичь целей организации; распределение социальных благ, выраженных в престиже, в оценке значимости человека или социальной организации, в социальной поддержке; различие или пересечение интересов членов организации. Столкновение различных интересов приводит к блокаде потребностей одного из отделов, конкуренции между ними, а в случае появления агрессии – и к конфликту; различные формы экономического и социального неравенства. Самым важным моментом, провоцирующим возникновение и развитие конфликтной ситуации по причинам неравенства, следует считать осознание членами организации несправедливости распределения вознаграждения и сложившихся социальных отношений (прежде всего отношений власти – подчинения); взаимозависимость задач [8]. Возможность конфликта существует везде, где один человек или группа зависят в выполнении задачи от другого человека или группы; различия в представлениях и ценностях. Различие в ценностных ориентациях в ходе совместной деятельности может привести к конфликту; различия в манере поведения и жизненном опыте. Различия в жизненном опыте, ценностях, образовании, стаже, возрасте и социальных характеристиках уменьшают степень взаимопонимания и сотрудничества между представителями различных подразделений; неудовлетворительные коммуникации [10]. Плохая передача информации является как причиной, так и следствием конфликта. Она может действовать как катализатор конфликта, мешая отдельным работникам или группе понять ситуацию с точки зрения других.

Список литературы

1. Акимова М.К. Психологическая диагностика / М.К. Акимова, К.М. Гуревич. – СПб.: Питер, 2006. – 125 с.

2. Бакулин С. Конфликт и диалог корпоративных культур // Управление персоналом. – 2008. – №4. – С. 15–18.

3. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб., 2007. – 137 с.

4. Ворожейкин И.Е. Конфликтология: Учебник / И.Е. Ворожейкин, А.Я. Кибанов, Д.К. Захаров. – М.: Инфра-М, 2004. – 95 с.

5. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 98 с.

6. Дмитриев А.В. Конфликтология: Учебное пособие. – М.: Альфа-М, 2003. – 80 с.

7. Конфликтология: Хрестоматия / Составитель Н.И. Леонов. – 2-е изд., стер. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО Модэк, 2003. – 108 с.

8. Регнет Эрика Конфликты в организациях. Формы, функции и способы преодоления / Пер. с нем. – Х. – Институт прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. – 42 с.

9. Соломатина Е.Н. Социология конфликта: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2011. – 34 с.

10. Канатаев Ю.А. Психология конфликта. – М.: ВАХЗ, 1995. – 155 с.

11. Конфликт в организации на примере ООО «Gap» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://diplomba.ru/work/110103

Исаева Зульфия Курашевна
соискатель
ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный
педагогический университет»
г. Махачкала, Республика Дагестан

ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕВЫХ И ТИПОВЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ КАУЗАЛЬНОЙ АТРИБУЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ

***Аннотация**: в статье проведен теоретический анализ проблемы стилевых и типовых особенностей каузальной атрибуции достижений. Исследования индивидуальных различий в области атрибутирования привели к необходимости выделения его устойчивых стилевых характеристик. Атрибутивный стиль рассматривается как устойчивая личностная характеристика, которая образует одну из центральных структур индивидуальности человека.*

***Ключевые слова**: когнитивные теории, каузальная атрибуция достижений, атрибутивные теории, тип атрибуции, атрибутивный стиль, выученная беспомощность, интернальность, экстернальность.*

Согласно когнитивным теориям личности человек интерпретирует окружающий и собственный мир через выстраивание либо частных, либо глобальных картин, которые Дж. Келли называл «конструктами». В своем взаимодействии с миром человек опирается не только на объективную реальность, но прежде всего на субъективную интерпретацию этой реальности. Эти картины представлений – конструктные системы являются искаженными «копиями» мира, которые формируют модель мира в сознании индивида и тем самым детерминируют устойчивое индивидуальное своеобразие поведения конкретной личности

К конструктным системам относятся также и особенности атрибутирования, поскольку в любой ситуации человек в процессе взаимодействия с самим собой и окружающим его социальным и физическим миром конструирует систему причинно-следственных отношений между отражаемыми в его сознании событиями и фактами. Атрибутивные теории личности пытаются объяснить, каким образом обычный «наивный» человек, интерпретирует свое поведение и поведение других людей, т.е. объясняет причины и следствия событий, свидетелем которых он является [1].

Исследования индивидуальных различий в области атрибутирования привели к необходимости выделения его устойчивых стилевых характеристик. Для обозначения различий в атрибуции используются такие понятия, как тип атрибуции (Б. Вайнер), стиль атрибуции (М. Селигман), каузальные схемы (Х. Хекхаузен), причинные схемы (А.Б. Орлов). Все эти

понятия указывают на относительно устойчивый характер объяснения индивидом своих достижений. Отличаясь друг от друга – содержательно, они имеют различные последствия для мотивации и успешности деятельности.

Понятие «тип атрибуции» содержательно соответствует понятию «причинные схемы», поскольку они описывают явления одного порядка, используя теоретическую парадигму Вайнера [3; 10].

Опираясь на работы Ф. Хайдера и Дж. Роттера, Вайнер разработал теорию каузальной атрибуции мотивации достижений, в рамках которой были выделены четыре типа атрибуций, которые отличаются друг от друга по свойствам и являются важными опосредующими величинами в процессе мотивации. Для объяснения достижений (как в ситуации успеха, так и в ситуации неудачи) люди используют один из типов атрибуций-способности, усилия, трудность задания, везение. Людям свойственно в ситуации успеха либо неудачи, для объяснения собственных достижений использовать один из указанных типов атрибуции. Таким образом, успех может рассматриваться как результат: высоких способностей, значительного усилия, легкости задания и везения. Неудача является результатом отсутствия или недостатка данных причин. Автор подчеркивает, что могут существовать и другие причины, но как свидетельствуют результаты исследований, именно эти причины наиболее характерны для объяснения людьми своих успехов и неудач [3].

Данные типы атрибуции различаются по таким параметрам, как – устойчивости (устойчивые-неустойчивые), локализации или локусу причинности (внутренние или внешние) и степени контролируемости (контролируемые и неподконтрольные). Анализ психологического содержания данных параметров показал, что самой оптимальной и желательной атрибутивной схемой в ситуации неуспеха в обучении следует считать атрибуцию неуспеха к недостаточности собственных усилий, так как эта причина, внутренняя по локализации, нестабильна во времени, и, наконец, контролируема со стороны субъекта. Данный тип атрибуции улучшает поведение, повышает мотивацию, поскольку атрибуция неуспеха к усилию «провоцирует» чувство «высокой вероятности успеха», чувство вины, чувство «контроля над поведением». Доминирование же других типов атрибуции способствует снижению мотивации учения и ухудшению поведения обучающегося, причем наиболее деструктивное влияние на деятельность учения и в целом на поведение личности оказывает причинная схема «неуспех – нет способности».

Причинные параметры непосредственно выводятся из причинных факторов, согласно которым параметр стабильности оказывает влияние на ожидание успеха. Параметр локализации связан с мотивационными и эмоциональными последствиями, и именно он оказывает решающее влияние на возникновение эмоций самооценочного характера, а также на формирование «выученной беспомощности» [3].

Вайнер полагает, что существуют определенные источники информации, которые помогают решить, почему был получен определенный результат. Первым таким источником информации является история прежних успехов – при постоянных прежних успехах в деятельности человек считает, что причиной является способность к этой деятельности. Неуспехи приводят к выводу, что их причиной является недостаток способностей. Вторым источником – насколько успешной была деятельность других. Когда большинство также добились успеха либо потерпели неудачу при выполнении какой-то деятельности можно заключить, что причиной были легкость либо трудность задачи, а не способности.

Третьим источником является – время, потраченное на задание. Это величина усилия, затраченное на подготовку и выполнение задания. Если кто-то потратит много времени, готовясь к экзамену, и получит отличную оценку, то причиной будет считаться большое усилие. Но если этот студент получит низкую оценку, то вероятным выводом будет трудность билета.

Помощь, которая была оказана, еще один источник информации. Если студент на экзамене ответил благодаря подсказке другого и при этом получил высокую оценку, то вряд ли он заключит, что причиной его успеха являются способности или затраченные усилия.

Последним источником для причинного объяснения – это насколько произвольно получен результат. В ситуации, которая неподконтрольна, как в случае вытягивания билета на экзамене – любой результат в данном случае будет зависеть от удачи [7].

Способности, усилия, трудность задачи и удача являются наиболее характерными для деятельности, направленной на достижение. Такман, добавляет дополнительные факторы объяснения – помощь со стороны, болезнь, настроение и стратегия. В расширенной модели каузальных атрибуций Вайнера только усилия и собственная стратегия являются контролируемыми факторами и соответственно только они могут способствовать успеху даже после пережитого неуспеха [8].

Наибольший вклад в изучение проблемы атрибутирования был сделан М. Селигманом и его коллегами [6]. Автор в своей концепции выделил три основных параметра атрибутивного стиля: постоянство, широта и персонализация.

Данные параметры лежат в основе оптимистического или пессимистического стилей объяснения как благоприятных, так и неблагоприятных событий.

Пессимистический стиль объяснения характеризуется объяснением неблагоприятных событий личностными характеристиками, являющимися постоянными и общими, а оптимистический стиль – внешними, временными и конкретными. Что же касается объяснения хороших событий при пессимистическом стиле, то они рассматриваются как временные, относящиеся к конкретной области и вызванными внешними причинами, а при оптимистическом стиле – как постоянные, универсальные и вызванные личностными причинами.

М. Селигман установил, что наличие того или иного атрибутивного стиля приводит к многочисленным последствиям, проявляющимся и в мотивации, и в эмоциях, и в поведении. Оптимистам свойственны (в сравнении с пессимистическим стилем) более высокая мотивация, более позитивные эмоции и более высокая успешность.

В теории атрибутивного стиля, широко используется понятие «выученная беспомощность». Данный феномен впервые был обнаружен Овермайером и Селигманом в исследованиях на животных. Селигман предположил, что животные, длительное время подвергшиеся неустранимому наказанию, обучаются бесполезности своих усилий, у них вырабатывается обученная беспомощность. По мнению автора, это происходит потому, что животное обнаруживает полную независимость между своим поведением, направленным на спасение, и последствиями этого поведения: что бы не предпринималось, все оказывается безрезультатным.

В дальнейшем проводились исследования выученной беспомощности на человеке. Д. Хирото [9] в эксперименте с людьми подтвердил результаты, полученные Овермайером и Селигманом. Сопоставляя интернальность и экстернальность (по Роттеру) с особенностями атрибутирования, Хирото пока-

зал, что экстерналы, которые не контролируют влияния внешних событий, более склонны ощущать беспомощность по сравнению с интерналами.

Выученная беспомощность возникает в тех ситуациях, когда субъект приходит к выводу, что его действия не влияют на ход событий и не приводят к желательным результатам. Выученная беспомощность характеризуется тем, что возникает мотивационный, когнитивный и эмоциональный дефицит. Мотивационный дефицит проявляется в том, что не происходит попыток активного вмешательства в ситуацию. Когнитивный состоит в трудности последующего научения тому, что в аналогичных ситуациях действие может оказаться вполне эффективным. Эмоциональный дефицит проявляется в возникновении из-за бесплодности собственных действий подавленном (или даже депрессивном) состоянии [9].

Наиболее уязвимыми к возникновению состояния беспомощности оказались люди, которые привычно объясняют плохие события внутренними, устойчивыми и глобальными причинами, а хорошие события – внешними, неустойчивыми и частными причинами. Они более склонны обобщать негативный опыт и сохранять симптомы выученной беспомощности, чем люди с противоположным стилем атрибуции.

Селигман и сотрудники выявили, что наличие того или иного атрибутивного стиля связано с мотивационными, эмоциональными и поведенческими особенностями. Оптимистическому стилю соответствует более высокая мотивация, более высокая успешность и более позитивные эмоции. Пессимистический стиль связан со слабой мотивацией, низкой успешностью и более негативными эмоциями [4].

Стиль объяснения проявляется в реакциях на самые разные жизненные события, как связанные с достижениями, так и межличностного характера. Более того, стиль атрибуции понимается Селигманом, как личностная черта, присущая индивиду. И на основании проведенных исследований, автор пришел к выводу о том, что пессимистический стиль объяснения является достаточно стабильной характеристикой, которая формируется в детстве и юности [6].

Таким образом, атрибутивный стиль – это устойчивая личностная характеристика, которая образует одну из центральных структур индивидуальности человека. Данная характеристика определяет индивидуально-устойчивую предрасположенность человека к определенному типу причинной интерпретации событий.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Процессы каузальной атрибуции в межличностном восприятии [Текст] / Г.М. Андреева // Вопросы психологии. – 1979. – №6. – С. 26–38.

2. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: МГУ, 1991. – 141 с.

3. Далгатов М.М. Каузальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования, изменение [Текст] / М.М. Далгатов. – М.: Психология, 2006. – 333 с.

4. Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека [Текст] / В.М. Писаренко // Психологический журнал. – Т. 7. – №1. – 1986. – 62–72 с.

5. Русалов В.М. Атрибутивные стили и характер [Текст] / В.М. Русалов // Психологический журнал. – 2008. – №4. – С. 44–53.

6. Селигман М. Новая позитивная психология [Текст] / М. Селигман. – М., 2006. – 368 с.

7. Столин В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983.

8. Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике [Текст] / Б.В. Такман. – М.: Прогресс, 2002. – 572 с.

9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения [Текст] / Х. Хекхаузен. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.

10. Weiner B.A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences [Текст] / B.A. Weiner // Journal of Educational Psychology. – 1979. – №71 (1). – P. 3–25.

Ковров Владимир Викентьевич
канд. пед. наук, доцент, профессор
Кожухарь Галина Сократовна
канд. психол. наук, доцент

ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет»
г. Москва

РИСКИ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ РЕСПУБЛИКИ КРЫМ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация*: в статье представлены теоретические подходы и обоснование методического инструментария для проведения эмпирического мониторингового исследования по выявлению рисков и угроз формирования российской идентичности учащихся в современной образовательной практике (на материале изучения жизнедеятельности учащихся в образовательных организациях Республики Крым). В статье обосновывается, что выявление рисков, угроз, эффективных направлений и форм организации учебно-воспитательной работы с учащимися в образовательных организациях Крыма по формированию российской идентичности возможно на основе изучения социальной активности школьников с учетом их ценностных ориентаций, идеалов, интересов и мотивов. В статье представлено обоснование диагностического пакета анкет и методик для учащихся 9–11 классов.*

Ключевые слова*: идентичность, гражданская идентичность, патриотизм, социальная ответственность, воспитательная работа, духовно-нравственное воспитание учащихся, гражданско-патриотическое воспитание молодёжи, социокультурная модернизация общества.*

Публикация статьи осуществлена на средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 01.04.2015 № 79-рп и на основании конкурса, проведенного Союзом женщин России. Грантополучатель: Автономная некоммерческая организация образования и культуры «Центр «Национальный проект». Грантовое направление: общественный мониторинг качества социальной сферы (медицины, образования и др.). Грант № 266/79-1.

Развитие Крыма является стратегической задачей внутренней политики российского государства, и эффективность этого процесса может быть обеспечена на основании следования базовым принципам социального развития: системного подхода, долгосрочного горизонта, комплексного анализа актуальных вызовов, чёткой постановки целей, выбора приоритетов, разработки и осуществления целевых программ. Успешность решения этой стратегии во многом определяется выверенной образовательной и культурной политикой самого государства, в основу которой должны быть положены идеи и лучшие практики гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания и просвещения молодежи.

В настоящее время в Республике Крым разработан законопроект «О патриотическом и духовно-нравственном воспитании в Республике Крым». В его основу положена «Концепция патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым» [6; 10]. Цель Концепции – формирование в Республике Крым единого духовного пространства, базирующегося на принципах патриотизма и гражданственности, высокой культуры личности, сохранения и преумножения культурно-исторического достояния всех национальностей, проживающих в Российской Федерации, гармоничного межкультурного взаимодействия, традиционных морально-этических ценностей, соблюдения прав и свобод человека, уважения человеческого достоинства. Реализация Концепции подразумевает всестороннее ориентирование на региональное сообщество в целом, с учетом специфических особенностей возрастных, социальных групп населения. В тоже время приоритетным субъектом патриотического и духовно-нравственного воспитания, безусловно, должна являться молодежь, дети и подростки региона, поскольку развитие и совершенствование системы патриотического и духовно-нравственного воспитания в Крыму, призвано способствовать повышению социальной активности, гражданской ответственности и духовности подрастающего поколения [10].

Развитие у детей и молодёжи Крыма гражданской (российской) идентичности, основанной на уважении к историческому наследию нашего Отечества, чувстве гордости за свою страну, призвано содействовать межнациональному согласию, укреплению духовно-нравственных основ жизни населения Республики Крым.

Понятие «идентичность» – психологическое представление человека о своем Я, характеризующееся субъективным чувством своей индивидуальной самотождественности и целостности; отождествление человеком самого себя (частично осознаваемое, частично неосознаваемое) с теми или иными типологическими категориями (социальным статусом, полом, возрастом, ролью, образцом, нормой, группой, культурой и т. п.). Отсюда следует, что данная категория в науке рассматривается в различных контекстах и с различными видовыми характеристиками (этническая, национальная, гендерная, культурная, профессиональная, религиозная, гражданская и др.), что ведет к предельному размыванию его границ и делает его крайне сложным инструментом при проведении корректных научных исследований.

В общественных науках различаются социальная идентичность (отождествление себя с социальной позицией, или статусом), культурная идентичность (отождествление себя с культурной традицией), этническая идентичность (отождествление себя с определённой этнической группой), групповая идентичность (отождествление себя с той или иной общностью, или группой)» [9, с. 725–726].

Определяя сущностное содержание понятия «гражданская идентичность», исследователи выделяют следующие его базовые характеристики [1; 2; 6; 11; 13]:

– социальная ответственность – восприятие человека как части социального целого, с которым он личностно связан и за которое несет персональную ответственность;

– рациональная установка – осознание социального целого как рационально организованной системы благодаря «включению» личной рефлексии и рационализации собственного опыта;

– соотнесённость с культурой – восприятие себя как носителя культуры соответствующей данной социальной системе (исторически сформированной системе социальных институтов), отражающей специфические особенности определенной культурной традиции.

– обращенность к опыту других культурных традиций, диалог многообразия культур (поликультурность), включение опыта других культурных традиций в собственный опыт.

– развитое правосознание – существование всех граждан в едином правовом поле и осознание ими границ этого правового поля не как навязанных извне, а как внутренне осмысленных и входящих в структуру личности [1; 13].

Важно отметить, что «гражданская идентичность» – это и чувство причастности к социальному опыту, и осознание критериев такой причастности. При отсутствии осознания человеком личной «включенности в происходящие процессы», личной ответственности за ту «социальность, в которой он существует», велика вероятность проявления человеком циничных взглядов и скептических оценок на события социальной жизни, а также проявление манипулятивных технологий управления социальными процессами в собственных интересах.

По мнению Д.В. Григорьева гражданская (российская, прим. авторов) идентичность – свободное отождествление человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности прошлому, настоящему и будущему российской нации. Наличие российской идентичности у человека предполагает то, что для него не существует «этой страны», «этого народа», «этого города», но есть «моя (наша) страна», «мой (наш) народ», «мой (наш) город» [2].

Отсюда следует, что задача формирования российской идентичности у школьников предполагает качественно новый по содержанию, технологиям и ответственности взгляд педагогов на традиционные проблемы развития гражданского самосознания, патриотизма, толерантности школьников, владения ими родным языком. Любовь взрослеющего ребенка к Родине (большой) начинается с любви к семье, школе, малой родине. Российская идентичность юного человека формируется на основе идентичности семейной, школьной, идентичности с территориальным сообществом. Задача формирования российской идентичности обоснованно претендует быть ключевой задачей образования в социокультурной модернизации России, образовательной политике Республики Крым, является базовой предпосылкой укрепления российской государственности и направлено на решение задачи социокультурной модернизации общества.

Актуальность проблемы разработки и внедрения образовательных программ формирования российской идентичности учащихся также обусловлена процессами известной социальной дезинтеграции, неопределенности и глобализации. В общественно-политической жизни страны это фрагментарно проявляется в виде негативных эффектов роста национального самосознания народов и этнических групп, в форме усиления этнического национализма; ростом миграционных процессов; неопределенностью в оценке исторических событий развития российской государственности и общества, приводящей к разрыву преемственности поколений; частичной утратой обществом ценностного единства; снижением уровня гражданской и социальной активности как общественных организаций, включая детские, подростковые и молодежные, так и граждан.

Исходя из этого, развитие российской идентичности у школьников предполагает качественно новый, по содержанию, технологиям и ответственности взгляд педагогов образовательных организаций на традиционные проблемы развития гражданственности, гражданского самосознания, патриотизма, социальной ответственности, правовой культуры, воспитание и развитие взрослеющего человека в определенной культурной традиции. Развитие российской идентичности учащихся в современной образовательной практике должно быть основано на качественном обновлении деятельности педагогов образовательных организаций.

Известно, что специально организованная педагогическая деятельность в образовательной организации не может быть лишь «внутри школы» и ограничиваться лишь коммуникацией с воспитанниками в «защищенной, дружественной среде класса и школы». Она призвана быть ориентированной на выход учебно-воспитательного процесса в социум, в «пространство общественного действия». Только в самостоятельном общественном действии, действии для людей и на людях, которые не являются «ближним кругом» и вовсе не обязательно положительно настроены к нему, учащийся действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) общественным деятелем, свободным человеком, гражданином страны.

Формирование российской идентичности учащихся изначально основано на практике развития «школьной идентичности ребенка». В школе ребенок выступает во многих ролях – как ученик, одноклассник, друг, гражданин и т. д. Школьник идентифицируется как «ученик своих учителей», «друг своих одноклассников», «гражданин школьной общности», «сын (дочь) своих родителей», «представитель своей этнической группы». Изучение школьной идентичности ребенка позволяет увидеть и понять, благодаря кому или чему школьник ощущает себя связанным (или изолированным) со школьной общностью, что или кто рождает в нем причастность школе; позволяет оценить, диагностировать качество тех сред и людей в школе, которые порождают у ребенка причастность.

Риски и угрозы формирования у учащихся гражданской (российской) идентичности заключены в самой образовательной практике образовательных организаций. Дефицитарность у учащихся «школьной идентичности» (как причастности к жизни школы и многообразной деятельности образовательной организации) во многом будут свидетельствовать о том, что школа не значима (мало значима) для ребенка. Отсюда следует, что образовательная практика школы по развитию российской идентичности может быть малоэффективной и формальной. И наоборот, высокие показатели идентичности (причастности учащихся к вариативной и социально-ориентированной практике образовательной организации) будут свидетельствовать о значимости для ребёнка направлений форм по формированию у него качественных характеристик российской идентичности.

Выявление рисков, угроз, эффективных направлений и форм организации учебно-воспитательной работы с учащимися в образовательных организациях Республики Крым, направленных на формирование российской идентичности учащихся на основе развития социальной активности школьников с учетом ценностных ориентаций, идеалов, интересов и мотивов достигается средствами социально-психологического исследования учащихся 9–11 классов в режиме онлайн. Диагностический пакет исследования включены следующие анкеты и методики, представленные блоками №1–4. Дадим более подробное описание разработанному диагностическому инструментарию.

Блок 1. Анкета «Изучение особенностей жизнедеятельности учащихся в школе».

С целью анализа представлений учащихся о качестве отношений в школе и классе в контексте проблемы безопасности образовательной среды, понимаемой прежде всего, как отсутствие в ней насилия в его разных формах, с их восприятием воспитательной деятельности, проводимой в школе и ориентированной на профилактику насилия и жестокости во взаимодействии учащихся в образовательной среде, была использована анкета «Изучение особенностей жизнедеятельности учащихся в школе» (авторы В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь) (В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь, 2013; Г.С. Кожухарь, В.В. Ковров, 2013) [4; 5; 7; 8].

Оценивать результаты воспитательной работы в школьном коллективе, выявлять риски и угрозы и своевременно корректировать процесс воспитания можно благодаря диагностической функции воспитательных систем. Показателем эффективности воспитательной системы служит уровень воспитанности учащихся, сформированность школьного коллектива в целом, удовлетворённость учащихся и их родителей жизнедеятельностью школы, психологической безопасностью образовательной среды школы. Соответственно, важно изучить, насколько активно образовательная организация использует актуальные воспитательные технологии, является ли она благополучной с точки зрения обеспечения психологической безопасности, представляет ли возможности для роста и развития личности школьника.

Содержание вопросов анкеты направлено на выявление того, насколько воспитательная система образовательного учреждения является ресурсом для успешного развития ненасилия как ценности у школьников, если обеспечивается реализация в образовательной среде следующих психолого-педагогических условий, адекватных специфике самой среды [4]:

– обеспечение педагогическим коллективом в процессе воспитания комплексной помощи школьникам в решении наиболее важных проблем и потребностей их текущего развития, включая преодоление последствий различных видов насилия;

– развитие на основе современных гуманистических подходов эмоционально-волевой сферы школьника, в том числе создание атмосферы психологического комфорта, гуманизация жизнедеятельности образовательного учреждения;

– ориентированность педагогов на ненасилие как важную профессиональную ценность, на личностную модель взаимодействия с детьми, личностно-профессиональный рост, изменение их нравственной позиции через освоение теоретических основ и практических методов педагогики ненасилия;

– разработка и активное внедрение в жизнедеятельность образовательного учреждения содержания и технологий воспитания, способствующих развитию у школьников ненасилия как ценности (В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян, 2013).

Анкета включает сбор социально-демографических данных, а также 20 вопросов, выявляющих представления учащихся о том, что происходит в двух основных сферах их жизнедеятельности: в семейных отношениях и в образовательном учреждении (в школе как макросистеме и в классе как в микросистеме). Часть вопросов содержат несколько вариантов ответов и подразумевают, прежде всего, качественный анализ. Ряд вопросов подразумевают ответы по шкале Лайкерта (либо от 1 до 3, либо от 1 до 5),

что обеспечивает быструю количественную обработку полученных результатов.

Блок №2. Анкета «Особенности идентичности и переживания социально-психологического самочувствия у старшеклассников».

Целью этой анкеты является выявление содержательных характеристик идентичности старшеклассников, а также специфики переживания ими социально-психологического самочувствия в различных социальных сферах их жизнедеятельности. Анкета явилась модификацией методики социологического обследования российской идентичности в 2007 году рабочей группой ИС РАН под руководством члена-корреспондента РАН М.К. Горшкова [11]; анкеты «Школьная идентичность» для учащихся 7–11-х классов (автор – Д. В. Григорьев) [2].

Анкета состоит из двух блоков.

Первый блок включает 20 суждений, позволяющих описать содержание и степень выраженности компонентов идентичности личности старшеклассника. Каждое суждение надо оценить по степени того, насколько оно характеризует представления старшеклассника о его идентичности (от 1 до 4 баллов, где 1 балл соответствует ответу «практически никогда», 2 балла «редко», 3 балла – «часто», 4 балла – «практически всегда»).

Второй блок включает 17 суждений и направлен на выявление того, как старшеклассники оценивают свое социально-психологическое самочувствие по биполярным шкалам: гордость – разочарование, удовлетворенность – неудовлетворенность, переживание справедливости – несправедливости, переживание поддержки или ее отсутствия в значимых сферах личной и общественной жизни. Как и в первом блоке, каждое суждение надо оценить по степени того, насколько оно характеризует представления старшеклассника о его социально-психологическом самочувствии (от 1 до 4 баллов, где 1 балл соответствует ответу «практически никогда», 2 балла «редко», 3 балла – «часто», 4 балла – «практически всегда»).

Блок №3. Анкета «Индекс гражданской идентичности».

При разработке и модификации анкеты «Индекс гражданской идентичности, мы опирались на Концепцию и программу формирования гражданской идентичности, разработанную в рамках реализации проекта «Внедрение комплекса программ, обеспечивающих формирование гражданской идентичности в системе общего образования» Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. под руководством А.Г. Асмолова. В ее создании принимали непосредственное участие А.Г. Асмолов, Э.Ф. Алиева, О.А. Карабанова, Е.Е. Насиновская, Е.И. Шлягина и другие сотрудники Института социального конструирования и ФГУ «Центр социальных инноваций».

Согласно Концепции, структура гражданской идентичности (далее используется сокращение ГИ) включает четыре основных элемента:

1) когнитивный – знание о принадлежности к данной социальной общности, наличие представлений об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения (территориальные, культурные, политические и т. д.), о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой;

2) ценностный – наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности;

3) эмоциональный – принятие или непринятие гражданской общности в качестве группы членства, как результат действия двух первых в форме таких эмоциональных переживаний как стыд или гордость за свою страну;

4) деятельностный (поведенческий) – участие в общественно-политической жизни страны; реализация гражданской позиции в деятельности и поведении [13].

С целью анализа особенностей социальных представлений о степени сформированности и развития ГИ у старшеклассников, на основе предложенных в концепции формирования гражданской идентичности личности критериев или показателей ГИ, были сформулированы суждения опросника, который назван нами «Индекс гражданской идентичности». Согласно подходу, представленному в концепции и программе, ГИ включает четыре основных компонента. В одном из первых вариантов анкеты [7] опросник включал три блока, при этом два из компонентов были в опроснике объединены в один (эмоциональный и ценностный) (Г.С. Кожухарь, 2011). В данный вариант анкеты были добавлены вопросы ценностного блока, связанные прежде всего с идей патриотизма как гражданской ценности.

Таким образом, опросник включает четыре блока, каждый из которых раскрывает компоненты ГИ: *когнитивный, эмоциональный, ценностный и деятельностный*.

Анкета включает 32 суждения, по восемь суждений для каждого из компонентов. Старшеклассникам предлагается оценить каждое суждение в баллах от 1 до 7 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), поставив оценку 1, если названная характеристика проявляется минимально и цифру 7, если она выражена максимально.

Блок №4. Опросник «Типы этнической идентичности».

Данная методика была выбрана нами для исследования, поскольку представляется важным оценить свойства старшеклассников, отражающие особенности их этнического самосознания. Результаты диагностики анализируются по шести шкалам, соответствующим этнической идентификации и трансформациям этнического самосознания. Каждая шкала соответствует типу идентичности с различным качеством и степенью выраженности этнической толерантности, начиная от «отрицания» идентичности, когда фиксируется негативизм и нетерпимость по отношению к собственной этнической группе, и заканчивая национальным фанатизмом – высшей степенью нетерпимости и негативизма по отношению к другим этническим группам.

Шкалы опросника соответствуют таким типам этнической идентичности:

1) этнонигилизм (одна из форм гипоидентичности, представляющая собой отход от собственной этнической группы и поиск устойчивых социально-психологических условий по другим критериям;

2) этническая индифферентность (размывание этнической идентичности);

3) норма – это позитивная этническая идентичность (сочетает позитивное отношение к своему собственному народу с положительным отношением к другим народам);

4) этноэгоизм (может выражаться на вербальном уровне, а также в напряженности и раздражении при общении с представителями других этнических групп);

5) этноизоляционизм (убежденность в превосходстве своего народа, негативное отношение к межэтническим брачным союзам, ксенофобия);

6) этнофанатизм (готовность идти на любые действия во имя так или иначе понятых этнических интересов) [12].

Методика состоит из 30 суждений-индикаторов, предлагающих разные варианты окончания фразы: «Я человек, который…». Индикаторы отражают отношение к собственной и другим этническим группам в различных ситуациях межэтнического взаимодействия. Обработка результатов проводится путем перевода ответов респондентов в баллы в соответствии с опр. шкалой (от 0 до 4 баллов). Подсчитывается количество баллов по каждому из типов идентичности. Показателей нормы в этой методике нет. Вывод о ведущем типе этнической идентичности делается на основе сопоставления показателей по шкалам, что позволяет выделить один или несколько доминирующих типов этнической идентичности.

Разработка модели и технологий экспертной оценки качества образовательной практики по развитию (формированию) российской идентичности учащихся в образовательных организациях Республики Крым позволит, с нашей точки зрения, выявить «больные места» школьной жизни, а высокие показатели – «зоны успеха». Это может стать началом «перезагрузки» школьной жизни, запуском процесса оптимизации (развития) направлений и форм в соответствии с целью и задачами проекта.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – №1. – С. 65–85.

2. Григорьев Д.В. Формирование гражданской идентичности современного школьника // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://proektpatriot4.jimdo.com

3. Дети в современной социокультурной среде: социальная диагностика // Россия реформирующаяся. Ежегодник. Выпуск 8 / Под ред. М.К. Горшкова. – М.: Институт социологии РАН, 2009. – С. 407–421.

4. Ковров В.В. Экспертиза воспитательной деятельности педагога по профилактике насилия в школе / В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2013. – №2 (3).

5. Ковров В.В. Воспитательная работа в образовательных учреждениях и проблема безопасности отношений в представлениях подростков и старшеклассников / В.В. Ковров, Г.С. Кожухарь // Российский научный журнал. – 2013. – №5 (36). – С. 174–182.

6. Концепция патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым // Приложение к Указу Главы Республики Крым от «18» декабря 2014 года №522-У.

7. Кожухарь Г.С. Социальные представления о гражданской идентичности у взрослых людей, изучающих психологию // Личность и группа в образовательном пространстве: Сборник научных трудов. Вып 4 / Г.С. Кожухарь; под ред. О.Б. Крушельницкой. – М.: МГППУ, 2011. – С. 96–107.

8. Кожухарь Г.С. Представления учащихся о безопасности образовательной среды и организации воспитательной деятельности в школе // Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сб. научных статей / Г.С. Кожухарь, В.В. Ковров; под ред. И.А. Баевой. – М.: МГППУ, 2013. – С. 31–35.

9. Культурология. Энциклопедия. В 2-х т. Том 2 / Главный редактор и автор проекта С.Я. Левит. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. – 1184 с.

10. Об утверждении Концепции патриотического и духовно-нравственного воспитания населения в Республике Крым // Указ Главы Республики Крым от «18» декабря 2014 года №522-У.

11. Российская идентичность в социологическом измерении // Аналитический доклад. Подготовлен в сотрудничестве с Представительством Фонда имени Фридриха Эберта в Российской Федерации. Москва, Институт социологии РАН, 2007 [Электронный ресурс]. – http://www.isras.ru/analytical_report_Ident.html? &printmode

12. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.

13. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / Под ред. А.Г. Асмолова. – М.: ФГАУ ФИРО, 2012. – 227 с.

Маракушина Ирина Геннадьевна
канд. психол. наук, доцент, заведующая кафедрой
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область
Сухоницкая Татьяна Александровна
магистрант
Институт педагогики и психологии
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический)
федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК УСЛОВИЕ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Аннотация*: статья посвящена роли познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста в период подготовки к школе. В статье обобщается поэтапное развитие интереса детей к познанию.*

Ключевые слова*: любознательность, познавательный интерес, любопытство.*

Сегодня в обществе востребован ребенок не только потребляющий знания, но и умеющий их добывать. Нестандартные ситуации наших дней требуют от нас широты интереса. Интерес – это реальная причина действий, ощущаемая ребенком как особо важная. Он является одним из постоянных сильнодействующих мотивов деятельности. Особый вид интереса – интерес к познанию или, как его принято теперь называть, познавательный интерес. Его область – познавательная деятельность, в процессе которой происходит овладение необходимыми способами, умениями и навыками, при помощи которых ребёнок получает знания [1, с. 65–66]. Сегодня эта проблема всё шире исследуется в контексте разнообразной деятельности детей, что позволяет творчески работающим педагогам успешно формировать и развивать интересы дошкольников, обогащать личность, воспитывать активное отношение к жизни. Познавательный интерес носит поисковый характер. Под его влиянием у детей постоянно возникают вопросы, ответы на которые они сами должны найти. При этом поисковая деятельность дошкольника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъём, радость от удачи. Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов – мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность [4, с. 103]. Интерес – это «сплав» многих психических процессов, создающих особый тонус де-

ятельности, особые состояния личности [2, с. 79]. Развитие познавательного интереса осуществляется поэтапно (любопытство, любознательность, познавательный интерес). И хотя их выделение является в значительной степени условным, наиболее характерные признаки каждого из них являются общепризнанными.

Любопытство – элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание ребёнка. На стадии любопытства ребёнок довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью той или иной ситуации. Эта стадия ещё не обнаруживает подлинного стремления к познанию. И, тем не менее, занимательность как фактор выявления познавательного интереса может служить его начальным толчком.

Любознательность – ценное состояние личности. Она характеризуется стремлением ребенка проникнуть за пределы увиденного. Для этой стадии развития интереса характерны достаточно сильное проявление эмоций (удивление, радость познания). Любознательность, становясь устойчивой чертой характера, имеет значимую ценность в развитии личности. Любознательные люди не равнодушны к миру, они всегда находятся в поиске [3, с. 14–16]. Важно отметить, что любознательность как этап развития познавательного интереса представляет собой активное стремление познать окружающий мир, переживание и удовлетворение которого сопровождается положительными эмоциями. Развиваясь, любознательность включается в структуру личности, обеспечивает эффективность познавательной деятельности в дошкольном детстве.

Познавательный интерес проявляется в выявлении причинно-следственных связей и закономерностей, в установлении общих принципов явлений, действующих в различных условиях. Стадия познавательного интереса обычно связывается со стремлением ребёнка к разрешению проблемного вопроса. В центре внимания дошкольника становится не сама по себе деятельность, а вопрос, проблема. Для познавательного интереса характерно напряжение мысли, усиление воли, проявление чувств, ведущие к решению задач, к активным поискам ответа на вопросы.

Теоретический интерес продиктован как стремлением к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретного этапа. Таким образом, познавательный интерес может рассматриваться как один из важнейших мотивов учения, как устойчивая черта личности и как эффективное средство обучения. Педагоги должны знать особенности, признаки различных этапов развития познавательного интереса, уметь разглядеть у ребенка малейшую искру интереса к какому-либо виду деятельности, создавать все условия для того, чтобы разжечь её и превратить в подлинный интерес к знаниям. В этом состоит важнейшая задача педагога учреждения дошкольного образования, развивающего у воспитанников познавательный интерес.

Список литературы

1. Волостникова А.Г. Познавательные интересы и их роль в формировании личности / А.Г. Волостникова. – М., 1994. – 75 с.

2. Кудинов С.И. Психология любознательности: теоретические и прикладные аспекты: Монография / С.И. Кудинов. – Бийск: Изд-во НИЦ БиГПИ, 2001. – 270 с.

3. Метельский И.В. Познавательное развитие детей / И.В. Метельский. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 57 с.

4. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательного интереса учащихся / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 2005. – 160 с.

5. Рудко Т.И. Стадии развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/stadii-razvitiya-poznavatelnogo-interesa-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta

Павлова Ольга Станиславовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
г. Оренбург, Оренбургская область

ОСНОВНЫЕ ТРУДНОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ НЕЗРЯЧИХ ДЕТЕЙ

Аннотация*: в данной статье рассматривается специфика социализации людей с ограниченными возможностями здоровья. Основное внимание уделяется анализу сложностей ориентирования в пространстве незрячих детей, влияющих на процесс социализации.*

Ключевые слова*: социализация, ориентировка, пространство, остаточное зрение, сохранный анализатор, спонтанное развитие, депривация, самонаучение, самоидентификация.*

Термин «социализация» можно определить как процесс и результат развития человека во взаимодействии с окружающим его социальным миром.

Социализация незрячих детей протекает иначе в связи со сложностями ориентировки в пространстве, которые условно можно разделить на две группы.

1. Особенности физиологического характера.

– элементы мгновенности и автоматизма в ориентировке слепых отодвигаются на второй план. Их место занимает наблюдение, сопоставление, умозаключение;

– важность определенного местонахождения предметов в обстановке слепого и на его рабочем месте. Достаточно произвести нарушение установленного порядка вещей, чтобы заставить слепого перейти от спонтанной ориентировки к наблюдению и умозаключениям;

– ориентировка в пространстве основывается на совместной деятельности сохранных анализаторов, каждый из которых в определенных условиях может быть ведущим (слуховой, мышечно-двигательный, кожно-тактильный, обонятельный, вкусовой, вестибулярный аппарат);

– важность остаточного зрения слепого. Незрячие, имеющие остаточное зрение, вынуждены обращать внимание на любые доступные им для восприятия световые и цветовые признаки окружающих предметов и использовать их как зрительные ориентиры;

– информация, получаемая слепым с помощью остаточного зрения, становится более полной, если поступает в комплексе с осязательной. Осязательное обследование (руками, ногами и с помощью трости) позволяет дополнить зрительный образ объекта, проверить правильность зрительного ощущения.

2. Особенности психологического характера.

– потеря независимости при передвижении. Именно через потерю самостоятельности при передвижении дети начинают чувствовать свой дефект;

– неудовлетворенная потребность в познании негативно влияет на физическое состояние незрячих детей. Они часто теряют интерес к происходящему, самосовершенствованию, становятся безучастными к событиям, проявляют двигательную пассивность [1, с. 37];

– процессы общения при нарушениях зрения являются серьезной проблемой. Особенно тяжело формируются у детей неречевые средства общения. Причинами этого являются нечеткость образа восприятия человека и трудности подражания экспрессивно-мимическим выражениям нормально видящих. В связи с этим, для многих незрячих детей характерна скованность движений, стереотипия поз, однообразность в выражении эмоциональных состояний. Вышесказанное также затрудняет адекватность ориентировки в пространстве;

– проблема ориентирования в пространстве распространяется и на социальную сферу. Это выражается в умении различать денежные купюры, продукты питания, пользоваться телефоном, бытовой техникой и многое другое.

Наряду с вышеперечисленными особенностями ориентировки в пространстве, влияющих на процесс социализации незрячего человека, можно выделить трудности социализации людей с ограниченными возможностями здоровья и в частности с ограничением по зрению.

1. Фрагментарность и неадекватность представлений об окружающем мире, а также негативный жизненный опыт могут отрицательным образом сказаться на психическом состоянии человека с недостатком физического развития, породив чрезмерные страхи, тревогу или агрессию в отношении окружающего.

2. У индивида с физическим недоразвитием вероятно нарушение процесса самоидентификации (отождествления себя с определенной социальной группой), что важно для успешной социальной адаптации.

3. Осознание наличия недостатка в своем развитии и восприятие данной своей особенности как недостатка, часто приводит к формированию неадекватной самооценки – либо устойчивой заниженной, с глубоким переживанием собственной неполноценности, боязнью окружающих, либо неустойчивой завышенной с переоценкой собственных сил и болезненным переживанием неудач. Это может спровоцировать склонность к замкнутости, обособленности, отрыву от реальности, уход в мир своих фантазий, отсутствию стремления активно действовать и взаимодействовать.

4. Люди с физическими недостатками развития очень часто активно стремятся к вхождению в субкультуру людей похожих на них. Самые деятельные из них стремятся к еще большему объединению людей со схожими недостатками развития, разрабатывают способы сделать жизнь таких людей более комфортной и полноценной. Психологические исследования в этой области показывают, что инвалиды предпочитают объединяться и отождествлять себя с людьми, имеющими подобное заболевание, и часто отрицательно относятся к другим.

5. У людей с ограниченными возможностями развития всегда в той или иной степени (в зависимости от вида и глубины физического недостатка) нарушается способность к спонтанному развитию – изменениям в процессе самонаучения путем подражания [2, с. 127]. Дети с физическими недостатками с самого рождения оказываются в ситуации той или иной депривации (ситуации лишения) – зрительной, речевой, моторной. Часто наблюдаются эмоциональная, тактильная депривации, что связано с нарушением социальной ситуации развития таких детей.

6. Отличие протекания процесса социализации человека с приобретенным физическим нарушением от процесса социализации человека с врожденным нарушением физического развития.

Таким образом, социализация людей с нормативным развитием существенно отличается от механизмов социализации людей с ограниченными

возможностями здоровья. Как уже было сказано ранее, проблема ориентировки слепого ребенка в пространстве носит психологический характер. Адекватное, позитивное принятие ребенка в коллективе зрячих детей может способствовать развитию у ребенка уверенности в себе и, соответственно, успешной социализации в обществе.

Список литературы

1. Бондаренко Г.И. Я-концепция человека с инвалидностью / Г.И. Бондаренко // Дефектология. – 2006. – №5. – С. 36–40.

2. Ярская-Смирнова Е.Р. Социальная работа с инвалидами / Е.Р. Ярская-Смирнова. – СПб.: Питер, 2005. – 315 с.

3. Словарь философских терминов / Под ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М.: Инфра-М, 2004. – 731 с.

Поляшова Наталья Владимировна
канд. биол. наук, доцент
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

Филимонова Полина Михайловна
студентка
Институт педагогики и психологии
ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова»
г. Архангельск, Архангельская область

ИЗУЧЕНИЕ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация*: в данной статье авторами рассмотрена проблема дружеских взаимоотношений в дошкольном возрасте. В работе проанализированы также результаты социометрической методики.*

Ключевые слова*: дружеские взаимоотношения, старший дошкольный возраст, социометрия.*

Проблема дружеских взаимоотношений дошкольников со сверстниками относительно молодая, и на сегодняшний день активно ведутся исследования в данной области. Учеными было доказано, что от взаимодействия со сверстниками в дошкольном возрасте зависят коммуникативные способности, которые влияют, в том числе и на успеваемость ребенка в будущем. Дружеские взаимоотношения можно рассматривать как такую форму близких отношений, в которой раскрывается возрастное своеобразие отношений со сверстниками и их роль в психическом развитии [3]. Педагоги и психологи заинтересованы в том, чтобы становление ребенка происходило рациональным путем: чтобы он умел не только правильно и адекватно оценивать свои поступки, но и взаимодействовал с другими детьми и строил с ними бесконфликтные взаимоотношения. Данный опыт ребенок приобретает именно в дошкольном возрасте с появлением в его жизни первого друга.

Дружба – это тип стабильных, устойчиво-избирательных межличностных отношений, характеризующихся взаимоприятием и взаимопринятием, позитивной эмоциональной насыщенностью взаимоотношений, высокой степенью выраженности социальных ожиданий, взаимоответных

аттракционных проявлений и готовностью к повседневной поддержке, сочувствию и сорадованию [2].

Детская дружба проходит через три стадии развития. Изначально, это ситуативные отношения, главными предпосылками которого являются общая деятельность, взаимная оценка и территориальная близость. Далее дружба приобретает договорный характер, где на первый план выходят соционормативные ценности – неукоснительное соблюдение правил дружбы и высокие требования к характеру друг друга. Третьей стадией является внутренне-психологическая, где первостепенное значение приобретают личностные черты и свойства – искренность, верность [3].

Начиная с младшего дошкольного возраста, дружба проявляется у детей в виде привязанностей и симпатий. То есть ребенок видит друга в том сверстнике, который ему более приятен на данную минуту, с которым он получил удовольствие и другие положительные эмоции во время взаимодействия. Эмоциональная напряженность и конфликтность высокая: дети часто ссорятся и мирятся. В старшем дошкольном возрасте наблюдается другая ситуация: в отличие от младшего дошкольного, дети могут оценить поведение и поступки своего сверстника. Таким образом, когда дошкольник определяет друга, он руководствуются уже полученным опытом в результате взаимодействия с этим ребенком в игровой деятельности. Определяющим компонентом в дружбе старших дошкольников будут моральные качества.

Сбор и анализ теоретического материала о дружбе дошкольников со сверстниками послужили основой для проведения эксперимента, в основе которого лежала социометрия. Представим данные социоматрицы в таблице.

Таблица 1

Результаты социометрической методики

№	Испытуемый	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	Девочка					+	–	–	+	+	–						
2	Девочка			+			+										
3	Девочка		+							+							
4	Девочка							+						+			
5	Девочка	+							–								
6	Девочка		+							+						+	
7	Девочка				+						+			+			
8	Девочка			+											+		
9	Девочка	+		+													
10	Мальчик											+				+	
11	Мальчик										+		+			+	
12	Мальчик								–		+				+	+	
13	Мальчик					+	+	+									
14	Мальчик										+	+					
15	Мальчик					+					+						
16	Мальчик															–	
	Положительные выборы	2	2	3	1	3	2	2	1	3	5	2	1	2	2	4	0

	Отрицательные выборы	0	0	0	0	0	1	1	2	0	1	0	0	0	0	1	0
	Взаимные выборы	0	2	1	1	1	1	2	0	2	4	1	0	1	1	1	0

Проанализировав данные социоматрицы, мы получаем:

1. К популярным детям – «звездам» относится только один испытуемый под номером 10.

2. К «предпочитаемым» детям относятся испытуемые под номерами 3, 5, 9, 15.

3. К «принятым» детям относятся испытуемые под номерами 1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14.

4. К «непринятым» («изолированным») детям относится испытуемый под номером 16.

К статусу отвергаемых детей в данной группе никто не относится, так как никто из испытуемых не получил только отрицательных выборов.

Уровень благополучия взаимоотношений в данной группе является низким, так как большинство детей находятся в неблагоприятных статусных категориях (3 и 4 категории).

Что касается показателя взаимности, эта группа относится к 4 уровню взаимности, так как показатель равен 51%, то есть он является достаточно высоким.

Коэффициент удовлетворенности взаимоотношений составляет 75% и также является достаточно высоким.

Относительно принципа изолированности группа является благополучной, так как только один испытуемый под номером 16 не получил ни положительных, ни отрицательных оценок. В социоматрице также отмечено, что данный испытуемый не сделал положительных выборов, только один отрицательный выбор.

На основании анализа результатов социометрии, сделаем вывод о наличии дружеских взаимоотношений среди детей данной группы. Судя по показателю взаимности группы, можно сделать выводы о наличии дружеских взаимоотношений между детей. Данное суждение также подкреплено ответами самих испытуемых на вопросы: «Это твой друг?», «Вы хорошие друзья?». Практически каждый назвал выбранного им члена группы своим другом, рассказал о том, что ему нравится с ним играть (наличие симпатии). Также были моменты, характеризующие внутреннюю близость, так как две девочки считали себя сестрам (несмотря на то, что имели разные фамилии и были не похожи друг на друга внешне) и сказали об этом на эксперименте. Коэффициент удовлетворенности также является достаточно высоким и в сочетании с показателем взаимности дает положительную оценку дружеским взаимоотношениям детей данной группы. Однако вызывает беспокойство испытуемый под номером 16. Он, в отличие от других ребят, сосредоточился только на негативном выборе, и другие ребята не отдали ему свой выбор. Воспитателю нужно принять меры по включению ребенка во взаимодействие с другими членами группы, чтобы исключить возможность внутриличностного конфликта ребенка и конфликтных ситуаций с членами группы.

Список литературы

1. Кон И.С. Дружба: этико-психологический очерк / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 2005. – 350 с.

2. Кондратьев М.Ю. Азбука социального психолога-практика / М.Ю. Кондратьев, В.А. Ильин. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 464 с.

3. Смирнова Е.О. Становление межличностных отношений в раннем онтогенезе // Вопросы психологии. – 1994. – №6. – С. 6–7.

Токарева Галина Михайловна
клинический психолог-судебный эксперт
ГБУЗ «Центральная клиническая
психиатрическая больница»
г. Москва

КРИМИНАЛИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКИ БОЛЬНЫХ КАК ВАРИАНТ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ

Аннотация*: в статье освещены взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему общественной опасности психически больных в современном научном мире и в различные исторические периоды. Описаны распространенные представления о влиянии психопатологического процесса на факторы криминализации, механизмы формирования криминального поведения, их связь с социальной дезадаптацией пациентов, страдающих психическими расстройствами.*

Ключевые слова*: криминальное поведение, поведение психически больных, общественная опасность, факторы криминализации, риск криминализации, социальная дезадаптация.*

В отечественной литературе широко освещена точка зрения о том, что опасность человека для общества раскрывается через риск совершения им «серьезных противоправных деяний». Опасность психически больного становится объектом права лишь тогда, когда она проявляется в совершении общественно опасных деяний, включая уголовно наказуемые [13]. Так, С.Н. Шишков определяет общественную опасность лица, страдающего психическим расстройством, как «риск (высокую степень вероятности) совершения больным нового общественно опасного деяния» и потому «чем выше вероятность его совершения и чем тяжелее предполагаемый деликт, тем выше степень общественной опасности больного» [14].

Российские исследователи приводят данные о доле общественно опасных деяний (ООД), совершенных больными психическими расстройствами, среди всех зарегистрированных правонарушений, которая составляет около 1%. Их количество ежегодно составляет 11–12 тысяч, а удельный вес в общем числе лиц, совершающих убийства, равен 10–12% [11].

Взгляды на общественную опасность психически больных в различные исторические периоды менялись в зависимости от господствующих взглядов на сущность душевного заболевания. В XIX и начале XX веков ведущая роль в генезе ООД отводилась самому психическому расстройству (П.И. Ковалевский, 1881; В.С. Иванов., 1891). Психопатологическими факторами, которые являются криминогенными, считалось наличие бредовых идей (Н.П. Бруханский, 1928; Е.К. Краснушкин, 1921; В.А. Гиляровский, 1935; Д.А. Аменицкий, 1942), эмоциональное огрубление и морально-этическое снижение (Е.К. Краснушкин., 1929; А.Н. Бунеев, 1942; А.М. Халецкий, 1962). После принятия точки зрения о полифакторности феномена общественная опасность психически больных, ученые стали активно изучать влияние преморбидных характеристик, социально-психологических, социально-бытовых факторов на поведение больных, разрабатывать теорию социальной опасности (П.В. Блинов и др., 1964; О.Е. Фрейеров, 1967; Д.Р. Лунц, 1966, 1972, 1974). Судебные психиатры предлагали учитывать при определении степени общественной опасности больного, наряду с клиническими аспектами, роль социальных и преморбидных личностных переменных (Т.П. Печерникова, 1969, 1975; Ф.В. Кондратьев, 1973–1994). В наше время окончательно

оформилась концепция социальной опасности, включающая клинические, социально-бытовые и социально-психологические факторы (П.В. Блинов и др., 1964; О.Е. Фрейеров, 1967; Д.Р. Лунц, 1966–1974; Т.П. Печерникова, 1969–1975; Ф.В. Кондратьев, 1973–1994) [2].

Специалисты, работающие в сфере судебно-психиатрической профилактики, считают, что говорить о потенциальной склонности больных с психическими расстройствами к совершению противоправных поступков, особенно делать категоричные выводы, крайне трудно [1]. Это объясняется тем, что психопатологический процесс часто не является основной причиной криминального поведения, а лишь оказывает на него неспецифический растормаживающий эффект [10].

Вместе с тем, установлено, что самые лучшие «предсказатели» общественной опасности психически больных среди социально-демографических показателей те же, что и в отношении лиц, не страдающих психическими расстройствами, а именно: пол, возраст, семейное положение, принадлежность к определенной социальной группе, а также случаи применения насилия в прошлом. Надо заметить, что, весьма дискуссионной является, например, связь диагноза шизофрении с антисоциальным поведением вообще и с насилием в частности. Результаты одних исследований подтверждают высокие показатели насилия среди пациентов с таким диагнозом, в других делается вывод, что шизофрения без сопутствующего злоупотребления алкоголем или иными психоактивными веществами, напротив, является защитным фактором против агрессивного поведения [12].

В результате проведенного сравнительного исследования психопатических личностей и психически здоровых преступников В.В. Гульданом опровергнуты представления о существовании у психопатических личностей врожденных криминогенных черт или особых криминогенных потребностей. Установлено, что криминогенность связана не с психопатией как с клиническим понятием, а с направленностью личности, определяющей социальное канализирование мотивов, формирующихся на основе личностной патологии. Формирование мотивов противоправных действий у психопатических личностей подчиняется общим закономерностям мотивации поведения человека, происходит в процессе актуализации потребностей субъекта, ставящего перед собой определенные цели в процессе деятельности, отражающей все стороны личности, в том числе и психопатологические изъяны [4].

Тем не менее, при рассмотрении механизмов формирования общественно опасных деяний, многие авторы указывают, что взаимосвязь психопатологии с правонарушением довольно значительна и стабильна [16; 17]. Многофакторная теория механизмов формирования ООД выделяет триаду факторов, тесно связанных с правонарушением: личность – синдром – ситуация. Согласно этой теории, при рассмотрении склонности к формированию криминального поведения, нужно принимать во внимание и личностный опыт индивида, и характер, особенности течение психопатологического процесса, и ситуацию на момент совершения общественно опасного деяния [6]. В связи с этим необходимо учитывать такие детерминирующие факторы, как клинические, социальные, психологические, демографические, криминологические, ситуационные, которые могут находиться в причинно-следственной связи и, например, определять или исключать возможность противоправного поведения [11; 15].

Из клинических факторов наибольшее влияние на риск совершения ООД, а также его характер оказывает психопатологический синдром [5]. К факторам криминализации относят и актуальность ранней церебральной недостаточности, наличие фрустрирующих обстоятельств и особенно

условий безнадзорности на этапе незавершенного онтогенеза; раннее становление криминального анамнеза; разрыв между образовательным уровнем и реальной занятостью [3].

Личностный опыт индивидуума, характер и течение психопатологического процесса, текущая ситуация на момент деликта – все эти факторы могут находиться в причинно-следственной связи и, например, определять или исключать возможность делинквентного поведения [3]. Указывается, что риск совершения нового общественно опасного деяния выше у психически больных, имеющих признаки социальной дезадаптации. А именно, не работающих и не получающих пенсии, при отсутствии семьи, бытовой неустроенности, определенного места жительства [9].

М.М. Мальцева и В.П. Котов предлагают при оценке риска совершения повторного общественно опасного деяния учитывать психопатологические механизмы совершения ООД, которые делят на две группы – продуктивно-психотические и негативно-личностные [11]. Как указывают авторы, при продуктивно-психотических механизмах общественно опасного деяния отмечается преобладание правонарушений против личности, носящих наиболее опасный характер (убийства, попытки убийства, нанесение тяжких телесных повреждений – 31% против 2,6% при негативно-личностных механизмах), и хулиганских действий с агрессивными проявлениями. При негативно-личностных механизмах преобладают имущественные деликты (61,4% против 20 – при психотических) [7].

Риск криминализации психически больных увеличивают следующие факторы: а) такие проявления социальной дезадаптации как отсутствие работы и трудовой занятости, материальная необеспеченность, жилищно-бытовая неустроенность (особенно отсутствие постоянного места жительства), семейное неблагополучие, подверженность асоциальному влиянию со стороны других лиц; б) склонность к систематическому употреблению алкоголя, наркотических средств или других одурманивающих веществ; в) наличие криминального опыта, повторность совершения общественно опасных деяний (как до, так и после начала психического расстройства); г) нарушения больничного режима и их характер при прежних госпитализациях в психиатрические стационары [8].

Данные, полученные при многочисленных исследованиях общественной опасности психически больных, позволяют специалистам, работающим в сфере судебно-психиатрической профилактики, проводить комплексные мероприятия, направленные на снижение риска криминализации психически больных и повышение их уровня социальной адаптации.

Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988.

2. Булыгина В.Г. Психологическая концепция профилактики общественно опасных действий лиц с тяжелыми психическими расстройствами: Дис. … д-ра псих. наук. – М., 2015.

3. Вандыш В.В. К проблеме профилактики противоправного поведения лиц, страдающих органическим психическим расстройством // Проблемы профилактики общественно опасных действий психически больных: Сборник научных трудов / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, В.П. Котова. – М.: Троицкое, 2007. – С. 46–49.

4. Гульдан В.В. Мотивация противоправных действий у психопатических личностей: Дис. ... д-ра псих. наук. – М., 1985.

5. Дмитриева Т.Б., Шостакович Б.В., Ткаченко А.А. Руководство по судебной психиатрии. – М., 2004. – С. 592.

6. Кондратьев Ф.В. Теоретические аспекты причин социально опасного поведения психически больных. Проблемы судебно-психиатрической профилактики. – М., 1994.

7. Котов В.П. Некоторые дискуссионные аспекты проблемы общественной опасности психически больных / В.П. Котов, М.М. Мальцева // Психиатрия и общество. – М., 2001. – С. 255–269.

8. Котов В.П. Особенности реабилитации больных с различными психопатологическими механизмами общественно опасных действий / В.П. Котов, М.М. Мальцева // Вопросы реабилитации психически больных, совершивших общественно опасные действия. – М., 1989. – С. 12–25.

9. Котов В.П. Некоторые статистические показатели деятельности по профилактике опасных действий / В.П. Котов, М.М. Мальцева // Социальная и клиническая психиатрия. – 2012. – Т. 22. – №3. – С. 11–14.

10. Макушкина О.А. К вопросу обеспечения качества судебно-психиатрической профилактики во внебольничных условиях / О.А. Макушкина, В.А. Румянцев. – М.: ФГБУ «Государственный научный центр социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского».

11. Мальцева М.М. Опасные действия психически больных / М.М. Мальцева, В.П. Котов. – М.: Медицина, 1995.

12. Муллен П. Шизофрения и агрессия: от статистических корреляций к методам профилактики // Обзор современной психиатрии. – 2007. – Вып. 2 (32). – С. 89–99.

13. Полубинская С.В. Опасность лиц, страдающих психическими расстройствами, в исследованиях и практике // Независимый психиатрический журнал. –2008. – №1.

14. Шишков С.Н. Правовые аспекты применения принудительных мер медицинского характера // Принудительное лечение в системе профилактики общественно опасных действий психически больных. – М., 1987.

15. Шостакович Б.В. Методология, этапы и стадии судебно-психиатрического диагноза // Функциональный диагноз в судебной психиатрии / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Б.В. Шостаковича. – М., 2001.

16. Swanson J.W. Mental disorder, substance abuse, and community violence: An epidemiological approach. In: Violence and mental disorder: Developments in risk assessment / J. Monahan, H.J. Steadman (eds). – Chicago: University of Chicago Press, 1994.

17. Webster C., Douglas K., Eaves D. et al. HCR – 20 Assessing Risk for Violence: Version II. Burnaby, British Columbia: Menial Health, Law and Policy Institute, Simon Frasier University, 1997.

СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫЕ НАУКИ

Алцыбеева Ирина Георгиевна
ассистент кафедры
ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет»
г. Киров, Кировская область

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ КУМЕНСКОГО РАЙОНА КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация*: для достижения поставленных целей руководство предприятий, в т.ч. сельскохозяйственных, формирует стратегию деятельности. При проектировании набора оптимальных стратегий могут быть задействованы авторские модели и матрицы, позволяющие учитывать разные условия функционирования организаций. В статье на основе матрицы Томпсона и Стрикленда с учетом темпа роста сельскохозяйственного рынка Куменского района Кировской области и конкурентных позиций сельхозтоваропроизводителей спроектированы альтернативные оптимальные стратегии их деятельности.*

Ключевые слова*: стратегия, модель, матрица, сельское хозяйство, проектирование.*

Любое предприятие, в т.ч. сельскохозяйственное, является системой и представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, взаимодействующих друг с другом для достижения определенной цели или получения какого-либо результата. Для достижения поставленной цели формируется стратегия, которая представляет собой комплекс способов получения необходимого результата с учетом внутренних ресурсов компании и ее внешних возможностей и ограничений.

На основе сбора, анализа и обобщения результатов хозяйственного опыта большого количества организаций разработаны методики, которые с учетом определенных условий деятельности предприятий рекомендуют оптимальные стратегии их развития:

– модель Портера (в зависимости от типа конкурентного преимущества и сферы конкуренции предлагаются четыре альтернативные стратегии развития: лидерство по издержкам, дифференциация, сфокусированные издержки, сфокусированная дифференциация) [3];

– матрица бостонской консультативной группы (стратегии рекомендуются в отношении каждого товара предприятия в зависимости от темпов прироста рынка и относительной доли рынка) [1];

– модель GE/McKinsey (в зависимости от привлекательности рынка и силы бизнеса сформирована девятисекторная матрица с рекомендуемыми стратегиями) [5];

– модель Hofer/Schendel (с учетом степени развития рынка и эффективности предприятия относительно конкурентов рекомендуются общие стратегии: увеличения доли на рынке, роста, прибыли, концентрации рынка и сокращения активов, раскрутки или сдвига, ликвидации и отделения) [2];

– матрица ADL/LC (в зависимости от стадии жизненного цикла рынка и конкурентоспособности предприятия в модели предусмотрено двадцать стратегий деятельности) [4];

– матрица Ансоффа (определяет стратегию позиционирования товара на рынке в зависимости от того является товар новым или уже существующим и является рынок действующим или новым) [3];

– матрица Томпсона и Стрикланда (стратегии предлагаются в зависимости от темпа роста рынка и конкурентной позиции предприятия) [6] и др.

Рынок сельскохозяйственной продукции Куменского района Кировской области относится к быстрорастущим: т.к. среднегодовой темп роста выручки от реализации продукции за 2010–2014 гг. в 2,3 раза выше официального уровня инфляции по Российской Федерации за аналогичный период времени – в среднем 7,85%.

Таблица 1

Темпы роста выручки сельскохозяйственных предприятий Куменского района Кировской области

Показатели	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.
Выручка, тыс. руб.	740371	994081	1067871	1237755	1286220	1663105
Темп прироста, %	х	34,27	7,42	15,91	3,92	29,30
Средний темп прироста, %	х	18,16				

Согласно проведенному конкурентному анализу сельскохозяйственными предприятиями Куменского района Кировской области с сильной конкурентной позицией являются СХПК «Красное Знамя», СХПК ПЗ «Красный Октябрь», ОАО ПЗ «Октябрьский», со слабой конкурентной позицией – СХПК «Знамя Ленина», СХПК «Березниковский», ООО «Верхобыстрица», ОАО «Вожгальское РТП», ООО «Вожгальский хлебозавод».

С учетом темпа роста рынка и конкурентных позиций сельскохозяйственных предприятий на рисунке 1 представлены рекомендуемые стратегии деятельности согласно матрицы Томпсона и Стрикленда.

Рис. 1. Рекомендованные стратегии деятельности сельскохозяйственных предприятий Куменского района Кировской области согласно матрицы Томпсона и Стрикленда

Дальнейшим этапом является анализ стратегических альтернатив, в ходе которого на основе прогноза возможных результатов реализации той или иной стратегии необходимо осуществить выбор наиболее эффективного направления деятельности.

Список литературы

1. Винокурова А.П. Стратегические решения в менеджменте: преимущества и недостатки матрицы бостонской консультативной группы (БКГ) [Текст] / А.П. Винокурова, А.Б.Жексенбаева, С.А. Клепандина, М.М. Михайлова, Н.В. Сивцева, С.С. Конторусова // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. – 2014. – №14. – С. 33–36.

2. Ефремов В.С. Классические модели стратегического анализа и планирования: модель HOFER/SCHENDEL [Текст] / В.С. Ефремов // Менеджмент в России и за рубежом. – 1998. – №2. – С. 121–132.

3. Ибрагимова М.Х. Современные модели выбора вида деловой стратегии компании [Текст] / М.Х. Ибрагимова // Интернет-журнал Науковедение. – 2015. – Т. 7. – №3. – С. 1–9.

4. Концепция управления моделью АДЛ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.strategplann.ru/strategic-matrix/the-concept-of-management-of-adl.html

5. Машевская О.В. Микроэкономический подход к анализу модели GE/McKinsey / О.В. Машевская // Экономика и современный менеджмент: теория и практика. – 2013. – №30. – С. 72–83.

6. Томпсон А.А. Искусство разработки и реализации стратегии [Текст] / А.А. Томпсон, А. Дж. Стрикленд. – М.: Банки и биржи, 1998. – 576 с.

Белоусова Наталья Михайловна
канд. биол. наук, доцент
ФГБОУ ВПО «Приморская государственная сельскохозяйственная академия»
г. Уссурийск, Приморский край

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОБИОНТОВ-САПРОФАГОВ ДЛЯ БИОРЕМЕДИАЦИИ ПОЧВ, ЗАГРЯЗНЕННЫХ ПОЛЮТАНТАМИ АНТРОПОГЕННОГО ПРОИСХОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРИМОРСКОГО КРАЯ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема деградации земель в Приморском крае и возможности использования геобионтов в качестве биоремедиантов.*

Ключевые слова*: биоремедиация, деградация почв.*

По данным, опубликованным в Докладе об экологической ситуации в Приморском крае на начало 2015 г., земли сельскохозяйственного назначения составляют 11% от общей площади земельных угодий (рис. 1).

Рис. 1. Категории земель по целевому назначению в Приморском крае

Проблема деградации земель в крае является достаточно острой, по данным, опубликованным в Докладе об экологической ситуации в Приморском крае, увеличивается количество земельных площадей с нарушением почвенного покрова, гидрологического режима и образованием техногенного рельефа в результате производственной деятельности человека. На 01.01.2015 площадь нарушенных земель в Приморском крае составила 16,8 тыс. га [1, с. 63].

Нарушение земель происходит не только при разработке месторождений полезных ископаемых и торфа, выполнении геологоразведочных, изыскательских, строительных и др. работ [1, с. 64], но и в результате загрязнение земель в результате сброса жидких стоков и твердых отходов сельскохозяйственных производств. В этой связи на предприятиях, деятельность которых связана с нарушением земель, неотъемлемой частью технологических процессов должны являться работы по рекультивации земель, а также направленные на улучшение качества окружающей среды.

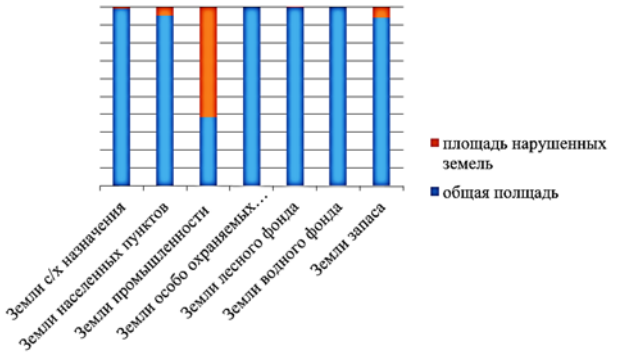

Рис. 2. Распределение нарушенных земель по категориям земель

Данные по изменению площадей, подверженных негативному воздействию в Приморском крае на конец 2014 г. (рис. 2), показывают, что в настоящее время качество земель, как сельскохозяйственного назначения, так и других видов землепользования, продолжает ухудшаться [1, с. 64].

Одним из эффективных методов, позволяющим восстановить почвенное плодородие является биоремедиация. Для ремедиации загрязненных территорий биологические технологии являются более предпочтительными вследствие своей экологической безопасности, низкой себестоимости работ и достаточно высокой эффективности. Поэтому разработка и внедрение в практику эффективных технологий биоремедиации почв, загрязненных токсичными химическими соединениями, крайне актуальна.

Целью данного исследования являлось выявление аборигенных для Приморского края видов геобионтов, которые могли бы эффективно использоваться для биоремедиации почв, подвергшихся действию поллютантов антропогенного происхождения, изучение изменений основных агрохимических и биологических свойств почвы, под влиянием некоторых зооремедиантов.

Первые исследования по использованию живых объектов для восстановления свойств почв на Дальнем востоке были связаны с исследованиями в области микробной детоксикации почв, загрязненных нефтепродуктами [2, с. 224–227]. Исследований по использованию геобионтов для восстановления почвенного плодородия в крае не проводилось.

Деятельность геобионтов является важным фактором почвообразования. Почвенные обитатели повышают пористость и водо- и воздухопроницаемость почвы, ускоряют гумификацию и минерализацию растительных остатков, изменяют солевой режим и реакцию почвы, способствуют перемешиванию слоев почвы, создаёт водопрочную зернистую структуру почвы.

Для повышения плодородия почвы, особенно земель, подвергшихся органическим загрязнениям, во многих странах проводят обогащение почвенной фауны, путём интродукции полезных видов, а также применением компостов, обогащенных полезными видами. Почвенные животные являются переработчиками органического вещества, способствуют накоплению в почве гумуса и участвуют в перемешивании различных компонентов субстрата. Почвенная мезофауна агросистем представлена такими семействами беспозвоночных, как кивсяки (Julidae) (кл. Многоножки), дождевые черви (Lumbricidae) и энхитрииды (Enchytraedae) (кл. Олигохеты). Но наиболее многочисленны в почвах насекомые (кл. Insecta), самым многочисленным из них в почвах является отряд Жесткокрылые (Coleóptera), а из этого отряда наиболее богаты видами семейства Carabidae, Elateridae, Curculionidae, Tenebrionidae, Scarabaeidae. Важное значение в процессах ремедиации могут иметь детритофаги и копрофаги: дождевые черви (Lumbricidae), энхитрииды (Enchytraedae), личинки жуков из семейств Scarabaeidae. Именно личинки жуков из семейств Scarabaeidae, в большинстве – копрофаги [4, с. 146], могут участвовать в биоремедиации почв, загрязненных избытком органических удобрений. По нашим данным, личинки жуков сем. Scarabaeidae, поселяясь в скворечниках и гнездах врановых, перерабатывают субстрат, формируя почву [3, с. 229].

Для утилизации органического субстрата из аборигенных для края видов насекомых могут быть использованы личинки серых мясных мух (Sarcophagidae), падальных мух (Calliphoridae), мух-журчалок (Syrphidae), из жесткокрылых – личинки жуков – сапрофаги, обитающие в органических остатках, так из сем. Пластинчатоусые (Scarabaeidae) могут быть использованы виды: Anthracophora rusticola, Protaetia brevitarsis, Gametis jucunda, Cetonia viridiopaca.

Список литературы

1. Доклад об экологической ситуации в Приморском крае. – Владивосток, 2014, 2015. – 241 с.

2. Голодяев Г.П. Биоремедиация нефтезагрязненных почв / Г.П. Голодяев, Н.М. Костенков, В.И. Ознобихин // Природа без границ: Материалы II Международного экологического форума. – Владивосток, 2007. – С. 224–227.

3. Пархоменко Н.М. (Белоусова). Жуки из гнезд синантропных птиц Южного Приморья. Поиск молодых: Сб. научных статей аспирантов. – Вып. 2. – Уссурийск: УГПИ, 1999. – С. 228–230.

4. Шабалин С.А. Личинки пластинчатоусых жуков группы Pleurosticti (Coleoptera, Scarabaeidae) Дальнего Востока России; Отв. ред.: С.Ю. Стороженко / Рос. акад. наук. Дальневост. отд-ние. биол.-почв. ин-т. – Владивосток: Дальнаука, 2014. – 219 с.

Михайлюк Оксана Николаевна
д-р экон. наук, профессор
Фасиков Юрий Флюрович
аспирант

ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»
г. Ханты-Мансийск, ХМАО – Югра

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ НА ПРИМЕРЕ КОНКРЕТНОЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация*: в статье освещены вопросы, связанные с разработкой стратегии для предприятий аграрного производства. Авторами также на примере конкретного сельскохозяйственного производственного кооператива представлены разработанные варианты стратегий его развития.*

Ключевые слова*: стратегия, SWOT-анализ, варианты стратегий развития, кооператив, сильные стороны развития, слабые стороны развития, предприятие.*

В различных литературных источниках касающихся вопросов стратегического планирования существует два противоположных взгляда, касающихся стратегии. В одних источниках говорится о том, что стратегия – это конкретный долгосрочный план достижения некоторой цели, а выработка стратегии – это процесс нахождения некоторой цели и составление долгосрочного плана.

Другие источники транслируют стратегию как долгосрочное качественно определенное направление развития предприятия, касающееся сферы, средств и формы ее деятельности, системы внутрипроизводственных отношений, а также позиций предприятия в окружающей среде. Обычно в стратегическом планировании направление деятельности выбирается по результатам стратегического анализа, проведенного с помощью матрицы БКГ и других матриц, или же используют результаты, полученные с помощью SWOT анализа предприятия [1].

В нашем случае для оценки конкурентоспособности организации остановимся на результатах, полученных с помощью метода анализа конкурентных преимуществ (SWOT-анализ).

Рыночные возможности во многом определяют стратегию организации. В матрице SWOT образуются четыре поля (рис. 1):

I поле включает стратегии, использующие сильные стороны для реализации возможностей, появившихся на рынке.

II поле – стратегии, использующие сильные стороны для устранения угроз.

III поле – стратегии, минимизирующие слабости организации, используя возможности ситуации.

IV поле – стратегии, минимизирующие слабости организации и угрозы внешней среды.

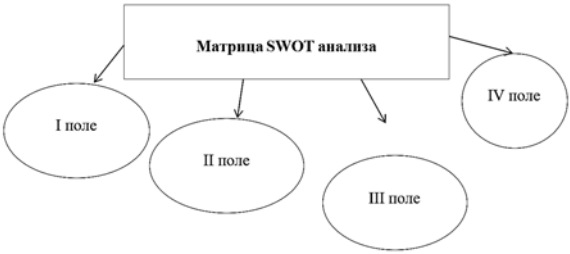

Рис. 1. Четыре поля матрицы SWOT анализа

Слабые и сильные стороны предприятия, а также ее способность конкурировать, позволяют ей лучше использовать одни возможности, чем другие.

К потенциальным внешним возможностям, выявленным в процессе анализа внешней среды, можно отнести способность обслуживать дополнительные группы клиентов или выходить на новые рынки, расширять ассортимент выпускаемой продукции, использовать навыки и технологические «ноу-хау» в выпуске новой продукции и другое.

Угроза, по мнению многих исследователей, и мы с этим согласны, может проявляется через: появление более дешевых технологий, внедрение конкурентом нового или усовершенствованного продукта, выход на рынок новых конкурентов с низкими издержками и т. д. [2].

Одним из направлений снижения себестоимости производства, как показывает научный и производственный опыт, является повышение его концентрации. За счет снижения накладных расходов, более эффективного использования оборудования, применения прогрессивных технологий себестоимость производства продукции в сельском хозяйстве можно снизить на 20–30%. Однако, процедура концентрации производства требует предварительного исследования многих вопросов. Следует выяснить готово ли предприятие к росту объёмов производства, насколько финансовый и экономический механизмы располагают возможностями для преодоления трудностей стартового периода перестройки производства, есть ли у предприятия резервы роста его интенсификации, не станет ли концентрация производства и вовлечение дополнительных кредитных ресурсов непосильным бременем для предприятия и многое другое [3].

В ходе проведенного анализа выявлено, что СПК «Калининский» – динамично развивающееся предприятие. В основе его специализации – молочное животноводство. В последние три года это одно из лучших предприятий в Свердловской области. Продуктивность дойного стада в кооперативе при поголовье 880 коров устойчиво находится около 7000 л, себестоимость 1 кг молока 13–14 руб. Кооператив ежегодно получает свыше 30 млн руб. прибыли от реализации своей продукции. Производственно-ресурсный потенциал предприятия позволяет ему повысить продуктивность скота до 8000 л, размер дойного стада до 2000 гол., увеличить продуктивность пашни в 1,5 раза.

По нашему мнению, для реализации стратегии роста и повышения конкурентоспособности на региональном рынке сельскохозяйственного сырья и продовольственных товаров кооперативу необходимо осуществить строительства животноводческого комплекса современного типа на 1200 голов с целью увеличения объемов производства молока и повышения его качества.

Нами были предложены три варианта стратегии развития кооператива на период 2014–2023 гг. (таблица 1).

Таблица 1

Варианты стратегий развития СПК «Калининский» (фрагмент оценки)

Показатели	Объем, млн руб.	Ориентировочный срок начала строительства	Ориентировочный срок ввода в эксплуатацию
Строительство молочного комплекса на 1200 гол. с доильным залом и системой обслуживания:			
1-й вариант	500 (строительство «под ключ» сторонней организацией)	2016 г.	2018 г.
2-й вариант	250 (строительство «хозяйственным способом»)	2016 г.	2018 г.
3-й вариант	250 (строительство «хозяйственным способом»)	2016 г.	2018 г.
Приобретение молочного стада, по цене 250 руб. 1 кг живого веса, по 200 гол. в три этапа	26	2015–2018 гг.	
Динамика роста поголовья дойного стада, гол.		2015 г. – 880 2018 г. – 1200 2019 г. – 1600 2019 г. – 1800 с 2020 г. – 2000	
Поголовье молодняка на откорме для пополнения и ремонта основного сада	Структура стада сохраняется. До 2020 г. по 200 голов переводится в основное стадо. В дальнейшем возрастает продажа племенного скота.		

Варианты учитывали возможность проверки, насколько рынок услуг по строительству комплексов в регионе сбалансирован с финансовыми возможностями самих предприятий с учетом современной государственной поддержкой. С другой стороны, следовало выяснить, насколько эффективна стратегия строительства современных животноводческих комплексов хозяйственным способом с одновременной интенсификацией производства и вводом дополнительных ресурсов производства (сельскохозяйственных угодий).

Таким образом, определены три варианта стратегии развития организации:

1. «Строить с привлечением проектных, строительных и прочих организаций, не интенсифицируя развитие кормовой базы предприятия».
2. «Будем реконструировать животноводство собственными силами, но интенсифицировать растениеводство, ресурсов нет».
3. «Свое благополучие формируем сами, собственным трудом, за счет интенсификации производства».

Наиболее предпочтительным вариантом перспективной стратегии развития предприятия до 2024 года является третий вариант, при котором осуществляется строительство животноводческого комплекса «хозяйственным способом» из расчета 250 млн руб. Именно этот вариант позволяет сохранить многоотраслевое товарное производство, что немаловажно в условиях современной финансовой нестабильности.

Список литературы

1. Ансофф И. Стратегическое управление. – М.: Экономика, 2009. – 344 с.
2. Сёмин А.Н. Агромаркетинг: концепция развития / А.Н. Сёмин, В.П. Неганова. – Екатеринбург: Изд-во Уральской государственной сельскохозяйственной академии, 1997. – 216 с.
3. Сёмин А.Н. Маркетинг потребительского рынка продовольственных товаров: вопросы теории и практики / А.Н. Сёмин, Г.В. Астратова. – Екатеринбург: Изд-во Уральской государственной сельскохозяйственной академии, 1999. – 366 с.

Муллагалиева Регина Забитовна
магистрант
Крючкова Ирина Ивановна
магистрант
Луганский Николай Валерьянович
студент
Луганский Валерьян Николаевич
канд. с.-х наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный лесотехнический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ВЛИЯНИЕ РЕКРЕАЦИИ НА НАСАЖДЕНИЯ ЧЕБАРКУЛЬСКОГО ЛЕСНИЧЕСТВА ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация*: в работе рассмотрено влияние рекреации на лесные экосистемы, сформированные на территориях, прилегающих к озерам Большой и Малый Сунукуль. Исследования проведены в двух лесных формациях – коренные сосняки и производные березняки, в них заложено шесть ПП (временных пробных площади) в рамках трех зон различной рекреационной нагрузки. Для них установлены стадии дигрессии, сделаны выводы и предложены рекомендации по улучшению их состояния и устойчивости. Актуальность работы определяется возрастающим объемом рекреации, высокой степенью ее влияния на компонентную структуру и устойчивость лесных экосистем.*

Ключевые слова*: лес, тип леса, лесопарк, лесная экосистема, рекреация, рекреационные нагрузки, деградация лесов, дигрессия лесов, стадии дигрессии, временные пробные площади, учетные площадки, древостой, подлесок, живой напочвенный покров, проективное покрытие, встречаемость, санитарное состояние древостоев, классы древостоев, классы устойчивости, рубки.*

Объекты рекреации в Уральском регионе в основном располагаются по территории Челябинской области. Среди приоритетных объектов выделяются участки лесных массивов, приуроченных к водоемам.

По лесорастительному районированию лесная зона лесничества относится к Западно-Сибирской равнинной лесорастительной области к Вишневогорско-Ильменскому округу Восточно-Уральской предгорной провинции сосново-березовых лесов.

Преобладающими типами леса в лесничестве являются Сртрл (53,5%) и Сзрт (31,6%), характеризующиеся высокопроизводительными условиями местопроизрастания.

Исследования проводились в соответствии с общепринятыми методиками. Данные ПП были заложены в соответствии с ОСТ 56–69–83 [1]. Санитарное состояние деревьев оценивалось по «Санитарными правилам» 2007 г. [2].

По данным лесоустройства насаждения в рамках выделов являлись идентичными. Однако вследствие систематических рекреационных нагрузок и развития процессов дигрессии, лесоводственно-таксационные параметры древостоев изменились. Два опытных участка разделены на зоны: высокой (ПП 1 и 4), средней (ПП 2 и 5) и низкой (ПП 3к и 6к) рекреационной нагрузки.

В табл.1 представлена лесоводственно-таксационная характеристика древостоев на ПП. Состав древостоя на ПП 1–3к чистый (10С). В условиях сосняка брусничного относительная полнота варьирует от 0,6 в прибрежной зоне до 40 м озера М. Сунукуль до 0,8 в зонах 40–100 м; 100 м и далее.

Таблица 1

Лесоводственно-таксационная характеристика древостоев на ПП

№ ПП	Состав древостоя	Возраст, лет	Бонитет	Полнота	Средние		Запас, $м^3$/га
					Высота, м	Диаметр, см	
Сосняк брусничный ($С_{бр}$)							
1	10С	110	II	0,6	20	26	250
	$С_{сух}$	110	II		22	30	5
2	10С	110	II	0,8	21	26	306
	$С_{сух}$	110	II		22	30	2
3к	10С	110	II	0,8	21,5	28	310
Сосняк злаково-разнотравный ($С_{зртр}$)							
4	10Б	80	III	0,6	20,5	28	185
5	10Б+Ос	80	III	0,75	18,5	24	210
6к	10Б+С	80	III	0,8	20	30	225

Снижение полноты па ПП объясняется выпадением ряда деревьев при их переходе в сухостой в местах максимальных рекреационных нагрузок. При этом запас сырорастущей древесины снижается с 310 до 250 $м^3$га. В отпад идут крупные деревья. Возраст древостоев составляет на ПП 1, 2 и 3к 110 лет и произрастают они на дерново-подзолистой почве по II бонитету. Особенностью условий местопроизрастания является легкий механический состав и малая мощность профиля (до 65–79 см). Почва диагностируется как дерново-подзолистая, среднеподзолистая, слабодерновая, легкосуглинистая.

В производном насаждении в ходе смены коренных эдификаторов сформировался березовый древостой, его возраст 80 лет и произрастает по III бонитету. Полнота варьирует от 0,6 на ПП 4 до 0,8 на ПП 6к, а запас

от 185 до 225 м^3/га. На ПП 4 в зоне высоких рекреационных нагрузок в связи с выпадением отставших в росте, а также наиболее крупных (старых) деревьев березы средний диаметр снизился с 30 до 28 см. Наибольшую устойчивость проявляют средние деревья березы. При этом лиственные породы в условиях рекреации более устойчивы, чем хвойные.

Существуют различные методические подходы к определению стадий дигрессии насаждений, подверженных рекреационному воздействию. Дигрессия затрагивает все компоненты насаждений, а, следовательно, и её стадий определяются комплексно, с учётом состояния всех ее компонентов. Отдельные компоненты лесных экосистем проявляют различную реактивность па рекреационные нагрузки, но существующие шкалы дигрессии в большей или меньшей степени учитывают эти положения. В таблице 2 приведена комплексная оценка степеней (стадий) дигрессии на ПП с учетом имеющихся шкал.

Наихудшие показатели в сосняке брусничном отмечены на ПП 1, где древостой сильно ослаблен, нижние ярусы растительности практически отсутствуют, подстилка практически уничтожена. Стадия дигрессии V.

Проективное покрытие живым напочвенным покровом (10%) и подстилкой (15%) ничтожны, имеются очаги эрозии. Вытоптанность на участке составляет (таблица 2).

85%. Насаждение явно деградирует.

На ПП 2 древостой оценивается, как здоровый, под его пологом активно идет возобновление, подстилка более мощная до 2,8 см, а ее проективное покрытие 90%. Живой напочвенный покров развит. Его покрытие до 90%, а вытоптанность около 20%. Стадия дигрессии III. На ПП 3к рекреационные нагрузки практически отсутствуют. Стадия дигрессии определена как I.

На ПП 4 в прибрежной зоне озера Б.Сунукуль (зоне сильных рекреационных нагрузок) насаждение находится в наихудшем состоянии. Стадия дигрессии оценивается IV.

На ПП 5 стадия дигрессии определена как III.

На ПП 6к древостой, несмотря на «перестойность» оценивается как здоровый. Насаждение без признаков ослабления и успешно выполняет свои рекреационные функции. Стадия дигрессии – I.

Таким образом, рекреация – важнейший отрицательный экологический фактор, ведущий к глубокой дигрессии насаждений негативное воздействие оказывается комплексно и затрагивает все компоненты.

В результате исследований сделаны следующие выводы:

1. Наибольшее воздействие рекреации отмечено в зонах высоких рекреационных нагрузок до 40–50 м от уреза воды, где наблюдается дигрессия насаждений (IV–V стадия).

2. Большую устойчивость проявляют лиственные древостои, их санитарное выше (индекс состояния 1,98), чем у хвойных (2,87). На контроле он не превышает 1,25. Наибольшую устойчивость проявляют деревья средних ступеней толщины.

3. В сосняках брусничных в зоне высоких рекреационных нагрузок у деревьев сосны резко снижается санитарное состояние. У хвойных отмечаются механические повреждения – ошмыги, трещины, дупла.

4. Подлесок значительно подавляется в зонах высоких рекреационных нагрузок, уменьшая свой состав до 1–2 видов или полностью деградирует и разрастается в зоне средних рекреационных нагрузок.

5. В прибрежной части насаждений обоих типов леса практически полностью подавляются лесовосстановительные процессы путем полного или «очагового» вытаптывания всходов и самосева.

6. Живой напочвенный покров проявляет наибольшую динамичность в условиях рекреации. В зонах средних рекреационных нагрузок перераспределение его видового состава осуществляется в пользу нелесных (антропогенных) видов. В зоне высоких рекреационных нагрузок травянистые виды выбиваются полностью, проективное покрытие снижается до 10–15%.

7. В местах уничтожения лесной подстилки и нижних ярусов растительности массово формируются очаги эрозии.

Предлагаются следующие рекомендации:

– выключение части прибрежной зоны из рекреационного пользования с переформированием дорожно-транспортной сети;

– проведение выборочно-санитарных рубок на ПП 1,2 и 4,5 в зонах высоких и средних рекреационных нагрузок слабой интенсивностью до 10%;

– ликвидация очагов эрозии в зоне высоких рекреационных нагрузок с посевом многолетних трав;

– создание подпологовых лесных культур в виде ландшафтных групп в этих же зонах (ПП 1) из саженцев 3-летней сосны обыкновенной, а на ПП 4 – саженцев березы и кедра в расчете 1,5–2,0 тыс. шт./га;

– формирование в рамках территории, приуроченной к зоне высоких нагрузок (ПП 2) пожароустойчивых опушек за счет увеличения доли лиственных пород;

– уход за подлеском (ПП 5) в зоне средних нагрузок путем его разреживания с интенсивностью в 10%.

Список литературы

1. ОСТ 56–69–83. Пробные площади лесоустроительные. Метод закладки. – М.: ЦБНТИ гослесхоза СССР, 1983. – 60 с.

2. Санитарные правила в лесах Российской Федерации (Приказ МПР РФ от 05. 04.2006. – №72).

Таблица 2

Комплексная оценка степени стадий дигрессии насаждений на ВПП

№ ВПП	Древостой			Подлесок		Подрост			Живой напочвенный покров		Лесная подстилка		Почва			Стадия дигрессии
	Индекс состояния (сред. класс санитарного состояния)	Степень повреждения	Санитарно-лесосостояние	Состояние	Характер распределения	Состав	Общее количество, шт./га	Жизнеспособность, % Встречаемость, %	Проективное покрытие, % Степень вытоптанности, %	Доля травянистых видов, %	Мощность, см	Проективное покрытие, % Степень вытоптанности, %	Объемныйвес, г/см^3	Пористость (скважистость), %	Сложение	
Сосняк брусничный ($С_{бр}$)																
1	2,87	средняя	сильно-ослабл.	удовлетворительное	единично	10С	250	50 10	10 90	–	0,25	15 85	1,75	35,2	сильно-уплотн.	V
2	1,09	отсутствует	здоровый	хорошее	единично	10С	4750	90 75	90 10	70	2,78	80 20	1,25	43,2	уплотненная	III
3к	1,02	отсутствует	здоровый	хорошее	единично	10С	5650	95 80	100 0	85	3,15	100 0	1,1	50,0	рыхлая	I
Сосняк злаково-разнотравный ($С_{зртр}$)																
4	1,98	слабая	ослабленный	удовлетворит.	единично	10Б	375	55 10	15 85	10	0,23	10 90	0,65	39,9	сильно-уплотн.	IV
5	1,62	слабая	ослабленный	хорошее	равномерно	7,9 Ос 2,1 Б	1875 625	100/50 75/20	75 25	70	1,37	80 20	0,75	42,9	уплотненная	III
6к	1,25	отсутствует	здоровый	хорошее	единично	7С 3Б	3250 650	95/55 90/30	100 0	100	1,8	100 0	00,8	46,2	рыхлая	I

Муллагалиева Регина Забитовна
магистрант
Луганский Николай Валерьянович
студент
Крючкова Ирина Ивановна
магистрант
Луганский Валерьян Николаевич
канд. с.-х наук, доцент

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
лесотехнический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ДИНАМИКА ЕСТЕСТВЕННОГО ВОЗОБНОВЛЕНИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ СПЛОШНЫХ РУБОК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АГРЕГАТНОЙ ТЕХНИКИ В АРТИНСКОМ ЛЕСНИЧЕСТВЕ

***Аннотация**: в работе рассмотрена динамика предварительного возобновления в производных березняках и осинниках типа леса ельник липняковый в условиях Артинского лесничества Свердловской области при проведении рубок с использованием различных способов и технологий с учётом сезона лесозаготовки. Проанализированы особенности сохранения подроста при использовании современной агрегатной техники. Сделаны выводы и предложены рекомендации по регулированию предварительного и последующего возобновления. Актуальность статьи обусловлена определяющей ролью естественного возобновления в ходе лесообразовательного процесса, а также его высокой динамичностью под влиянием экзогенных факторов.*

***Ключевые слова**: древостой, состав, бонитет, полнота, тип леса, лесообразовательный процесс, демутация, естественное возобновление, искусственное возобновление, лесовосстановление, лесосека, вырубка, рубка, технологии, сезон, сортиментная заготовка, харвестер, форвардер, всходы, самосев, подрост, жизнеспособность, встречаемость, пробные площади, учетные площадки, благонадежность жизнеспособность, высотные группы, возрастные группы, встречаемость, успешность возобновления, шкалы оценки, рубки ухода, методы, осветление.*

Леса России выполняют глобальную роль в биосферных процессах Земли, которую невозможно переоценить. Их нещадная эксплуатация в прошлом и настоящем времени во многих регионах привела к деградации лесных экосистем. Обязательными условием устойчивого функционирования лесных экосистем являются их возобновляемость.

По принятому лесорастительному и лесоэкономическому районированию, леса Артинского лесничества расположены в зоне смешанных лесов, его площадь 65164 га. В схеме лесорастительного районирования Свердловской области Б.П. Колесникова [2], лесничество включено в Восточно-Европейскую равнинную область.

В основе приведённых исследований лежит метод учётных площадок [3]. Размер учетных площадок составляет 2х2 м. и определяется размерами подроста. Общее количество площадок составляет 20 шт. на ПП. Учёт естественного возобновления проводился в соответствии с «Правилами лесовосстановления» [4].

В таблице 1 представленалесоводственно-таксационная характеристика древостоев на ПП [1] до рубки. Анализируемые мягколиственные древостои на ПП являются производными, мало отличаются по своим параметрам и имеют возраст 60–80 лет, а в составе до 30–50 берёзы, а также осины до 30–60% и липы 10–20%. Они произрастали по 2 бонитету, имеют полноту 0,7–0,8 и 220–260 м^3 на га. На ПП 1 и 2 в 2014 были проведены узколесосечные рубки с использованием комплекса агрегатной техники производства «ВАЛЬМЕТ». На ПП 3 и 4 рубка проведена по традиционной технологии с использованием бензопил и тракторов с чокерной оснасткой.

В таблице 2 предлагается динамика сохранностихвойного подроста, которая варьирует на ПП от 60 до 85,7%. А также жизнеспособности от 75,5 до 87,7% и встречаемости 65% и выше. Данные указывают на успешность возобновления и равномерности его распределения по площади.

Таблица 1

Лесоводственно-таксационная характеристика древостоев на ВПП

№ ВПП	Характеристика ВПП	Тип леса	Возраст, лет	Состав	Средние		Класс Бонитета	Полнота	Запас, м^3/га
					высота, м	диаметр, см			
1*	Отведено под сплошную рубку узколесос., зимнюю	Е лп.	80	5Б4Ос 1Лп +С	24	28	2	0,7	220
2*	Отведено под сплошную рубку узколесос., летнюю	Е лп.	60	5Ос4Б 1Лп	24	22	2	0,7	260
3**	Отведено под сплошную рубку узколесос., зимнюю	Е лп.	60	6Ос3Б 1Лп	22	20	2	0,8	260
4**	Отведено под сплошную рубку узколесос., летнюю	Е лп.	80	5Б3Ос 2Лп	26	28	2	0,7	240
5к	Естественный древостой	Е лп.	65	5Ос3Б 2Лп	24	22	2	0,7	260

** использована машинная технология: харвестер+форвардер; ** использована традиционная технология: бензопилы+трактора(ТДТ-55) с чокерной оснасткой.*

Таблица 2

Динамика жизнеспособного хвойного подроста на ВПП до рубки/после рубки

№ ВПП	Состав	Количество хвойного, шт/га	Динамика параметров			
			сохранность, %	жизнеспособность, %	встречаемость, %	общая оценка успешности
1.	4Е3Пх3Б+С 4Е3Пх3Б	2975 2550	85,7	81,5 80,0	70 65	успешное успешное

2.	5Е3Пх2Б 5Е3Пх2Б	3375 2595	76,8	77,7 75,5	70 65	успешное успешное
3.	10Е+Пх 10Е	3375 2550	75,5	78,5 78,0	75 65	успешное успешное
4.	5Е3ПХ2Б 4Е3Б2Пх	3675 2205	60,0	87,7 78,5	80 55	успешное недоста- точное
5к.	6Е3Б2Пх	3500	100,0	85,4	100	успешное успешное

В результате проведенных исследований нами *сделаны следующие выводы*:

1. Лесорастительные условия района обуславливают формирование высоко- и среднепродуктивных насаждений основных лесообразующих пород, сосны – 24%, ели – 20,5, берёзы – 19,6 и липы – 14,5%.

2. В лесотипологической структуре в лесном фонде доминируют ельники липняковые (до 20%), они наиболее эксплуатируется и нуждается в лесовосстановлении. Данный тип леса формируются на серых лесных почвах.

3. В связи с высокой трофностью почв в данном типе леса существует вероятность экзогенных смен коренных хвойных формаций на производные менее ценные мягколиственные. На долю производных березняков в лесничестве приходится до 19,6% от общей лесопокрытой площади.

4. В ряде выделов под пологом коротко-производных мягколиственных древостоев существуют условия для предварительного возобновления коренной породой-елью. Общее количество жизнеспособного подроста на всех ПП составляет до 3,4–5,2 тыс. шт. на га, а хвойного (ели и пихты) до 3–3,6 тыс. шт. на га.

5. Такие насаждения имеют высокую потенцию к возобновлению, прежде всего темнохвойными породами, их доля в составе достигает 70–100%, при жизнеспособности 77,7–87,7% и встречаемости в 70–100%.

6. Проведение сплошных рубок вносит значительную трансформацию в среду. Степень и глубина трансформации зависит не только от устойчивости лесной экосистемы и лесорастительных условий, но и вида, способа, технологии и сезона рубки.

7. Соблюдение лесоводственно-экологических требований при проведении рубок позволяет сохранить подрост предварительной генерации на уровне 60,0–85,7% и обеспечить успешность возобновления тёмнохвойными в целом в количестве 2,2–3,5 тыс. шт. на га.

8. При проведении сплошных рубок наблюдается выпадение подроста и всходов прежде всего в части пасеки, которая непосредственно примыкает к волоку. При этом происходит незначительное снижение жизнеспособности хвойного подроста с 77,7–87,7 до 75,5–78,5%.

9. Встречаемость подроста незначительно снижается после проведения рубок всеми способами при использовании обеих технологий с 70–80 до 65%, что позволяет оценивать возобновление успешным по встречаемости (более 62%). Исключение составляет ПП 4, где при проведении рубок по классической технологии в летний период встречаемость ели падает до 55%, а возобновление характеризуется как неравномерное и недостаточное.

10. Наибольшая сохранность подроста в пасеках до 85,7% отмечается на ПП 1 при проведении сплошных узколесосечных рубок с использованием агрегатного комплекса в составе харвестера и форварда в зимний период. Здесь имеется после рубки около 3 тыс. шт. подроста ели и пихты на га.

11. Наименьшая сохранность подроста в пасеках до 60% отмечается на ПП 4 при проведении рубки по классической технологии в летний период.

Здесь сохраняются после рубки до 2,2 тыс. шт. на га, чего достаточно для типа леса ельник липняковый.

Предлагаются следующие *рекомендации*:

1. Произвести учет площадей, отводимых под лесные культуры. Уточнить целесообразность их создания в различных лесорастительных условиях, в том числе в ельниках липняковых.

2. По возможности проводить сплошные рубки в зимний период с обязательным соблюдением технологий и лесоводственно-экологических требований.

3. Сохранение подроста предварительной генерации считать основной мерой содействия при сплошной рубке производных лиственных древостоев, обеспеченных возобновлением.

4. Для обратной трансформации мягколиственных формаций в коренные тёмнохвойные на возобновившихся вырубках своевременно и систематически проводить рубки ухода начиная с прочисток с удалением лиственного подроста последующей генерации, прежде всего вегетативного происхождения.

Список литературы

1. ОСТ 56–69–83. Пробные площади лесоустроительные. Метод закладки. – М.: ЦБНТИ гослесхоза СССР, 1983. – 60 с.

2. Колесников Б.П. Лесорастительные условия и типы лесов Свердловской области / Б.П. Колесников, Р.С. Зубарева, Е.П. Смолоногов. – Свердловск: УНЦ АН СССР, 1973. – 177 с.

3. Побединский А.В. Изучение лесовосстановительных процессов: Метод. указ. / А.В. Побединский. – М.: Наука, 1966. – 60 с.

4. Приказ МПР России от 16 июля 2007 г. №183. «Об утверждении Правил лесовосстановления».

Храмцов Роман Олегович
магистрант
Мизгирева Ирина Дмитриевна
аспирант, инженер-программист

Институт леса и природопользования
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
лесотехнический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПАМЯТНИКА ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ «ПАРК ИМЕНИ 50-ЛЕТИЯ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ»

Аннотация*: в данной статье отражены возможность организации правильного экологического баланса территории парка; способы контролирования рекреационной нагрузки; размещение насаждений специального назначения для регуляции негативного воздействия прилегающих к парку автодорог.*

Ключевые слова*: парк, экологическая характеристика, рекреационная нагрузка, шум, инсоляция, вибрация, охраняемые природные территории.*

Памятник ландшафтной архитектуры «Парк имени 50-летия Советской власти» заложен на самой высокой точке города – Обсерваторской

горке, рядом с Гидрометцентром. Территориально он относится к Октябрьскому административному району города Екатеринбурга. С юга парк ограничен улицей Декабристов, с севера – улицей Народной Воли, а с восточной стороны – улицей Мичурина.

Природные особенности ООПТ:

1. Парк расположен на самой географически высокой отметке города.

2. Основная часть парка находится на южном и восточном склонах Обсерваторской горки. Рядом с парком располагаются школа и жилые дома. По улице Декабристов наблюдается интенсивное автомобильное движение.

3. Древесные насаждения парка и его планировочное решение представляют большую ценность для города. Наряду с такими распространенными в зеленом строительстве на Урале породами деревьев и кустарников, как Клен американский, Ясень пенсильванский, Лиственница сибирская, Береза бородавчатая, Рябина обыкновенная, Яблоня сибирская, Липа мелколистная, Кизильник блестящий, Акация желтая, сирени, имеются и более редкие виды: Дуб черешчатый, Боярышник Максимовича, Клен Гиннала, Смородина золотистая, Орех маньчжурский. Общая видовая численность деревьев и кустарников парка насчитывает около 30 видов.

4. Через парк параллельно улице Мичурина проходит красивая лиственничная аллея, диаметр стволов деревьев на которой около 40 см. Непосредственно вдоль улицы Мичурина посажена аллея из ясеня, дуба и боярышника. От улицы Декабристов парк отделяет березовая аллея. Пространство между аллеями занимают одиночные и групповые посадки деревьев. Деревья высажены и вдоль пешеходных дорожек. Парк имени 50-летия Советской власти активно посещается горожанами и служит зоной отдыха населения микрорайона, а также имеет большую дендрологическую ценность.

При определении экологической характеристики за основу взяты показатели численности посетителей парка в течение дня и интенсивность движения транспорта (установление распространения вибрации и шума).

Рекреационная нагрузка была определена путем наблюдения за интенсивностью прохожих на трех пунктах, в разные дни, в течение 1 часа (таблица 1).

Таблица 1

Сводная таблица по численности посетителей парка

Категория людей	Количество, чел.	% соотношение
Взрослые с детьми	105	26,6
велосипедисты	10	2,5
молодежь	96	24,4
Возрастная группа от 30 до 50 лет	101	25,6
пенсионеры	82	20,8
Всего посетителей	394	100

В целом на территории объекта единоразово находиться 7 чел/га, что соответствует допустимой нагрузки для I типа пригородной зоны (допустимая нагрузка 10чел/га) [1, с. 164].

Интенсивность движения транспорта устанавливалась путем подсчета количества проезжающих машин на трех пунктах в разные дни (таблица 2).

Таблица 2

Сводная таблица по проезжающему вдоль парка транспорту

Категория транспорта	Количество, авто.	% соотношение
Грузовики	12	4,2
Легкое авто	262	90,7
Общественный транспорт	15	5,2
Всего автомобилей	289	100

В целом в течение дня около объекта исследования проезжает приблизительно пять тысяч автотранспортных средств. Данный факт свидетельствует о том, что по территории парка довольно большой показатель шумовой активности и вибрации.

В целом экологическая характеристика парка подразумевает под собой на основании исследований составление экологического баланса территории объекта (рис. 1).

Рис. 1. Схема экологического баланса территории парка

Анализ экологической ситуации на объекте исследования показал, что Данный парк оборудован разнообразными типами дорожно-тропиночной сети, которые регулируют перемещение посетителей по парку. По периферии парка расположены насаждения специального назначения, которые значительно снижают негативное воздействие от шумовой нагрузки, вибрации и выхлопов со стороны автодорог.

Рекомендации для улучшения состояния ООПТ [2, с. 46]:

– реконструкция старовозрастных насаждений;

– установка ограждения парка и аншлагов, свидетельствующих о назначении территории ООПТ.

Список литературы

1. Игнатенко М.М., Гаврилов Г.М., Карпов Л.Н. Лесопарки Ленинграда. – Л.: Стройиздат. Ленингр. отд-ние, 1980. –192 с.

2. Регламента работы по инвентаризации и паспортизации объектов озелененных территорий 1-й категории города Москвы – ГУП «МОСЗЕЛЕНХОЗ», ФГУП «Институт организации технологий в жилищно-коммунальном хозяйстве», от 2007 г.

СОЦИОЛОГИЯ

Бальчюнене Наталья Ильинична
младший научный сотрудник
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

САМЫЕ ЦИТИРУЕМЫЕ ПУБЛИКАЦИИ УЧЕНЫХ, СГРУППИРОВАННЫХ В РОССИЙСКОМ ИНДЕКСЕ НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ ПО ТЕМАТИКЕ «СЕЛЬСКОЕ И ЛЕСНОЕ ХОЗЯЙСТВО»

Аннотация*: в статье дан краткий обзор самых цитируемых в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ) публикаций ученых, сгруппированных в РИНЦ по тематике «Сельское и лесное хозяйство».*

Ключевые слова*: сельское хозяйство, лесное хозяйство, РИНЦ, цитируемые публикации.*

Используя опыт [1–4], дан краткий обзор самых цитируемых в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ) публикаций ученых, сгруппированных в РИНЦ по тематике «Сельское и лесное хозяйство». Для этого выделены 10 ученых, имеющих в РИНЦ наибольший индекс Хирша по названной тематике.

На 45 печатных работ В.Я. Узуна сделано 50 и более цитирований, на 12 – 106 и более цитирований. 349 сделано на работу: «*Аграрные отношения*: *теория*, *историческая практика*, *перспективы развития*» (1993 г., 11 авторов), 191 цитирование – на работу: «*Концепция аграрной политики и продовольственного обеспечения Российской Федерации*» (1995 г., 10 авторов), 133 цитирования – на работу «*Аграрная реформа в России. Концепции*, *опыт*, *перспективы*» (2000 г., 11 авторов). Эти работы совместно с В.Я. Узуном подготовлены крупными коллективами специалистов (соответственно 10, 10 и 11 авторов).

На 40 печатных работ И.Г. Ушачева сделано 50 и более цитирований, на 12 работ – 101 и более цитирование. 351 цитирование сделано на работу: «*Инновационная деятельность в аграрном секторе экономики России*» (2007 г., более 20 соавторов) и 244 цитирования сделано на работу: «*Экономические проблемы воспроизводства в АПК России*» (2003 г., 19 авторов).

На 31 печатную работу В.И. Фисинина сделано 50 и более цитирований, на 12 работ – 100 и более цитирований. 1743 цитирование на работу: «*Нормы и рационы кормления сельскохозяйственных животных*» (2003 г., более 20 авторов», 413 – на работу: «*Кормление сельскохозяйственной птицы*» (1985 г., более 20 авторов»).

На 28 работ С.В. Семенченко сделано 50 и более цитирований. 72 цитирования сделано на работу: «*Инновационно-технологическое развитие регионов России*» (2014 г., 13 авторов) и 71 – на работу: «*Технология первичной переработки продуктов животноводства*» (2010 г., 5 авторов).

На 24 работы В.И. Трухачева сделано 50 и более цитирований, на четыре – 110 и более цитирований. Следует выделить уже названную в числе работ В.И. Фисинина работу: «*Нормы и рационы кормления сельскохозяйственных животных*» (2003 г., более 20 авторов), на которую сделано 1743 цитирований.

На 31 работу И.Н. Буздалова сделано 50 и более цитирований, на семь работ 100 и более цитирований. 349 сделано уже названную выше работу: «*Аграрные отношения*: *теория*, *историческая практика*, *перспективы*

развития» (1993 г., 11 авторов) и соответственно 168 и 166 цитирований на личные монографии И.Н. Буздалова: «*Аграрная теория*: *концептуальные основы*, *исторические тенденции*, *современные представления*» и «*Возрождение кооперации*».

На 13 работ С.Н. Сазонова сделано 50 и более цитирований, на две – 100 и более цитирований. 191 цитирование сделано на названную выше работу: «*Концепция аграрной политики и продовольственного обеспечения Российской Федерации*» и 131 цитирование сделано на работу «*Крестьяноведение. теория. история. современность*» (1996 г., 7 авторов).

На 11 работ Е.Е. Румянцевой сделано 63 и более цитирований, на пять работ 154 и более цитирований. Необходимо отметить, что у Е.Е. Румянцевой значительное число ссылок сделано на подготовленные ей без соавторов три издания «Новой экономической энциклопедии» (2005, 2006 и 2008 гг.).

На 21 работу И.А. Егорова сделано 55 и более цитирований, на 10 100 и более цитирований. 1743 цитирования сделано на названную выше работу: «*Нормы и рационы кормления сельскохозяйственных животных*» и 413 – на работу: «*Кормление сельскохозяйственной птицы*» (1985 г., более 20 авторов»). 192 ссылки сделано на работу: «Промышленное птицеводство» (1991 г., более 20 авторов) и 147 на: «Рекомендации по кормлению сельскохозяйственной птицы» (1999 г., более 20 авторов).

На 29 работ Валентини Рикардо сделаны 51 и более ссылок, на 15 – 103 и более ссылок. 460 ссылок на работу: «*Fluxnet*: *A new tool to study the temporal and spatial variability of ecosystem-scale carbon dioxide*, *water vapor*, *and energy flux densities*» (2001, более 20 авторов), 388 ссылок: «Europe-wide reduction in primary productivity caused by the heat and drought in 2003» (2005, 33 автора), 329 ссылок: «Respiration as the main determinant of car bon balance in european forests» (2000, 42 автора), 324 ссылки: «Estimates of the annual net carbon and water exchange of forests: the euroflux methodology» (1999 г., 22 автора), 304 ссылки: «*On the separation of net ecosystem exchange into assimilation and ecosystem respiration*: *review and improved algorithm*» (2005 г., более 20 авторов).

Таким образом, у нас в очередной раз есть все основания констатировать, что 10 ученых, имеющих в РИНЦ по тематике «Сельское и лесное хозяйство» наибольший индекс Хирша, не только характеризуются высокой степенью цитирования, но и имеют авторитетные среди специалистов рассмотренной отрасли публикации (об этом свидетельствуют многочисленное цитирование публикаций этих ученых).

Список литературы

1. Бальчюнене Н.И. Наукометрические показатели российских ученых по тематике «Лесная и деревообрабатывающая промышленность» [Текст] / Н.И. Бальчюнене // Инновационные технологии в науке и образовании: Материалы Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2015. – С. 245–246.

2. Бальчюнене Н.И. Наукометрические показатели ученых сибирского государственного технологического университета [Текст] / Н.И. Бальчюнене // Экономическая наука сегодня: теория и практика: Материалы II Международной научно-практической конференции. – Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 142–143.

3. Бальчюнене Н.И. Некоторые особенности рейтингования ученых с использованием российского индекса научного цитирования [Текст] / Н.И. Бальчюнене // Приоритетные направления развития науки и образования: Материалы V Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2015. – С. 349–350.

4. Бальчюнене Н.И. Российский индекс научного цитирования как инструмент выявления лидеров в университете [Текст] / Н.И. Бальчюнене // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике: Материалы III Международной научно-практической конференции. – Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 210–211.

Гилёва Надежда Ринатовна
магистрант
Максимова Светлана Геннадьевна
д-р социол. наук, профессор, заведующая кафедрой
ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»
г. Барнаул, Алтайский край

КРИТЕРИИ СОЦИАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация*: в данной статье рассмотрены основные критерии социальной безопасности. В работе проанализировано понятие «социальная мобильность», а также выделены четыре критерия социальной безопасности по Г. Пирогову.*

Ключевые слова*: критерии, безопасность, ценности.*

Политика экономического роста обязательно должна быть дополнена сильной социальной политикой. Последняя является залогом успеха политики роста, так как ее важнейшими задачами являются создание платежеспособного спроса и обеспечение социальной стабильности, т.е. условий, без которых устойчивый экономический рост невозможен. Обе задачи осуществляются через формирование средних слоев путем создания рабочих мест для квалифицированной рабочей силы и инженерно-технического персонала в крупной промышленности, поддержки мелкого и среднего бизнеса, повышения материальной обеспеченности работников науки и культуры, развития и укрепления системы пенсионного обеспечения и других социальных выплат, достойного вознаграждения военнослужащих.

Г. Пирогов выделяет четыре критерия социальной безопасности:

1. Предотвращение возникновения ситуации социального взрыва.
2. Недопущение деградации социальной структуры в смысле, как ее нивелирования, так и развития процессов поляризации, маргинализации и люмпенизации.
3. Обеспечение устойчивой социальной структуры при нормальной вертикальной и горизонтальной социальной мобильности.
4. Поддержание адекватной системы ценностных ориентации и соответственно культуры общественного поведения, в том числе политического и экономического.

Ситуация потенциальной возможности социального взрыва наступает при одновременном выходе нескольких (многих) важных параметров социальной устойчивости за допустимые пределы. Это – типичная ситуация, в которой дальнейшее движение общества может пойти по принципиально разным траекториям при сравнительно небольшом внешнем воздействии. Может произойти либо неуправляемый взрыв, сметающий всю общественную структуру и вводящий страну в состояние хаоса, либо переход к новой социальной структуре с дальнейшим движением общественного развития по восходящей. Выбор траектории во многом зависит от наличия соответствующих политических сил, располагающих необходимой политической волей и широкой социальной базой.

Нормально функционирующая социальная мобильность превращает мертвый, окостеневший социальный «порядок» в живую и гибкую социальную структуру. Важнейшую роль при этом выполняет не только вертикальная, но и горизонтальная мобильность, обеспечивающая перелив кадров из сокращающихся в прогрессирующие и развивающиеся сектора общества.

Состояние социальной мобильности имеет величайшее значение и для системы ценностных ориентаций, и для общественного сознания. Если для

наиболее одаренных из низших слоев открыт легальный путь в верхние слои, то это способствует их ориентации на стабильность и законопослушание. Если же легальный путь затруднен, то для них остается либо борьба против существующего общественного строя, либо уход в криминальные структуры.

Социальная мобильность имеет определенную связь с жизненным циклом индивидуума. Постепенное восхождение с течением лет, а затем обеспеченность в нетрудоспособном возрасте создают жизненную ориентацию на устойчивость и восхождение, способствуют укреплению трудовой морали и мотивации. Наоборот, стремительное восхождение молодых и затем столь же быстрый уход вниз пожилых создают ориентацию «однодневок» – расчет на быстрый успех любой ценой и расточительное потребительство.

Система ценностных ориентации соответствует тому, что в обществе считается «хорошим» и что «плохим». Она дает ответы на вопросы об отношении к жизни и смерти, Родине, семье, материальному благополучию и духовным ценностям, коллективному или индивидуалистскому началу, культуре, традициям, истории, образованию, науке. В нормальном обществе существует более или менее единая, общая, исторически сложившаяся система ценностных ориентации, из которой исходят ценностные ориентации отдельных классов, страт и социальных групп. Из системы ценностных ориентаций вытекают ролевые ожидания, социальные роли, бытовое, социальное, политическое и экономическое поведение. В расколотом обществе соответственно происходит и раскол системы ценностных ориентаций, что способствует дальнейшей дезинтеграции общества.

Список литературы

1. Пирогов Г. Концепция социальной безопасности. – М., 2004.
2. Макашов И.Н. Производственный менеджмент и безопасность / И.Н. Макашов, Н.В. Овчинникова. – М., 2004.

Журавлёва Евгения Сергеевна
студентка
Горбунова Наталия Евгеньевна
старший преподаватель

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный
педагогический университет»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ВЗГЛЯД СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ НА ИНСТИТУТ СЕМЬИ И БРАКА

Аннотация*: данная статья представляет собой обзор и анализ статистических данных, отражающих отношение к семье, браку и рождению детей у представителей современной молодежи. Авторы приходят к выводу, что со стороны государства необходимо поддерживать молодые семьи, создавать условия для многодетных семей, а также разрабатывать новые социальные проекты, это станет основой улучшения демографической ситуации в нашей стране.*

Ключевые слова*: институт семьи, институт брака, молодежь, демография.*

Ни для кого не секрет, что одна из наиболее острых проблем в современном мире, в том числе и для Российской Федерации – демографическая. Она неразрывно связана с трансформацией взглядов современной

молодежи на институт семьи и брака. В демографическом словаре понятие семья определено так: «основанное на браке или кровном родстве объединение людей, связанных общностью быта и взаимной ответственностью», тогда как брак – это «исторически обусловленная, санкционированная и регулируемая обществом форма отношений между мужчиной и женщиной, определяющая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям» [3].

Социологами В.Э. Багдасарян, А.И. Кузьминым, В.Н. Архангельским доказано, что институт семьи в последние десятилетия переживает кризис, и обусловлено это тем, что количество разводов возросло, уровень рождаемости снизился, молодые люди перестали стремиться к вступлению в брак.

Данные социологических исследований (Н.Г. Марковская, Л.И. Савинов, А.Б. Синельников, Т.А. Гурко, В.А. Борисов, В.М. Медков, В.В. Елизаров) также указывают на произошедшие в последние годы изменения в отношении института семьи: постепенно возрастает престиж одиночно-холостяцкого образа жизни, снижается мотивация к материнству и отцовству в возрасте до 25 лет (наличие детей стало считаться детей «помехой» для жизненного успеха). Е.М. Гурко приводит данные, отражающие предпочтительный возраст вступления в брак студентов гуманитарных и технических вузов страны. Так, девушки отдали предпочтение завести семью в возрасте от 21 до 24 лет (58%), в то время как подавляющее большинство юношей позже – в 25 – 29 лет (60%).

Говоря об общих причинах нежелания вступать в брачные отношения, стоит привести данные того же исследования. Представители мужской фокус-группы дали следующие ответы: «Годам к тридцати, я, надеюсь, буду состоятельным женихом, сделаю карьеру, буду зарабатывать. Куда спешить?», «Я еще не нагулялся! Вот годам к 28 уже буду думать о семье». У девушек-студенток ситуация несколько иная: «Я хочу пораньше выйти замуж и родить ребенка, может быть, даже двоих, а потом уж совершенствоваться в своей профессии», «Работодатель более охотно возьмет на работу женщину с ребенком, потому что у нее не будет необходимости уходить в декретный отпуск» [2].

Изучение репродуктивных установок студентов (Е.М. Гурко) показало, что 10% девушек и юношей хотели бы иметь одного ребенка, около двух третей – двоих и 17% – даже троих детей). Согласно предположению социолога, в ближайшее время в нашей стране должна повыситься рождаемость среди социального слоя специалистов с высшим образованием, но только с условием, что для этого будут созданы необходимые социальные и экономические условия [2].

Обычно студенты-юноши связывают свое решение вступить в брак после 25 лет с недостаточным количеством накопленных ими материальных благ, в особенности – собственной жилплощади, в которой будет проживать их будущая семья. Чаще всего при опросе они давали такие варианты ответов: для заведения семьи необходимо «иметь свое жилье, завершить образование и найти работу, где будут хорошо платить».

Тенденция позднего вступления в брак характерна не только для представителей мужского пола – современные девушки также считают отсутствие соответствующей материальной базы серьезным основанием для отказа от семейных отношений. Девушки отмечали следующие варианты, например – «быть независимой и в состоянии обеспечить саму себя», «завершить образование за рубежом», «определиться, что мне нужно в жизни», «попутешествовать по миру» (Е.М. Гурко).

На основе исследований, Т.А. Гурко приходит к выводу, что откладывание брака мужчинами неизбежно связано с длительным периодом «просто взаимоотношений», включая сексуальные. Также выявлено, что к сожительству без намерения вступить в брак лояльно стали относиться не только мужчины, но и женщины. Как отмечают западные ученые А. Куйстен, Т. Феррани, Б. Пфау-Эффингер, незарегистрированные браки – это результат деинституциализации и индивидуализации частной жизни. Брак становится «рискованным» предприятием, особенно в крупных городах [1].

Внимание социологов (Л.П. Богданова, А.С. Щукина, Е.М. Гурко) также привлекает проблема увеличения количества разводов. Итоги опросов молодежи были неутешительными. Только по мнению трети респондентов официально узаконить супружеские отношения можно только один раз (ввиду личных убеждений, ценностных установок). Большинство же представителей молодежи считают, что вступить в брак можно более одного раза. Причинами распада семьи респонденты считают супружескую неверность, нежелание жены/мужа иметь детей, охлаждение чувств (наиболее распространенная), алкоголизм супруга (как объективная причина для возможности выйти девушкам замуж во второй раз) [2].

Исследователи по-разному объясняют причины изменения взгляда молодежи на институт брака. Например, Р.В. Сергеев считает, что причиной уменьшения численности браков, распространения сожительств, падения рождаемости, преобладания малодетных семей, увеличения числа внебрачных детей и распространения добровольной бездетности у студенческой молодежи стало изменение системы ценностей в сторону рационализма и индивидуализма [5]. М.Э. Юрданова также отмечает заметное изменение сознания людей «от традиционных коллективистских ценностей семьи к ценностям индивидуально направленным» [6]. Исследователи А.И. Антонов и В.М. Медков считают, что причина кризиса в России – семейная аномия, т.е. нарушение семейного равновесия, распад семейных связей, ценностных ориентаций, и именуют этот процесс «кризисом фамилистической цивилизации» [4].

Изучив приведенные выше исследования, можно сделать ряд выводов о взглядах современной молодежи на институт семьи и брака.

Во-первых, изменился предпочитаемый студентами возраст вступления в брак. Однако эта тенденция не повлияла на желание заводить семью – в основном поменялись условия, при которых молодые люди готовы узаконить отношения. Значительная часть современной молодежи считает необходимой составляющей благополучия семейной жизни – наличие материальной базы как залога уверенности «в завтрашнем дне». Это, несомненно, является позитивным моментом, так как, имея финансовую стабильность, молодые супруги смогут позволить себе успешнее вести совместное хозяйство.

Но, тем не менее, такая «зрелая» позиция имеет и негативную сторону – в связи с нестабильной экономической ситуацией в стране, накопление материальных благ может быть растянуто на продолжительное время, а это, в свою очередь, оттягивает процесс создания полноценной семьи с ребенком. А это отрицательно сказывается на демографическом положении населения нашей страны, ведь, как известно, с возрастом репродуктивный потенциал будущих родителей снижается. Из этого также следует другая проблема – женщины зрелого возраста составляют большую часть групп риска рождения ребенка с различными нарушениями в развитии. Исследованиями А.А. Ващенко, А.А. Кашиной, М.А. Мурашко,

А.В. Патрушева доказано, что риск рождения ребенка с какой-либо патологией повышается пропорционально возрасту (мои рассуждения).

Во-вторых, даже, несмотря на доводы Е.М. Гурко, невозможно сказать о том, что критерием семейного благополучия среди молодежи является многодетная семья. На сегодняшний день по-прежнему сохраняется престиж малодетности. Этот факт подчеркивают сторонники теории институционального кризиса семьи А.И. Антонов, В.Н. Архангельский, В.А. Борисов, А.И. Кузьмин, В.М. Медков, А.Б. Синельников.

В-третьих, значительно участилось количество разводов. Данный факт указывает на то, что сохранение семьи перестало быть базовой ценностью общества, а возможность заключить брак более одного раза, к сожалению, считается привычной практикой.

Подводя итог вышеописанному, можно констатировать кризис института семьи и брака в современном обществе. Это отмечают и зарубежные, и отечественные исследователи в области социологии. Сложившаяся обстановка в обществе, несомненно, негативно сказывается на демографической ситуации в нашей стране- изменение взглядов на семью и брак в будущем может привести к резкому спаду рождаемости и повышению смертности населения.

Со стороны государства необходимо продолжать поддерживать молодые семьи, создавать условия для многодетных семей, а также разрабатывать новые социальные проекты, а это, несомненно, станет основой улучшения демографической ситуации в нашей стране. Для позитивных перемен в общественной жизни требуется повышение престижа многодетности семьи как одной из главных составляющих семейного благополучия, осознание молодежью важности «единобрачия», сохранения семьи, воспитание физически и психически здорового поколения.

Список литературы

1. Актуальные проблемы семей в России / Под ред. Т.А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2006. – 223 с.

2. Гурко Т.А. Брак и родительство в России / Т.А. Гурко. – М.: Институт социологии РАН, 2008. – 325 с.

3. Демографический энциклопедический словарь / Глав. ред. Д.И. Валентей. – М.: Совет.энцикл., 1985. – 607 с.

4. Ляушева С.А. Влияние модернизации общества на институт семьи // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/ n/vliyanie-modernizatsii-obschestva-na-institut-semi; Сергеев Р.В. Ценности российского студенчества в семейно-брачных отношениях // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2010. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/tsennosti-rossiyskogo-studenchestva-v-semeyno-brachnyh-otnosheniyah

5. Юрданова М.Э. Семья в фокусе современных социальных проблем общества // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2011. – №2 (97) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/semya-v-fokuse-sovremennyh-sotsialnyh-problem-obschestva

Ковалёк Николай Сергеевич
аспирант, инженер
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

КЛАССИФИКАЦИЯ ПАТЕНТОВ НА ПОЛЕЗНЫЕ МОДЕЛИ ПЕТРОЗАВОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация**: в данной статье с использованием сайта Федерального института промышленной собственности автором дана классификация патентов на полезные модели, запатентованные Петрозаводским государственным университетом в 2015 году.*

***Ключевые слова**: патенты, Петрозаводский университет, полезные модели.*

Для классификации патентов на полезные модели, запатентованных Петрозаводским государственным университетом (ПетрГУ) в 2015 году, использован сайт Федерального института промышленной собственности. По данным сайта в 2015 году ПетрГУ запатентовано 25 технических решений на полезные модели.

Анализ показал, что семь из общего числа патентов получены на полезные модели (28% от общего числа), связанные с работами, проводимыми ПетрГУ совместно с Инжиниринговой компанией «АЭМ-технологии» в сфере создания арматуры для АЭС, ТЭС и магистральных трубопроводов [1–2].

1. Задвижка запорная (патент RU №154968, авторы: И.Р. Шегельман, А.В. Васильев, Ю.В. Суханов, О.Н. Галактионов, П.О. Щукин).
2. Запорное устройство (патент RU №157089, авторы: И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, О.Н. Галактионов, Ю.В. Суханов, П.О. Щукин, К.Б. Штин, А.А. Лапкис).
3. Задвижка с компенсатором давления (патент RU №157088, авторы: И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, О.Н. Галактионов, Ю.В. Суханов, П.О. Щукин, К.Б. Штин, А.А. Лапкис).
4. Задвижка для трубопровода (патент RU №157593, авторы: И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, О.Н. Галактионов, Ю.В. Суханов, П.О. Щукин).
5. Задвижка (патент RU №. 158117, авторы: И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, О.Н. Галактионов, Ю.В. Суханов, П.О. Щукин).
6. Задвижка шиберная для трубопровода (патент RU №158118, авторы: И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, О.Н. Галактионов, Ю.В. Суханов, П.О. Щукин).
7. Клиновая задвижка (патент RU №149973, авторы: И.Р. Шегельман, Г.Н. Колесников, Е.А. Тихонов).

Два из общего числа патентов получены на полезные модели (8% от общего числа), связанные с работами, проводимыми в ПетрГУ в сфере исследования методов снижения энергоемкости и повышения качества производства кубовидного щебня в рамках ФЦП при поддержке Минобрнауки РФ (соглашение с ПетрГУ от 20.10.2014 №14.574.21.0108) [6]. Авторы каждого из этих двух патентов? активно работающие по проблематике снижения энергоемкости и повышения качества производства кубовидного щебня: И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, П.О. Щукин, В.Н. Аминов, Е.Е. Каменева:

8. Щековая дробилка (патент RU №157535).
9. Дробилка щековая (патент RU №158121).

Три из общего числа патентов получены на полезные модели (12% от общего числа), связанные с работами, проводимыми в ПетрГУ в сфере рыборазведения:

10. Устройство оптимизации водной среды для садков (патент RU №152879, авторы: С.А. Ефремов, А.Е. Курицын, Т.А. Макарова).

11. Садок для промышленного выращивания рыбы с искусственной аэрацией (патент RU №152880, В.А. Анчеев, Е.А. Тихонов, А.Е. Курицын, Д.В. Колесова).

12. Устройство для подсчета количества рыбы с искусственной аэрацией (патент RU №155060, авторы: А.Б. Семенцов, А.Е. Курицин, Е.А. Тихонов).

Значительное число патентов (девять – 36%) на полезные модели в 2015 г. получено в сфере лесозаготовок, лесовосстановления и таксации леса, обусловленное активной работой в этом направлении кафедры технологии и оборудования лесного комплекса ПетрГУ [3; 7] и др.:

13. Лесозаготовительная машина с автоматизированной системой управления наведения манипулятора на дерево (патент RU №157148, авторы: И.Р. Шегельман, В.И. Скрыпник, Д.В. Спиров).

14. Манипулятор с разобщителем пачки бревен (патент RU №155003. авторы: И.Р. Шегельман, А.В. Васильев, В.И. Скрыпник, О.Э. Степанищев).

15. Бурав-динамометр (патент RU №149945, авторы: А.С. Васильев, И.Р. Шегельман, Г.В. Клюев).

16. Молоток приростной (патент RU №157061, авторы Г.В. Клюев, И.Р. Шегельман, А.С. Васильев).

17. Бурав с прижимом-динамометром (патент RU №157144, авторы: Г.В. Клюев, И.Р. Шегельман, А.С. Васильев).

18. Мерная вилка-бурав (патент RU №157145, авторы А.С. Васильев, И.Р. Шегельман, Ю.В. Суханов, В.М. Лукашевич).

19. Бурав для изъятия керна древесины (патент RU №157121, авторы: А.С. Васильев, И.Р. Шегельман, В.М. Лукашевич, Ю.В. Суханов).

Два из общего числа патентов получено на полезную модель в области лесопосадки (8% от общего числа):

20. Устройство для посадки растений (патент RU №149977, авторы: И.Р. Шегельман, П.В. Будник, С.А. Пупков, А.А. Чалкин, В.А. Разновский, В.А. Пахомов).

21. Устройство для посадки сеянцев и саженцев лесных культур (патент RU №157494, авторы: И.Р. Шегельман, П.В. Будник, А.В. Повилайнен, В.Н. Богомаз).

Два патента получены на полезные модели (8% от общего числа) в сфере восстановления больных после травм и заболеваний:

22. Интраоперационный остеофиксатор оскольчатых диафизарных переломов (патент RU 155637, авторы: Р.И. Мельцер, Г.Н. Колесников, М.Ф. Баракат, С.В. Шуркин).

23. Тренажер для восстановления управления подвижностью кисти руки (патент RU №157130, авторы: В.М. Кирилина, Р.И. Мельцер, В.А. Анчеев, Е.А. Тихонов, М.М. Мамошкин, С.В. Шуркин).

Два из общего числа патентов получены на прочие полезные модели (8% от общего числа):

24. Устройство для навески подвесного мотора к надувной лодке (патент RU 157215, авторы А.М. Цыпук, А.Э. Эгипти).

25. Устройство для самопогрузки (патент RU №153013, авторы И.В. Яковлев, В.А. Анчеев, Е.А. Тихонов).

У двух патентов ПетрГУ, полученных в 2015 году, семь авторов, у двух – шесть авторов, у семи – пять авторов, у пяти – четыре автора, у восьми – три автора, у одного – два автора. В числе авторов 18 патентов профессор И.Р. Шегельман, что, по нашему мнению, обусловлено тем, что большинство его соавторов по патентам являются членами созданной им научной школы, под его руководством готовили диссертацию и используют в изобретательстве обоснованную им методологию анализа и синтеза патентоспособных объектов интеллектуальной собственности (П.В. Будник, А.С. Васильев, О.Н. Галактионов, В.М. Лукашевич, П.О. Щукин и др.) [3–4].

Список литературы

1. Васильев А.С. Некоторые особенности технических решений на конструкции клиновых задвижек для магистральных трубопроводов предприятий атомной, тепловой энергетики, нефтегазовой промышленности / А.С. Васильев, И.Р. Шегельман, П.О. Щукин // Инженерный вестник Дона. – 2013. – №.3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ivdon.ru/magazine/archive/n3y2013/1827
2. Васильев А.С. Высокотехнологичное производство арматуры для атомной, тепловой энергетики и нефтегазовой отрасли [Текст] / А.С. Васильев, П.О. Щукин // Перспективы науки. – 2014. – №8(59). – С. 75–78.
3. Шегельман И.Р. Методология синтеза патентоспособных объектов интеллектуальной собственности: Монография / И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, П.В. Будник. – Петрозаводск: Verso, 2015. – 131 с.
4. Шегельман И.Р. Факторы, влияющие на интенсификацию формирования и охраны интеллектуальной собственности / И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, Д.Б. Одлис // Инженерный вестник Дона. – 2014. – №3.
5. Шегельман И.Р. Некоторые аспекты проектирования запорной арматуры для предприятий атомной, тепловой энергетики и нефтегазовой отрасли [Текст] / И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, П.О. Щукин // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – №8 (26). – С. 94–96.
6. Шегельман И.Р. Инновационно-ресурсный потенциал региона: «Пудожский мегапроект» / И.Р. Шегельман, М.Н. Рудаков, П.О. Щукин // Микроэкономика. – 2011. – №2. – С. 121–123.
7. Шегельман И.Р. Машины и технология заготовки сортиментов на лесосеке / И.Р. Шегельман, В.И. Скрыпник, О.Н. Галактионов; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования Петрозаводский гос. ун-т. – Петрозаводск, 2011.

Муратов Александр Юрьевич
аспирант
ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»
г. Петрозаводск, Республика Карелия

НЕКОТОРЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ НА КАФЕДРЕ ТЕХНОЛОГИИ И ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕСНОГО КОМПЛЕКСА ПЕТРОЗАВОДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация*: в данной работе показано, что в числе направлений организационно-экономических исследований на кафедре технологии и организации лесного комплекса Петрозаводского государственного университета важное место занимают исследования в сфере изучения состояния и направлений развития лесопромышленного комплекса России, анализ и выработка рекомендаций по развитию приграничного региона, развитию теории и практики инноваций (изменений), развитию отечественного машиностроения.*

Ключевые слова*: кафедра, лесной комплекс, организационно-экономические исследования, Петрозаводский государственный университет.*

В последние годы в России усилено внимание подготовке инженеров для различных отраслей экономики. В настоящей работе, опираясь на собственный опыт становления на производстве после окончания Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) и знания, полученные

при обучении на лесоинженерном факультете ПетрГУ, написании дипломного проекта и выполнения диссертационных исследований нами сделана попытка показать обоснованность подхода, реализуемого кафедрой технологии и организации лесного комплекса (ТОЛК) ПетрГУ, при которой важнейшей составляющей обучения является формирование инженеров, обладающих знаниями и компетенциями для выполнения организационно-экономических обоснований и расчетов. Более того, мы считаем, что без этих знаний и компетенций шансы инженера занять достойное место на рынке труда резко снижаются.

Опыт обучения и системная работа с кафедрой ТОЛК ПетрГУ показали, что началу организационно-экономических исследований на кафедре ТОЛК положил приход на кафедру профессора И.Р. Шегельмана, который в качестве заведующего кафедрой сумел ввести обучение для студентов, обучающихся по специальности «Лесоинженерное дело» дисциплин: «Введение в специальность», «Защита интеллектуальной собственности», «Основы предпринимательства в лесном комплексе» и «Экономическая безопасность в лесном комплексе». Более того, именно в этот период на кафедре было активизировано обучение современным методам технологической и сырьевой подготовки при лесозаготовках, лесной сертификации и др. методам современной организации лесосечных работ.

Кафедрой ТОЛК при тесном взаимодействии с кафедрой прикладной математики и кибернетики ПетрГУ совместно были расширены исследования в сфере экономико-математического моделирования и оптимизации в лесопромышленном комплексе, а также была активизирована подготовка для кафедры из числа выпускников кафедры кадров высшей квалификации (кандидатов и докторов наук).

Следующий этап развития кафедры ТОЛК в рассматриваемой сфере был связан с приходом на кафедру профессора, доктора экономических наук М.Н. Рудакова, известного специалиста в сфере изучения закономерностей и механизмов на рынке труда. Позднее на кафедру ТОЛК ПетрГУ пришло еще два опытных экономиста, кандидаты экономических наук Я.М. Кестер и В.Н. Григорьев, прошедшие серьезную школу на производстве и в Законодательном собрании Республики Карелия.

Все это позволило кафедре ТОЛК ПетрГУ резко расширить в числе направлений организационно-экономических исследований на кафедре технологии и организации лесного комплекса Петрозаводского государственного университета важное место занимают исследования в сфере изучения состояния и направлений развития лесопромышленного комплекса России, анализ и выработка рекомендаций по развитию приграничного региона, развитие теории и практики инноваций (изменений), развитию отечественного машиностроения.

В числе направлений организационно-экономических исследований на кафедре технологии и организации лесного комплекса Петрозаводского государственного университета важное место занимают следующие исследования:

– изучение состояния и направлений развития лесопромышленного комплекса России [1; 16];

– обоснование современных методов комплексного освоения деловой и энергетической древесины [11; 17];

– анализ и выработка рекомендаций по развитию Республики Карелия – приграничного региона России [2; 7; 9; 10; 15] с учетом зарубежного опыта [14];

– развитие теории и практики инноваций (изменений), реализованное под руководством профессоров кафедры (М.Н. Рудаков и И.Р. Шегельман) в диссертационных работах Д.Б. Одлиса и Е.М. Пакерманова [4–6];

– разработка рекомендаций по развитию отечественного машиностроения [3–6; 8];

– охрана интеллектуальной собственности и научно обоснованное формирование новых объектов интеллектуальной собственности и др. [11; 13].

Таким образом, анализ показывает, что коллектив кафедры ТОЛК ПетрГУ представляет собой успешный сплав авторитетных специалистов, владеющих знаниями и умениями для подготовки современных инженеров не только для лесного сектора экономики, но и способных адаптироваться к другим секторам экономики. Об этом свидетельствуют исследования сотрудников кафедры ТОЛК во многих отраслях промышленности, например [11].

Список литературы

1. Воронин А.В. Лесопромышленная интеграция: теория и практика [Текст] / А.В. Воронин, И.Р. Шегельман // Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Петрозаводский гос. ун-т. – Петрозаводск, 2009.

2. Моделирование движения лесовозных автопоездов на ПЭВМ [Текст] // И.Р. Шегельман [и др.]. – Петрозавод. гос. ун-т. Петрозаводск, 2003.

3. Одлис Д.Б. Интеграционные аспекты развития лесомашино-строительного комплекса в условиях рыночной трансформации [Текст]: Автореф. дис. ... канд. экон.: 08.00.05 / Д.Б. Одлис. – СПб., 2012. – 20 с.

4. Пакерманов Е.М. К вопросу разработки классификатора организационных инноваций [Текст] / Е.М. Пакерманов, И.Р. Шегельман, Д.Б. Одлис // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – №5 (23). – С. 49–51.

5. Пакерманов Е.М. Некоторые вопросы интенсификации использования потенциала организационных инноваций в отечественном машиностроении [Текст] / Е.М. Пакерманов, И.Р. Шегельман, Д.Б. Одлис // Перспективы науки. – 2013. – №4 (43). – С. 129–191.

6. Пакерманов Е.М. Оценка инновационного процесса в отечественном законодательстве и в «Руководстве ОСЛО» [Текст] / Е.М. Пакерманов, И.Р. Шегельман, Д.Б. Одлис // Микроэкономика. – 2011. – №4. – С. 14–17.

7. Рудаков М.Н. Направления трансформации внешнеэкономической деятельности Республики Карелия [Текст] / М.Н. Рудаков, И.Р. Шегельман // Глобальный научный потенциал. – 2013. – №4 (25). – С. 55–57.

8. Рудаков М.Н. Пути выхода из кризиса российского лесного машиностроения [Текст] / М.Н. Рудаков, Д.Б. Одлис // ЭКО. – 2010. – №1. – С. 76–89.

9. Рудаков М.Н. Республика Карелия: бюджет и реальный сектор [Текст] / М.Н. Рудаков, И.Р. Шегельман // ЭКО. – 2006. – №7. – С. 41–58.

10. Рудаков М.Н. Риски структурной динамики денежных доходов населения Республики Карелия [Текст] / М.Н. Рудаков, И.Р. Шегельман // Перспективы науки. – 2012. – №1 (28). – С. 128–131.

11. Шегельман И.Р. Методология синтеза патентоспособных объектов интеллектуальной собственности: Монография [Текст] / И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, П.В. Будник. – Петрозаводск: Verso, 2015. – 131 с.

12. Шегельман И.Р. Некоторые аспекты проектирования запорной арматуры для предприятий атомной, тепловой энергетики и нефтегазовой отрасли [Текст] / И.Р. Шегельман, А.С. Васильев, П.О. Щукин // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – №8 (26). – С. 94–96.

13. Шегельман И.Р. Охрана результатов инновационной деятельности [Текст] / И.Р. Шегельман, Я.М. Кестер, А.С. Васильев. – Петрозаводск, 2012.

14. Шегельман И.Р. Проблемы привлечения инвестиций в Россию: оценки финских исследователей [Текст] / И.Р. Шегельман, М.Н. Рудаков // Перспективы науки. – 2012. – №12 (39). – С. 144–146.

15. Шегельман И.Р. Ресурсный потенциал как фактор развития приграничного региона [Текст] // И.Р. Шегельман // Наука и бизнес: пути развития. – 2012. – №12 (18). – С. 100–102.

16. Шегельман И.Р. Технологическая платформа развития лесного сектора России: актуальность возрастает [Текст] / И.Р. Шегельман, М.Н. Рудаков, Д.Б. Одлис // Глобальный научный потенциал. – 2012. – №14. – С. 103–106.

17. Шегельман И.Р. Формирование сквозных технологий лесопромышленных производств: научные и практические аспекты [Текст] / И.Р. Шегельман // Глобальный научный потенциал. – 2013. –№8. – С. 119–122.

Платонова Айше Вадимовна
канд. наук по социальным коммуникациям, доцент
Институт информационно-полиграфических технологий
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный
университет им. В.И. Вернадского»
г. Симферополь, Республика Крым

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО КОПИРАЙТИНГА (НА ПРИМЕРЕ КРЫМСКОГО ПОЛУОСТРОВА)

Аннотация*: в данной статье исследуется вопрос возникновения, становления и развития рекламного копирайтинга и различных копирайтинговых услуг в печатных СМИ Крыма.*

Ключевые слова*: печатные массмедиа, копирайтинг, СМИ, рекламный копирайтинг, рекламные печатные издания.*

Постановка проблемы. В статье мы попытаемся проанализировать, когда именно на территории крымского полуострова возникло понятие «рекламный копирайтинг» и «копирайтинговые услуги». Кто ввёл данные понятия в медиапространство полуострова? Какова копирайтинговая активность на территории крымского полуострова сегодня?

Актуальность исследования этого вопроса представляет весомый интерес для журналистов, филологов, социологов, рекламистов и непосредственно копирайтеров, прилагающих усилия для поиска и конкретизации методов, принципов и направлений, которые способствовали бы развитию рекламного копирайтинга в печатных массмедиа и копирайтинговых услуг на территории крымского региона.

Основной материал. Исследуя возникновение и становление рекламного копирайтинга в печатных массмедиа Крымского региона, необходимо в первую очередь обратить внимание на тот факт, что разнообразные рекламные тексты имели в печатных массмедиа Крыма широкое распространение. Об этом свидетельствуют исследования, ранее проведённые нами, в отношении специфики контента рекламных подач в печатных массмедиа полуострова. Согласно данным проведённого исследования, до 2013 года наиболее распространёнными в рекламно-информационных газетах Крыма были рекламные тексты, выполненные в жанре рекламного (рубричного) объявления, рекламной аннотации, объединённой с жанром прейскурант, рекламного интервью, рекламной статьи, рекламной кон-

сультации, рекламной рекомендации, рекламной заметки, житейской истории и рекламного отзыва [1]. Также по данным исследования было выявлено, что в основе контента вышеозначенных разновидностей рекламных подач лежала реклама лекарственных средств, не являющихся лекарственными препаратами, реклама бытовой техники, услуг автокредитования, способов дополнительного финансового заработка, медицинских услуг и услуг салонов красоты, а также услуги магов, гадалок и экстрасенсов. Но, наряду с этим необходимо отметить тот факт, что до 2013 года термин «рекламный копирайтинг» или «копирайтинговые услуги» не употреблялся в отношении услуг по написанию рекламных текстов, а соответственно не существовал на территории крымского медиапространства. Об этом свидетельствуют данные исследования в отношении рекламной активности крымских рекламных агентств и видах услуг, которые ими предоставлялись до 2013 года [2].

Однако начиная с 2013 года термины «рекламный копирайтинг» и «копирайтинговые услуги» впервые появляются в медиапространстве Крыма. Вводят их в обиход рекламные агентства крымского полуострова в связи с тем, что сами начинают предоставлять рекламодателям полуострова старый вид рекламных услуг (написание рекламных текстов) под новым названием «копирайтинг». В качестве примера приведём данные характеризующие степень предоставления копирайтинговых услуг наиболее крупными и востребованными рекламными агентствами полуострова (таблица 1).

Таблица 1

Предоставление копирайтинговых услуг наиболее крупными рекламными агентствами Крыма [3]

Рекламные агентства Крыма	*Разработка рекламной стратегии, концепции и фирменного стиля, копирайтинг*	*Создание и продвижение сайтов, реклама в интернет, SEO-копирайтинг*
ArtLigtMedia	+	
Салгир	+	+
Очень Хорошо	+	+
Выгодно	+	+
Внимание		+
Элеганс		+
MOREMEDIA	+	+
PRIMUS		+
PROSTO		+
KIT STUDIO	+	+
Крым Медиа Групп		+
Идея		+

Исходя из данных таблицы 1, мы можем сделать вывод, что практически все крупные рекламные агентства Крыма предоставляют определённый вид копирайтинговых услуг: услуги по написанию рекламных текстов или SEO-копирайтинг – написание оптимизированных текстов для поисковых систем.

Также во время проводимого исследования нами был выявлен факт того, что, кроме рекламных агентств, работающих в Крыму, в 2015 году услуги копирайтинга начали предоставлять на территории Крыма и фирмы Москвы. Например, московская веб-студия Cursor предоставляет на территории полуострова услуги по копирайтингу, SEO-копирайтингу, а также новую для Крыма услугу под названием «продающие тексты для посадочных страниц». Также на территории полуострова начала свою работу небольшая российская компания EstranhoRu занимающаяся SEO-продвижением сайтов в Севастополе и других регионах России и предоставляющая наряду с Крымскими рекламными агентствами услуги копирайтинга [4; 5]. Из новых Крымских компаний необходимо отметить дизайн студию «Крым», предоставляющую услуги копирайтинга и SEO-копирайтинга, а также Интернет-агентство MUFFIN [6].

Выводы.

Согласно проведённому исследованию можно сделать вывод о том, что с 2013 года на территории Крыма благодаря рекламным агентствам появляется новый вид услуг «копирайтинг». Однако, говорить о его новизне достаточно сложно, т. к. эта услуга, но под другим названием предоставлялась на территории Крыма рекламными агентствами ранее и звучала как «создание рекламных текстов». Но, наряду с этим, отметим, что помимо написания рекламных текстов термин копирайтинг включает в себя ещё и всевозможные разновидности иных текстов, помогающих рекламированию и продвижению товаров и услуг не только в прессе, но и в Интернет-пространстве. Это значит, что новая, на первый взгляд, для Крыма услуга под названием «копирайтинг» сегодня удачно соединила в себе услугу по написанию рекламных текстов для печатных СМИ существовавшую до 2013 года на территории полуострова и услуги по созданию других видов презентационных и информационных текстов необходимых для рекламирования товаров и услуг не только в текстовом поле печатных СМИ, но и в интернет (seo-копирайтинг, рерайтинг и т. д.).

Список литературы

1. Платонова А.В. Специфика контента рекламных подач (на примере печатных массмедиа Крыма) / А.В. Платонова // Диалог: Сборник научных работ; Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова. – Одесса, 2012. – Вип. 15. – С. 406–415.

2. Платонова А.В. Особенности рекламной активности крымских массмедиа: Сборник трудов НДИ прессоведения; НАН Украины, ЛННБУ им. В. Степфаныка, НДИ прессоведения. – Львов, 2012. – Вип. 2 (20). – С. 377–386.

3. Рекламные агентства в Симферополе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://simferopollibraua.com/index.php?s_cat=138

4. Веб-студия Cursor [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cursorweb.ru/services/

5. Компания Estranho.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://estranho.ru/seo-kopirajting

6. Дизайн студия Крым [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://arkrim.com/index.php/uslugi1/kopirajting1/seo-kopirajting

Спирина Мария Леонидовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ НАСИЛИЯ НАД ДЕТЬМИ

***Аннотация**: в статье рассматривается социальная проблема насилия в семье. Автором приведены первые научные исследования проблемы насилия над детьми и описано, как характеризуется проблема насилия различными зарубежными и российскими учеными.*

***Ключевые слова**: насилие, жестокое обращение, валейнсология, синдром избитого ребенка.*

В последние десятилетия разрушался один из наиболее устойчивых мифов о том, что дети – это единственный привилегированный класс в нашем обществе, охраняемый и оберегаемый государством и обществом. Еще совсем недавно считалось, что случаи жестокого обращения с детьми в нашей стране встречаются редко и связаны с психическим заболеванием или алкоголизмом родителей, их нравственной неразвитостью или моральной дефектностью. Сейчас мы начинаем пожинать плоды такого подхода и осознавать масштабы и серьезность этой проблемы. Уже ни для кого не секрет, что ребенок может столкнуться с насильственными действиями в любое время и в любой ситуации: в школе, на отдыхе, в общественном месте. Даже семья не является здесь исключением, несмотря на то, что данный социальный институт призван обеспечивать безопасность, которая является необходимым фактором для нормального развития ребенка.

Сегодня мы можем утверждать, что насилие – определяющая характеристика общественной реальности в России. Речь идет не только о теперь уже постоянных «горячих точках», где гибнут люди, тема насилия становится центральной для средств массовой информации, для обыденного общения и обращения с детьми. Однако было бы несправедливо полагать, что насилие над детьми – современная проблема, характерная только для нашей страны. К сожалению, жестокое отношение к детям пронизывает всю историю развития человечества, тенденция роста насильственных действий в отношении детей отмечается сегодня во всем мире.

Первые научные исследования проблемы насилия появились в Европейском Средневековье. Теологи – Блаженный Августин, Фома Аквинский пытались разъяснить прихожанам, как необходимо использовать насилие, чтобы оно не расходилось с христианскими заповедями, при этом насилие, связанное с уничтожением еретиков (колдунов, демонов и пр.), таковым не считалось и было широко распространено в Европе в XIII–XVIII веках.

Из светских исследований насилия в позднем Средневековье можно назвать работы Н. Макиавелли, который признавал насилие как одно из важнейших средств для объединения разрозненной страны под властью одного правителя. Т. Гоббс считал, что, для того чтобы сохранить с таким трудом добытый мир и безопасность, ограничить эгоизм человеческого поведения, государь может и должен использовать все средства, в том числе и насилие.

В 1920-х годах начала интенсивно развиваться детская психология, раскрывающая основные закономерности развития ребенка в норме и патологии. Российскими учеными, среди которых, несомненно, наиболее значительным считается Л.С. Выготский, было показано, что нормальное развитие ребенка связано с удовлетворением основных его потребностей в познании, общении и содержательной активности. Большое внимание в работах отечественных и зарубежных ученых уделялось изучению психолого-педагогических условий развития ребенка в семье, детском доме, школе, детском саду.

Основы современных научных представлений о проблеме насилия над детьми были заложены в 1961 году, когда на ежегодном собрании Американской академии педиатрии Н. Кетре провел всесторонний анализ синдрома избитого ребенка. В своей фундаментальной работе автор подробно представил педиатрические, психиатрические, рентгенологические и юридические аспекты проблемы и впервые привел сводные статистические данные о распространении насилия над детьми в США [1, с. 44]. После того как была установлена природа так называемых необъяснимых повреждений у детей, к жестокому обращению были отнесены и другие виды насилия над детьми, в том числе: сексуальное, психологическое насилие и пренебрежение основными нуждами ребенка.

Во второй половине XX века на Западе сложилась самостоятельная научная дисциплина валейнсология, изучающая насилие, с отдельными направлениями: социологическим, психологическим, юридическим, международным.

В настоящее время в мировой литературе опубликованы статьи, монографии, руководства по тем разделам медицины, социологии, юриспруденции, которые отражают специфику проблемы насилия и жестокого обращения с ребенком. В современной зарубежной и отечественной литературе жестокое обращение рассматривается как одна из ведущих причин асоциального детства (Т.И. Шульга, G.G. Conger, A. Guggenbuhl, R. Soonets, A.C. Huston, G. Kagan) [2, с. 68].

В настоящее время мировое сообщество признает проблему насилия, жесткого обращения и пренебрежения нуждами детей как одну из самых острых и актуальных проблем современного мира. Всемирная организация здравоохранения и Международное общество по предупреждению насилия над детьми и пренебрежения их нуждами (ISPCAN) объединяют усилия специалистов для безопасности создания действенной системы защиты детей.

Список литературы

1. Zastrow C. Introduction to Social Work and Social Welfare. – Sixth Edition, Brooks / Cole Publishing Company. – 1996. – 122 с.

2. Шульга Т.И. Социально-психологическая помощь обездоленным детям: опыт исследований и практической работы / Т.И. Шульга, Л.Я. Олиференко, А.В. Быков. – М., 2003. – 232 с.

3. Емельянцева М.В. Концессионное соглашения – новый вид сотрудничества с государством / М.В. Емельянцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.naryishkin.spb.ru

4. Волкова Е.Н. Защита детей от жестокого обращения / Е.Н. Волкова [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.litres.ru/kollektiv-avtorov/zaschita-detey-ot-zhestokogo-obrascheniya/chitat-onlayn/

Спирина Мария Леонидовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный
педагогический университет»
г. Армавир, Краснодарский край

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

***Аннотация**: в статье отражен опыт профилактики социального сиротства, охарактеризованы документы по защите прав детей-сирот, а также отражены рекомендации в отношении защиты прав детей-сирот.*

***Ключевые слова**: дети-сироты, Конвенция о правах ребенка, охрана детства.*

Основополагающим документом в современной истории социальной защиты детей-сирот является Конвенция о правах ребенка, принятая в 1989 г. Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных наций, в которой впервые права детей рассматриваются на уровне международного права. В настоящее время более 150 стран ратифицировали этот документ. Присоединяясь к Конвенции о правах ребенка, государство брало на себя обязательство пересмотреть свое национальное законодательство с тем, чтобы обеспечить права детей. Данный документ был ратифицирован Россией 13 июня 1990 г., что позволило вводить в Российской Федерации новые законы по предупреждению сиротства [1].

Всем содержанием Конвенции подчеркивается первостепенная важность семьи для развития ребенка. Преимущественное место принадлежит биологической семье ребенка. Все усилия должны быть направлены на помощь биологическим семьям для разрешения ими своих экономических, социальных, психологических или медицинских проблем, чтобы ребенок мог остаться в своей семье или вернуться туда в разумно короткий срок.

Рассматривая перспективы правового обеспечения интересов детей в XXI веке, ЮНИСЕФ разработало ряд концептуально важных рекомендаций для национальных законодательств в отношении защиты прав детей. Для создания благоприятных условий жизни детей необходимо, чтобы:

– права детей широко поощрялись и соблюдались;

– законы, политика и меры в отношении детей всегда принимались с учетом наилучшего обеспечения их интересов;

– дети полностью реализовали свой потенциал в развитии и вели здоровый образ жизни при наличии широких возможностей для обучения и участия в принятии решений, от которых зависит их благополучие;

– политика и программы для детей разрабатывались с учетом моральных критериев беспристрастности и социальной справедливости, чтобы преобладала солидарность с теми, кто находится в наименее благоприятном положении и является наиболее нуждающимся при условии сокращения экономического и социального неравенства и поддержания принципа недискриминации;

– семьям оказывалась помощь в выполнении их обязанностей по воспитанию детей для обеспечения того, чтобы они жили в атмосфере заботы, понимания, опеки и поддержки при постоянном развитии способностей и расширении возможностей, чтобы дети могли стать основными действующими лицами в осуществлении своих прав [2].

По мнению ЮНИСЕФ, мир в котором будут созданы такие условия, станет богаче в своем разнообразии в результате общей приверженности делу реализации прав детей, к чему искренне должны стремиться правительства, семьи и гражданское общество в целом. Эти пожелания, рекомендации касаются и современной России и служат для нее своеобразным ориентиром.

Одним из достижений западной цивилизации в XX веке стала разработка социального законодательства в защиту детей от угнетения их со стороны взрослых. В целом ряде стран термин «охрана детства» чаще всего ассоциируется с обязанностью защитить детей от злоупотреблений. Достаточно интересно то обстоятельство, что во многих странах именно в начале этого столетия общество начало брать на себя контроль и защиту детей. Оказавшихся без присмотра «непокорных детей» (а именно так их называли в то время), найденных в больших городах, через механизм общественного вмешательства общество брало на поруки, что должно было оградить их от криминального существования.

В последние годы в качестве панацеи от всех бед рассматривается правовая пропаганда, повышение степени информированности различных слоев населения в содержании предоставляемых им государством прав. Но, как показывает практика, прямой зависимости между знанием принадлежащих, в данном случае ребенку, прав и их реализацией не существует. Выход в другом: концентрации внимания на обязанностях лиц, от усмотрения которых чаще всего зависит реализация прав его носителя.

Список литературы

1. Brown-Standridge M.D. Healing bittersweet legacies: Revisiting contextual family therapy for grandparents raising grandchildren in crisis // Journal of Marital and Family Therapy. – 2000. – С. 35–39.

2. Goodman C.C. Caregiving grandmothers with vs. without child welfare system involvement: Effects of expressed need, formal services, and informal social support on caregiver burden / C.C. Goodman, M.K. Potts, E.M. Pasztor // Children and Youth Services Review. – 2007. – №29. – С. 428–441.

Научное издание

НОВОЕ СЛОВО В НАУКЕ:
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
Том 1
Сборник материалов
VII Международной научно-практической конференции
Чебоксары, 15 января 2016 г.

Редактор *Т.В. Яковлева*
Компьютерная верстка и правка *С.Ю. Семенова*

Подписано в печать 03.02.2016 г. Формат 60×84/16
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 25,3425. Заказ К-72. Тираж 500 экз.
Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
8 800 775 09 02
info@interactive-plus.ru
www.interactive-plus.ru

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru