

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов по материалам
VII Международной научно-практической конференции
г. Белгород, 27 февраля 2015 года

ЧАСТЬ IV

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
(АПНИ)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам
VIII Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 27 февраля 2015 г.

В семи частях
Часть IV



Белгород
2015

УДК 001
ББК 72
Т 33

Теоретические и прикладные аспекты современной науки :
Т 33 сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции 27 февраля 2015 г.: в 7 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть IV. – 180 с.

ISBN 978-5-9906355-9-3

ISBN 978-5-9906520-3-3 (Часть IV)

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам VIII Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные аспекты современной науки» (г. Белгород, 27 февраля 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по истории, политологии, педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 690-11/2014 от 05.11.2014 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:
www.issledo.ru

УДК 001
ББК 72

ISBN 978-5-9906355-9-3
ISBN 978-5-9906520-3-3 (Часть IV)

© Коллектив авторов, 2015
© ИП Петрова М.Г. (АПНИ), 2015

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----------|
| СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ» | 6 |
| <i>Арефьева И.А.</i> ИЗМЕНЕНИЯ В СОВЕТСКОМ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ | 6 |
| <i>Болдырева О.Н.</i> ДЖУНГАРО-КАЗАХСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ГОДЫ ПРАВЛЕНИЯ ДЖУНГАРСКОГО ХАНА ЭРДЭНИ-БАТУРА (1634-1653) И КАЗАХСКОГО ХАНА ДЖАНГИРА (1629-1680) | 8 |
| <i>Буланбаев А.Б.</i> Н.В. СТАРИКОВ КАК ИСТОРИК | 11 |
| <i>Еркеева Ю.В.</i> ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАРОДНЫХ ЧТЕНИЙ ПОПЕЧИТЕЛЬСТВАМИ О НАРОДНОЙ ТРЕЗВОСТИ | 13 |
| <i>Киселёв С.А.</i> СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КУРЬРСКОЙ СЛУЖБЫ | 16 |
| <i>Кондрашин М.В.</i> ИСТОРИЯ СОВЕТСКОЙ ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ..... | 21 |
| <i>Кравчук С.А.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ МОРСКИХ ПРОСТРАНСТВ СССР И США ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ | 24 |
| <i>Македонская В.А., Швец Т.Д.</i> ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ..... | 31 |
| <i>Маркова С.М.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПРОГРАММАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ НАЧАЛА XX В. | 34 |
| <i>Оспанова А.А.</i> МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРЕНБУРГСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЧИНОВНИЧЕСТВА В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД..... | 38 |
| <i>Поливанов Я.М.</i> К ВОПРОСУ ИСТОРИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ВНЕЗАПНОСТИ НАПАДЕНИЯ ГЕРМАНИИ НА СССР 1941г. КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗА НАЧАЛЬНОГО ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ | 39 |
| <i>Рожина А.В.</i> ФЕМИНИЗАЦИЯ МОНАШЕСТВА НА ЕВРОПЕЙСКОМ СЕВЕРЕ РОССИИ В НАЧАЛЕ XX в. | 44 |
| <i>Shpakovsky V.O., Timoshina S.A.</i> THREE PATHS IN INFORMING POLICY IN POST-REVOLUTIONARY SOVIET NEWSPAPER ARTICLES (1921-1953)..... | 47 |
| СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ» | 49 |
| <i>Алигаджиева М.А.</i> СВОЕОБРАЗИЕ ДАГЕСТАНА В ОБЛАСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ..... | 49 |
| <i>Майстат М.А.</i> МЕТАМОРФОЗЫ МАКСИМЫ НАЛОГОВОГО ФЕДЕРАЛИЗМА В РОССИЙСКОМ ИЗМЕРЕНИИ | 51 |
| <i>Рудинский А.В.</i> ДОБЫЧА СЛАНЦЕВОГО ГАЗА В ОКЛАХОМЕ – ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КАТАСТРОФА ДЛЯ США И ВСЕГО ЧЕЛОВЕЧЕСТВА..... | 56 |
| <i>Хасуев А.Э.</i> ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ..... | 56 |

| | |
|--|-----------|
| СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» | 61 |
| <i>Ануфриева Д.Ю., Соколова Е.А.</i> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА..... | 61 |
| <i>Аристова М.А.</i> СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И НЕДОСТАТКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ..... | 64 |
| <i>Бабина А.А.</i> К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕСТАБИЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА..... | 69 |
| <i>Балаева А.С., Большанина Л.В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПРИ ПОМОЩИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ | 71 |
| <i>Бардина А.А., Малинина С.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СЕНСОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА | 75 |
| <i>Бодякина Т.В., Елтошкина Е.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ АГРОКЛАССОВ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ..... | 78 |
| <i>Бойко И.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА..... | 80 |
| <i>Варламова М.П.</i> КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ | 82 |
| <i>Голышева С.П.</i> РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ- АГРОНОМОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ | 87 |
| <i>Григорова З.Н.</i> ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ..... | 90 |
| <i>Дебольский М.Г., Чернышкова М.П., Дегтярева О.Л.</i> ПСИХИЧЕСКИЕ АНОМАЛИИ, ИХ РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ СРЕДИ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ И ОСУЖДЕННЫХ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В СЛЕДСТВЕННЫХ ИЗОЛЯТОРАХ, И ВЛИЯНИЕ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ НА АДАПТАЦИЮ К УСЛОВИЯМ ИЗОЛЯЦИИ..... | 92 |
| <i>Жданов И.В.</i> С.Е. ФЕЙНБЕРГ О ВИДАХ ПЕДАЛИЗАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО | 98 |
| <i>Иванова Л.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ | 100 |
| <i>Иконникова Т.И., Ударцева С.М., Ерахтина И.И.</i> К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН..... | 103 |
| <i>Исламов А.Э., Обухова Л.К.</i> СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИОННО- УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ | 106 |
| <i>Ковтун Ю.Ю., Бакланова А.Л.</i> СУБЪЕКТНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА) | 110 |
| <i>Корепина Л.Ф., Сафронов А.В.</i> УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ..... | 112 |
| <i>Курдюмова И.М.</i> НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗА РУБЕЖОМ | 115 |
| <i>Маратканова Е.В., Егорова Э.Б.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 118 |

| | |
|--|-----|
| <i>Молодожен Е.Н.</i> МЕТОДОЛОГИЯ КАК СОВОКУПНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ..... | 126 |
| <i>Муртазина Э.И.</i> РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА | 128 |
| <i>Проконьев А.Т.</i> К ВОПРОСУ ОБ ОХВАТЕ НАСЕЛЕНИЯ ЗАНЯТИЯМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ПРЕДПРИЯТИЯХ, УЧРЕЖДЕНИЯХ, А ТАКЖЕ МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) | 130 |
| <i>Пушкина И.М.</i> КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ГЛОБАЛЬНО-КОСМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ИННОВАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВА В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА | 135 |
| <i>Рожнова Е.Н.</i> МЫШЛЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА..... | 137 |
| <i>Сергеева А.С., Андреева П.Е., Воробьева Г.Е.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ КРАЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР..... | 141 |
| <i>Сидорова Н.И.</i> К.Н. ВЕНТЦЕЛЬ О ВОЙНЕ И ВОСПИТАНИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА..... | 143 |
| <i>Сидорова Н.И.</i> ОТВЕТСТВЕННОСТЬ: ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ | 145 |
| <i>Сосницкая Т.Н.</i> КРАЕВЕДЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ..... | 147 |
| <i>Туйбаева Е.И., Брусенцова О.Л.</i> АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ..... | 152 |
| <i>Турбина И.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 154 |
| <i>Фаляхов И.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ..... | 159 |
| <i>Федоронко И.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА УСВОЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ | 163 |
| <i>Чарковская Я.В., Малинина С.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВАМИ ТЕХНИКИ АССАМБЛЯЖ..... | 171 |
| <i>Чернова Е.И.</i> ТЮТОРСТВО КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ..... | 173 |
| <i>Чернопятова А.В.</i> ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ | 175 |
| <i>Шарафутдинова Г.Г., Хабибуллина Г.Р.</i> ЭКСКУРСИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ПОМОЩЬ В ДОСТИЖЕНИИ СОВРЕМЕННОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ ПОТЕРЯ ВРЕМЕНИ, КОТОРОГО И ТАК КАТАСТРОФИЧЕСКИ НЕ ХВАТАЕТ?.... | 179 |
| <i>Шастина Т.В.</i> ОСВОЕНИЕ ДИАЛЕКТНОГО ПЕНИЯ В АНСАМБЛЕ..... | 181 |

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ И АРХЕОЛОГИЯ»

ИЗМЕНЕНИЯ В СОВЕТСКОМ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Арефьева И.А.

заведующая профессиональным центром КГК ПОУ 6,
канд. истор. наук, доцент,
Россия, г. Хабаровск

В статье идет речь о внесении изменений в действовавшее советское гражданское законодательство во время ВОВ в связи со сложившейся ситуацией, о введении чрезвычайных гражданско-правовых норм и временном приостановлении некоторых прав и свобод граждан, что, непосредственно, оказало влияние на развитие всей послевоенной правовой системы.

Ключевые слова: гражданское право, Гражданский кодекс РСФСР 1922 г., юрисдикция, гражданско-правовые нормы, гражданско-правовые сделки.

Юрисдикция военного времени руководствовалась принципом того, что советское право и законодательство продолжало свое действие не только на территории, находившейся под защитой советских войск, но и в областях, временно оккупированных врагом. Советское гражданское право в годы Великой Отечественной войны не претерпело существенных изменений, поэтому в нем продолжали действовать довоенные нормы. Гражданско-правовые сделки, совершенные на территории за время её оккупации, если они противоречили закону или не соответствовали интересам советского государства, признавались недействительными после освобождения от вражеского гнета.

Следует отметить, что не было единого гражданского законодательства СССР, в каждой союзной республике существовал свой ГК. Однако разнообразие гражданско-правовых норм с учетом национальных, территориальных, ресурсных и иных особенностей союзных республик, как правило, не выделялось. Все гражданское законодательство союзных республик было написано в соответствии с нормами ГК РСФСР.

Гражданский кодекс РСФСР 1922 г. (ГК РСФСР 1922 г.) – первый советский гражданский кодекс. Был принят 31 октября 1922 г. IV сессией ВЦИК 9-го созыва, введен в действие с 1 января 1923 г. и имел силу до 1 октября 1964 г. (до введения в действие второго Гражданского кодекса РСФСР), то есть его действие распространялось на регулирование гражданско-правовых отношений в годы ВОВ.

Учитывая то, что гражданское право – самая обширная по объему охватываемых общественных отношений, и, соответственно, по содержанию правовых норм отрасль права, оно распространяется на огромное поле социально-правовой сферы. Гражданский кодекс состоял из общей части, вещного, обязательственного, наследственного права – то, что непосредственно касается социальной сферы общества.

Гражданско-правовые нормы дифференцировались по принципу обязательности: диспозитивные и принудительные. Чем шире была автономия сторон в гражданском правоотношении, тем больше норм, регулировавших его, являлись диспозитивными. Наоборот, по мере, так называемой «социализации гражданского права» (т.е. проникновения в него плановых начал) возрастало число принудительных норм.

В годы Великой Отечественной войны автономия сторон в гражданском правоотношении не была отменена, но была практически полностью заморожена, законсервирована, и соответственно, относящиеся к ней диспозитивные нормы. Это было продиктовано условиями военного времени. Напротив, число и значение принудительно-обязывающих норм резко возрастало. Государство сконцентрировало на себе право директивно регулировать гражданско-правовые отношения в социальной сфере общества.

Гражданский кодекс, кроме того, содержал нормы определительные, декларативные, истолковательные и организационные. При разработке ГК предполагалось выделить в кодексе группу основных статей, непосредственно выражающих задачи нового гражданского права в социальной сфере и экономике. Такими декларативными статьями ГК стали ст. 1 «О применении гражданского законодательства на практике» и ст. 4 «О нормировании общего порядка разрешения гражданских споров». В эти статьи были введены внеправовые критерии (так, ст. 1 устанавливала порядок защиты имущественных прав только в случае их соответствия «социально-хозяйственному назначению»). Это давало судьям большой простор для толкования закона, не связывая их четкими правовыми нормами. Судьи имели право самостоятельно, без каких-либо ограничений определять соответствие конкретного определенного имущественного права «социально-хозяйственному назначению». Это вело к судебному произволу в части защиты нарушенных прав в области социальной защиты населения.

В истолковании многих правоведов ГК РСФСР не следовало рассматривать как полный и окончательный набор правил. Правовая форма казалась переходящей, ожидали ее скорого исчезновения. Принципу законности был противопоставлен принцип целесообразности, что не могло не привести к правовому нигилизму и злоупотреблениям, со всеми вытекающими последствиями. Однако осуществить намеченные изменения в гражданском праве до войны так и не успели. Поэтому регулировать имущественные отношения и связанные или не связанные с ними личные неимущественные отношения, в том числе и в социальной сфере общества в годы ВОВ продолжал ГК РСФСР 1922 г.

Следует также подчеркнуть, что идеальных законов в принципе быть не может. Право всегда имеет субъективный характер, исходит от людей, его принявших, законы пишутся под заказ правящих кругов общества. И даже исходя из идеальной концепции правового государства, при абсолютной непредвзятости и объективности законодателя – нет гарантий недопущения ошибок и пробелов в праве. Законы пишут обычные люди, склонные ошибаться. Меняются общественные отношения, устаревают нормы права, перестают

отвечать требованиям времени, а законодатель «не успевает» за ними. Поэтому совершенствование системы законодательства и права процесс неизбежный и неотвратимый, как развитие самого общества.

Наряду с государственной и кооперативной собственностью закон выделял частную собственность, имевшую три формы: единоличную собственность физических лиц; собственность нескольких лиц, не составлявших объединения (общая собственность); собственность частных юридических лиц.

Права государства в отношении объектов права частной собственности во время войны расширились. Граждане были обязаны сдавать радиоприемники, применялись реквизиции некоторого имущества, например, лодок в местах переправ и т.д. Граждане освобожденных территорий обязаны были сдавать органам государства трофейное имущество, а также брошенное имущество, собственники которого оказались не известны, все присвоенное во время оккупации имущество, как государства, так и граждан. Постановление СНК и ЦК ВКП(б) от 21 августа 1943 г. «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации» обязало совнаркомы, облисполкомы и обкомы восточных областей и республик вернуть колхозам освобожденных районов скот, который в свое время был эвакуирован на восток.

Преобразования в обязательственном праве были направлены на сужение применения гражданско-правовых договоров и расширение применения административно правовых, плановых задач. Это касалось, прежде всего, военной продукции, поставок нефти, угля, металла и т.д., и в меньшей степени снабжения тыла, в том числе на социальные нужды. Война не являлась основанием для неисполнения обязательств.

По окончании ВОВ многие чрезвычайные нормы гражданского законодательства еще продолжали свое действие, что обуславливалось послевоенной разрухой, голодом, необходимостью постепенного перехода всех правовых отношений на мирные рельсы и восстановлением мирной экономики и социальной инфраструктуры. Только в 1964 г., с принятием нового ГК РСФСР, они окончательно утратили свое распространение.

ДЖУНГАРО-КАЗАХСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ГОДЫ ПРАВЛЕНИЯ ДЖУНГАРСКОГО ХАНА ЭРДЭНИ-БАТУРА (1634-1653) И КАЗАХСКОГО ХАНА ДЖАНГИРА (1629-1680)

Болдырева О.Н.

ассистент кафедры русского языка как иностранного и общегуманитарных дисциплин Калмыцкого государственного университета,
Россия, г. Элиста

В статье рассматривается новый этап в джунгаро-казахских отношениях в XVII веке. На протяжении веков их взаимоотношения были непростыми. В статье рассказано о целях и итогах последнего похода в Казахстан 1646 года создавшего Джунгарское ханство хана

Батур-хунтайджи. В этот период было положено начало территориальным захватам ойратских феодалов в Казахстане.

Ключевые слова: Джунгария, Казахстан, поход, отношения.

30-е гг. XVII в. знаменуют новый этап в казахско-ойратских отношениях. Казахскому ханству на Востоке противостоит юго-восточная группировка ойратов, состоящая из племен чоросов, хойтов, отчасти дербетов, хошоутов, возглавляемая Хаара-Хулой, а затем его сыном Батуром. Батур создал могущественное кочевое государство – Джунгарское ханство, с которым народам Казахстана и Средней Азии пришлось вести длительную и упорную борьбу до его гибели в середине 50-х гг. XVIII в.

Объединение ойратских племен в единое государственное образование под главенством ханов из дома Чорос привело к усилению внешнеполитической активности западных монголов. При этом острие их внешней политики после общемонгольского съезда 1640 г. повернулось в сторону Казахстана. Приход к власти в Джунгарии Батура-хунтайджи по времени почти совпал с началом правления в Казахстане сына Есима Джангира.

Образование Джунгарского ханства и одержанные в это время ойратскими армиями победы в Казахстане, Монголии, Восточном Туркестане подняли международный авторитет Батура-хунтайджи, сделали его ставку одним из важнейших политических центров Центральной Азии. Побывавший в конце сентября 1640 г. в ставке хунтайджи сын боярский Меньшой Ремезов сообщал, что «были у контайши в те поры...Ильден-тайша Урлюков сын, да четверы послы бухарские, Казачьей орды Янгиря-царевича, да Далай-лабы...» [3, с. 207]. Вскоре, однако, Батуру-хунтайджи пришлось испытать тяжести поражений.

Зимой 1643 г. ойратские владетельные князья, примкнувший к ним сын Алтын-хана Омбо-Эрдэни, во главе с ханом двинулись в Казахстан, ограбив по пути кочевья киргизов. Узнав об этом, Джангир с небольшим по численности отрядом, по сведениям Г. Ильина в 600 человек, двинулся навстречу. Как разворачивались события дальше, свидетельствуют показания очевидцев: «...И Янгир де, покопав шанцы меж каменеем, и в шанцы посадил 300 человек с вогненным боем, а сами с тремя стами став в прикрытье за каменеем. И кон де тайша с воинскими людьми приступил к шанцам и ис шанцов де у контайши побили многих людей. И с другую де сторону на нево ж контайшу приходил с воинскими людьми сам Янгир и побил де у контайши на тех в дву боях людей тысяч с десять». Вскоре к казахам пришло подкрепление в лице известного узбекского бека Ялантуша с 20 тысячами войска. Батуру-хунтайджи с огромной 50-тысячной армией пришлось отступить [3, с. 239].

Это поражение в войне с казахами, отмечал И.Я. Златкин, имело важные последствия для ойратского общества. Батур-хунтайджи решил расправиться с теми ойратскими князьями, которые не приняли участия в походе против Джангира. В Джунгарии вспыхнули феодальные усобицы [2, с. 130-131].

Стремясь во что бы то ни стало отомстить Джангиру и Ялантушу, Батур-хунтайджи пытался заключить военный союз с ханом волжских калмыков Хо-Урлюком, «чтоб де Урлюк-тайша дал ему, контайше, людей своих на помощь и велел бы де людям своим идти на Кунделеня-тайшу войною. А он де контайш, пойдет з другую сторону на Янгира-царевича и на Алантуша для того, что де с ним, контайшею, Кунделен-тайша на Янгира и на Ялантуша войною сам не ходил и людей своих не посылал и стоит за Янгира и называет его названным сыном» [3, с. 234, 239]. Однако послы хунтайджи к волжским калмыкам по дороге были перехвачены людьми Хунделена-тайши, одного из наиболее влиятельных ойратских владельцев, родного брата главы хошоутов Байбагаса (Байбагиша)-тайши. Между тем Хо-Урлюк в одном из многочисленных сражений калмыков с горцами Северного Кавказа в 1644 г. был убит. Таким образом, попытка нанести удар по Казахскому ханству одновременно с двух сторон оказалась неудачной.

Несмотря на это, а также на открытое противодействие ряда влиятельных владельцев во главе с Хунделеном, придерживавшихся проказахской ориентации, Батур-хунтайджи приступил к подготовке нового похода в Казахстан. И.Я. Златкин в связи с этим привел факты закупки оружия ойратами у тюркских народов Сибири: представители ханской власти в Кузнецком уезде «у государевых ясачных людей покупают куяк (кольчуги), и шеломы, и стрелы, и копья, и всякое железо», в больших количествах лошадей, «потому что у него лошади на боях побиты». Он полагал, что вследствие борьбы Батура с Хунделеном поход джунгар на казахов весной 1645 г. не состоялся и что «очередная ойрато-казахская война началась в 1652 г.» [2, с. 131].

Мнение это не соответствует действительности. В статейном списке посланца к джунгарам тобольского сына боярского Данилы Аршинского, ездившего в Джунгарию в 1646 г., говорится: «А до их де, Данило с товарищи, приезде ходил контайша войною в Казачью орду на Янгира царевича и многих людей побил, да брата Янгирова с женою и з детьми и со многими людьми в полон взял» [3, с. 277]. Сразу после возвращения из этого похода состоялась схватка между Батуром и Хунделеном. Тот же Данила Аршинский сообщал, что «как де с того бою контайша поехал назад и ево, контайшу, встретил не доехав до улусов ево за два дня Кунделен-тайша со многими воинскими людьми и тут у них был бой...да за тем боем меж собя помирились» [3, с. 277].

Этот поход 1646 г. на казахов был одним из последних в годы правления в Джунгарии Батура-хунтайджи. Трудно определить, с какой стороны исходила инициатива мирных переговоров, тем не менее они состоялись и между двумя наиболее сильными кочевыми государствами Центральной Азии на некоторое время воцарился мир. Ойратский посол Хорохай Далдин в 1647 г. сообщал томским властям, что «была де у контайши война с черными ж колмаками с Кунделеном-Убаши. Да он же бился с Казачьею ордою и после де с ним помирился докаместа от них задору не будет» [3, с. 306]. Можно сказать, что определенное давление на Батура оказал Хунделен-тайша, связанный узами дружбы с Джангиром.

Борьба между Джунгарским и Казахским ханствами в этот период велась с переменным успехом для сторон, однако ойратам удалось захватить и удержать за собой небольшую восточную часть Семиречья, ранее принадлежавшую казахам [3, с. 239]. Так было положено начало территориальным захватам ойратских феодалов в Казахстане.

Список литературы

1. Жумашев Р.М. История Казахстана с древнейших времен до наших дней. Караганда, 2003
2. Златкин И.Я. История Джунгарского ханства (1635-1758). М., 1964.
3. Златкин И.Я., Устюгов Н.В. Русско-монгольские отношения. 1636-1654: сборник документов. М., 1974.
4. Митиров А.Г. Ойраты-калмыки: века и поколения. Элиста, 1998.

Н.В. СТАРИКОВ КАК ИСТОРИК

Буланбаев А.Б.

магистрант исторического факультета
НИ Томского государственного университета,
Россия, г. Томск

В статье рассматривается деятельность общественного деятеля, писателя и политика Николая Викторовича Старикова в качестве историка. Анализируются его идеологические установки, особенность используемых им источников, методы конструирования прошлого. Деятельность Н.В. Старикова рассматривается в контексте проблемы исторической политики и механизмов поддержки государством непрофессионального исторического знания.

Ключевые слова: Н.В. Стариков, консерватизм, историческое знание, историческая политика, публичная история.

Историческое знания – важная часть культуры общества, позволяющая людям понимать настоящее и прогнозировать будущее через познание прошлого. Особенно это актуально для постсоветской России, где различные исторические концепции, «образы прошлого» часто используются в идейной и политической борьбе. Далек не всегда подобные концепции имеют научный характер, но даже ненаучные знания о прошлом являются важным источником формирования исторического сознания, независимо от меры их истинности [2; с. 34]. При таком подходе взгляд на производство исторического знания должен быть направлен не только на специализированные академические институты, не только на научные труды, посвященные истории, но и на историко-публицистические произведения, ориентированных на широкий круг читателей, стратегии их авторов в производстве и легитимации знания о прошлом.

Свой взгляд на историю, и в частности, на историю России, имеют и либералы, и консерваторы. Одним из наиболее заметных представителей консервативного, охранительного направления в современной отечественной публицистике является писатель, блоггер, общественный деятель Николай Стариков. Он является автором нескольких книг посвященных истории России, а так

же автором популярного блога в интернете, который ведет на своем официальном сайте. Помимо этого Николай Стариков является так же и общественным деятелем – он создатель организации «Профсоюз Граждан России» и политической партии «ПВО. Партия Великое Отечество», в программах которых отражены его взгляды на историю России. В январе 2015 года Н.В. Стариков стал одним из организаторов движения «Антимайдан».

Так же следует отметить, что Николай Стариков является членом «Изборского клуба» – клуба интеллектуалов объединенных антилиберальным мировоззрением. Своими целями «Изборский клуб» полагает: создание и представление власти и обществу России аналитических докладов, направленных на формирование обновленной патриотически ориентированной государственной политики во всех сферах национальной жизни. Так же стоит отметить, что «Изборский клуб» ставит задачу национального примирения, преодоления разрыва, вызванного революцией и гражданской войной, постулирует преемственность истории России в XX веке [3]. «Принадлежность единому имперскому фронту означает стремление к целостному взгляду на прошлое и подразумевает признание единого историософского фундамента России, включающего до-романовскую Русь, петербургскую империю и советский проект» [4] – так определяется отношение к истории в декларации клуба.

Стоит сразу отметить, что Николай Стариков профессиональным историком не является. По образованию он – инженер-экономист, и, как следствие, не имеет должной методологической подготовки для работы с историческими источниками. По его мнению, история – не менее логичная, стройная наука, чем физика или химия. Надо только понимать правильную логику событий, и тогда можно легко предсказывать и прошлое и будущее [5; с. 6]. Такие взгляды на историю аналогичны взглядам историков XIX века, веривших в научность истории и в ее способность предсказывать будущее через познание прошлого. Собственно, вся общественная и политическая деятельность Николая Старикова основывается на выводах его исторических трудов, которые сводятся, преимущественно к тому, что «Запад» на протяжении веков всегда был врагом России.

Что касается источников, которыми Николай Стариков пользуется при написании исторических произведений, то они достаточно однотипны. Автор предпочитает пользоваться мемуарами очевидцев событий. При этом не редко он и самих мемуаристов упрекает в фальсификациях [6; с. 171]. По мнению писателя, никто не может описать события лучше очевидцев, и источников личного происхождения достаточно для восстановления картины прошлого. Так же используются им и исторические монографии и обзорные работы, при этом, даже в книгах, посвященных истории зарубежных стран, автор пользуется лишь ограниченным их количеством, причем только переведенных на русский язык, вынося при этом суждения об историографии проблемы.

Основным же методом работы Н.В. Старикова является сопоставление данных из источников и выстраивание хронологически и логически непротиворечивой картины событий, подтверждающей теоретические установки автора.

Важно отметить, что к профессиональным историкам Н.В. Стариков относится скептически и от них дистанцируется.

Книги Николая Старикова имеют броские, ярко-публицистические названия, привлекающие читателя, к примеру: «Как предавали Россию», «Главный враг России», «1917. Разгадка русской революции». В аннотациях читателю обещаются «сенсационные разоблачения» тайн истории. Все это пользуется популярностью у массового читателя, на которого Н.В. Стариков и ориентируется при написании своих работ. Главы в книгах также имеют привлекающие внимание названия: «Кто кормил наших революционеров?», «Кто давал Гитлеру деньги?», «Лев Троцкий – отец германского нацизма». Сами книги выдержаны в эмоциональном, публицистическом стиле. В своих текстах автор часто обращается напрямую к своему читателю, предлагает тому «вспомнить» что-то или «подумать логически», часто используются обращенные к читателю вопросы, призванные подтолкнуть к определенным выводам.

Популярность работ Старикова, большое количество его единомышленников и последователей указывают на то, что знания о прошлом, которые конструирует писатель, находят свою массовую аудиторию. Это подводит к проблеме исторической политики – инструментализации истории в политических целях. Историк А.И. Миллер отмечает, что для ряда стран Восточной Европы характерно появление, наряду с профессиональными историками, еще одной группы агентов исторического познания – активистов исторической политики [1]. Так он определяет историков-любителей, разделяющих государственную точку зрения на историю и пользующихся, во многих случаях государственной поддержкой, часто через такие коммуникационные институты как телевидение, различные круглые столы или государственные коммеморативные акты.

Список литературы

1. Миллер А.И. «Историческая политика» в Восточной Европе: плоды вовлеченного наблюдения // ПОЛИТ.РУ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.polit.ru/article/2008/05/07/miller>.

2. Могильницкий Б.Г. Историческое познание и историческое сознание (к постановке вопроса) // Историческая наука и историческое сознание. – Томск: Изд-во Том ун-та. 2000.

3. Об изборском клубе // Изборский клуб. Институт динамического консерватизма [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dynacon.ru/opr/izborsk-c.php>.

4. По ту сторону «красных» и «белых». Доклад изборскому клубу // Изборский клуб. Институт динамического консерватизма [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dynacon.ru/content/articles/1164>.

5. Стариков Н. В. Как предавали Россию. – Спб.: Питер. 2011. – 336 с.

6. Стариков Н. В. Ликвидация России. Кто помог красным победить в гражданской войне? – Спб.: Питер. 2012 – 384 с.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ НАРОДНЫХ ЧТЕНИЙ ПОПЕЧИТЕЛЬСТВАМИ О НАРОДНОЙ ТРЕЗВОСТИ

Еркеева Ю.В.

аспирант кафедры истории, психологии и педагогики,

В статье рассматривается исторический опыт партнерства государства и общественных организаций в борьбе с алкоголизацией населения, на примере создания Попечительств о народной трезвости. Основное внимание автор статьи акцентирует на организации Попечительствами о народной трезвости народных чтений с целью распространения среди населения здравых понятий «о вреде неумеренного употребления крепких напитков».

Ключевые слова: попечительство о народной трезвости, народная трезвость, народные чтения.

В последние годы активно обсуждается развитие социально-экономических отношений российского общества, которое сопровождается социальным неравенством и напряженностью среди населения страны и как следствие увеличением потребления алкогольных напитков на душу населения.

Сегодня как никогда становится актуальным изучение исторического опыта в конце XIX начале XX вв. по обозначенной проблеме. Это позволит использовать опыт прошлого с учетом внедрения в современную практику решения социальных вопросов государства в партнерстве с общественными организациями, направляющими свою деятельность на борьбу с чрезмерным употреблением спиртных напитков населения страны.

В Российской империи попечительство как институт [4] в области народной трезвости был создан на законодательном уровне, свидетельством этому являлось законодательное Высочайшее учреждение Устава Попечительств о народной трезвости законом Российской империи от 20 декабря 1894 г. № 11152 и введение его в действие с 1 января 1895 г. в Пермской, Уфимской, Оренбургской и Самарской губерниях [3, с. 682], одновременно с Высочайшим утверждением законом Российской империи от 20 июня 1894 г. № 10766 Положения о казенной продаже питей [1, с. 404].

Для достижения действительных результатов в борьбе за здоровье и нравственность населения недостаточно было только государственных общественных мероприятий, необходимо было добиться механизма осознания населением вреда злоупотребления «крепкими» напитками. Уставом Попечительства о народной трезвости были возложены обязанности распространения среди населения здравых понятий «о вреде неумеренного употребления крепких напитков» [6, 58] на попечительские организации, создаваемые во всех губернских городах и уездах.

В качестве одной из основных форм распространения среди населения здравых понятий о вреде злоупотребления крепкими напитками стала организация народных чтений [7, 361]. Организация народных чтений регламентировалась строгими правилами, законоположениями, разъяснениями и рекомендательными списками, которые в обязательном порядке должны были соблюдаться Попечительствами о народной трезвости, например, Высочайшем

законом Российской империи от 24 декабря 1876 г. № 56762 были утверждены Правила для устройства народных чтений в губернских городах [2, с. 556-557].

Народные чтения являлись массовой формой внешкольного образования и в то же время средством развлечения народных масс, распространение которых в дореволюционной России было естественным, так как народные читальни и библиотеки при малограмотном населении не могли принести в полной мере, ожидаемой от них пользы [5].

Народные чтения чаще всего сопровождались показыванием «туманных картин» (диапозитивов), которые содействовали усвоению слушателями текста чтений и обеспечивали более охотное посещение их народом.

Исходя из местных социальных условий, где организовывались народные чтения, Попечительствами принимались решения о том, что чтения должны быть бесплатными или решения об установлении незначительной входной платы за их посещение, которая была бы не обременительной для посетителей и могла бы покрыть хотя бы часть расходов, связанных с организацией чтений. Что касается требований к помещениям для организации народных чтений, то они должны были по возможности устраиваться при чайных Попечительств о народной трезвости.

Начиная с 1905 г., в ходе революции, произошло усиление деятельности Попечительств по развитию всех типов внешкольного образования, в том числе, и народных чтений, вследствие чего лекторам разрешилось не просто читать текст, но и комментировать его. Доверительное отношение населения к народным чтениям, подтверждалось тем фактом, что аудитории во время чтений всегда были переполненными. Духовенство на чтениях разъясняло крестьянскому населению о вреде и зле, которое приносило неумеренное распитие спиртных напитков. Таким образом, активная, последовательная, многопрофильная законодательно оформленная и методически подкрепленная деятельность Попечительств о народной трезвости на территории Российской империи способствовала превентивным и профилактическим мерам, формированию среди населения культуры употребления алкоголя и, как правило, снижению показателя его употребления. Современная социально-экономическая ситуация в России, свидетельствует о необходимости возрождения исторического опыта организации народных чтений посредством государственно-общественного партнерства. Это может быть организация круглых столов, проблемно-тематических и интерактивных лекций и конференций в сети Интернет, создание попечительских групп в социальных сетях.

Список литературы

1. Высочайшее утвержденное Положение о казенной продаже питей: закон Российской империи от 06.06.1894 № 10766 // Полное собрание законов Российской империи. III собрание. Том XIV (1894). СПб.: Государственная типография, 1898. С. 404.
2. Высочайше утвержденные Правила для устройства народных чтений в губернских городах: закон Российской империи от 24.12.1876 г. № 56762 // Полное собрание законов Российской империи. II собрание. Том LI (1876). СПб.: Государственная типография, 1878. С. 556.
3. Высочайше утвержденный Устав Попечительства о народной трезвости: закон Российской империи от 20.12.1894 № 11152 // Полное собрание законов Российской империи. Собрание III. Том XIV (1894). СПб.: Государственная типография, 1898. С. 682.
4. Галиуллина С.Д. Попечительство как социальный институт. // Сервис plus. 2009. № 3.
5. Галиуллина С.Д. Правительственное попечение о народном образовании в России (на примере Оренбургского учебного округа. 1874-1917 гг.): Дис. ... д-ра истор. наук, М., 2012. 556 с.
6. Еркеева, Ю.В. Исторический опыт партнерства государства и общественных организаций в борьбе за народную трезвость. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Том 6, № 6, часть 1. С. 56-62.
7. Еркеева Ю.В.. Народные чтения как форма просвещенного попечительства в Уфимской губернии (1965 – 1917 гг.). // Современные исследования социальных проблем. 2014. № 12. С. 358-368.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ КУРЬЕРСКОЙ СЛУЖБЫ

Киселёв С.А.

студент 2 курса

Владивостокского государственного университета экономики и сервиса,
Россия, г. Владивосток

В этой статье описывается развитие и становление курьерской службы в мире, анализ особенностей рынка курьерских услуг в современном обществе, а также исследование рынка курьерской службы на Дальнем Востоке.

Ключевые слова: курьерская служба, история развития курьерских служб, курьерские службы на Дальнем Востоке.

В современном мире всё больше и больше становится актуальным вопрос, связанный с курьерской службой. Возрастает спрос на транспортировку и пересылку товаров личного потребления, что очень важно для простых граждан, а также увеличиваются запросы предпринимателей на транспортировку товаров и грузов. С развитием воздушного и морского транспорта также появляется необходимость в экспресс доставке товаров (помощь при стихийных бедствиях, доставка медикаментов в области, лишённые возможности первой медицинской помощи). А с увеличением частного сектора экономики развивается особый бизнес по предоставлению курьерских услуг. Целью данной статьи является анализ истории развития курьерской службы в мире, исследование основных элементов курьерской службы, а также её особенности и, на

основании вышеизложенного, проведение результирующего анализа курьерской службы на Дальнем Востоке.

Для начала следует определиться с понятием курьерской службы и курьера. Курьер (фр. *courrier*) – человек или компания, нанимаемые для доставки сообщений, писем, иной корреспонденции, а также небольших грузов.

История развития курьерской службы исходит ещё с древности, когда у людей лишь начали развиваться коммуникационные навыки. Передача информации становилась важной частью жизни людей для оповещения об опасности, извещения о нахождении важного места и т.д. С прогрессом человеческого социума потребовались новые пути для широкого охвата оповещения нужных лиц. Одной из древних цивилизаций можно назвать Древнюю Грецию. Расположенная на южной части Балканского полуострова она разделялась между многими враждующими городами-полисами. В Греции почтовая система развивалась из-за множества воюющих между собой городов-государств. Правительства для передачи сообщений имели в своем распоряжении только пеших посланцев. Они назывались гемедромами. Увеличение военной мощи с улучшением военной тактики потребовало чёткую систему курьерской службы. Также взаимосвязь представительских органов как Дикастерия и Синклит требовала чёткого знания о введениях делах друг друга [3]. Особенно своими курьерскими и стратегическими способностями прославилась Спарта с прекрасно ориентированной системой гонцов, благодаря чему военные подразделения знали о расположении войск друг друга и противников. Также большую роль играют гонцы в Олимпийских играх. Самый известный из этих курьеров был Филипид, который по преданию Плутарха в 490 году до н.э. донёс в Афины известие о победе в битве при Марафоне и умер от истощения. Этот бег был первым Марафоном в истории. Филипид передал только устное послание. Для передачи особо спешных сообщений уже в древности посылали верховых гонцов. Как пишет Диодор, один из военачальников Александра Македонского держал при своём штабе гонцов – всадников на верблюдах [3].

Римская империя особо преуспела в развитии курьерской службы. Расцвет курьерства приходится на рабовладельческую эпоху, где многие рабы выполняли повседневные курьерские просьбы. *Servus urbana* (городские рабы) прислуживали своему хозяину во владениях и передавали нужную информацию от *agnatus* (хозяин) остальным членам агнатской семьи. Именно с римского периода началось активное развитие почтовых пересылок. Многие упоминания мы можем брать из произведения Сенеки «Письма к Луциллию». Для правительственных и частных целей существовали гонцы (лат. *cursores, statores*), а также частные предприниматели, отдававшие в наймы повозки и вьючный скот (*cisiarii* и *jumentarii*); их коллегии объединялись в одну корпорацию. Гай Юлий Цезарь заложил основы для создания собственно государственной почты, которая возникла и получила значительное развитие при императоре Августе. В те времена почта называлась *cursus publicus* (государственная почта), была подчинена непосредственно императору и не разрешалась для частных посланий [2]. Благодаря единой почтовой сети существовала

связь между отдельными частями Римской империи. Не во все римские провинции можно было добраться по суше, и в этом случае для перевозки почты использовали корабли. Этот пример прекрасно иллюстрирует Сенека в произведении «Письма к Луциллию»: «Внезапно сегодня у нас появились корабли из Александрии, которые обычно идут впереди и возвещают о прибытии следующего за ними флота. Поэтому их также называют почтовыми кораблями» [1].

Главное заведование государственной почты было сосредоточено в руках одного из высших государственных чинов: сначала *praefectus praetorio*, со времени Константина – *magister officiorum*.

Для частной почты обычно пользовались услугами путешествующих друзей, что обуславливало длительное время доставки. Так, известен случай, когда некто Аугустин получил письмо через девять лет. Если же расстояние до адресата было не очень большое, римлянин посылал своего раба, который в день преодолевал пешком до 75 км. Сенека, из «Писем к Люцилию» приводит пример: «Твоё письмо я получил лишь через много месяцев после отправки. Поэтому я счёл излишним расспрашивать доставившего его человека о твоём житье-бытье» [1].

Обратимся к особенностям и аспектам современной курьерской службы. Курьерская служба – это доставка товарно-материальных ценностей грузополучателю с использованием услуг курьера. В процессе курьерской работы выполняются и оговариваются также побочные услуги как способ упаковки товара, метод и пути доставки, и т.д. Большую роль играют логистические отделы, которые определяют более энергоёмкий и краткий путь для доставки товаров. Основная конъюнктура рынка курьерских служб заключается в выборе более качественных услуг по следующим параметрам: оперативность доставки, наличие точек получения товаров, оказание дополнительных услуг. Особый вид услуг занимает наличие экспресс-доставки товаров. За малый срок компания-курьер обязуется доставить товар получателю. Как правило, условия доставки такого товара обговариваются отдельно, заключая договор оказания курьерских услуг. В основном экспресс-доставкой отправляют личную корреспонденцию и документальные посылки под роспись, но бывает нужда в поставке больших грузов. Срочная доставка имеет и еще одну сложность. Заказы всегда поступают неожиданно, и может получиться так, что свободных ресурсов на данный момент компания не имеет. В таком случае клиент может уйти к конкурентам, что снижает уровень доходов. Такой риск имеется практически постоянно, поскольку невозможно предугадать уровень загруженности и подготовиться к этому своевременно.

Далее, мы можем привести классификация курьерских служб с учётом их особенностей. Основные виды курьерской доставки можно разделить на следующие группы:

1. Локационные. Бывают внутригородские и внегородские. Существует немало курьерских служб, готовых доставить Ваш груз в любую точку РФ.

2. По назначению. Доставка бывает «из рук в руки», когда курьер передает строго определенные документы лично в руки адресату или офис-офис,

что значит, что у курьера нет задачи найти определенного человека и вручить ему посылку. Он доставляет груз до офиса и оставляет его у секретарей.

3. По сроку. Доставки бывают: экспресс (в течении 3-4 часов после обращения в специальную службу); день в день (доставка осуществляется в течении 24 часов после принятия заказа); несрочная (1-3 дня с момента принятия заказа) или в другой регион РФ, что займет около 6-7 суток.

Среди особенностей развития курьерской службы нужно выделить её тяжёлое развитие на Дальне Востоке. Появление международных курьерских служб произошло лишь в начально периоде формирования Российской Федерации после развала советского союза в 1990-х годах. Во Владивостоке в 1989 году был открыто агентство СОФИ (советско-финская транспортная компания) в штате которого было всего два человека, и работали они в обычной трёхкомнатной квартире, а грузы доставлялись лишь в Москву. Первый филиал DHL был открыт в 1993 г., когда международные курьерские компании начали выходить на отдалённые области Российской Федерации.

По сравнению с другими регионами Дальний Восток имеет очень малую часть сегмента на рынке. На территории проживает 5% населения, что делает немногочисленные мировые и международные филиалы по сравнению с западными регионами России. Печальное состояние курьерских служб обусловлено не только малой территорией и населением, а также плохо развитой системой логистики и грузоперевозок, из-за чего многие франчайзинговые компании отказываются заключать договоры коммерческой концессии. Слабое развитие грузоперевозок не позволяют строить торговые базы и филиалы, из-за чего доля малого бизнеса остаётся по-прежнему очень низкой на Дальнем Востоке. Эту ситуацию мы можем увидеть из доклада Новосельцева Е.М., к.т.н., генерального директора ОАО «ЮПТ»: «Существующее состояние дел с развитием грузовых перевозок на Дальнем Востоке, в том числе в Приморском крае, говорит о том, что транспортная система Дальнего Востока развивается достаточно устойчиво, но темпы этого развития недостаточны, поскольку потребности в развитии растут быстрее. При этом:

1. Удельный вес перевозок грузов через порты ДВ бассейна от общего объема перевозок грузов морем через порты России сокращается;

2. В общем объеме внешнеторговых перевозок доля экспортного направления постоянно доминирует (свыше 90%).

Интеграция в международную транспортную систему сдерживается не только количественными, но и качественными параметрами, относящимися к вопросам управления и к критериям конкурентоспособности российских транспортных организаций.

Положение дел в развитии транспорта Приморского края:

1. В настоящее время транспорт не осваивает возможности роста, его развитие отстает от потенциала роста российской грузовой базы, транспортная система не реализует возможности интеграции в международную транспортную систему;

2. По экспертной оценке, по различным сценариям, грузооборот портов Приморья сегодня мог бы составлять от 120 до 300 млн.т., т.е. от 2 до 6 раз больше чем сегодня [8].

Таблица

Динамика развития объемов перевозок грузов через порты и пункты ДВ бассейна [8]

| Показатели | Годы | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| | 2000 | 2003 | 2004 | 2005 |
| Объемы перевозок грузов через порты и пункты ДВ бассейна, млн. т. | 44,25 | 57,12 | 66,02 | 64,77 |
| Объемы перевозок грузов через порты и пункты Приморья, млн. т. | 32,92 | 43,92 | 52,40 | 48,89 |
| Доля Приморья в объёмах ДВ бассейна | 74,4% | 76,9% | 79,4% | 75,5% |

Динамику грузовых перевозок можно проследить по таблице 2. Динамика развития объемов перевозок грузов через порты и пункты ДВ бассейна.

Также проблемой для развития курьерских служб является малое количество населения на Дальнем Востоке, постоянное движение населения в виде оттока в западную часть России и притока иммигрантов с Ближнего Востока.

В заключение статьи, можно сделать вывод, что курьерская служба имеет очень давнюю и интересную историю развития. Во все времена людям был необходим обмен информацией, и по мере совершенствования науки создавались всё новые и эффективные средства для передачи и адаптации информации в современном мире. От системы древнеримских гонцов мы перешли к разветвлённой и организованной системе доставки грузов, посылок, корреспонденции при помощи воздушного и морского транспорта. На Дальнем Востоке перспектива развития курьерских служб довольно смутна и неясна. На большое развитие и открытие курьерских служб даже в районных центрах не стоит рассчитывать, так как это неэффективно с точки зрения логистики и транспортных затрат. Очень сильным препятствием является отдалённость от экономического центра России, что мешает открытию филиалов и франчайзингу на Дальнем Востоке. Также отсутствие интереса народа к развитию предпринимательства сильно останавливает открытие малого бизнеса по курьерским службам, что оставляет этот бизнес в зачаточном состоянии. Из положительных моментов остаётся постепенное развитие государственных служб, в особенности почты России. Ситуация может измениться в лучшую сторону, как это описывает Новосельцев в своём докладе, если начнётся развитие дорожной инфраструктуры и транспортной системы, а также увеличится заинтересованность компаний с западного региона страны для открытия своих филиалов на Дальнем Востоке.

Список литературы

1. Сенека Л.А Нравственные письма к Луциллию / Луций Анней Сенека: [пер. с лат. И комм. С. Ошерова; вступ. ст. Л. Сумм]. – М.: Эксмо, 2012. – 560 с.
2. Тацит, П.К Анналы. История: [сб.пер. с лат.]/Публий Корнелий Тацит-М.: АСТ: Астрель, 2012. – 828 с.
- 3.Аристотель. Этика/ Аристотель; пер. Н.В.Брагинский, Т.А.Миллер; вст. ст. Ф.Х.Кесседи. – М.: Астрель, 2012. 492 с.

4. Маккиавели Н О военном искусстве. Сочинения исторические и политические: [пер. с ит.] / Никколо Маккиавелли. – М.: Астрель, 2012. – 318 с.
5. Маккиавели Н Государь [пер. с ит.] / Никколо Маккиавелли. – М.: Астрель, 2012 – 318 с.
6. Новосельцев Е.М. О перспективах развития транспортно-логистической системы в Приморском Крае, Круглый стол № 3 «Развитие транспортной инфраструктуры и логистики в условиях Сибири и Дальнего Востока».

ИСТОРИЯ СОВЕТСКОЙ ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Кондрашин М.В.

аспирант Пензенского государственного университета,
Россия, г. Пенза

В статье анализируются труды современных историков США, Англии, Германии и Швеции, посвященные истории экономического развития СССР в 1930-е гг., позитивно оценивающие его основные результаты. В ней указывается на научную значимость данных трудов, поскольку приведенные в них факты и сделанные выводы основаны на достоверной источниковой базе.

Ключевые слова: зарубежная историография, советская экономика, первые пятилетки, индустриализация, коллективизация.

Последние десятилетия – время активного изучения зарубежными исследователями истории России периода сталинизма. На наш взгляд, особого внимания заслуживают труды зарубежных историков, посвященные такому аспекту данной проблемы, как история советской индустриализации в годы первых пятилеток, причем позитивно оценивающие ее результаты.

В этом ряду следует выделить публикации таких известных ученых из США, Англии, Германии и Швеции, как Р. Аллен, П. Грегори, В.З. Голдман, Д. Нойтатц и Л. Самуэльсон.

Всех их объединяет выбор актуальных и дискуссионных проблем истории советской индустриализации, изучение их с помощью глубокого и всестороннего анализа многочисленных и достоверных архивных источников из российских архивов, аргументированные выводы по взятым для исследования аспектам проблемам.

Так, например, профессор Оксфордского университета Р.С. Аллен дал совершенно не традиционную интерпретацию содержания и результатов советской индустриализации. Проанализировав ход реализации первых трех пятилеток, он заключил, что экономика Советского Союза стала одной из наиболее успешных развивающихся систем XX века. К такому выводу его привели пересчет показателей национального уровня потребления, а также анализ экономических, демографических и компьютерных имитационных моделей, позволивший спрогнозировать альтернативные варианты экономического развития СССР в рассматриваемый период. Кроме того, он сопоставил советские

экономические показатели не только с передовыми экономиками, но и с рядом менее развитых стран мира того времени [1, с. 202]. В данном контексте он указал и на позитивное влияние коллективизации на промышленную революцию с точки зрения высвобождения рабочей силы для ее нужд [1, с. 247]. В то же время, используя имитационные модели, автор пришел к выводу о большом потенциале НЭПа, достижении СССР к началу Второй мировой войны тех же экономических показателей, что были в действительности [1, с. 246 – 247].

Ведущий американский специалист по экономической истории царской России П. Грегори в последние годы активно изучает механизмы функционирования советской экономики. Анализируя ее состояние в сталинский период, он указывает на такую ее фундаментальную особенность, как опора на внутренние источники развития. Также он отмечает, что в это время доступ к иностранным инвестициям был закрыт СССР по причине его отказа признать внешний долг царской России. Также барьером для иностранных инвестиций в экономику СССР был факт отсутствия там института частной собственности [3, с. 49, 53 – 55]. Распространив свою методику изучения экономики дореволюционной России на советский период, он пришел к выводу о предопределенности возникновения административно-командной экономики в СССР в сталинский период. Главной причиной тому стала сложившаяся в стране политическая диктатура И.В. Сталина, с ее вождизмом, управленческой иерархией, склонностью решать экономические проблемы административными методами [4, с. 68 – 343].

Шведский историк Л. Самуэльсон поставил перед собой вопрос, была ли промышленность СССР готова к войне летом 1941 г. Ответ был отрицательный, и он был дан в его монографии, посвященной истории Челябинского тракторного завода, ставшего в военное время главным советским «Танкоградом». В то же время автор заключил, что в годы первых пятилеток в СССР была создана основа военной экономики, оказавшейся способной выстоять в годы войны. Она успешно решила поставленные задачи, несмотря на все издержки и недостатки существующего политического строя (репрессии, тяжелые условия труда рабочих и т.д.) [7, с. 71 – 180].

Пожалуй, самой фундаментальной работой по истории одного из символов советской промышленной революции в сталинский период – Московского метро – является монография на эту тему немецкого историка Д. Нойтатца [6]. В ней, а также и в других публикациях на эту тему автор сделал акцент не на технократический подход, а на анализ социальных аспектов этой стройки первой пятилетки [5, 6]. В центре его внимания оказались вопросы условий труда и быта строителей метро, деятельность партийных органов, комсомола и профсоюзов по обеспечению темпов строительства, привлечению к нему и обустройству новых рабочих кадров. Автор высоко оценил организацию самого строительства метро и его результаты, несмотря на различные проблемы, связанные с бюрократическими издержками планирования и руководства.

Заметным событием для специалистов, изучающих историю СССР сталинского времени, стал выход в свет монографии известного американского

историка В.З. Голдман, посвященной участию женщин в советской индустриализации. Проанализировав процесс массового прихода советских женщин на производство в годы первых пятилеток, условия их труда, она дала им очень высокую оценку. По ее мнению, индустриализация в СССР в 1930-е гг. «дала пример такой модели развития, которая продолжает восхищать рабочих, профсоюзных деятелей и феминисток во всем мире. Она заложила основу огромных достижений, включая укрепление Советского государства, которое стало конкурентоспособным на международной арене; победу над мощной, хорошо оснащенной фашистской армией; повышение уровня жизни; урбанизацию; ликвидацию безграмотности; общедоступное здравоохранение и образование» [2, с. 352 – 353].

Исходя из вышеизложенного, можно констатировать факт существования в зарубежной историографии авторитетных специалистов, позитивно оценивающих ход и результаты советской индустриализации в годы первых пятилеток, акцентирующих внимание на данном факте.

Список литературы

1. Аллен, Р.С. От фермы к фабрике: новая интерпретация советской промышленной революции [пер. с англ. Е. Володиной]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2013. – 390 с.
2. Голдман В.З. Женщины у проходной. Гендерные отношения в советской индустрии (1917 – 1937) / Венди З. Голдман; пер. с англ. В.Ю. Лобовской. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2010. – 358 с.
3. Грегори П. Экономическая история России: что мы о ней знаем и чего не знаем. Оценка экономиста // Экономическая история: Ежегодник. 2000. – М.: Российская политическая энциклопедия РОССПЭН, 2001. С. 7 – 97.
4. Грегори П. Политическая экономия сталинизма [пер. с англ. И. Кузнецова, А. Макаревича]. – 2-е изд. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Фонд Первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2008. – 400 с.
5. Нойтатц Д. Рабочие «Метростроя»: условия жизни и труда на «ударной стройке» 30-х гг. // Экономическая история: Ежегодник. 2006. – М.: Российская политическая энциклопедия РОССПЭН, 2006. – С. 282 – 322.
6. Нойтатц Д. Московское метро: от первых планов до великой стройки сталинизма (1897 – 1935) / [пер. с нем. Ю.А. Петрова]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2013. – 783 с.
7. Самуэльсон Л. Танкоград: секреты русского тыла, 1917 – 1953 . пере. с швед. Н.В. Долговой. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН): Фонд «Президентский центр Б.Н. Ельцина», 2010. – 375 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ МОРСКИХ ПРОСТРАНСТВ СССР И США ПОСЛЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

Кравчук С.А.

преподаватель кафедры истории и методики ее преподавания
Кубанского государственного университета, канд. истор. наук, доцент,
Россия, г. Анапа

В статье раскрываются основные проблемы разграничения дальневосточных морских пространств между СССР и США в условиях наращивания военно-политического и экономического противостояния.

Ключевые слова: советско-американские отношения, пограничная политика СССР на Дальнем Востоке, холодная война, морские пространства СССР.

Внешнеполитическая деятельность Советского государства в отношении стран-соседей на Дальнем Востоке после Второй мировой войны основывалась на принципах соблюдения территориальной целостности, жесткого и точного соблюдения международных норм, невмешательства во внутренние дела друг друга. В развитии межгосударственных отношений советское руководство отстаивало твердую позицию по недопущению изменения прохождения государственной границы, защите территории страны от внешних угроз, мирного разрешения пограничных споров и др.

В этом плане советско-американские отношения во второй половине XX в. занимают особое место в истории мировой внешней политики, что объясняется той ролью, которую играли СССР и США в борьбе двух общественно-политических систем за лидерство. От климата, преобладавшего в отношениях между ними, в значительной степени зависело общее состояние международных отношений и положение дел в мире.

Пограничные отношения явились внешним проявлением сложного и многогранного, исторически непрекращающегося процесса межгосударственного разграничения. Особо остро они проявились в послевоенный период на Дальнем Востоке страны. Исторические процессы, возникшие в регионе после войны и эволюционировавшие в последующие десятилетия, были настолько сложными, что до настоящего времени не все получили своё логическое завершение.

Морские территориальные пределы и закрепление государственного суверенитета СССР на Дальнем Востоке было определено результатами Второй мировой войны. Протяженность морской части государственной границы измерялась по двум параметрам. Первым – по внешней линии территориальных вод. Вторым – по береговой линии материка и вокруг островов, принадлежащих СССР. Так, государственная граница, определявшая территориальные воды СССР на Тихом океане и в морях Северного Ледовитого океана, имела протяженность 23863 км. Она проходила по внешнему пределу территориального моря, отсчитываемого от нормальных или прямых исходных линий на ширину 12 морских миль. От этих же линий производился отсчет внешней границы исключительной экономической зоны СССР на ширину 200 морских

миль.

В Тихоокеанском бассейне берега Советского Союза омывались водами Японского, Охотского и Берингова морей, а в районе Курильских островов и восточного побережья Камчатки – водами северной части Тихого океана. Береговая линия составляла 18 тыс. км (с островами – 27 тыс. км).

Внешняя граница континентального шельфа СССР в Тихоокеанском бассейне не выходила за пределы исключительной экономической зоны. В регионе оставались районы, где советские территориальные воды и исключительная экономическая зона соприкасались с территориальными водами и исключительной экономической зоной КНДР или перекрывались аналогичными водами противоположных прибрежных государств, таких как Япония, США.

Известно, что дипломатические отношения между Российской Империей и Соединенными Штатами Америки впервые были установлены в 1808 г. Но уже в первые десятилетия XIX века сдержанно дружеские контакты между Россией и США изменились на враждебные. Отношения наполнились заметным обострением, вызванным агрессивной политикой США на продвижение к Тихоокеанскому побережью, где уже успели обосноваться русские поселенцы.

Линия государственной границы между Россией и США была определена Договором между Россией и Северо-Американскими Соединенными Штатами, заключенным 18 марта 1867 г. в Вашингтоне, об уступке российских Северо-Американских колоний (Аляски вместе с Алеутскими островами). Этот договор получил известность как Договор о продаже Соединенным Штатам Русской Аляски, а в дальнейшем, при проведении в 80-х гг. прошлого века советско-американских переговоров по территориальным вопросам – Русско-Американская конвенция 1867 г. (Конвенция 1867 г.).

В 1824 г. США и Россия подписали Русско-американскую конвенцию о дружественной связи, согласно которой кораблям обеих держав разрешалось заходить во все внутренние моря, заливы, гавани и бухты, находящиеся на берегах северо-восточного побережья Америки, «для производства там рыбной ловли и торговли с природными той страны жителями» [7, с. 162–163].

Протяженность линии разграничения сопредельных внешних территориальных вод двух государств в Беринговом проливе составила 26,5 морских миль (49,0 км). Принадлежность островов и местоположение линии, отделявшей владения Советской России от владений США в Беринговом проливе и в Беринговом море, были уточнены постановлением Президиума ЦИК СССР от 15 апреля 1926 г. В нем объявлялось, что территорией СССР являлись земли и острова, расположенные в Северном Ледовитом океане, восточная граница распространения суверенитета СССР была принята по меридиану, проходящему посередине пролива между островами Диомида: Ратманова (СССР) и Крузенштерна (США), что совпадало с линией разграничения, ранее определенной договором от 18 марта 1867 г. [6, с. 91]. Южнее точки разграничения граница шла в юго-западном направлении на равном расстоянии между островом Св. Лаврентия (США) и мысом Чукотский Нос на Чукотском полуострове (СССР) и далее проходила на равном расстоянии от острова Медного (СССР) и острова Атту (США). В Беринговом море эта линия проходила в водах

открытого моря и не считалась морской границей. Здесь она лишь отделяла владения СССР от владений США. По ту сторону линии разграничения СССР и США находились Аляска с Алеутскими островами. Ширина Берингова пролива в самом узком месте составляет 89 километров. Через пролив проходит трасса северного морского пути.

Надо отметить, что других документов, регламентировавших разграничение морских пространств между СССР и США, равно как и других нормативных актов по пограничным проблемам, до 1990 г. страны не подписывали.

До Великой Отечественной войны охрана пограничных пространств в Северо-Восточной части Тихого океана, где они соприкасались с территориями США, Советским Союзом фактически не осуществлялась. Пограничные корабли здесь появлялись эпизодически. Поэтому говорить о какой-либо надежной охране государственной границы СССР с США не приходилось.

В целях укрепления обороноспособности и обеспечения государственной безопасности в пограничном пространстве на Дальнем Востоке советским правительством был взят курс на усиление военной мощи и создание надежной системы охраны государственной границы. В связи с этим происходила существенная реорганизация всех воинских формирований, дислоцировавшихся на Камчатском полуострове и Чукотке. Так, с 15 октября 1945 г. на охрану пограничных пространств СССР в Беринговом и Чукотском морях заступил пограничный отряд с дислокацией в бухте Провидения.

В свою очередь, осуществляя на практике подготовку условий для нанесения Советскому Союзу превентивного удара с севера, американцы развернули строительство различных военных объектов на Аляске, Алеутских островах и в Японии. Военная инфраструктура, созданная японцами на Тихом океане до Второй мировой войны, была передана в руки американских вооруженных сил. Такая позиция была характерной для доктрины США по защите своих национальных интересов в Азиатско-Тихоокеанском регионе. С созданием атомного оружия и обострением отношений между Москвой и Вашингтоном эти передовые позиции американской авиации и флота на территории Японии, приближенные к дальневосточным границам СССР, стали источником непосредственной опасности для Советского государства.

Для формирования пособнической базы, агентурной сети и выстраиванию схем для переброски агентов в СССР американцы активно использовали территорию Японии. Наиболее активно эта работа проводилась в первые послевоенные годы. Так, в 1946 г. на участке Сахалинского пограничного округа было задержано 1698 нарушителей границы, из них: при попытке бегства с Сахалина на о. Хоккайдо – 1184 чел. и с Хоккайдо на Сахалин – 514 чел.

С целью разведки в начале 1950-х гг. на о. Хоккайдо американцами были созданы специальные органы: отдел информации, дислоцировавшийся в Кроуфорде, около г. Саппоро, и отделение информации в г. Хакодате; 37-й районный отдел «Си-Ай-Си» в г. Саппоро, имевший свои подотделы в г. Вакканай, Асахигава, Кусиро и Хакодате. В разведывательной работе против СССР американцы использовали управление японской морской охраны 1-го округа в г. Отару, с филиалами в г. Кусиро, Муроран, Хакодате, Вакканай, Румозэ, Эсаси, Уракава, Нэмуру и Абасири [2, с. 206].

По мере расширения военных баз на Аляске и Алеутских островах обстановка на морском участке дальневосточной границы усложнялась. Например, в Беринговом проливе, в разведке и на боевом патрулировании вблизи советских территориальных вод у берегов Чукотки, Камчатки и Приморья постоянно находились 3-4 подводные лодки США, в том числе атомные типа «Барс». Кроме того, разведывательной деятельностью против группировки Тихоокеанского пограничного округа занимались суда специального назначения «Нортуинд», «Бартон-Айленд», «Пацифик Сил», «Кембитч Сил», «Беннер» и др.

Масштабная разведывательная деятельность США в дальневосточном пограничном пространстве СССР продолжалась и в 60-х гг. XX в. Американские спецслужбы расширяли спектр разведывательных действий за счет новых форм получения информации. Так, в период с 1963 г. по 1967 г. в тихоокеанской зоне ими было проведено несколько военных учений армии и флота «Полярный удар» с участием национальной гвардии Аляски. Маневры сопровождались интенсивными разведполетами самолетов вдоль побережья Чукотки, Камчатки, Курильских островов, Сахалина и Приморья. В ходе учений отрабатывались вопросы ведения боевых действий в условиях применения средств массового поражения. В среднем проводилось по 20-25 самолето-вылетов в сутки. В разведке и в боевом патрулировании постоянно находились около 30 боевых кораблей США, в том числе авианосцы, ракетные крейсера и миноносцы.

Разведдеятельность США в 1970–80-х гг. принимала иные, по сравнению с 1950–60-х гг., формы. Научно-технический прогресс в области телекоммуникаций, космических технологий позволил изменить тактику ведения разведки объектов военного и промышленного комплекса СССР на Дальнем Востоке. Она приобрела технический бесконтактный характер. Например, на подходах к Авачинскому заливу в удалении 60–80 миль от берега и в Охотском море постоянно находилась на боевом патрулировании одна из многоцелевых подводных лодок США (типа «Лос-Анджелес», «Пермит», «Стерджен») со сменой на месте. Акваторию залива Озерной на удалении до 80 миль от берега в течение 65 суток патрулировал крейсер США «Обсервейшн Айленд». Вдоль юго-восточного побережья Камчатки, в непосредственной близости от государственной границы СССР на удалении до 20 миль от берега вел разведку атомный крейсер ВМС США «Калифорния». Самолетами разведывательной и базовой патрульной авиации ВМС США и Японии было совершено 178 разведполетов вдоль восточного побережья Камчатки и Северных Курил (127 – самолетами «RS-135» и «Орион»).

Сложные военно-политические отношения между СССР и США, практически не отразились на проблемах территориального разграничения. До 1970-х гг. принципиальные пограничные вопросы друг к другу не возникали. Но в 1977 г., после объявления СССР и США законодательных актов, устанавливающих рыболовные зоны шириной 200 морских миль, возникла объективная необходимость в проведении переговоров с целью достижения договоренности о линии разграничения морских пространств между странами.

В условиях «холодной войны», когда США и СССР стремились не

отягощать свои отношения лишними проблемами, советская сторона практически сразу же согласилась на американское предложение – разграничить рыболовные зоны между ними на основе линии российско-американской конвенции 1867 г. [8, с. 79]. По договору к США переходила не только материковая часть Аляски, но и находящиеся у побережья острова. Чтобы не описывать каждый из множества островов, этим договором и была установлена линия: все земли, (включая острова) находящиеся к востоку от этой линии, переходили к США, расположенные к западу от нее – оставались у России.

Между проведенной по локсодромии линией, которая была определена Конвенцией 1867 г., и той же линией, но проведенной по ортодромии в реальной жизни, образовывался участок морской акватории, богатый рыбными запасами. При этом локсодромия была выгодна СССР, а ортодромия – США¹.

В 1983 г. американская сторона вышла с предложением компромиссного характера – провести прямую линию ровно между локсодромией и ортодромией (т. е. между советской и американской позициями), поделив спорный район пополам. Компромиссную границу назвали «прагматической линией». СССР соглашался с США, но только применительно к 200-мильным зонам. Американцы же настаивали использовать «прагматическую» линию «для всех целей при разграничении морских пространств между двумя странами». Дело в том, что принятая в 1982 г. Конвенция ООН по морскому праву расширила возможные пределы континентального шельфа с 200 миль до 350 миль. Тот район континентального шельфа, который простирался за пределами 200-мильных зон США и СССР, почти целиком оказывался по американскую сторону «прагматической» линии. Предмет спора был понятен всем: шельф в районе Берингова моря весьма богат нефтяными ресурсами. Поэтому СССР предложил поделить пополам район шельфа, что было вполне юридически обоснованно. Согласие советской стороны на использование линии разграничения, установленной Конвенцией 1867 г., касалось только 200-мильных рыболовных (экономических) зон, и не более того. Все остальное (в том числе и континентальный шельф) должно было быть предметом специальных договоренностей. Окончательное решение территориального спора затягивалось из-за разных подходов к оценке проблемы и высокой экономической цены предмета спора.

Источником напряженности в экономической зоне морских пограничных пространств оставались районы, где вопросы территориального разграничения не были урегулированы. В 1984–1985 гг. рядом с конвенционной линией исследования энергоресурсов вели шесть буровых установок американских компаний. Кроме того, американцы разрешили японским судам вести промысел в районе, являющемся предметом переговоров.

В результате некоторой демократизации общественно-политической жизни СССР в конце 1980-х гг. и открытия Дальнего Востока для иностранцев,

¹ На морских картах меридианы и параллели проводятся в виде абсолютных прямых линий, в силу чего участки разграничиваемой территории, естественно, изображаются с искажениями. На сухопутных картах с конической проекцией меридианы и параллели имеют дугобразную форму, соответственно по этому, искажений значительно меньше. Прямая линия, проводимая на морской карте, называется локсодромия или румбовая линия, прямая на сухопутной карте – ортодромия или дуга большого круга.

регион начали посещать с деловыми визитами политики и государственные чиновники США: дипломаты, сенаторы, губернаторы, госсекретари штатов и т. д. Появились новые возможности и перспективы регионального политического и экономического сотрудничества.

Среди реально воплощенных в жизнь доказательств новых внешнеполитических подходов можно назвать разрешение пограничных проблем. В результате 1 июня 1990 г. было подписано Соглашение между Союзом Советских Социалистических Республик и Соединенными Штатами Америки о линии разграничения морских пространств.

Основой соглашения стала навязанная американцами «прагматичная линия». В средствах массовой информации ее окрестили «линией Бейкер – Шеварднадзе», так как документ подписали в Вашингтоне министр иностранных дел СССР Эдуард Шеварднадзе и государственный секретарь США Джеймс Бейкер. Линия разделила территориальные воды СССР и США в Беринговом проливе, а также разграничила экономическую зону и континентальный шельф между СССР и США в акваториях Северного Ледовитого океана, Чукотского и Берингова морей, Тихого океана. При подписании соглашения сторонами была достигнута и подтверждена обменом нотами договоренность о временном его применении с 15 июня 1990 г. до момента ратификации, что было предусмотрено Венской конвенцией о праве договоров 1969 г. Согласие на временное применение соглашения было дано постановлением Правительства СССР от 30 мая 1990 г. № 532.

Сенатом Соединенных Штатов Америки соглашение было ратифицировано 16 сентября 1990 г. Поспешность, с которой прошел процесс ратификации в США, наводит на размышления о выгодности данного документа для американцев. Ратификация соглашения Сенатом Конгресса США стала чистой формальностью, поскольку с 1990 года американцы фактически вступили во владение переданными им территориями.

В свою очередь, в Советском Союзе эйфории от успеха в разрешении очередного пограничного спора не было. Пришло осознание того, что соглашение не просто носит экономически невыгодный характер, а оценивается как продажа русских земель за бесценок и даже предательство. Поэтому в СССР соглашение не было ратифицировано, так же как не ратифицировано оно до настоящего времени и Российской Федерацией. Характерным для данного соглашения являлось и то, что оно не получило в средствах массовой информации широкой огласки. Хотя сведения о нем и просочились в печать, но вопрос о причинах того, что оно не было ратифицировано до сих пор остается неясным. На наш взгляд, это делалось преднамеренно, дабы не привлекать внимание общественности к соглашениям, которые могли нанести ущерб репутации советского руководства и, в частности, внешнеполитического ведомства СССР.

Территориальные разногласия между Россией и США не затрагивали непосредственно линию государственной границы между ними, разграничивающую их внешние территориальные воды. Речь идет об юрисдикции этих государств относительно экономических зон и континентального шельфа в Беринговом и Чукотском морях. В результате соглашения 1990 г. к США отошли

три района на территории советской 200-мильной экономической зоны, так называемые «восточные специальные районы», из которых два крупных – в Беринговом и Чукотском морях и один небольшой – в Тихом океане, южнее Командорских островов [5, с. 139]. Американцы, фактически получая одностороннюю выгоду, стали обладателями района в 23,7 тыс. кв. км исключительной экономической зоны СССР в центральной части Берингова моря, а также район площадью в 46,3 тыс. кв. км континентального шельфа в анклавной части Берингова моря, находящийся за пределами 200-мильных зон России и США. Взамен СССР получил лишь один небольшой аналогичный участок, всего 4,6 тыс. кв. км, «западный специальный район» на территории американской 200-мильной экономической зоны в Беринговом море.

Участок морских пространств в Арктике, отошедший по соглашению к СССР, был постоянно покрыт движущимися льдами и поэтому представлял практический интерес лишь в отдаленном будущем. Американский участок поверхности в Беринговом море не замерзал, обладал благоприятными условиями для промысла рыбы и являлся одним из основных мест рыболовного промысла советских рыбаков, которые ежегодно вылавливали там около 150 тыс. тонн рыбы ценных пород [3, с. 36]. Кроме того, континентальный шельф в восточной части свободного пространства Берингова моря, не перекрытого экономическими зонами СССР и США, который советская сторона уступила Соединенным Штатам Америки, был весьма перспективен для добычи нефти и газа.

Анализ международно-правовых и экономических аспектов соглашения позволяет сделать вывод о том, что оно нанесло существенный ущерб территориальной целостности России, ее национальным экономическим интересам, прежде всего в рыболовстве и добыче минеральных ресурсов континентального шельфа [9, с. 17]. Трудно не увидеть экономический подтекст документа, где одним из главных вопросов при разграничении территорий был вопрос добычи нефти. По данным американской стороны, спорные районы обладали богатыми не только рыбными ресурсами, но и нефти, газа. Об этом свидетельствует и начавшаяся в 1982 г. распродажа правительством США участков в спорных районах американским компаниям – задолго до подписания соглашения. Ресурсы проданных участков, по данным американских экспертов, составляют около 200 млн тонн нефти и 200 млрд кубометров газа [4].

Экономический ущерб России подсчитала Счетная палата Российской Федерации. Согласно отчету палаты: «За период действия советско-американского Соглашения о линии разграничения в Беринговом море (1991–2002 года) потери России составили 1,6–1,9 млн тонн рыбы, что эквивалентно 1,8–2,2 млрд долларов США» [1].

Таким образом, территориальные отношения СССР и США на дальневосточных пространствах во второй половине XX в. выстраивались и развивались в условиях «холодной войны» и под влиянием целого комплекса факторов: исторических, геополитических, идеологических, военно-политических, пограничных.

Пограничные отношения СССР и США на линии разграничения в Беринговом и Чукотском морях носили стабильный и в основном

бесконфликтный характер. Лишь в 1976 г., после введения прибрежными государствами 200-мильных рыболовных зон, возникла необходимость в «размежевании» морских пространств. Сложное социально-экономическое положение СССР в конце 80-х гг. прошлого века, острая необходимость внешних заимствований во многом обусловили политику советского руководства, заключающуюся в готовности к возможным уступкам западным странам, зачастую в ущерб территориальной целостности и нерушимости государственных границ нашего государства.

Список литературы

1. Бюллетень Счетной палаты Российской Федерации [Текст]. 2003. № 5.
2. Из истории Советских Пограничных войск : документы и материалы. 1946–1955 [Текст] / Под ред. И. Г. Борец. – М. : Военное изд-во МО СССР, 1980.
3. Колташов, А. И. Обеспечение территориальной целостности Российской Федерации, неприкосновенности и нерушимости ее государственной границы в пределах дальневосточного региона [Текст] / А.И. Колташов. – Хабаровск : ХВИ ФПС России, 2003.
4. Кусок Берингова моря разделит судьбу Аляски [Текст] // Коммерсантъ. 1991. № 38. 23 сент.
5. Международно-правовое оформление государственной границы Российской Федерации: требования принципов международного права [Текст] – М. : Академия ФПС России, 2000.
6. Плотников, А. Ю. Русская дальневосточная граница в XVIII – первой половине XX века: Двести пятьдесят лет движения России на Восток [Текст] / А.Ю. Плотников. – М. : КомКнига, 2007.
7. Российско-Американская компания и изучение Тихоокеанского севера. 1815–1841 [Текст] / Отв. ред. Н. Н. Болховитинов. – М. : Наука, 2005.
8. Советская внешняя политика в годы «холодной войны» (1945–1985): новое прочтение [Текст] / Под ред. Л. Н. Нежинского. – М. : Институт российской истории РАН, 1995.
9. Яковлев, А. Дешево ли продана морская граница США – СССР [Текст] / А. Яковлев // Морской сборник. 1998. № 6.

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ БРАЧНО-СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ

Македонская В.А.

профессор кафедры «История» Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», доктор исторических наук, доцент,
Россия, г. Москва

Швец Т.Д.

доцент кафедры «История» Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», кандидат исторических наук, доцент,
Россия, г. Москва

В статье рассматриваются вопросы эволюции семьи и брака в средневековой Руси. С принятием христианства Русская Православная церковь играла значительную роль в регулировании семейно-брачных отношений. Институт брака и семьи в X–XVI веках продемонстрировал поразительную устойчивость, приверженность традициям и консерватизм, соответствие морально-этическим представлениям эпохи.

Ключевые слова: средневековая Русь, семья и брак, «Устав князя Ярослава», принятие христианства, древнерусские правовые нормы, «Домострой», брачный возраст.

В формировании менталитета русского народа важную роль играл институт брака и семьи. Правовые и морально-этические нормы регулировали данную сферу еще до принятия христианства в конце X века. В языческой Руси допускалось многоженство, практиковалось похищение («умыкание») невесты. Так, у князя Владимира I было пять жен и «300 наложниц в Вышгороде, 300 в Белгороде, 200 в селе Берестове» [1, с. 48]. Христианская церковь пыталась перебороть архаичные нормы брака, воспитать гуманные отношения между людьми. В кодексе 1051-53 гг. «Устава князя Ярослава о церковных судах», в нормах Краткой и Пространной редакций «Русской правды» были оформлены основы древнерусского семейного и брачного права.

Новые традиции с большим трудом преодолевали языческое прошлое. Церковь присвоила право утверждения браков и представляла это как одно из божественных таинств. Однако, венчались в основном бояре и князья, а простые люди по-прежнему устраивали свадьбы. Суды были вынуждены признавать невенчаные браки. Помолвка, сговор являлись обязательными и тщательно регламентируемыми ритуалами. Так, отказ жениха от брака после сговора считался позором для невесты и компенсировался денежной суммой. По «Уставу князя Ярослава» невыдача дочери замуж каралась штрафом в пользу митрополита. В законодательстве определялись меры наказания в отношении родителей, которые своими запретами, либо принуждениями вступления в брак вызвали у их детей суицидальные намерения. В соответствии с традицией невеста и жених не видели друг друга до венчания, и лишь за свадебным столом поднимали фату и открывали лицо невесты. Подобная ситуация была более характерна для городской среды. Крестьянская молодежь имела больше возможностей для непосредственного общения.

В свадебной церемонии важным моментом была смена девичьего венца на головной убор замужней женщины – кичку. Это символизировало расставание с беззаботной жизнью и сознательный выбор в пользу брачного союза. Намерение делить все вместе – тяготы и радости – подтверждалось ритуалом разрезания каравайя и наделения хлебом всех присутствовавших. Обрядовая сторона заключения брака сохранялась в течение средневековья почти без изменений. Участие большого числа людей в церемонии подготовки и заключения брака, общественная огласка, моральные нормы и контроль со стороны церкви способствовали тому, что решения принимались ответственно.

На Руси брак регулировался рядом условий и запретов: не допускались союзы между родственниками в шестом поколении, между христианами и иноверцами, редко заключались браки между представителями различных социальных групп. Ранний брачный возраст для мужчины – 15, женщины – 13-14 лет был связан с демографической ситуацией (продолжительность жизни 40-45 лет, ограниченный репродуктивный период), экономическими и социальными факторами (семья как производственный коллектив должна быть многочисленной и сильной) [2, с. 61-62].

В течение всей средневековой истории Руси в семейных отношениях отражался основной принцип феодального мировоззрения: миром правит Бог, государством царь, семьей муж. В соответствии с этим распределялись обязанности между супругами, определялись их роли в семейном союзе. Обязанности женщины-крестьянки были многочисленными и разнообразными: печь хлеб, делать квас, стряпать кушанье, выращивать овощи, ткать холсты, ухаживать за скотом, шить одежду, участвовать в жатве и пр. В «Домострое» в главе «Похвала женам» названы главные критерии добродетельной жены: «жена добрая, трудолюбивая и молчаливая – венец своему мужу» [4, с. 167]. Образ «злой жены» создан в средневековой литературе нравоучительного и религиозного характера полно и выразительно. В общественном сознании отражены установки, что власть жены в доме ведет к разорению, что нет ничего хуже сварливой и злоязычной жены.

Древнерусские правовые нормы предусматривали обязательства по взаимному содержанию супругов. «Устав князя Ярослава» не позволял оставлять без помощи кого-либо из супругов в случае болезни, например, слепоты. Приоритет в решении внутрисемейных вопросов принадлежал мужу. Закон наделял его правом применения силы по отношению к супруге, квалифицируя это как выполнение долга. По «Домострою» за малую вину муж наказывал жену, постегав плетью. Преследовались лишь действия, направленные по отношению к чужой жене (битье, оскорбление). Как правило, от побоев женщину могла защитить только сильная родня. В некоторых случаях можно было добиться наказания для мужа-насильника посредством помещения его в монастырь на полгода или год для усмирения и замаливания грехов. Однако трудно представить, что могло ожидать женщину, которая «подвела мужа под монастырь», после его выхода оттуда.

Могла ли женщина в средневековье сохранить свою материальную независимость? Формально это мог бы обеспечить институт приданого, который сложился еще в Древней Руси и был призван дать возможность существования женщины вне хозяйства супруга, стать залогом ее безопасности в семье. Хотя муж не имел права продать или заложить приданое, на практике женщина редко могла реализовать свои возможности. Приданое включало одежду, предметы домашнего хозяйства, другое движимое и недвижимое имущество, которое могли унаследовать после смерти жены только ее собственные дети. Женщины привилегированных сословий имели в собственности села, города, землю. Вместе с тем, большая часть движимого имущества семьи являлось собственностью мужа, и жена не разделяла права даже на совместно нажитое имущество. Глава семьи имел право продать или заложить приданное. На практике все попытки женщины воспользоваться своими правами на приданное, как правило, заканчивались неудачей. Типичной была следующая картина: мужья мучили своих жен, принуждая их к продаже или закладу вотчин. В XVII веке потребовался специальный приговор Боярской Думы (1677 г.), чтобы остановить подобный процесс. Судьбу приданого обычно отслеживали родственники жены. Но в XVIII веке этот институт подвергся серьезной трансформации. Петр I запретил передачу земель в качестве приданого, чтобы

прекратить дробление помещичьих имений. Данным решением государство окончательно лишило женщину важной основы независимости от мужа.

Принципиальным являлся вопрос о возможном числе браков. По нормам законодательства Древней Руси можно заключать не более двух браков, причем даже смерть одного из супругов во втором браке не давала права вступления в третий. В более поздний период были внесены некоторые поправки. Так, в XIV – XV в.в. основанием для заключения третьего брака рассматривалась бездетность в предыдущих семейных союзах. В дальнейшем церковные правила строго ограничивали число браков, признавая законными только первые три. Однако, у Ивана Грозного (XVI в.) было семь жен. Причем именно смерть его первой жены – Анастасии Захарьиной – стала одной из главных причин введения в стране опричного террора. Таким образом, внутрисемейные проблемы царя отразились на судьбе целой страны.

Неравное социальное положение женщины отразилось и в уголовном праве. В Древней Руси жену, убившую мужа, ожидала мучительная смерть: закапывание живьем в землю по шею. В отношении мужа, убившего жену, применялось битье палками. С подобным варварством было покончено только при Петре I: закапывание было заменено казнью [3, с. 46].

В целом же, институт брака и семьи средневековой Руси продемонстрировал поразительную устойчивость, приверженность традициям и консерватизм, соответствие морально-этическим представлениям эпохи. Веяние первых перемен ощущалось только в Новое время. На протяжении многих столетий истории России принципиально не менялись правовые основы в регулировании семейно-брачных отношений.

Список литературы

1. Домострой. / Сост. Пастернак Б. Минск, 1991 – 48 с.
2. История России (Россия в мировой цивилизации) Учебное пособие для вузов. Сост. А.А. Радугин. – Москва, 1997 – 347 с.
3. Орлов А.С., Георгиев В.А., Георгиева Н.Г., Сивохина Т.А. Хрестоматия по истории России: учебное пособие / – Москва, 2013 – 592 с.
4. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. М., 1988. Кн. 1. – 797 с.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В ПРОГРАММАХ ПОЛИТИЧЕСКИХ ПАРТИЙ НАЧАЛА XX В.

Маркова С.М.

доцент кафедры истории и археологии Тульского государственного педагогического университета имени Л.Н. Толстого,
кандидат исторических наук,
Россия, г. Тула

В статье анализируются требования программных документов политических партий начала XX в. в области развития народного просвещения с точки зрения соответствия их реалиям образовательной политики Российской империи указанного периода.

Ключевые слова: народное просвещение, монархические партии, кадеты, либеральные партии, эсеры, большевики, леворадикальные партии, образовательная программа.

После издания Манифеста 17 октября 1905 г. в России возникает новый фактор влияния общества на власть – легальные политические партии. В программах партий, даже находящихся на разных полюсах политического спектра, основное место уделялось решению аграрного и рабочего вопросов, а также правам человека и взглядам на дальнейшее социально-экономическое развитие страны. Но при этом практически ни одна из существовавших в тот период времени политических партий не обошла вниманием вопросы развития народного просвещения [3, с. 324].

Для образовательных программ монархических партий в целом характерно стремление к национальному, патриотическому воспитанию, основанному на «трех китах» С.С. Уварова – Православии, Самодержавии, Народности. Школа, по мнению монархистов, должна не только обучать, но и воспитывать в религиозном и патриотическом духе, развивая в своих питомцах уважение к семье и законам [1, с.57]. При этом особо отмечалось, что «государственная школа... должна быть русской школой» и преподавание в ней необходимо вести исключительно на русском языке [5, с. 48].

Кроме того, в них отражена идея о необходимости допустить выпускников реальных училищ в университет, что, несомненно, соответствовало требованиям времени, ведь такое положение уравнивало бы выпускников двух типов средних учебных заведений – гимназий и реальных училищ, давая им равноправие в получении высшего образования.

Что касается представителей либеральных партий, то они выдвигали одной из основных задач распространение просвещения. Только при повышении умственного уровня и распространении образования народ может достигнуть политической зрелости и хозяйственного благосостояния, а потому проблемы народного просвещения должны были быть выдвинуты в законодательной работе Государственной Думы на первый план, и на него должны быть ассигнованы большие средства [4, с.74].

«Октябристы» в своей довольно короткой образовательной программе выразили насущные потребности реформирования школы, которые стояли на повестке дня на рубеже XIX-XX вв.: введение всеобщего начального образования, увеличение числа учебных заведений, пересмотр программ в сторону усиления их практической направленности, а также восстановление преемственности между различными ступенями образовательной системы империи.

В целом для всех либеральных партий было характерно требование передачи начальной школы в ведение органов местного самоуправления, а также согласование программ начальной, средней и высшей школы с целью восстановления преемственности между всеми ступенями образования.

Несомненно, роль местного самоуправления в государстве очень важна, но правильность мысли о передаче школы исключительно в ведение этих органов вызывает сомнения, в силу отсутствия у них достаточных финансовых средств для обеспечения жизнедеятельности школы без участия центральных органов государства в лице Министерства народного просвещения. Представители либеральных партий, несомненно, понимали эту проблему, но их

желание оградить школу от полицейского контроля и мелочного регламентирования деятельности было настолько велико, что недостаток финансовых средств у органов местного самоуправления для содержания учебных заведений они считали меньшим злом, чем тотальный контроль государства, имеющего эти средства.

В основе обширной образовательной программы конституционно-демократической партии было положение о том, что народное просвещение должно строиться на началах свободы, демократизации и децентрализации, под которыми они понимали уничтожение любых ограничений при поступлении в школу, связанных с полом, происхождением и религией; свободу частной и общественной инициативы в открытии и организации учебных заведений всех типов; свободу преподавания; установление преемственности между различными ступенями образовательной системы [5, с.83].

В области высшего образования кадеты выдвигали требование полной автономии и свободы преподавания в университетах и других высших школах, увеличение их числа, уменьшение платы за обучение, организацию просветительской работы высшей школы для широких кругов населения, свободную организацию студенчества.

Однако относительно средних учебных заведений отмечалось лишь, что количество их должно быть увеличено в соответствии с общественными потребностями, а плата за обучение в них должна быть понижена.

Таким образом, программа кадетской партии в области народного просвещения предполагала дальнейшее развитие системы образования на основе демократических принципов, введение всеобщего бесплатного начального образования (это требование характерно практически для всех партий), а также широкое участие органов местного самоуправления в развитии системы школьного и внешкольного образования, повышении общего уровня грамотности населения.

Что касается социалистических партий, то их программы в области образования были достаточно краткими, ограничивающимися общими постулатами. В программе радикальной партии провозглашалось полное отделение церкви от государства, школы от церкви [5, с.89].

В программах всех леворадикальных партий содержалось требование обязательного бесплатного начального образования. Эсеры конкретизировали это положение: начальное образование должно быть светским и за государственный счет.

В программе РСДРП в области развития народного просвещения провозглашалось право населения получать образование на родном языке, обеспечиваемое созданием за счет государства и органов самоуправления необходимых для этого школ. В этом пункте программа социал-демократов перекликается с программами либеральных партий, которые предлагали начальное образование передать в ведение органов местного самоуправления.

Кроме того, в программе РСДРП содержалось уточнение, что бесплатное и обязательное общее и профессиональное образование должно быть для всех детей обоего пола до 16 лет. Несомненно, положительным моментом программы

был постулат (возможно, популистский) о снабжении бедных детей пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства. Здесь следует отметить, что для реализации этого положения практически не требовались какие-либо перемены, ведь во всех гимназиях существовали общества вспомоществования нуждающимся ученикам, которые за счет собственных средств обеспечивали бедных учеников пищей, одеждой и учебными пособиями [2].

В целом при всех политических разногласиях консервативных, либерально- демократических и радикальных партий в области образования они единодушно выдвигали требования повышения образовательного уровня населения, первоочередного введения начального образования для всех граждан, а также увеличения количества учебных заведений. В дальнейшем это выразилось в выдвижении законодательных инициатив, направленных на правовое закрепление идеи всеобщего образования в России.

Монархические партии считали главной задачей русской школы религиозно-нравственное, национальное воспитание юношества. Конкретных способов реформирования русской школы ими не выдвигалось, их программы носили охранительный характер.

Представители либеральных партий, программы которых в области образования носили наиболее последовательный и реалистичный характер, предлагали реформирование системы образования на основе трех принципов: свободы, демократизации и децентрализации, отводя большую роль в развитии школ органам местного самоуправления. Кроме того, важным требованием было восстановление преемственности между различными ступенями системы образования, а также свобода частной и общественной инициативы в деле открытия и содержания учебных заведений.

Программы партий социалистического толка в области образования носили характер лозунгов развития просвещения и введения всеобщего бесплатного начального образования, а также отделения школы от церкви.

В целом все представители политических партий понимали первоочередную необходимость развития просвещения, ведь только при этом условии возможно было достигнуть экономического и культурного процветания страны.

Список литературы

1. Алешинцев, И. История гимназического образования в России (XVIII–XIX вв.) [Текст] / И. Алешинцев. – СПб.: Издательство О. Богдановой, 1912.
2. Маркова, С.М. Тульская мужская классическая гимназия и ее влияние на развитие образования в Тульской губернии/ С.М. Маркова // Научно-методический журнал "Эффективная педагогика". – Тула, 2012. – №2-3.- С.72-80
3. Маркова, С.М. "Школьная смута" 1905-1906 гг. и ее влияние на образовательную политику в Российской империи [Текст]/ С.М. Маркова // Каразінські читання (Історичні науки). -Харків, 2013. – С. 324-325
4. Овчинников А. В. Дума народного просвещения [Текст] // Педагогика. – 2000. – № 8.– С. 73–79.
5. Сборник программ политических партий в России [Текст] / Под ред. Водовозова. – Вып. 1. – М, 1906.

МАТЕРИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОРЕНБУРГСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЧИНОВНИЧЕСТВА В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД

Оспанова А.А.

аспирант кафедры истории России
Оренбургского государственного педагогического университета,
Россия, г. Оренбург

В статье рассматривается материальное положение чиновничества Оренбургской губернии в пореформенный период. Материальное положение служащих оказывает влияние на эффективность их деятельности и может порождать нежелательные для государства варианты поведения чиновников.

Ключевые слова: материальное положение, чиновник, пореформенный период.

Исторический опыт организации органов управления на местах представляет огромный интерес для исторической науки. В современных условиях поиска эффективных методов и форм государственного управления данный опыт может иметь и практическое применение. Взаимодействие власти и общества является одной из ключевых проблем исторической науки. В разные исторические периоды происходила смена власти и ее характера. Однако всегда в этом процессе большую роль играли носители власти – аппарат чиновников. Ведь успешность реформ во многом зависит именно от него.

Особый интерес представляет пореформенный период прошлого отечественного чиновничества, который приходится на вторую половину XIX – начало XX века. В этот период правительство проводило модернизацию «сверху», путем реформ, активно вмешиваясь в жизнь общества. Так, основной груз ответственности по выполнению поставленных государством задач ложился на уездное и губернское чиновничество, которое занимало промежуточное положение между властью и народом. Задача чиновников местного уровня состояла в том, чтобы довести законы до населения, приспособив их к местным условиям [1, С. 122].

Безусловно, материальное положение служащих государственного аппарата оказывает влияние на качество их службы. Тяжелое материальное положение порождает взяточничество, деятельность чиновников в своих корыстных интересах.

Вопрос о материальном положении губернских чиновников в пореформенный период является малоизученным. Кроме того, исследователи, затрагивающие данный аспект дают прямо противоположные оценки [2, С. 27 – 28].

Жалованье должностных лиц губернской администрации (35 человек) было зафиксировано штатами 1865 года, измененными спустя 11 лет. Однако в 1896 году оклад губернатора был повышен на 3 тысячи рублей, а оклад вице-губернатора был увеличен на 1600 рублей. Годовое жалованье других чиновников губернской администрации варьировалось от 120 до 1800 рублей. Руководствуясь минимальной планкой цен, исследователь С. В. Любичанковский

рассчитал примерный бюджет уральского губернского чиновника. Согласно его расчетам, бюджет уральского губернского чиновника в 1894 – 1896 гг. составлял 210 рублей. Эта сумма являлась минимальным прожиточным минимумом одинокого чиновника Уральского региона. Очевидно, что наличие семьи в разы увеличивает данный минимум. В исследуемый период в браке состояли более 80 % чиновников [3, С. 156 -157]. Однако исследователь подчеркивает, что в последующие годы эта сумма возрастает, из-за роста цен в регионе.

Таким образом, материальное положение чиновников губернской администрации в пореформенный период ухудшалось. Такая ситуация не могла не провоцировать низкий уровень качества работы чиновников. Однако несколько обособленное положение занимали губернатор и вице-губернатор, потому как их жалование в несколько раз превышало жалование самых высокооплачиваемых членов губернского правления.

Список литературы

1. Зайончковский, П.А. Российское самодержавие в конце XIX столетия. [Текст] / П. А. Зайончковский. – М: Мысль, 1970. – 444 с.
2. Любичанковский, С.В. Губернская администрация и проблема кризиса власти в позднеимперской России (на материалах Урала, 1892 – 1914 гг.) [Текст] / С.В. Любичанковский. – Самара-Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2007. – 750 с.
3. Любичанковский, С.В. Структурно-функциональный подход к истории местного управления Российской империи (1907-1917 гг.) [Текст] / С.В. Любичанковский. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2005. – 402с.

К ВОПРОСУ ИСТОРИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ ВНЕЗАПНОСТИ НАПАДЕНИЯ ГЕРМАНИИ НА СССР 1941 г. КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗА НАЧАЛЬНОГО ПЕРИОДА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Поливанов Я.М.

доцент кафедры Гуманитарных дисциплин Казанского национального
исследовательского технологического университета,
канд. исторических наук, доцент,
Россия, г. Казань

В статье автор рассматривает довоенные взгляды высшего военного и политического руководства СССР на предстоящую войну с Германией. Существенный интерес представляет интерпретация автором сюжета о предполагаемых «провокациях». Отдельной строкой в статье упомянуты аналогии с событиями начала XX века.

Ключевые слова: Великая Отечественная война, внезапное нападение, СССР, Третий рейх.

В двенадцатом часу ночи 21 июня 1941г. состоялся телефонный разговор наркома ВМФ адмирала флота СССР Н.Г.Кузнецова с командующим Балтийским флотом В.Ф.Трибуцем. От наркома ВМФ были получены следующие указания: *«Не дожидаясь получения телеграммы, которая вам уже послана,*

переводите флот на оперативную готовность номер один – боевую. Повторю ещё раз – боевую» [2, с.15]. Далее у Н.Г.Кузнецова состоялись аналогичные диалоги с командующими Северного и Черноморского флотов. В каждом случае Николай Герасимович подчёркивал, что: *«стрелять по врагу можно и нужно»*, и, далее, *«по нарушителям нашего воздушного пространства открывайте огонь»* [2, с.15]. Напомню, что накануне, 19 июня 1941г. флот был переведён в боевую готовность №2, поэтому *«понадобилось лишь две минуты, чтобы началась фактическая подготовка к отражению удара врага»* [2, с.16].

Итогом этих действий стало то, что ВМФ СССР вступил в войну в полной боевой готовности и встретил врага всеоружии. По предвоенному замыслу на сухопутном театре военных действий ситуация должна была развиваться аналогично. Так, командующим приграничных особых военных округов адресовался приказ НКО № 0042 от 19 июня 1941 г. о маскировке аэродромов, войсковых частей, и важных военных объектов округов. Далее последовал приказ наркома обороны №0043 от 20 июня 1941 г. о маскировке самолётов, взлётных полос и аэродромных сооружений [5, с.575-577], что по смыслу, с учётом специфики родов войск, вполне соответствовало флотским приказам от 19 июня. Наибольший интерес вызывает то, каким образом эти приказы воплощались в жизнь на местах. Конечно, привести флот в боевую готовность, учитывая замкнутость военно-морских баз и относительно не большое число личного состава, легче, чем армии приграничных округов, где части разбросаны по всей территории округа. Тем не менее, приказы были заблаговременно отданы.

О своей информированности в вопросе неизбежного нападения Германии свидетельствуют большинство видных командиров РККА и ВВС РККА разного уровня. Так, мемуары К.К. Рокоссовского, Г.К. Жукова, А.И. Ерёмченко, К.А. Мерецкова и Г.Н. Захарова указывают на осведомлённость своих авторов относительно нападения Гитлера [4, с.67-69]. Конечно, можно предположить, что генералы информированы, но решение принимал только Сталин. А он никому не доверял и в нападение Гитлера не верил. Да и командующие в попытке оправдать поражение в боях лета 1941 г. вполне могли эти строки писать «задним числом». Но это не так.

Доказательством того, что И.С.Сталин с полным пониманием относился ко всем донесениям разведки и докладам своих военачальников служит небывалая ранее концентрация всех родов войск на территориях западных приграничных округов. На момент начала войны в западных приграничных округах СССР были сосредоточены 15 армий, 61 корпус, 170 дивизий. Помимо этого в приграничных округах дислоцировались 20 мехкорпусов. Более того, в течение всего лета 1941г. в западном направлении нескончаемым потоком шли новые и новые эшелоны: 16-я Армия генерал-лейтенанта М.Ф. Лукина, которая с началом войны выдвигалась из Забайкальского военного округа. Также необходимо отметить краткость сроков формирования таких армий, как 18-я генерал-лейтенанта А.К.Смирнова, 19-я генерал-лейтенанта И.С.Конева, 20-я генерал-лейтенанта Ф.М.Ремизова, 21-я генерал-лейтенанта В.Ф.Герасименко, 22-я генерал-лейтенанта Ф.А. Ершакова; 24-я генерал-лейтенанта

С.А.Калинина, которые закончили своё формирование в июне 1941 года [4, с.61].

Осуществить такую глобальную переброску войск мог только верховный главнокомандующий. Именно колоссальное скопление военной техники вдоль границы служит главным доказательством того, что война с Гитлером не была для руководства страны событием неожиданным, внезапным.

Позиция командного состава РККА и верховного главнокомандующего, таким образом, ясна. Но как обстояло дело с гражданским населением страны? Каким бы Советский Союз ни был милитаризованным государством, всё же большая часть населения трудилась в гражданской сфере. Да, для простого советского гражданина, далёкого от реалий воинской службы, а тем более не отягощённого ответственностью командира высокого ранга, нападение Германии воспринималось как «снег на голову». Для основной массы населения германская агрессия являлась внезапной, вероломной, без предъявления каких-либо претензий. Тем не менее, многие видели ситуацию глубже. В качестве примера приведу строки, написанные Н.М. Михайловым, где автор (в канун и во время Великой Отечественной войны он проживал в деревне Кочино Чувашской АССР) повествует о событиях в стране в канун нападения немцев: *«В конце мая 1941г. в армию стали призывать парней 1922г. рождения. Многие задумались почему?! Ведь раньше в армию призывали осенью?! Пожилые люди стали поговаривать, что в последнее время в стране что-то происходит, только не понимали, чем это всем грозит. Вот так и получилось, что большие начальники в стране знали о надвигающейся угрозе, а простой народ не был осведомлён об этом»* [1, с.88]. Этот небольшой сюжет достаточно ёмко отражает напряжённую, зависшую в состоянии неопределённости ситуацию в стране в канун нападения Гитлера.

Тем не менее, возвращаясь к тезису о внезапном нападении, предлагаю задуматься над вопросом: почему, несмотря на принятые меры, как запоздавшие, так и заблаговременные, нападение Германии застало руководство страны и армии врасплох? С одной стороны, руководство СССР войну предвидело, армии западных округов усиливались личным составом и техникой, ВВС сосредотачивались у границы с Германией, имелись соответствующие директивы о скором начале войны. С другой – ожидаемого результата это не дало, нападение оказалось внезапным, управление войсками потерянными, фронты рухнули, и страна оказалась на краю губительной пропасти. В каком смысле германское нападение было внезапным? Не углубляясь в военную доктрину и методы ведения войны противоборствующими сторонами, сосредоточим внимание на политическом смысле проблемы. Чтобы ответить на вопрос о внезапности нападения необходимо понять, как советское руководство и военное командование представляли себе будущую войну и начало боевых действий?

Напомним, что началу Второй Мировой войны 1 сентября 1939г. предшествовали длительные переговоры о польском коридоре, ультиматум, и только после этого на головы жителей Польши обрушились бомбы. Зимней войне 1939-1940гг. также предшествовал накал международной обстановки,

чередой дипломатических форс-мажорных переговоров с артикуляцией требований и условий. Параллельно переговорам работала пропаганда. Кульминацией послужила провокация со стороны финнов, которая, в свою очередь, означала войну.

Подобной классикой жанра выглядит и реализация германской стороной плана «Гельб» по разгрому Франции. Известно, что Франция находилась в состоянии войны с Германией с 3 сентября 1939г., а вооруженное вторжение началось 10 мая 1940г. О внезапности удара не было и речи. В схожем ключе начиналась Первая Мировая война. Примерно на подобный ход развития событий были надежды и у советского руководства. Ожидался обмен предъявляемыми требованиями, ультиматумами, нотами протеста, и только потом война. Но ситуация 1941 года обладала принципиальными отличиями и развивалась по другому сценарию.

Во-первых, разжигание международной напряжённости в тот момент было мерой излишней, так как война шла уже не первый год. Во-вторых, и это главное, Вермахт был давно отмобилизован, и Германия абсолютно не нуждалась в «артобстреле» дипломатическими нотами. Руководители Рейха имели возможность направить оружие против любой выбранной в качестве мишени страны в любой момент. Отмобилизованная армия имела за плечами огромный победный опыт, оставалось отдать приказ. Казалось бы, всё просто. Но именно неспособность допустить нестандартное начало боевых действий и было досадным упущением руководства СССР в вопросе предвидения возможных сюжетов начала войны. Отсюда и поток директив в духе приказа «на провокации не поддаваться».

Однако, для полного понимания происходящих в те дни событий, необходимо осветить вопрос о провокациях дополнительно. Так, 22 июня 1941 года в 2 часа 25 минут Ф.И. Кузнецов отправляет директиву военным советам 8-й и 11-й армии: «1. Возможно в течении 22-23.6.41 г. внезапное нападение немцев на наше расположение. Нападение может начаться внезапно провокационными действиями. 2. Задача наших частей, – не поддаваться ни на какие провокационные действия немцев, могущие вызвать крупные осложнения» [6]. Далее документ содержит перечень мер, необходимых для предотвращения крупного конфликта в случае провокации, а также в случае перехода границы крупными силами противника предписывает начать боевые действия.

Приказы, подобные знаменитому предписанию «на провокации не поддаваться», существуют и сегодня в погранвойсках едва ли не всех армий мира. Сложность службы в этих войсках сопряжена с тем, что служба функционирует и живёт не по мирному расписанию, а в условиях своеобразной боевой обстановки. Более того, задача охраны границы осложняется тем, что необходимо не только выловить нарушителей, но и не вызвать своими действиями осложнений на международном уровне. Представим, что погранчасть Российской Федерации № NNN, пресекла на границе переход группы контрабандистов. В ходе быстротечного боя трое из десяти нарушителей были убиты, остальные скрылись на сопредельной территории. Ранены двое пограничников. В подобных столкновениях ни одна пуля не должна перелететь границу

соседнего государства. Если этой нормой международного права пренебречь, то события могут принять куда более драматичной оборот. Желая накрыть банду полностью, командир погранзаставы запрашивает поддержку дивизионной артиллерии и пускает в ход систему реактивного залпового огня ГРАД. Эффект более чем внушительный: нарушители ликвидированы, граница на замке. Но вместе с бандой на территории сопредельного государства могла быть разрушена деревня, городок и т.д. Думается, что при таком сценарии война вполне может оказаться реальностью. Поэтому все погранвойска и до 1941г., и после имеют соответствующие приказы и указания.

Ситуация осложнялась тем, что учитывая глобальность ставок, провокация так же могла носить весьма масштабный характер и затрагивать совершенно разные области соприкосновения. Более того, указанные выше 8-я и 11-я армии имели задачу прикрытия гос границы, что в каком-то смысле проецировалось на них реалии свойственные пограничным частям НКВД. Тем не менее, дивизии, корпуса регулярной армии, стягивавшиеся к западной границе со всех уголков Советского Союза, имели совершенно другие инструкции. Они нацеливались на войну.

Думается, что втягивание СССР в круговорот мировой войны, посредством подлогов и провокации, противоречило интересам и Сталина и любого здравомыслящего человека. Учтём, что руководство СССР в 1940-е годы принадлежало к поколению, пережившему войну 1914-1918гг. И все инсинуации по стравливанию Российской империи и кайзеровской Германии [3, с.136-142], несомненно, были понятны как Сталину, так и многим его приближённым. В реалиях 1941г., дистанцирование от войны давало СССР максимум выгод. Были успешно восстановлены почти все старые границы Российской Империи (исключая Финляндию). Именно по этим причинам повышенное внимание И.С.Сталина к провокациям выглядит вполне объяснимо.

К сожалению, представления советского генштаба и тов. Сталина о начале будущей войны в условиях 1941 года ставили РККА в заведомо проигрышную ситуацию. Винить в этом только Сталина или штабное руководство неправомерно. Ответственность за такое положение дел скорее должна быть признана коллективной. Но выдержать смертельно опасный первый удар, выстоять, а в конечном итоге переломить ситуацию в свою пользу сумел только Советский Союз.

Список литературы

1. Дети войны. /Под редакцией В.П.Барабанова / Казань, 2012.
2. Кузнецов Н.Г. Курсом к победе. М., 2000. – 624с.
3. Поливанов Я.М. К вопросу о генезисе Первой Мировой войны в контексте геополитики европейских держав. / Я.М.Поливанов // Внешнеполитические интересы России: история и современность: сб. матер.Всерос.науч.конф., приуроч. К 100-летию начала Первой Мировой войны. – Самара. 2014.
4. Поливанов Я.М. Образы Второй Мировой войны: версии и реалии. Казань, 2013. – 216 с.
5. Хазанов Д. Борьба за господство в воздухе.М.,2008. – 608с.

6. Ф. 221, оп. 2467сс, д. 39, лл. 77-84. Цитата по: Боевые действия Красной Армии в Великой Отечественной войне [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bdsa.ru/documents/html/donesiune41/41061822.html>

ФЕМИНИЗАЦИЯ МОНАШЕСТВА НА ЕВРОПЕЙСКОМ СЕВЕРЕ РОССИИ В НАЧАЛЕ XX в.

Рожина А.В.

преподаватель ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж имени И.А. Куратова», ФГБОУ ВПО «Сыктывкарский государственный университет», канд. истор. наук,
Россия, г. Сыктывкар

В статье рассматриваются различные аспекты процесса феминизации монашества и его причины в женских обителях Европейского Севера России в начале XX в.

Ключевые слова: русские монастыри, феминизация монашества, женский монастырь, Вологодская губерния, Архангельская губерния.

Процесс феминизации в монастырях дореволюционной России в трудах исследователей истории русского иночества рассматривается как более быстрый рост женских обителей по сравнению с мужскими, а также увеличение численности монахинь и послушниц во второй половине XIX – начале XX вв. [7, с. 21].

Численность женщин-монашествующих имела тенденции к превышению утвержденной государством нормы. Уже во второй половине XIX века в Вологодской и Архангельской губерниях монахов и послушников в мужских монастырях было примерно на 40 % меньше, чем «по штату положено», в женских, напротив, больше установленного до 50% [5, с. 1-7].

Феминизация монашества охватила северные монастыри в значительной степени к началу XX в. Многие мужские монастыри приходили в упадок, одновременно с этим женские обители были переполнены [8, л. 12.]. Процесс феминизации на севере Российской империи привел к открытию женских монастырей на месте закрытых мужских. В Вологодской губернии этот процесс затронул три монастыря. В 1904 г. Арсениево-Комельский мужской монастырь 3-го класса в Грязовецком уезде был преобразован в женский монастырь [4, с. 94-95]. С 1905 г. на содержание монастырской общины из государственного казначейства определялось ежегодное пособие в размере 669 руб. 54 коп. [11, с. 304-305]. Монастырь процветал, по данным послужных списков численность монахинь и послушниц этого монастыря доходила до 80 и более человек, из них средний возраст монахинь – 55 лет, послушниц – 26 лет [6, л. 20-40]. В Великоустюгском уезде были преобразованы в женские обители Знаменно-Филипповский мужской заштатный монастырь в 1908 г., Троицко-Гледенский мужской 3-классный в 1912 г. [2, с. 208-209; 3, с. 178-179].

Один из аспектов феминизации монашества проявился в активном экономическом развитии женских монастырей, в отличие от приходящих в запустение мужских обителей. В начале XX в. на севере России начинается строительство железных дорог, которые заменяют реки в качестве основных связующих регионы транспортных артерий. Путешественник А.С. Панкратов писал, что перенос торговых путей в г.Котлас, привел к сокращению доходов монастырей, а в результате, к уменьшению благотворительных пожертвований от паломников в традиционном торговом центре севера г.Великом Устюге [10, с. 18]. Однако сравнение приходно-расходных книг свидетельствует о том, что в мужских монастырях, по-прежнему, до 90 % дохода поступало от пожертвований паломников. Среднегодовой доход северных женских монастырей был около 5 тыс. руб. В женских монастырях главным источником доходов была выручка от продажи сельскохозяйственной продукции – до 43 %. Другие доходы состояли из церковных треб – до 40 %, пожертвований – 14 %, проценты от вкладов – около 2 %. Великоустюгские женские монастыри, как и православные обители многих других северных уездов, действительно демонстрируют к началу XX в. рост неокладных доходов (то есть средств, получаемых из дополнительных источников сверх государственного финансирования).

Историк В.А. Федоров связывал интенсивный процесс феминизации русских монастырей с падением крепостного права, распадом патриархальной семьи, изменением положение женщины, которая «получила относительную свободу и нередко принимала решения вопреки воле старших» [12, с.169]. Как показывает анализ приходно-расходных книг одной из главных причин расцвета женского монашества на Севере можно считать пополнение обителей за счет крестьянок. Послужной список монашествующих и послушниц Крестовоздвиженского монастыря Яренского уезда демонстрирует типичный социальный состав общины. Из 110 женщин 106 были из крестьянских семей, настоятельница – дочерью священника, остальные по происхождению состояли из военного сословия и мещан [9, л. 10-31]. Этот монастырь был «похож на улей», так писал современник Б.В. Безсонов в 1908 г., хозяйство велось «умелыми, энергичными руками и в монастыре не сидят сложа руки» [1, с. 66]. В этой процветающей обители силами монахинь обеспечивалась работа смолокурного и гончарного заводов, функционировали иконописная, вышивальная, сапожная мастерские. Крестьянская девушка находила в монастыре занятия, хорошо ей знакомые и привычные: занималась ремеслом и сельским хозяйством под нравственным началом и при строгом режиме.

Социальные и военные потрясения способствовали стремлению женщин найти покой и стабильность в монастырях, которые стали не только центрами духовной жизни, но и важными ячейками хозяйственной деятельности на Европейском Севере России в начале XX в.



Рис. Община Крестовоздвиженского Кылтовского монастыря, Яренский уезд, Вологодская губерния. Фото нач. XX в.

Список литературы

1. Безсонов, Б.В. Поездка по Вологодской губернии к нефтяным ея Богатствам на реку Ухту [Текст] / Б.В. Безсонов. – СПб.: Т-во Р.Голике и А.Вильборг, 1908. – 182 с.
2. Вологодские епархиальные ведомости. 1908. № 12.
3. Вологодские епархиальные ведомости. 1912. № 9.
4. Всеподданнейший отчет Обер-прокурора Святейшаго Синода по ведомству Православнаго исповедания за 1903-1904 гг. – СПб., 1909. – 268 с.
5. Всеподданнейший отчет обер-прокурора Святейшаго Синода К.Победоносцева по ведомству Православнаго исповедания за 1886 г. [Текст] / К. Победоносцев. – Ведомость о монастырях и монашествующих за 1886 годъ. – СПб., 1888. – 338 с.
6. Государственный архив Вологодской области. – Ф. 519. – Оп. 1. – Д. 299.
7. Зырянов, П.Н. – Русские монастыри и монашество в XIX и начале XX века [Текст] / П.Н. Зырянов. – М.: Вербум-М, 1999. – 320 с.
8. Муниципальное учреждение "Великоустюгский центральный архив". – Ф. 23. – Оп. 1. – Д. 105. – 22 л.
9. Муниципальное учреждение "Великоустюгский центральный архив". – Ф. 23. – Оп. 1. – Д. 266. – 47 л.
10. Панкратов, А.С. – Миллионы в земле. Поездка на Ухту [Текст] / А.С. Панкратов. – М., 1914. – 128 с.
11. Полное собрание законов Российской империи. Собрание Третье. – Т. XXV. 1905 г. Отд. 1. – СПб., 1908. – 966 с.
12. Федоров, В.А. – Русская православная церковь и государство. Синодальный период (1700-1917) [Текст] / В.А. Федоров. – М., 2003. – 480 с.

THREE PATHS IN INFORMING POLICY IN POST-REVOLUTIONARY SOVIET NEWSPAPER ARTICLES (1921-1953)

Shpakovsky V.O.

associate Professor, Department of Communication Management
Penza State University, Ph. D. in History,
Russia, Penza

Timoshina S.A.

associate Professor, Department of Translation and Translatology
Penza State University,
Russia, Penza

This article discusses the basic principles of informing the citizens of the USSR about life abroad in the Soviet newspaper articles during a given period. The conclusion is made that the consequences of the mistakes in information policy were devastating.

Keywords: newspaper articles, information, a unified stream of information, a totalitarian society, "three paths" of the Soviet press.

Having studied the publications in the Soviet central and regional newspapers in 1921 – 1953 years we found out that the control of the of information flow in the the Soviet press had a number of peculiarities. It is believed that the information flow in a totalitarian society is unified and focused, as it was clearly depicted in George Orwell's novel "1984". However, the process of informing Soviet citizens about the events abroad was fundamentally different from Orwell's famous scheme in spite of all the signs of totalitarian government control over the media. Thus, instead of a single information flow, there were actually three directions in information policy. These three directions had some differences and even contradictions; however, they could not be evident for people reading Soviet press. The "Pravda", "Sovetskaya Rossiya", "Krasnaya Zvezda", "Stalinskoye Znamya" and other, both central and regional newspapers, often published materials which were mutually exclusive in contents. That is, instead of strengthening the power and influence of existing government and the dictatorship of the proletariat, the Soviet press was destroying it by its publications! What were the directions and what was the information content?

The first direction of publications involved the theme of the world revolution and it was quite a popular topic in the early 1920-1930-ies. Soviet newspapers regularly reported that "workers in capitalist countries were poor, suffering from starvation" and they were actively struggling against the existing political systems. The publications characterized the situation in such a vivid manner that it was possible for Soviet readers to think that the World revolution could happen very soon [1, P. 3].

The second group of the articles included information that was harmless at first glance. The Soviet papers quite often printed the news about science and technology abroad on the fourth page. So, there appeared contradictions that were

obvious: there were articles about terrifying life conditions and a famine among the workers in the capitalist countries [2, P. 1] on the first pages and the achievements of the famous American company "Ford" on the fourth. On the one hand, the workers were so poor that they could not buy enough food, on the other hand, "Ford" had already sold the 15 millionth car.

The third group included political satirical articles. They were written by journalists who were the members of the Communist party. They were allowed to visit capitalist countries, and they often criticized the capitalist reality. But these articles expressed not only critical opinion but fair judgments of the Soviet journalists. For example, a well-known Soviet journalist Mikhail Koltsov wrote about abundance of food products in western shops [3, P. 1]. Besides, there were publications about high wages of American workers [4, P. 5], and even about traffic lights that was an unknown device in the USSR in the early 1920-ies [5, P. 2].

Surprisingly, these contradictions in information policy seemed to be invisible for the Soviet government and even Stalin himself. However, after 1945 the political satirical articles about life abroad were not often published in the Soviet papers and complimentary articles about foreign scientific and technical achievements disappeared from their pages. But the disbelief of the USSR population to the publications about life abroad gradually grew. As a result they stopped trusting the Soviet press stopped. That is, the basis of the information society in the USSR was destroyed by the representatives of the media system.

References

1. Pravda.1924. № 101.
2. Pravda.1927. № 228.
3. Pravda. 1925. № 239.
4. Pravda.1925. № 206.
5. Pravda. 1925. №269.

СЕКЦИЯ «ПОЛИТОЛОГИЯ»

СВОЕОБРАЗИЕ ДАГЕСТАНА В ОБЛАСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Алигаджиева М.А.

руководитель Дагестанского «Центра глобальных вопросов современности и региональных проблем. Кавказ. Мир. Развитие.»,
Россия, г. Махачкала

В статье рассматривается буквально «бьющую в глаза» дагестанская исключительность в области межнациональных отношений в мировоззрении дагестанцев стихийно сложился своего рода психолого-аксиологический (ценностный) стереотип, согласно которому общечеловеческие нравственные качества личности являются более значимыми, существенными, ценными, нежели ее этническая принадлежность или самоотнесенность.

Ключевые слова: специфика, межнациональные отношения, согласие, ценностный приоритет, гуманизм, обществ.

В Дагестане сложился в массовом сознании специфический менталитет, отличительной особенностью которого является почти стихийно утвердившийся ценностный приоритет личностного, субъектного над национальным. Предельно кратко его можно выразить так: «Человек важнее национальности». Этому бесспорно способствовали и интенсивные контакты между дагестанцами разных национальностей на сравнительно небольшой территории, и совместные тяжелейшие испытания, выпавшие на долю всех дагестанцев в отдаленные и более близкие времена, когда национальность каждого из них персонально не играла сколь-нибудь заметной роли перед лицом внешних бедствий, агрессий и тяжелейших испытаний во времена природных и социальных катаклизмов и множество иных привходящих факторов и обстоятельств.

Относительно недавний по историческим меркам «парад суверенитетов» в соединении с «правом наций на самоопределение» чрезвычайно активизировал национальное сознание и самосознание в стране вообще и в Дагестане в частности.

И в Дагестане, как во многих субъектах Р.Ф., возникли т.н. «национальные движения», некоторые из которых (кумыкское «Тенглик», лезгинское «Садвал», ногайское «Бирлик») выдвигали первоначально требования о создании собственных государственных образований, в перспективе – по национальному принципу: «Кумыкстан», «Лезгистан», «Ногайстан».

Разумеется, прав был свое время В.И. Ленин, когда говорил, что «... национальное государство мировое правило» [1, с.385]. Но, во-первых, нет правил без исключения (Дагестан, например, и возник и существует в качестве государственного образования не в «национальной» ипостаси), а, во-вторых, даже если это и действительно правило, то отсюда еще не следует, что оно должно свято сохраняться и действовать в будущем.

Поэтому естественно, что впоследствии эти требования были данными движениями по понятным причинам исключены из их программ, тем, более, что реализация некоторых из них на практике упиралась в необходимость пересмотра границ между субъектами РФ и даже иными государствами.

Разумеется, у всех этих явлений множество причин, начиная от репрессий, а затем реабилитаций целых народов, и кончая насильственным переселением их же с гор на равнину, когда все это осуществлялось командно-административными мерами в условиях жесточайшей политической диктатуры. Совершенно закономерно, что все эти требования возникали как проявление потребности в восстановлении социальной, исторической и национальной справедливости. Но показательно и то, что национальные движения, выдвинувшие их, сами же, по зрелому размышлению, и сняли из своих программ. Вот перед нами и зримые проявления специфики Дагестана в рассматриваемом вопросе.

В чем она состоит?

Многие политологи при поиске ответа на этот вопрос обращаются к посвоему уникальной истории Дагестана, веками не знавшего полномасштабных войн между своими народами, на своеобразие обычаев и традиций народов Дагестана, включая т.н. «некровное» родство между ними, на возникшей в результате всего этого своеобразной дагестанский менталитет и т.п.

С точки зрения автора все эти факторы, безусловно, есть, и они сыграли в рассматриваемом феномене свою позитивную роль. Однако, думается, что они носят в таком изложении несколько абстрактный характер. Кроме того, они, строго говоря, не являются сами по себе чем-то абсолютно уникальным для Дагестана и дагестанских народов, так что вряд ли можно с достаточным основанием понимать их как определяющую причину специфики Дагестана при рассмотрении проблемы его элит и его конфликтов под углом зрения национального фактора общественной жизни.

Автор позволит себе выдвинуть в качестве гипотезы следующую мысль: Дагестан сложился как единственный субъект России в статусе республики на территориальной основе, а не на национальной основе, в связи, с чем в нем просто-напросто нет и никогда не было «титульной» нации (т.е. – какой-то одной, доминирующей, коренной, основной, преобладающей по сравнению с другими, по имени которой была бы названа вся республика); в силу этого обстоятельства в мировоззрении дагестанцев стихийно сложился своего рода психолого-аксиологический (ценностный) стереотип, согласно которому общечеловеческие нравственные качества личности (честность, мужество, верность, доброта, отзывчивость, справедливость, гуманность и т.д.) являются более значимыми, существенными, ценными, нежели ее этническая принадлежность или самоотнесенность.

Дагестанцы с их множественностью национальностей, с их элитами, конфликтами и проблемами – действительно уникальное явление не только для России (как и бывшего Союза), но вполне вероятно, и всего человечества. Это – не проявление дешевого местнического патриотизма. Это – констатация факта, который можно считать доказанным (автор в меру своих сил и

способностей попытался выше обосновать данную мысль). Разумеется, каждый регион по своему уникален, неповторим, своеобразен, чем и заслуживает любовь и привязанность к себе своих граждан. Но даже с учетом этого обстоятельства нельзя не признать особую, буквально «бьющую в глаза» дагестанскую исключительность в области межнациональных отношений. Нельзя отрицать и того, что общая ситуация с этими отношениями во всей России, которую последние годы и десятилетия трудно определить как безоблачную, не могла не наложить свой отпечаток (тоже, разумеется специфический) и на сферу дагестанской национальной и межнациональной жизни. Все это так. Но столь же бесспорным представляется и то, что Дагестан с честью выдержал тот суровый экзамен, проверку на прочность, которой подвергли его нелегкие испытания последнего десятилетия.

Список литературы

1. Ленин В.И. ПСС. Т.24.С.385.

МЕТАМОРФОЗЫ МАКСИМЫ НАЛОГОВОГО ФЕДЕРАЛИЗМА В РОССИЙСКОМ ИЗМЕРЕНИИ

Майстат М.А.

доцент кафедры политологии и социологии
Института социально-гуманитарного образования
Московского педагогического государственного университета,
кандидат политических наук,
Россия, г. Москва

Статья посвящена вопросам разграничения и уточнения понятий, определяющих сущностные векторы федеративных отношений в налогово-бюджетной сфере, а также выявление особой политико-правовой природы термина «налоговый федерализм» в контексте научного осмысления.

Ключевые слова: федерализм, федеративные отношения, налоговый федерализм, бюджетно-налоговый федерализм.

При выборе той или иной модели налогового федерализма учитывается не только общая социально-экономическая ситуация в стране, но и политические интересы Федерации и ее субъектов. Проблема построения эффективной модели налогового федерализма в России связана не только с несовершенством и неполнотой разработки теоретической базы концепции федерализма, но и с необходимостью решения практических вопросов организационного выстраивания федеративных отношений. От грамотного разделения полномочий и предметов ведения между органами федеральной и региональной власти в различных сферах их взаимодействия, в том числе налогово-бюджетной, зависит специфика проводимой налоговой политики, особенности принятой налоговой системы, функциональное назначение различных видов налогов, степень их влияния на процесс хозяйственного производства, рациональность поступления и распределения доходов от них по бюджетам разных уровней

бюджетной системы, достаточное финансирование государственных расходов на всех уровнях власти, влияющее в конечном итоге на благосостояние граждан.

К сожалению пока можно констатировать, что создание действенной системы федеративных отношений в налогово-бюджетной сфере еще не завершено. Не случайно В.В. Путин в своем Бюджетном послании на 2013-2015 гг. повторяет о необходимости настройки налоговой системы государства на улучшение качества инвестиционного климата, повышения предпринимательской активности, совершенствование структуры экономики, повышение ее конкурентоспособности, поскольку с организацией налоговой системы напрямую связана экономическая политика страны.

Противоречия, возникающие между федеральным центром и регионами, как правило, разрешаются путём поиска и нахождения компромиссов. От успехов проводимой федеральной и региональной политики, зависит поступательное развитие всех взаимосвязанных частей федерации. Результативность же федеративного строительства в России, по мнению профессора В.В. Гайдюка, связана с умелым чередованием стагнации и модернизации, поскольку стагнация позволяет устояться федеративным нововведениям, а модернизация – повысить качество федеративных отношений, определяя гибкость российского федерализма [3, с. 85-86]. При этом следует учитывать, что национальная (государственная) политика включает в себя теоретически обоснованную концепцию и связанную с ней практику национально-государственного устройства, соотношения национально-территориальных и национально-культурных аспектов этнонациональных отношений [7, с. 68].

Для объяснения специфики финансовых отношений, охватывающих вертикальные политико-правовые отношения между федеральным центром и регионами и горизонтальные отношения между субъектами Федерации, получило распространение большое количество терминов (экономический федерализм, финансовый федерализм, фискальный федерализм, бюджетно-налоговый федерализм, переговорный федерализм, конкурентный федерализм и др.). Выбор того или иного термина для обозначения данного политико-правового явления, ввиду его невыраженности в законодательстве, зависит от мнения ученого-исследователя в данной области.

Так, например, экономисты И.В. Горский, С.В. Галицкая, Р.А. Масгрейв используют применительно к данным отношениям понятие «фискальный федерализм», Г.Б. Поляк – «финансово-бюджетный федерализм», Л.Н. Лыкова, В.М. Родинова, Н.М. Добрынин – «бюджетный федерализм», Д. Аронов, В. Садков – «налогово-бюджетный федерализм», О.И. Немкина – «финансовый федерализм», В.Г. Пансков, Д. Игнатьев, И.А. Майбуров, Д.А. Татаркин, Х.М. Мусаева, Б.Х. Алиев, М.А. Котляров, М.Р. Пинская и др. – «налоговый федерализм».

Среди ученых-правоведов и политологов чаще используется более широкое понятие «бюджетный федерализм» (С.Н. Чернов, Н.И. Новикова, Р.Р. Утешев, М.В. Столяров), «налогово-бюджетный федерализм» (Н.А. Шугаев), чем «налоговый федерализм» (В.И. Лазарев, И.И. Кучеров, Е.Н.

Евстигнеева), в том числе ввиду того, что в рамках отношений, связанных с формированием и расходованием бюджетных ресурсов в государстве с федеративной формой устройства налоги нельзя рассматривать в отрыве от бюджета [10].

Связь бюджетного и налогового федерализма можно проследить и в конституционном закреплении совместных бюджетных и налоговых полномочия Федерации и её субъектов, предопределяющих единство бюджетной и налоговой систем.

Как правило, в понятие бюджетного федерализма вкладывается идеология федерализма на национальном уровне и основы финансовых и межбюджетных отношений между различными уровнями власти [4, с. 12; 5, с. 198; 14], поэтому под ним понимается сложносоставной и многоаспектный механизм регулирования и установления федеративных отношений на основе специальным образом выстроенных налогово-бюджетных связей, поскольку он выходит за рамки финансовых взаимоотношений и не может реализовываться и строиться только в структуре этих отношений [14].

Так, в широком аспекте бюджетный федерализм включает в себя: налоговый федерализм, выраженный в распределении налоговой базы и налоговых полномочий между различными бюджетными уровнями; два разнопорядковых «полюса» бюджетных потоков (бюджет федерального центра и бюджеты регионов); блок финансовых трансфертов; блок взаимных расчетов; блок программ федерального значения; блок субвенций и дотаций, а также блок бюджетных целевых фондов [12].

Профессор С.Н. Чернов отмечает, что термин «бюджетный федерализм» применим не только по отношению к федеративным государствам, но и унитарным, поскольку отражает, в первую очередь, экономический аспект межбюджетных отношений, являясь экономической категорией, отражающей многоуровневость бюджетной системы любой страны, не имея при этом отношения к государственному политическому устройству [17].

Налоговый федерализм как самостоятельное явление рассматривается с различных точек зрения.

Социально-экономическое содержание налогового федерализма проявляется в совокупности специфических, противоречивых по своей сути экономических отношений, порождающих и реализующих налоговый процесс, выражающих особенности взаимодействия всех его участников, так и организационно-технические действия по распределению и формированию государственных централизованных и децентрализованных фондов денежных ресурсов [16, с. 146].

В узком смысле экономическое отношение выражается в рассмотрении налогового федерализма в качестве «институционально детерминированной системы финансовых отношений в налоговой сфере между федеральным центром, субфедеральными органами власти и органами местного самоуправления, которая обеспечивает эффективную реализацию функций и задач каждого уровня власти при повышении уровня налогового самообеспечения и паритетность их экономических интересов, что в отличие от существующих

трактовок базируется на выделении институционального, экономического и организационного аспектов» [15, с. 12].

Ряд исследователей определяет налоговый федерализм, как распределение и разграничение налоговых доходов по определенной формуле между различными бюджетными уровнями государства либо распределение налоговых источников между разными бюджетными уровнями [2, с. 123; 8, с. 14; 18, с. 34; 9, с. 272].

Правовое содержание налогового федерализма выражается в системе принципов разграничения компетенции и деятельности органов федерального центра и регионов в сфере налоговых отношений, лежащих в основе построения налоговых систем федеративных государств [6, с. 113].

Однако реальная сущность налогового федерализма намного сложнее. Как справедливо отмечает экономист М.Р. Пинская, налоговый федерализм выступает формой, принципом и режимом распределения и перераспределения доходных источников между отдельными бюджетными уровнями, а также обеспечивает интеграционные и децентрализованные процессы на разных уровнях налоговой системы для возможности участия плательщиков налогов в решении общегосударственных задач, в силу чего выявляется его значимость в разрешении сложных проблем государственного строительства [11, с. 29].

Еще более десяти лет назад профессор Р.Г. Сомоев рассматривал налоговый федерализм в узком и широком значениях. В узком смысле он включил в понятие налогового федерализма распределение и разграничение налоговых источников доходов по определенной формуле между различными бюджетными уровнями государства. В широком смысле под налоговым федерализмом он понимает сложную и многомерную совокупность налоговых отношений между федеральным центром, региональными и местными органами, обусловленных необходимостью эффективной реализации на самостоятельной основе в и в общенациональных интересах закрепленного в Конституции, федеративном договоре, иных законодательных источниках права круга полномочий [13, с. 60].

По мнению профессоров Б.Х. Алиева и Х.М. Мусаевой, основной задачей налогового федерализма является обеспечение национального федеративного единства, стабильности государственного социально-экономического развития путем удовлетворения финансовых потребностей всех властных уровней, который может быть достигнут посредством рационального распределения взимаемой части ВВП в виде налогов между различными бюджетными звеньями. Налоговый федерализм предполагает не просто разграничение налогов на федеральном уровне между разными звеньями власти, и перераспределение федеральных регулирующих налогов между ними по установленным нормативам при их недостаточности на региональном уровне, но и, что не менее важно, предоставление региональным и местным властям налоговой инициативы в пределах единого налогового пространства в стране [1].

На наш взгляд, приуменьшение политико-правового значения налогового федерализма, в том числе его рассмотрение в рамках всеобъемлющего

понятия «бюджетный федерализм», может не только привести к недооценке значимости налоговой политики, отражающей состояние действующей налоговой системы, для развития государства в целом и его регионов в частности, но и приуменьшению значения систем юридических знаний: финансового права, бюджетного и налогового права по отношению друг к другу.

Будучи в большей мере политико-правовой категорией, налоговый федерализм характерен для государств с федеративной формой государственно-территориального устройства, поскольку отражает специфику организации государственной власти в федерации в условиях юридически определённой политической самостоятельности отдельных ее частей, а также проводимой налоговой и бюджетной политики, как составных элементов государственности.

Поэтому налоговый федерализм можно рассматривать как совокупность политико-правовых отношений, регулирующих механизм разграничения компетенции между уровнями государственной власти, в том числе местного самоуправления, в области установления, введения и взимания налогов, либо их элементов, образующих налоговую систему страны на основе конституционно закрепленных принципов, распределения доходов от них между бюджетами разных уровней и межбюджетного выравнивания, в целом направленных на достижение федеративного единства и обеспечение стабильности политического и социально-экономического развития страны.

Список литературы

1. Алиев Б.Х, Мусаева Х.М. Развитие налогового федерализма в условиях российских реформ. Налоги и финансовое право [Электронный ресурс]. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://alt-x.narod.ru/0712tvf.htm>
2. Бюджетная система России. / Под редакцией Поляка Г.Б. – М.: ЮНИТИ-ЛАНФ, 2000.
3. Гайдук В.В. Политическая трансформация статуса регионов в условиях модернизации российского федерализма // Вопросы политологии. – 2011. – № 4.
4. Галицкая С.В. Теория и практика бюджетного федерализма. – М.: Экзамен, 2002.
5. Годин А.М., Подпорина И.В. Бюджет и бюджетная система РФ. – М. – 2002.
6. Кучеров И.И. Налоговое право зарубежных стран. – М.: АО Центр ЮрИнфоР, 2003.
7. Медведев Н.П. Этнос, нация и политика: еще раз о сущности понятий // Вопросы политологии. – 2011. – № 3.
8. Налоги, налогообложение и налоговое законодательство / Под ред. Е.Н. Евстигнеева. – СПб, 2002.
9. Орешин В.П., Потапова Л.В. Управление региональной экономикой. – М., 2003.
10. Пинская М.Р. К вопросу о гармонизации налоговых отношений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://taxdep.ru/2010/02/10/k-voprosu-o-garmonizacii-nalogovyx-otnoshenij/>
11. Пинская М.Р. Реализация принципа федерализма в налоговой системе России // Финансы и кредит. – 2009. – № 34 (370).
12. Проблемы и перспективы развития российского федерализма. Материалы первой Всероссийской научно-практической конференции. 19-20 января 1998 г. Издание Совета Федерации. – М., 1998.
13. Сомоев Р.Г. Бюджетный федерализм и развитие межбюджетных отношений в РФ. – СПб, 1999.

14. Столяров М.В. Особенности бюджетного федерализма в Российской Федерации // Экономика и управление [Электронный ресурс]. – 2008. – №5(85). – Режим доступа: http://www.stoliarov.ru/index.php?source=articles/obf_rf.htm
15. Сулейманов М.М. Развитие налогового федерализма в условиях формирования децентрализованной модели федеративных отношений в России [Текст]: дис. ... канд. экон. Наук / М.М. Сулейманов. – Махачкала, 2011.
16. Татаркин Д.А. Налоговый федерализм в системе экономических отношений // Институт экономики УрО РАН. Журнал экономической теории. – 2010. – № 3.
17. Чернов С. Н. Бюджетные права и обязанности субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://openbudget.karelia.ru/books/conf4doc/43.htm>
18. Яндиев М.И. Финансы регионов. – М., 2002.

ДОБЫЧА СЛАНЦЕВОГО ГАЗА В ОКЛАХОМЕ – ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ КАТАСТРОФА ДЛЯ США И ВСЕГО ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Рудинский А.В.

заместитель генерального директора по научно-техническому сотрудничеству ЗАО «НПЦ «Аквамарин», доктор технических наук, Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются экологические последствия разработки месторождения сланцевого газа в штате Оклахома для США и всего населения планеты Земля.

Ключевые слова: сланцевый газ, землетрясения, сейсмология, вулкан, гидроразрыв, техногенная катастрофа, экологические последствия.

В работе [1] рассматривались экологические проблемы для России связанные с добычей сланцевого газа на территории Украины.

В данной работе обсудим экологические последствия добычи сланцевого газа для самих Соединённых штатов, именно штатов, а не отдельного штата Оклахома, о бедственном экологическом положении которого сказано уже достаточно [1].

Географически штат Оклахома находится в пределах тысяча мильной зоны к югу от Йеллоустонского вулкана, который, как известно, находится на грани извержения.

О возрастающей активности вулкана говорят не только 1900 документально зафиксированных землетрясений по всему Йеллоустонскому парку в 2014 году, причём магнитуда и численность толчков нарастают, но и другие геологические явления, как то:

- рост уровня земли в парке на более чем 10 дюймов, только за последнюю неделю февраля 2014 года;
- рост количества гейзеров на территории парка;
- выход газов на поверхность, как в самом вулкане, так и в прилегающих зонах.

Совокупность этих явлений, по мнению Мичио Каку, известного физика-теоретика, является прямым доказательством наступающей катастрофы

«и когда это произойдет, вулкан уничтожит Северную Америку такой, как мы ее знаем сейчас».

Беспокойство известного физика подтверждает и правительство США, которое запретило Геологической службе США выдавать данные о землетрясениях и выходе газов как от самого супервулкана, так и в прилегающей зоне.

Что же привело к столь стремительному развитию сейсмических явлений в зоне супервулкана?

На мой взгляд основной причиной этого ускорения является добыча сланцевого газа, технология добычи которого основана на использовании давления до 1,5 тыс. атмосфер для гидроразрыва пласта сланцев.

По сути, это рукотворное землетрясение, сейсмические волны которого доходят и до супервулкана. Эти сейсмические волны приводят к структурным изменениям условий залегания горных пород, например, за счёт образования новых трещин или закупориванию старых. В эти трещины попадает и закачанная для гидроудара вода, которая в дальнейшем выдавливается наверх, образуя новые гейзеры не только на территории парка, но и в его окрестностях. По этим же трещинам выходят на поверхность и вулканические газы.

Дальнейшая добыча сланцевого газа в штате Оклахома может привести к крупнейшей техногенной катастрофе за всё время его существования человечества, причём добытчики газа полностью игнорируют тот факт, что все геологи уже сделали вывод, о том, что Йеллоустоуну давно пора извергаться.

В результате взрыва будет создано 1000-мильное кольцо «мертвой зоны», территории полностью уничтоженной взрывом.

Американский телеканал KSFY прогнозирует, что, «если извержение Йеллоустоуна произойдет прямо сейчас с цивилизацией будет покончено, будет невозможно кормить скот, и он умрет. Цены в продуктовых магазинах взлетят, а мясо, зерно и молоко будут в дефиците. Маски для лица будут обязательными, так как вдыхание вулканического пепла, по существу, равносильно вдыханию мельчайших частиц стекла».

И все это приведет к сценарию «конца света» для США.

Приходится, к сожалению, признать, что человечество до настоящего времени не удалось создать Международный Экологический Совет, подчинённый непосредственно ООН и наделённый широкими международными полномочиями вплоть до запрещения проведения каких-либо работ, приводящих к техногенным экологическим катастрофам [2].

В ситуации с супервулканом эти усилия просто запоздали, и в случае его извержения уже всё население земного шара будет переживать эту рукотворную катастрофу, бороться с ее последствиями и пытаться выжить в новой климатической обстановке.

Список литературы

1. Рудинский А.В. //Добыча сланцевого газа Украиной – экологическая катастрофа для России // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 4-2. С.87-90.

2. Рудинский А.В. Экспертная экологическая служба – необходимый институт управления современным техногенным миром // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. №11. 2011. С. 64-67.

ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

Хасуев А.Э.

ассистент кафедры истории, геополитики и политологии
ФГБОУ ВПО «Чеченский государственный университет»,
Россия, г. Грозный

В статье проблемы молодежи в современном российском обществе рассматриваются основные проблемы с которыми сталкиваются молодые люди в современном Российском обществе и государстве. Влияние негативных факторов как безработица, алкоголизм, наркомания интернет зависимость на жизнь и развитие молодого человека.

Ключевые слова: молодежь, кризис, социализация молодежи, подростковые зависимости, образование.

Положение молодых людей в современной России во многом достаточно противоречиво. Конечно, с одной стороны, это наиболее мобильная и активная часть современного российского общества, большая часть данной социальной группы растущими темпами осуществляется подъем профессиональных уровней и служебного карьерного роста. Конечно, незначительная её часть смогла найти комфортные условия в рыночной системе, но основное количество молодых людей не могут легко адаптироваться к кризису на рынке труда изменившейся политической ситуации. Для этой части молодежи характерны понижение социального статуса, снижается возможность доступа к образованию, отсутствие развития культурных ценностей, это почва для расширения преступности, беспричинной агрессии, безработица и др.

Приоритетами наиболее значительными для сегодняшней молодежи являются: деньги, здоровье, жилищная проблема, развлечения, получения высшего образования, повышение квалификации, карьерный рост, продвижение по службе. Вспоминаются строки из произведения Оскар Уайльд – «Нынешние молодые люди воображают, что деньги это все... А с годами они в этом убеждаются» [1, с. 103].

Современные социологи и политологи выделяют некоторые черты, характеризующих систему ценностей современной молодежи:

- преимущественно развлекательную направленность жизненных ценностей и интересов, подкрепляемую прямым воздействием массовой культуры;
- вытеснение ценностей национальной культуры западными образцами поведения и символами;
- приоритет потребительских ориентаций.

Исходя из выше указанного мы понимаем, что моральная основа современной российской молодежи в глубоком кризисе, на равне с экономическим

и политическим кризисом. Как пишет Дарио Салас, – «Мораль перестает быть лишь сводом норм поведения и становится тем, чем она на самом деле является: постоянной циркуляцией энергии между человеком и Природой, когда любой аморальный поступок является нарушением естественного равновесия и последующее неизбежное наказание приводит к восстановлению этого равновесия» [2, с. 54].

Авангардом среди проблем молодежи в России конечно же более конкретно стоит алкоголизм, наркомания и вредные привычки в целом. Пиво с сигаретами в веселой компании друзей за гаражами для многих молодых людей обоих полов стало привычным отдыхом. Спиртное и наркотики становятся тотальной проблемой для людей в нашей стране. Не меньший вред приносят и различные слабоалкогольные энергетические напитки и курительные смеси которые так популярны в клубах и среди несовершеннолетних. С них начинается постепенное убийство организма и привыкание к алкоголю и наркотикам. Россия занимает первые места среди всех стран мира. Очевидно, что улучшить ситуацию можно только введением жестких запретов на продажу и рекламу спиртного. Которые введены, но работают крайне неэффективно, из-под прилавков подростку продадут что угодно и в любом количестве.

Если молодой человек не спился и не умер от наркотиков, то он идет учиться в ВУЗ. Посмотрим на наше образование. У нас тысячи университетов и институтов с практически нулевым уровнем подготовки специалистов. Дипломы же с «высшим» теперь стали просто обязательным «корочкой» для каждого юноши окончившего школу. Не важно, кем ты хочешь работать, у тебя должен быть диплом. И пусть ты будешь всю жизнь торговать на рынке, все равно у тебя должен быть диплом юриста или экономиста. Почему? Да потому что у всех так. Возможно, такое положение вещей кого-нибудь устраивает, возможно нет, но образовательная проблема существует.

Мало изучена проблема компьютерной и интернет зависимости у молодого поколения, итогом чего плохая адаптация в социуме. Это две проблемы которые вытекают одна из другой. Огромное количество молодых людей днями, без передышки, просиживает в Интернете. Разговоры ведем через мобильный, общаемся через онлайн-переписку, а на улицу выйти становится страшно. Такое положение вещей только обостряет проблему эгоизма и непригодности молодых людей к социуму.

Однако главной проблемой современной российской молодежи является, или отсутствие желание заняться чем-то серьезным, или отсутствия желания что-либо делать. Возьмем к примеру, подрастающее поколение, мальчиков и девушек, то смотря на них, часто начинаешь им завидовать. Эх, почему ни я на их месте, мне бы как им, где мои годы? На самом же деле, хотим ли мы сами молодое поколение быть похожими друг на друга. Кто-то уверенно скажет да, но многие скажут, нет. И это нормально. Каждый живет, так как он этого хочет. Мы в свободной стране, как мы любим говорить полу иронично с своими друзьями. Но задача государства и общества всячески показывать примеры здравомыслящего и здорового общества. Пример умного и успешного

молодого человека должен быть всесторонне возвышен. И тогда многие скажут «нет».

Список литературы

1. Уайльд, Портрет Дориана Грея, М.: Азбука-классика, 2010. С. 320.
2. Соммэр Дарио Салас. Мораль XXI века, М.: «Кодекс», 2014. – С. 451.

СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Ануфриева Д.Ю.

профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВПО «НГПУ», д-р пед. наук, доцент,
Россия, г. Новосибирск

Соколова Е.А.

магистрант ФГБОУ ВПО «НГПУ»,
Россия, г. Новосибирск

В статье уделяется внимание проблеме в области организации дистанционного обучения младшего школьника. Авторы рассматривают возможности, перспективы и специфику дистанционного обучения младшего школьника с учетом возрастных особенностей. Подчеркивается важность интерактивного подхода к организации дистанционного обучения. Описываются основные технологические приемы при дистанционном обучении младшего школьника.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, информационные технологии, интернет-технологии, интерактивное взаимодействие.

Закон об образовании Российской Федерации предполагает создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения.

К сожалению, в современной России существует множество препятствий для реализации права каждого гражданина на получение бесплатного качественного образования. Существуют определенные группы людей, для которых обучение в образовательных учреждениях представляется сложным или практически невозможным. Особенно прискорбно, что довольно большую часть таких граждан представляют собой дети младшего школьного возраста, по разным причинам не имеющие возможности посещать образовательные учреждения. В свете реализации основных принципов образования – всеобщности, доступности и непрерывности – возможным решением проблемы качественного обучения данной категории младших школьников является дистанционное обучение [1].

Дистанционное обучение предполагает организацию интерактивного взаимодействия между учителем и учащимися на расстоянии, в процессе которого реализуются все компоненты процесса обучения (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения).

Следует отметить, что дистанционное обучение как форма образования предусмотрено законом Российской Федерации «Об образовании», в соответствии с которым «образовательное учреждение вправе использовать

дистанционные образовательные технологии (ДОТ) при всех предусмотренных законодательством формах получения образования или при их сочетании, при проведении различных видов учебных, лабораторных и практических занятий (...), текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся» [3].

В соответствии же с Приказом Минобрнауки РФ «Об использовании дистанционных образовательных технологий» допустимо «использование ДОТ образовательными учреждениями при реализации основных и (или) дополнительных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования» [2]. Таким образом, использование технологий дистанционного обучения именно в начальной школе также предусмотрено законом.

Какими же преимуществами обладает дистанционная форма обучения по сравнению с очной? Прежде всего, это доступность и открытость – у каждого ученика появляется возможность полноценно участвовать в образовательном процессе, находясь на расстоянии от школы и учителя.

Можно выделить три основных категории детей – учащихся начальных классов, особо нуждающихся в дистанционном обучении.

Первая – дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а также дети-инвалиды, маломобильные. Вторая – поддержка одарённых, талантливых детей. К сожалению, в силу определенных обстоятельств одаренным детям, проживающим в сельской местности и в небольших городах области гораздо сложнее «проявить себя», реализовать свои возможности, получить достойную психологическую и информационную поддержку. Преподаватели сельских школ часто не имеют возможности представить своих учеников на городских конкурсах и олимпиадах, обеспечить им достойную подготовку к подобным мероприятиям. Внедрение технологии дистанционного обучения позволило бы любому ученику, проживающему в месте, где есть доступ к интернет-соединению, получать дополнительные знания из рук квалифицированных педагогов, проживающих и работающих в городе.

Третья проблема, пусть и не очень масштабная, но являющаяся актуальной для детей-жителей сельской местности – их обучение в период зимних холодов, что особенно значимо для учеников начальной школы.

Поскольку речь идёт о младших школьниках, необходимо учитывать множество факторов, влияющих на эффективность и безопасность дистанционного обучения.

Технической основой процесса дистанционного обучения является использование сети Интернет и программы Skype, которая является абсолютно бесплатной. Для того, чтобы начать обучение, необходим минимум техники: наличие, как у учителя, так и ученика персонального компьютера или другого устройства, способного поддерживать программу Skype, видеочамеры и наушников с микрофоном. Все вышперечисленное позволяет педагогу и учащемуся видеть и слышать друг друга в режиме реального времени вне зависимости от расстояния, на котором они находятся. Таким образом, урок проходит так, как если бы ученик сидел напротив учителя на первой парте.

Однако существует множество специфических моментов, требующих тщательной проработки для того, чтобы обучение было по-настоящему эффективным.

Известно, что младший школьный возраст чувствителен к обучению, опирающемуся на наглядность. В связи с этим просто необходимым становится демонстрация в процессе урока различных пособий, презентаций, аудио- и видеофрагментов. Демонстрация наглядных материалов происходит в режиме реального времени на экране компьютера ученика с комментариями учителя. При этом, в случае подключения премиум-версии программы Skype, демонстрация презентационных материалов может происходить параллельно с работой веб-камеры, то есть, ученик может видеть и учителя, и демонстрационный материал одновременно.

Кроме того, технологией предусмотрено использование так называемой «онлайн-доски» – учитель пишет, рисует, чертит в специальной программе (Paint или SmartDesk), ученик же видит все действия учителя на своём экране, получая возможность «списывать с доски» а также, в перспективе, вносить изменения в записи учителя.

Также известно, что произвольное внимание младших школьников достаточно слабо и неустойчиво – не только первоклассники, но нередко и учащиеся 2-4 классов еще не умеют длительно сосредотачиваться на работе, их внимание легко отвлекается. В условиях же дистанционного обучения проблема сохранения внимания приобретает особую остроту, поскольку время занятия ограничено в связи с нагрузкой на зрение от работы за компьютером. В связи с этим в рамках технологии предлагается целый комплекс методов, таких, как частая смена деятельности на уроке, работа по принципу «вдох-выдох» (чередование ситуаций напряжения и расслабления) и т.п. Желательно, чтобы непосредственно в экран ребенок смотрел не дольше 5-7 минут без перерыва, затем обязательна смена вида деятельности (выполнение письменного задания, чтение по учебнику, выполнение физкультминутки и т.д.).

Проблема нагрузки на зрение учащихся в процессе дистанционного обучения – очень важный момент, требующий тщательной проработки. На данный момент нами предусмотрена система физкультминуток, неотъемлемой частью которых является гимнастика для глаз – это позволяет снять мышечное и зрительное напряжение учащегося во время урока.

Таким образом, внедрение дистанционного обучения в современный образовательный процесс осуществляется при следующих организационных условиях: необходимости подготовки педагогов, обладающих соответствующими профессиональными качествами, такими, как высокий уровень владения компьютером, знаний технологий и методологии дистанционного обучения, а также ответственный подход к реализации здоровьесберегающих технологий в процессе дистанционного обучения.

Список источников

1. Ануфриева, Д.Ю. Основные направления развития профессионального педагогического образования [Текст] / Современная педагогика: теория, методика, практика

Сборник материалов международной научной конференции: под редакцией Д.Ю. Ануфриевой. – Киров, 2014. – С. 100-103.

2. Порядок использования дистанционных образовательных технологий – Приложение к Приказу Минобрнауки РФ от 06.05. 2005 г. № 137

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ И НЕДОСТАТКИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Аристова М.А.

аспирант кафедры педагогики и социального образования
Тюменского государственного университета,
Россия г. Тобольск

В статье рассматриваются методические основы инклюзивного образования, недостатки законодательной базы инклюзивного образования в России. Описаны проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения инклюзивного образования. Поднимается вопрос о том, можно ли подготовить общество к процессу интеграции.

Ключевые слова: инклюзия, образовательная среда, толерантность, социализация, безбарьерная среда, тьютор.

Проблема социализации детей с ограниченными возможностями и детей-инвалидов – одна из острых в современном обществе. Инклюзивный принцип позволяет предоставлять образовательные услуги для любых категорий воспитанников, часто является единственным способом получения образования для детей с нарушениями в развитии. В профессиональном словаре современного педагога термин «инклюзия» приобретает смысл активного и творческого включения в образование детей с различными стартовыми возможностями и их родителей, сотрудничества, командной работы в достижении главной цели – развития толерантного общества. Отличием инклюзивного образования от специального (коррекционного) и общего (ориентированного на частные образовательные стандарты) является учет индивидуальных образовательных потребностей, как обычно развивающегося, так и «особого» ребенка. Важным условием успешности инклюзивного обучения и воспитания является создание «вариативной образовательной среды» – широкого спектра форм и технологий, модернизация методов работы специалистов.

Вначале нужно разобраться, так что же такое инклюзивное образование?

Инклюзивное (франц.inclusif- включающий в себя, от лат.include – включаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах. (ЮНЕСКО) В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей и обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности.

Необходимо отметить параметры, входящие в сущность инклюзивного образования:

- Инклюзия является процессом увеличения степени участия каждого отдельного учащегося в академической и социальной жизни школы, а также процесс снижения степени изоляции учащихся во всех процессах, протекающих внутри школы.

- Инклюзия призывает к реструктуризации культуры школы, ее правил и внутренних норм и практик, чтобы полностью принять все многообразие учеников, с их личными особенностями и потребностями.

- Инклюзия непосредственно касается всех учеников школы, а не только особенно уязвимых категорий, таких как дети с ограниченными возможностями.

- Инклюзия ориентирована на совершенствование школы не только для учеников, но и для учителей и ее работников.

- Многообразие и непохожесть детей друг на друга видится не проблемой, требующей решения, а важнейшим ресурсом, который можно использовать в образовательном процессе.

- Инклюзия подразумевает наличие тесных, близких, основанных на дружбе отношений между школами и обществом, в котором эти школы существуют и действуют.

Таким образом, инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

Целесообразно разобраться, чем инклюзивное (включенное) образование отличается от интегративного (интегрированного)?

Многие не понимают разницы в терминологии и считают ее надуманной. Важно понимать, по какой причине было введено новое понятие инклюзии (включения) в то время, как термин интеграция существовал. Инклюзия (в отличие от интеграции) предполагает не простое пространственное помещение ребенка с особенностями в общий класс или группу, что часто бывает именно так. Если этот ребенок не справляется с программой – с точки зрения интеграции это проблема ребенка, а с точки зрения инклюзии – проблема образовательной среды. То есть – для того, чтобы включение (инклюзия) были успешными – именно среда должна быть изменена.

Целью этих изменений является создание безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями.

На первом этапе изменений стоит начинать с законодательства и преобразование в нём должны устранять барьеры в процессе осуществления инклюзии. Изменения в законодательстве позволит школам брать детей с особыми потребностями в общие школы не только на основании общих законов, но и специальных законов.

В России инклюзивное образование предполагает обучение детей с ограниченными возможностями здоровья не в специализированном, а в обычном учебном заведении.

Возможность получения образования всеми детьми, независимо от ограничений возможностей их здоровья, законодательно закреплено в Законе "Об образовании в РФ" от 29 декабря 2012 года.

В ряде регионов нашей страны существуют нормативные Законопроекты регламентирующие образовательную деятельность с внедрением инклюзии.

В Москве был принят Законопроект, №16 от 28 апреля 2010 г. " Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья в г. Москве", согласно которому дети с ограниченными возможностями смогут обучаться не только в специализированных учреждениях или на дому, но и в любой школе Москвы.

Согласно Закону, инклюзивное образование – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), учась в специальном учреждении для инвалидов, изолирован от реального общества, что еще больше ограничивает в развитии. Он, как и любой другой ребенок, нуждается в образовании, воспитании и общении со сверстниками. Инклюзивное образование дает возможность детям с особенностями развития ходить в обычные школы и учиться вместе с другими детьми.

Внедрение инклюзивного образования в России также сталкивается с рядом трудностей. Не разработана всероссийская программа социальной интеграции детей с особенностями развития, повышения уровня толерантности, самосознания и помогающего поведения со стороны здоровых людей. Существует серьезная проблема совмещения темпов преподавания и объема знаний, доступных детям с ОВЗ и детям здоровым. Ребенок с особенностями развития должен помещаться в ту среду, которая на данный момент соответствует возможностям его обучения. Кроме того, в случае необходимости к нему прикрепляется тьютор. Трудно и медленно выстраиваются контакты детей с ОВЗ и детей здоровых. Отсутствует специальное медицинское сопровождение в учебном заведении, отсутствует автотранспорт для учеников с ОВЗ, который позволял бы им добираться до места учебы и домой. Слабо работает законодательство, регламентирующее права детей-инвалидов, неэффективны программы по трудоустройству выпускников с ограниченными возможностями.

Существуют проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса на начальном этапе внедрения инклюзивного образования:

Психологические проблемы учителей:

Идея инклюзивного образования действительно займет свое место в образовательном процессе только в том случае, если она овладеет умами учителей, станет составной частью их профессионального мышления. Требуются специальные усилия, чтобы это произошло. Опыт внедрения инклюзивного образования показывает, что учителя и другие специалисты не сразу начинают соответствовать тем профессиональным ролям, которые требуются для данной формы обучения. Они проходят несколько стадий: начиная с явного или латентного сопротивления, переходя к пассивному, а затем и к активному принятию происходящего. Специалисты испытывают страх: "Смогу ли я сделать это?"

Они боятся не справиться и потерять работу, боятся ответственности, боятся рисковать. Страх и неуверенность также связаны с тем, что специалисты боятся, что не будут полностью контролировать происходящее, что им придется просить о помощи учеников, родителей или педагогов, тем самым, признав, что они не имеют ответов на абсолютно все вопросы.

Проблемы, которые возникают у «обычных» детей и их родителей:

Родители детей, которые развиваются типичным образом, иногда высказывают опасение, что присутствие в классе детей, которые требуют особой поддержки, может задерживать развитие их собственного ребенка. Однако же, опыт показывает обратное. Успеваемость детей, которые развиваются типичным образом, не падает, а часто их оценки оказываются даже выше в условиях инклюзивного образования, чем в обычном классе массовой школы. В отношении поведения, социального развития и успехов в учебе, особенно в разговорной речи, достижения детей, обучающихся в школе, придерживающейся инклюзивной формы образования, значительно выше. А отношение сверстников к нетипичным детям напрямую зависит от наличия твердой позиции взрослых и климата в классе в целом. У здоровых детей, проходящих через инклюзивное образование, появляется больше сочувствия, сопереживания и понимания (психологи называют это эмпатией), они становятся общительными и терпимыми, что особенно актуально для общества с крайне низким уровнем толерантности. Инклюзивное образование резко снижает иерархические проявления в учебном коллективе.

Важнейшей задачей развития инклюзивного образования является подготовка руководителей инклюзивных образовательных учреждений, педагогов-специалистов, реализующих практику включающего (инклюзивного) образования.

В вузах столицы, в том числе в Московском городском психолого-педагогическом университете (МГППУ) и Московском городском педагогическом университете (МГПУ), открыта магистратура по направлению "Организация инклюзивного образования", реализуется программа модульных курсов повышения квалификации специалистов образовательных учреждений.

Для ресурсного обеспечения образовательных учреждений, реализующих инклюзивную практику, в структуре МГППУ созданы Институт проблем интегративного (инклюзивного) образования и Городской ресурсный центр по развитию интегративного (инклюзивного) образования. Интернет-портал "Образование без границ" является масштабной базой научно-методических знаний по инклюзивному и специальному образованию для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и специалистов образовательных учреждений.

Для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения в условиях инклюзивной школы важным ресурсом становится тьюторство. Тьютором в инклюзивном образовании сегодня принято считать и помощника-сопровождающего (просто осуществляющего физическое сопровождение), и педагога сопровождения, и специалиста, проводящего дополнительные занятия. Главная задача сопровождающего – поддерживать

ребенка в его самостоятельных действиях, чтобы в дальнейшем он мог социализироваться и жить обычной жизнью среди сверстников.

Вопрос о том, можно ли подготовить общество к процессу интеграции всегда остается открытым. Одни считают, что необходимо с помощью СМИ, дискуссий, произведений искусства, повышения квалификации педагогов и пр. работать с людьми для того, чтобы они становились толерантнее и смогли принимать людей с нарушениями, не обижая и не травмируя их. И только когда общество будет готово, можно начинать процесс, так как иначе люди с нарушениями будут сильно травмированы не толерантностью общества. Другие полагают, что общество сможет измениться только тогда, когда оно увидит на улицах, в транспорте, в офисах и в школах людей с особыми потребностями. Когда закон будет последовательно защищать права этих людей на равные возможности, и те, кто дискриминирован, будет обязательно защищен, а тот, кто дискриминирует – понесет ответственность.

Таким образом, современный мир переживает коренную смену подходов к образованию и к социокультурной политике в целом. Это обусловлено переориентацией общества на развитие человека, формирование его личностных качеств. Для XXI столетия характерно понимание того, что только самореализация личности является основной целью любого социального развития. Эти изменения в общественном сознании вызвали появление новой парадигмы образования, которая опирается на подходы и понятия, выработанные современной практикой.

Можно с уверенностью сказать, что инклюзивное образование расширяет личностные возможности всех детей, помогает выработать такие качества, как гуманность, толерантность, готовность к помощи. Инклюзивное образование является принципиально новой системой, где ученики и педагоги работают над общей целью – доступным и качественным образованием для всех без исключения детей.

Список литературы

1. Инновации в Российском образовании. Специальное (коррекционное) образование. Аналитический обзор: Сборник. М.: Управление специальным образованием Министерства общего и профессионального образования РФ. – 2001.
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом / Н.Н. Малофеев. – М., 1997.
3. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: Хрестоматия / Сост. Л.М.Шипицына. – СПб. – 1997.
4. Шукшунов В. От осознания парадигмы к образовательной практике / В.Шукшунов, В.Взятыйшев, Л.Романова. – М., 1995.
5. Ярская-Смирнова Е.Р., Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов / Е.Р.Ярская-Смирнова, И.И.Лошакова. // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. – Саратов, 2002.
6. Ярская-Смирнова Е.Р. Социокультурный анализ нетипичности / Е.Р.Ярская-Смирнова. – Саратов, 2003.
7. РиаНовости: Инклюзивное образование в России: http://ria.ru/disabled_know/20130830/959635715.html
8. Департамент образования города Москвы: специальное (коррекционное) обучение: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=99>

9. Департамент образования города Москвы: дошкольное образование: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=166>

10. Департамент образования города Москвы: инклюзивное образование: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=98>

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДЕСТАБИЛИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

Бабина А.А.

доцент кафедры физической культуры и спорта Тюменского
Государственного Архитектурно-строительного университета, к.п.н,
Россия, г. Тюмень

В статье рассматривается государственный образовательный стандарт и условия его реализации исходя из требований современного общества. Анализируется человеческий фактор как неотъемлемый компонент качества образования в контексте компетентностного подхода.

Ключевые слова: государственный образовательный стандарт, компетентностный подход, личностно-профессиональное развитие, образовательное пространство.

Сегодня жизнь в постоянно изменяющихся условиях требует умения решать новые, нестандартные проблемы, быть профессионально и социально мобильным. Таким образом, система образования нуждается в существенных изменениях, связанных, в первую очередь, с обеспечением определенного уровня качества образования. Именно это осуществляется за счет государственного образовательного стандарта, который призван отразить потребности общества и личности на данном этапе развития и обеспечить возможности по удовлетворению этих потребностей.

Государственные образовательные стандарты первого поколения в условиях 90х годов были ориентированы на сохранение единого базового ядра на основе нормативно-правового регулирования содержания и результатов образования. Однако это стало фактором консервации образования.

Стандарты второго поколения, связанные с Болонским процессом, также не смогли в полной мере удовлетворить запросы личности, общества и государства. Стандарт третьего поколения, характеризующийся компетентностным подходом, ориентирован на определение компетенций как основных результатов (должен знать – уметь – владеть), также не смог решить проблему качества образования. Формирование компетенций обучающихся отражается в определенных целях обучения, являясь, таким образом, "образованием для жизни", а не средством, обеспечивающим "образование на протяжении всей жизни". Так, смена парадигм образования и переход учебной деятельности к образовательной выражается на сегодняшний день, к сожалению, только формально.

Таким образом, формирование компетенций определяемых как "способность применять знания, умения и личностные качества для успешной

деятельности в определенной области" [1, 39] является актуальным, но не выходит за рамки категории "деятельность", притесняя не только роль личности как субъекта бытия, но и увеличивая разрыв теоретической и практической составляющей образовательного пространства. Так, растет отчуждение субъекта образования от самой образовательной деятельности. Иными словами, на разных ступенях образования отсутствует создание условий для расширения ценностно-смыслового поля деятельности. Формирование компетенций не обеспечивает человеку возможность выбора жизни и деятельности в ситуациях социальной и профессиональной неопределенности. Сегодня востребованной стала не обученность как таковая, а способность специалиста реализовать ее в конкретной практической деятельности. Следовательно, расширение границ контакта с внешним миром, ощущение полноты переживания опыта и себя в деятельности, осознание своих истинных желаний и потребностей наряду с направленностью и устойчивостью учебно-профессиональных интересов – это должно стать сущностью обучения.

Личностная рефлексия, внутренняя, самостоятельно избранная связь с миром, самим собой, выражающаяся в осознании и устранении препятствий для личностно-профессионального развития – ключевые моменты в образовании и развитии специалиста – профессионала. Идентификация требований профессии со своими потребностями и возможностями расширяет осознание потенциальной ситуации, простирающейся в разных направлениях. Это позволяет человеку отказаться от субъективных определений жизни как единственно верных, обуславливая формирование "направленного осознания" и анализа, тренировку "актуализационного опыта" к себе, деятельности, другим людям. Способность концентрировать свое внимание на ранее незамеченных деталях "здесь и сейчас", развивая и сохраняя именно те чувства, которые вызвала конкретная образовательная ситуация с целью осознания ее значения в своей настоящей и будущей жизнедеятельности – цели и задачи личностно-профессионального развития.

Способность целенаправленно структурировать свое образовательное пространство – это "будущее становящееся настоящим". Интерес к пониманию сути вещей, ориентация на успех, как на желание "стать лучше" – те ориентиры, которые "вырывают человека" из "жизненной рутины, где мы не знаем себя творцами собственной жизни, а поглощены пустой болтовней, теряясь в повседневности и попадая таким образом в ловушку "никтовости" [цит по 2, с. 58]. Личностно-профессиональное развитие и совершенствование наряду с ответственностью за это перед своей совестью – это должно стать ориентиром в любом государственном образовательном стандарте и проектировании своего образовательного пространства.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя //Высшее образование сегодня. – 2005. – №5. – С.37-41.
2. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс] / И. Ялом. – 2014. – Режим доступа: http://koob.pro/yalom_irvin

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ ПРИ ПОМОЩИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЛОГОРИТМИЧЕСКИХ ПРИЕМОМ

Балаева А.С.

студентка Новосибирского государственного педагогического университета,
Институт детства, направление «Сурдопедагогика»,
Россия, г. Новосибирск

Большанина Л.В.

старший преподаватель кафедры Института детства
Новосибирского государственного педагогического университета,
Россия, г. Новосибирск

В статье представлено обоснование проблемы реализации здоровьесбережения в специализированных образовательных организациях для детей с нарушенным слухом, использование логоритмических приемов для развития движений детей с нарушенным слухом.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, детский сад, условия, физическая активность, нарушение слуха.

Главным ресурсом любой страны является образование. Физическое и духовно-нравственное здоровье населения определяет уровень цивилизации государства, является индикатором устойчивого развития нации. Образовательное учреждение на современном этапе развития общества должно стать важнейшим звеном в формировании и укреплении здоровья учащихся.

Охрану здоровья сегодня называют приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивают полученные знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом.

Актуальность здоровьесбережения отражена в образовательных документах: Закон РФ «Об образовании», Национальная доктрина образования в России, Концепция модернизации российского образования до 2010 года, Концепция непрерывного образования и ряд других документов выделяют задачи сохранения здоровья подрастающего поколения и создание условий для активизации инновационной деятельности по укреплению здоровья в образовательных учреждениях, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [2].

«Здоровьеформирующие образовательные технологии», по определению Н.К. Смирнова, – это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые 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 [1].

Очень важным фактором в технологии является, здоровьесберегающий, включающий систему ценностей и установок, которые формируют систему гигиенических навыков и умений, необходимых для нормального функционирования организма, а также систему упражнений, направленных на совершенствование навыков и умений по уходу за самим собой, одеждой, местом проживания, окружающей средой. Особая роль в этом компоненте отводится соблюдению режима дня, режима питания, чередования труда и отдыха, что способствует предупреждению образования вредных привычек, функциональных нарушений заболеваний, включает в себя психогигиену и психо-профилактику учебно-воспитательного процесса, использование оздоровительных факторов окружающей среды и ряд специфических способов оздоровления ослабленных функций организма [1].

Наблюдая за детьми с нарушенным слухом, становится очевидно, помимо нарушения слуха у детей виден целый комплекс неречевых нарушений, нарушений крупной и мелкой моторики. Среди них невротические проявления: капризность, страхи, колебания настроения, впечатлительность, тревожность, повышенная раздражительность, повышенная утомляемость, трудности поведения. Движения детей с нарушенным слухом, характеризуются недостаточной четкостью и организованностью, неуверенностью при правильном воспроизведении их формулы. Выявлены затруднения в точном удержании позы, темповые расстройства. Имеет место неточность, суетливость при выполнении мелких движений. Дети затрудняются в выполнении проб на статическую и динамическую координацию, отмечается слабое развитие чувства ритма, нарушение одновременности движений. Наблюдается переключаемость движений, утомляемость, истощаемость, недостаточная уверенность в моторных навыках. В ряде случаев страдают выразительность движений, ловкость, быстрота двигательной реакции. В физиологическом аспекте нарушается физиологическое дыхание, страдают все отделы периферического механизма. Дети физически плохо развиты, ослаблены, подвержены частым простудным заболеваниям. Отмечается астенизация организма, вялость, сниженный мышечный тонус.

Движения в любой форме, адекватные физиологическим возможностям детей, всегда выступают как оздоровительный фактор – этим можно объяснить высокую эффективность самых разнообразных методик и форм проведения занятий, когда их основой является общее воздействие на организм в сочетании со специальными физическими упражнениями. Существенной стороной влияния физических упражнений является повышение эмоционального тонуса, улучшается настроение, появляется чувство радости, удовольствия. Физические упражнения при правильном психолого-педагогическом подходе являются мощным оптимизирующим фактором [2].

Дошкольный возраст является наиболее важным для формирования двигательных навыков и физических качеств, так как в этот период наиболее интенсивно развиваются различные органы и системы. Организм ребёнка

представляет собой единое целое, где деятельность одних систем находится в непрерывной взаимосвязи с деятельностью других.

Для детей с нарушением слуха в детском саду часто оказываются невыполнимыми требования, предусмотренные типовой программой воспитания. Многие дети нуждаются в особых программах физического воспитания, в которых должен быть учтён весь комплекс соматических, интеллектуальных и физических проблем. Эта программа должна в первую очередь способствовать коррекции не только психомоторного, но и речевого, эмоционального и общего психического развития. Необходимо найти такие приемы и методы обучения, которые бы способствовали максимальной активности всех сенсорных каналов восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние) и переработки информации.

Уникальное сочетание физических упражнений, музыки, проговаривание стихов в ритме движений или пение в такт любимой мелодии развивает ритмическое чувство, координацию, речь, равновесие, а также вызывает эмоциональный подъем, чувство радости и удовольствия. Эти упражнения способствуют воспитанию познавательной, волевой сфер личности, гармоничному физическому и художественному развитию детей, памяти, выразительности движений, формирует музыкально-ритмическое чувство. Если рассматривать логоритмику с лечебной точки зрения, то она изменяет общую реактивность организма, повышает его сопротивляемость и неспецифическую устойчивость к болезням. Логоритмика позволяет разрушить патологические динамические стереотипы и формирует новые, обеспечивающие необходимую адаптацию [3].

Логоритмические занятия способствуют воспитанию таких личных качеств, как: подражательность, активность, инициативность, самостоятельность, коллективизм; воспитанию волевых качеств: смелости, настойчивости, решительности, выдержки [3].

Логоритмика – это система занятий, направленная на преодоление речевых нарушений и сопутствующих им неречевых проявлений у детей с нарушенным слухом путём развития, воспитания и коррекции двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой. Теоретической основой для построения системы работы по логоритмике выступает теория уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Развитие движений в сочетании со словом и музыкой, представляет собой целостный воспитательно-коррекционный процесс. Перевоспитание нарушенных функций и дальнейшее развитие сохранных функций требует от ребёнка собранности внимания, конкретности представления, активности мысли, развития памяти: эмоциональный (если процесс обучения вызывает заинтересованность и соответственно с этим эмоциональный отклик); образной – при восприятии наглядного образца движений; словесно-логической – при осмыслении задачи и запоминании последовательности выполнения логоритмических заданий; двигательной-моторной – в связи с практическим выполнением заданий; произвольной – без которой невозможно сознательное, самостоятельное выполнение упражнений [3].

Таким образом, коррекционные логоритмические упражнения, с одной стороны исправляют нарушенные функции, а с другой – развивают сохранные функциональные системы ребёнка, то есть развивают речевую функциональную систему и неречевые процессы.

Решение оздоровительных задач обусловлено теми отклонениями или недостатками в физическом состоянии детей с речевой патологией и нарушенным слухом, которые или являются предрасполагающими факторами в возникновении нарушения слуха, или усугубляются в связи с ними. В результате решения данной группы задач у детей с нарушенным слухом укрепляются костно-мышечный аппарат, развиваются дыхание, моторные, сенсорные функции, воспитывается чувство равновесия, правильная осанка, походка, грация движений. Осуществление образовательных задач способствует формированию двигательных навыков и умений, пространственных представлений, развивается способность произвольно двигаться в пространстве, разрушаются патологические динамические стереотипы, способствует развитию ловкости, силы, выносливости, переключаемости, координации движений, организаторских способностей.

При реализации образовательных задач дети с нарушенным слухом усваивают теоретические знания в области музыкальной культуры, музыкального восприятия. Решение воспитательных задач содействует умственному, нравственному, эстетическому и трудовому воспитанию детей с нарушенным слухом. Решение воспитательных задач содействует:

- 1) развитию чувства ритма, способности ощущать в музыке, движениях и речи ритмическую выразительность;
- 2) развитию способности восприятия музыкальных образов и умению ритмично, выразительно двигаться в соответствии с данным образом, то есть умению перевоплощаться, проявлять художественно-творческие способности;
- 3) воспитанию положительных личностных качеств, чувства коллективизма, обучению правилам в различных видах деятельности [3].

Таким образом, изучая данные методики, я позволила себе сделать вывод о том, что использование в системе работы занятий по логоритмике позволяет полностью скорректировать нарушенные речевые функции у детей или не дать развиваться данным нарушениям у глухих и слабослышащих детей.

Помимо этого, к школе дети более физически развиты, развиваются дыхательная, опорно-двигательная система, приходит в норму нервно-психическое развитие. Также обучение с применением дифференцированных приёмов логоритмической работы положительно сказывается и на состоянии речи данной категории детей. Итак, опираясь на некоторый опыт, я позволю утверждать, что система логоритмических занятий является здоровьесберегающей технологией в воспитательно-образовательном процессе специального коррекционного дошкольного (школьного) образовательного учреждения для детей с нарушениями слуха. Коррекционные логоритмические упражнения, с одной стороны исправляют речевые и неречевые нарушения, а с другой – развивают сохранные функциональные системы ребёнка, то есть развивают

речевую функциональную систему и неречевые процессы, что является важным для детей с нарушенным слухом.

Список литературы

1. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе/ Н.К.Смирнов. – М, 2003. – 270с.
2. Чупаха И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе: научно-практический сб. инновац. опыта/ И. В. Чупаха, Е. З. Пужаева, И. Ю. Соколова. – М.; Ставрополь, 2001. – 400с.
3. Шашкина Г. Р. Логоритмическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи: Учебное пособие для студ. высш. Учеб. Заведений/ Гульнара Рустемовга Шашкина – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В РАЗВИТИИ СЕНСОМОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Бардина А.А.

студент кафедры «психологии личности специальной педагогики» Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Россия, г. Владимир

Малинина С.М.

доцент кафедры Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, кандидат педагогических наук, доцент, Россия, г. Владимир

Эта статья предназначена для психологов, олигофренопедагогов, логопедов, воспитателей и людей работающими с детьми особыми образовательными потребностями. В статье описывается необычная техника, с помощью которой развиваются сенсомоторные функции у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Данная техника достаточно распространена в обычной школе, но пока еще мало используется в специальной педагогике.

Ключевые слова: арт-терапия, сенсомоторные функции, специальная педагогика.

В процессе обучения контингента учащихся с нарушением интеллекта в условиях СКОУ VIII вида основной задачей является поиск путей возможной социализации через привитие им норм социально адекватного поведения, развития навыков самообслуживания, приучения к элементарным формам труда.

Нарушение интеллекта и речи, низкий уровень познавательных интересов и учебной мотивации обуславливают затруднения обучаемости этой категории школьников СКОУ VIII вида, учитывая особые образовательные потребности данного контингента в процессе их обучения необходимо создание специальных условий обучения: специальные образовательные программы

обучения и учебные планы, предполагающие организацию учебного процесса в оптимальном для данной категории детей темпе, адаптацию содержания обучения к познавательным возможностям детей с легкой и умеренной умственной отсталостью, организацию систематического повторения в материале; материально-техническое обеспечение и специально организованная предметно – развивающая среда, подбор педагогических кадров, имеющих дефектологическое образование; соблюдение охранительного – оздоровительного и щадящего режима деятельности [1].

В своем исследовании мы предполагаем, что при правильной организационной системе коррекционно-педагогических мероприятий с использованием арт – терапии в развитии сенсомоторных функций у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта учебный процесс более пойдет эффективно. Объектом нашего исследования является процесс развития сенсомоторных функций у детей школьного возраста с нарушением интеллекта техникой арт-терапии

Предмет исследования: система занятий, по рисованию направленная на развитие сенсомоторных функций и детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта с использованием арт-терапии

Нами была поставлена цель исследования: теоретически обосновать значение арт-терапии в развитии сенсомоторных функций у детей школьного возраста с нарушением интеллекта и практически апробировать систему занятий.

Применяемая нами методика в констатирующем эксперименте обследования состояния мелкой моторики и сенсорики включала 3 серии проб, которые традиционно используются для обследования уровня развития сенсомоторных функций у детей (Е.Ф. Архипова). Серия проб была направлена на исследование развития кинестетической основы движений руки и включала 4 задания, которые ребенок выполнял по словесной инструкции.

При проведении констатирующего эксперимента было выявлено:

1) сенсорное восприятие у 5 человек – удовлетворительное, у 7 человек сенсорное восприятие хорошее.

2) моторное восприятие у 1 человека неудовлетворительное, у 5 человек удовлетворительное, 6 человек хорошее.

С целью коррекции сенсомоторного восприятия у детей школьного возраста с нарушением интеллекта нами был проведён формирующий эксперимент.

В задачи экспериментальной работы входили:

1. Познакомить детей школьного возраста с нарушением интеллекта в ходе занятий по рисованию с новой техникой монотипия.

2. Сформировать способы обследования предмета, выделения его формы, развивать мелкую моторику.

3. Способствовать развитию сенсорного восприятия предмета.

Для оптимизации учебно-воспитательного процесса был проведен формирующий эксперимент. Нами был разработан комплекс занятий с применением арт-терапевтической технологии – монотипия. Детям было предложено посетить 12 занятий. Каждое занятие состоит из четырех блоков. Первый состоит из комплекса упражнений для развития мелкой моторики и гимнастики

для глаз. Второй-разминка Задача разминки – сбросить инертность физического и психического самочувствия, поднять общий тонус, настроить детей на активную работу, разогреть внимание и интерес ребёнка к занятиям. Третий блок занятия (основной) Состоит из задания изобразительного характера. Здесь же проводятся игры и упражнения на развитие восприятия и ощущений. Четвертый блок занятия Упражнения на релаксацию, сопровождающиеся расслабляющей музыкой и позволяющие успокаивать ребенка, снимать мышечное и эмоциональное напряжение, развивать воображение и фантазию.

Занятия по рисованию проводились в соответствии с программой обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида для детей с нарушением интеллекта. Нами была запланирована определенная часть занятий с использованием монотипии, которые имели своей целью коррекцию сенсомоторного восприятия детей с нарушением интеллекта [2].

Была проведена серия занятий с использованием различных средств, форм, приемов обучения. Содержание работы предлагается для рассмотрения в таблице.

Таблица

Содержание работы в формирующем эксперименте

| <i>№</i> | <i>Занятие</i> | <i>содержание</i> |
|----------|--|--|
| 1 | Монотипия «Закат. Солнышко» | Работа по образцу, самостоятельная работа с расположением на образце, ориентируясь на цвет и размер. |
| 2 | Монотипия «Ваза с цветами для мамы» | Работа по образцу, самостоятельная работа |
| 3 | Монотипия «Пейзаж» | Работа по образцу, самостоятельная работа. Расположение дополнительных элементов. |
| 4 | Монотипия «Дерево» | Работа по образцу, самостоятельная работа по расположению частей дивана и кровати в соответствии с их расположением на образце. Расположение дополнительных элементов. |
| 5 | Монотипия «Веточка сирени» | Работа по образцу, самостоятельная работа. Расположение дополнительных элементов. |
| 6 | Монотипия «Кораблики» | Анализ частей, составляющих деталей корабля, анализ формы и цвета деталей, |
| 7 | Монотипия «Бабочка» | Работа по образцу, самостоятельная работа |
| 8 | Монотипия «Ангелочек» | Работа по образцу, самостоятельная работа. Расположение дополнительных элементов. |
| 9 | Монотипия «Рябинка» | Работа по образцу, самостоятельная работа |
| 10 | Монотипия «Клубничка» | Работа по предварительному анализу |
| 11 | Монотипия «Петушок» | Анализ частей, составляющих деталей птицы, анализ формы и цвета деталей |
| 12 | Монотипия «Дед мороз творит чудеса. Листочки» | Работа по предварительному анализу |

В результате после проведения формирующего эксперимента, в рамках контрольного эксперимента нами была получена положительная динамика

сенсомоторного развития детей школьного возраста. Наше исследование доказывает, что комплекс занятий с использованием техники монотипия оказывается эффективным.

Список литературы

1. Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – 4-е изд., стер. -М.: Издательский центр «Академия» – 400 с., 2005
2. <http://tigelclub.ru/index.php?id=204>
3. <http://www.kalyakimalyaki.ru/paper257.html>

ОРГАНИЗАЦИЯ АГРОКЛАССОВ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ

Бодякина Т.В.

старший преподаватель кафедры математики
Иркутской государственной сельскохозяйственной академии,
Россия, г. Иркутск

Елтошкина Е.В.

доцент кафедры математики
Иркутской государственной сельскохозяйственной академии, к.т.н., доцент,
Россия, г. Иркутск

В статье рассматриваются принципы создания агроклассов, которые являются основными инструментами профориентационной работы среди выпускников общеобразовательных школ. Организация агроклассов приводит к увеличению числа молодых специалистов, сознательно пришедших в аграрную отрасль. Одним из основных актуальных вопросов развития сельского хозяйства в России является подготовка высококвалифицированных специалистов.

Ключевые слова: агрокласс, образование, сельское хозяйство, агропромышленность, бизнес-план.

В последние годы аграрные вузы испытывают на себе ряд негативных тенденций: дефицит абитуриентов, отсутствие интереса у выпускников школ к сельскохозяйственным профессиям. Для реализации главной задачи-информированность учеников 8-11 классов о данной сфере, Иркутская государственная сельскохозяйственная академия создала аграрные классы [2].

В настоящее время в России особенно остро стал вопрос о развитии сельского хозяйства. Основная задача аграрных классов заключается в популяризации аграрного образования среди выпускников школ.

Основными причинами не востребоваемости сельскохозяйственных специальностей являются непонимание школьниками и их родителями перспективности аграрного образования и существование стереотипа, что сельское хозяйство – это тяжелый ручной труд с применением устаревшей техники и традиционных технологий. Для исправления данной ситуации в аграрном образовании создаются аграрные классы.

Агрокласс – это комплексный курс обучения старшеклассников сельских школ по специально созданной программе «Введение в специальность агропромышленность и агробизнес», предполагающей привлечение к занятиям профессорско-преподавательского состава вуза. В течение 160 учебных часов ребята вникают в азы растениеводства и животноводства, знакомятся с устройством сельскохозяйственной техники, самостоятельно проводят расчет экономической эффективности проектов и пишут первый в жизни бизнес-план, рассматривают задачи математического моделирования. Также с учениками проводят консультации по подготовке к итоговой государственной аттестации и единому государственному экзамену по основным профильным предметам. Важными элементами учебного процесса являются дни открытых дверей в Иркутской государственной сельскохозяйственной академии, экскурсии в передовые хозяйства области, мастер-классы, олимпиады, конференции, летние школы.

Для увеличения масштаба проекта планируется внедрение дистанционного обучения. Комплектация видеороликов лекций, практических занятий, профориентационных роликов различных направлений бакалавриата и магистратуры. Таким образом, ученик даже самой отдаленной школы области получит знания наравне с городскими сверстниками.

Основная цель агроклассов состоит в том, что уже в школе ученик может сформировать своё отношение к сельскому хозяйству и к моменту выпуска определиться, какую профессию и специальность он хочет осваивать. Получая первоначальные знания в аграрной сфере, школьник лучше понимает ее значение и сложность, может увереннее планировать своё профессиональное будущее и точнее оценивать перспективы трудоустройства. Формируемая с помощью аграрных классов связь между школой и вузом помогает сегодняшним школьникам сделать выбор, который определит дальнейшую жизнь. И от его правильности зависит не только будущее одного человека, но и сельское хозяйство страны в целом.

Агроклассы направлены на увеличение числа молодых специалистов, сознательно пришедших в аграрную отрасль. Реализация проекта призвана показать учащимся сельских школ, что агропромышленный комплекс – это прибыльный бизнес, в котором они могут реализовать себя [1].

Непосредственное пребывание слушателей в академии будет начинаться на каникулах, где на неделю школьники полностью погружаются в студенческую жизнь. Для них организуется серьезная подготовка к ИГА и ЕГЭ с опытными преподавателями вуза. По окончании обучения слушатели сдают репетиционный экзамен и выдается внутренний сертификат соответствия. Для учебной деятельности отводится первая половина дня. Планируется подготовка учащихся общеобразовательных школ к ЕГЭ по математике по двум уровням: базовому и профильному, для полного охвата абитуриентов различных направлений и выявления одаренных детей.

Вторая половина дня будет посвящена общению слушателей со студенческим активом вуза. За каждой группой слушателей закрепляются вожатые из числа студентов старших курсов, которые знакомят ребят с вузом, проводят

экскурсии по корпусам, лабораториям, спортивным и культурным объектам, организуют экскурсию по городу для получения ребятами эмоционального заряда и позитивного настроения на учебный процесс. Ценным в таком общении является и то, что информацию о вузе, специальностях, особенностях студенческой жизни и возможностях реализовать себя в различных студенческих объединениях получают не только от взрослых, но и от своих сверстников, студентов – старших товарищей.

Список литературы

1. Бодякина Т.В. Особенности адаптации студентов сельскохозяйственного вуза / Т.В. Бодякина // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия»-Екатеринбург, 2014. – №1. –С. 100-103.
2. Рекомендации по организации и взаимодействию аграрных вузов России с профильными классами общеобразовательных школ – Ульяновск, 2009. – 123 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

Бойко И.Н.

доцент кафедры педагогики и психологии
Московский государственный областной университет, канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

В статье феномен «профессиональное становление личности педагога» представлен в качестве поэтапного непрерывного интегрированного процесса самосовершенствования и самореализации педагога, овладения им профессиональными компетенциями, утверждения себя как личности педагога-профессионала в ходе освоения педагогической деятельности, в системе профессиональных образовательных организаций.

Ключевые слова: профессиональное становление, педагог, мастерство, становление, профессиональная компетентность.

Во многих публикациях профессиональное становление педагога рассматривается как последовательность взаимосвязанных временных стадий от возникновения и формирования профессиональных намерений до полной реализации личности в профессиональном труде. Сущность процесса профессионального становления заключается в совершенствовании личностно-деловых и профессиональных качеств педагога, а также повышении уровня знаний, умений и профессиональных компетентностей, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности [3.с.18].

Движущим фактором профессионального развития личности становится потребность в самореализации, появляется желание усовершенствовать систему работы, передать накопленный профессиональный опыт. Педагогам, достигшим стадии профессионального мастерства, свойственна социальная и профессиональная сверхнормативная активность, творческий, инновационный уровень выполнения профессиональной деятельности (новаторство, изобретательство), управленческая карьера. Применительно к учебному процессу

управление представляет собой целенаправленное, систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.

Профессионализм преподавателя в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер [2.с. 17].

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Но опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших школ [4].

Педагог самостоятельно пополняет знания из различных источников, использует эти знания в профессиональной деятельности, развитии личности и собственной жизнедеятельности, используя разнообразные формы повышения уровня квалификации: телевидение, литература (учебно-методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.) интернет, семинары и конференции, мероприятия по обмену опытом, мастер-классы.

В соответствии с вышесказанным, профессиональное становление педагога включает в себя элементы исследовательской деятельности, представляет собой процесс повышения уровня и совершенствования структуры профессиональной направленности, профессиональной компетентности, социально и профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств через разрешение противоречий между актуальным уровнем их развития, социальной ситуацией и развивающей ведущей деятельностью [3.с.51].

Как человека, который: овладевает нормами профессии в мотивационной и операционной сферах; результативно и успешно, с высокой производительностью осуществляет свою трудовую деятельность; следует высоким стандартам, обладает развитым профессионально целеполаганием, самостоятельно строить сценарий своей профессиональной жизни; помехоустойчив к внешним препятствиям, стремится к развитию своей личности и индивидуальности средствами профессии, обогащает опыт профессии оригинальным творческим вкладом, способствует повышению социального престижа данной профессии в обществе и интересу к ней [5].

Список литературы

1. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность как условие формирования готовности будущего учителя к педагогической деятельности [Текст] / В. А. Адольф // Оценивание качества педагогического образования: сборник материалов конференции. – Красноярск, 2004. – С. 53 – 59.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // С.А. Дружилов – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005 (выпуск 8) – 72 с. – ISSN 5-1291-0124-3
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 3-е изд., перераб., доп. [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
4. Педагогика: В.Сластенин, И. Исаев, Е. Шиянов krotov.info
5. Электронный ресурс: KazEdu.kz>referat/141478

КОНТЕКСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Варламова М.П.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, к.ф.н., доцент,
Россия, г. Псков

В статье предлагается авторский контекстный подход к обучению английскому языку младших школьников, существенным аргументом в пользу которого является то, что полученные навыки затрагивают все основные аспекты языковой структуры и, следовательно, их достижение может рассматриваться как комплексная (хотя и начальная) ступень к дальнейшему углубленному и более всестороннему освоению языка на старших этапах.

Ключевые слова: контекстное обучение английскому языку, младшие школьники.

Начальное обучение иностранному языку, в данной статье рассматриваемое на примере английского языка, является, с одной стороны, новой ступенью в образовательном процессе младшего школьника, с другой стороны, его новизну представляет лишь собственно иноязычный контекст, поскольку изучаемые в данном предмете концепты являются общими и в возрастном и когнитивном плане. К ним относятся:

- 1) звуки и буквы;
- 2) цифры и счёт, их правописание;
- 3) признаковые слова (напр. красный, большой, круглый, мой, этот, седьмой, зимний);
- 4) первичная лексика (простые и составные слова, их правописание; части речи);
- 5) базовые структуры (приветствия, словосочетания, императив, настоящее и будущее время).

Традиционно, все они считаются элементарными и краткосрочными задачами обучения, решаемыми в первые недели и месяцы изучения иностранного языка, что в общем соответствует их месту в когнитивно-языковой иерархии. Вместе с тем, опыт преподавания и контроль навыков владения лишь

этими языковыми единицами на всех уровнях обучения свидетельствует об обратном. Как самые основополагающие и употребляемые, они являются типично проблемными на уровнях звукоизвлечения, понимания, техники чтения и говорения вне зависимости от возраста учащегося.

В данной статье предлагается такой подход к начальному преподаванию английского языка, согласно которому перечисленные базовые концепты являются контекстными в ходе всего курса обучения младших школьников. Данная методика названа контекстной [2, с.137] и её целью является разработка учебных микро- и макроконтэкстов, формирующих языковой фундамент ребёнка, подготавливающий к максимально безошибочному овладению техникой общения, чтения и правописания на неродном языке.

Общеизвестно, что любой курс обучения иностранному языку (и тестирования) складывается из 4 аспектов: говорения, чтения, аудирования и письма. Подготовка к ним включает изучение фонетики, лексики, грамматики, правописания. Но язык неделим в своей природе и его аспектность обусловлена лишь методическими задачами. Поэтому данное деление условно и не создаёт равных предпосылок к усвоению всех языковых сфер. Это вызвано, в частности, трудоёмкостью обучения аудированию, множественными личностными психологическими и коммуникативными сложностями овладения компетенцией нормативного говорения и письма, и другими частными задачами, напрямую зависящими от объема учебных часов, личности преподавателя и программы обучения. По этой причине, так или иначе, метод чтения и перевода в обучении до сих пор остаётся самым доступным, традиционным и приоритетным во многих программах, хотя и он требует дальнейших разработок.

Естественное обучение родному языку начинается с момента рождения и проходит все этапы одновременно и в неразрывной связи с созреванием центральной нервной системы ребёнка. Любые задержки в ее развитии отражаются на времени формирования и характере речи малыша, которая имеет длительный дописьменный (5-6-летний) период становления в условия круглосуточного родительского «вещания», телевидения, нянь и воспитателей, друзей, окружающего мира в целом. Начало обучения иностранному языку происходит в более сжатые сроки (в пределах года) и в ограниченных временных рамках «иновещания», совмещая в себе и устный и письменный этапы обучения. Объясняется это большей возрастной готовностью младших школьников и имеющимся у них опытом овладения первым языком. Однако, если в случае с последним онтогенез языковой способности имеет чёткую корреляцию с психофизиологией ребёнка [1, с.42], в обучение неродному языку эти факторы, как правило, уже не учитываются. От детей ждут не просто мгновенных успехов, подобных их «первым перлам» на родном языке, но и свободного знания неродного языка в какой бы то ни было сфере жизни. Часто можно слышать разочарования и упрёки родителей, ожидающих и от ребёнка и от учителя невозможного – свободного и безошибочного повторения всего пройденного после первого же урока, раздражение по поводу того, что младший школьник не говорит на иностранном языке дома, не понимает и не переводит английскую речь, не может объясниться за границей, при том, что большинство родителей

после собственного полного школьного курса обучения от себя подобного не требуют.

Здесь стоит обратиться к рассмотрению процесса овладения вторым языком с точки зрения младшего школьника. Если ему повезло и он начал знакомство с языком до школы, у него есть 1-2 года привыкания к незнакомой речи, постепенной тренировки чужих звуков, слов и фраз, освоения букв и цифр, их прописей. В этом случае еженедельные встречи с учителем носят, как правило, двухразовый характер, по 40-60 минут в группе таких же «неговорящих» детей. Смог ли бы этот же малыш усвоить в подобных условиях свой родной язык? Конечно, нет. Затем ребенок поступает в школу, где у него возникают, по крайней мере, в первое время, проблемы с системным овладением родным языком (он еще не умеет грамотно говорить и писать, выполнять языковые упражнения без помощи взрослых и т.п.). Вместе с тем, уже на первых уроках иностранного языка от него требуется почти одновременное решение очень разноплановых и трудноосуществимых задач: навык быстрого освоения и воспроизведения алфавита (хотя при этом не дается четкая дифференциация букв и звуков); устное запоминание десятков слов, произнесенных за урок учителем; умение самостоятельно писать буквы, затем слова; появление начальных навыков чтения и перевода; способность отвечать на грамматически разнотипные вопросы; выполнение упражнений в учебнике и рабочей тетради. Достаточно ли это для каждого ребёнка? Здесь закономерно спросить: а справился ли бы с этим любой взрослый?!

Нам представляется, что качество всего дальнейшего успешного овладения языком предопределяется качеством его начального этапа. Да, дети относительно успешно справляются с такой интенсивной нагрузкой с помощью взрослых: они быстро знакомятся с цифрами, цветами, алфавитом, всегда готовы спеть ту или иную тематическую песню. Но большинство из них, к сожалению, не может определить букву в слове, соотнести заглавную со строчной; безошибочно использовать b/d, d/g, w/v, f/v, th/f/z; различить на слух [w]/[v]/[ð], [s]/[θ]/[f]/[v], [ŋ], долгие/краткие гласные. Практически до конца школьного обучения в их сознании сохраняется путаница между английскими соответствиями чисел 8/9, 12/20, 13/14/30/40; в вопросительных словах; в обозначении времени и дней недели; чтение осуществляется по русскому фонетическому подстрочнику; недостижимой остается задача грамматически правильного выражения мысли. Проблема состоит в необходимости неустанного формирования навыка до его полной автоматизации, и такие факторы как исходно неверная постановка звуков, интонации, темпа и грамотности речи, моторики руки при письме – чаще всего приводят к неисправимым или трудноисправимым последствиям.

Идея предлагаемого контекстного подхода в обучении заключается в связи когнитивных, коммуникативных, психологических, возрастных, гендерных и языковых аспектов, наиболее полно реализующих объяснение и понимание явлений действительности на изучаемом языке.

Контекстное обучение в предлагаемой концепции рассматривается как приём, позволяющий ребёнку объяснить и понять материал с опорой на

заданный поведенческий контекст, в рамках которого ему сначала предъявляют, а затем закрепляют в моделируемом дискурсе разнообразные языковые и речевые модели. Важно при этом, что с психологической точки зрения новый материал воспринимается не как очередная абстрактная информация, а как часть естественного игрового общения, позволяющая быстро снять такие тревожные для учащегося факторы, как волнение и эмоциональное напряжение. При этом, предлагаемые образы заданы достаточно широко и позволяют выстраивать последовательность учебно-ролевых ситуаций с опорой на конкретные лексико-тематические блоки, которые, в силу общего тематического единства, служат друг для друга когнитивной опорой и способствуют тому, что в памяти ребёнка закрепляется не отдельный элемент, а системное семантическое целое, представленное, например, в «олимпийском» контексте такими микротемами, как «Спортивный алфавит», «Олимпийский счёт», «Олимпийские цвета», «Зимние виды спорта», «Зимняя одежда», «Спортивные символы» и др.

В ходе занятий активное «контекстное воздействие» на учащихся реализуется через функционально-тематическую атрибутику, с опорой на зрительное (постеры, фотографии, олимпийские символы и спортивные эмблемы, видео-фрагменты), слуховое (рифмовки, команды, фрагменты спортивных комментариев), тактильное (олимпийские талисманы, игрушки, медали) восприятие.

Пример работы с буквами алфавита и «спортивной» лексикой может быть представлен так:

| | |
|----------------------|---------------------------|
| A – athlete | N – netball |
| B – bobsled | O – orienteering |
| C – curling | P – pool |
| D – dog sledding | R – running |
| E – elephant polo | S – skating |
| F – figure skating | T – tennis |
| G – golf, gymnastics | U – unicycling |
| H – hockey | V – volleyball |
| I – ice skating | W – wheelchair basketball |
| J – jogging | X – XC skiing |
| K – kite | Y – yoga |
| L – luge | Z – zorbing |
| M – mountain biking | |

Существенную роль в предъявлении и последующем закреплении материала играют ключевые тематические слова, работа с которыми ведётся в фиксированной и уже знакомой для обучающихся последовательности:

- a) введение с помощью флэшкарт ;
- b) многократный групповой и индивидуальный повтор;
- c) произносительное и графическое воспроизведение;
- d) образное закрепление через тематическую атрибутику;
- e) отработка ключевого слова/выражения в различных лексико-грамматических моделях.

Продемонстрируем сказанное на лексеме «ski»:

- a ski/ this ski/the ski;
- two skis;
- ski boots;
- ski jumping;
- skiing/freestyle skiing/ skiing and rifle shooting/alpine skiing /cross-country skiing;
- my/your/his/her/our/their skis;
- skier;
- ski down;

В рамках каждого контекстного блока возможно, в итоге, развить ряд базовых языковых и коммуникативных навыков опознавания и правильного озвучивания сложных орфограмм:

- c – ceremony, central, city, ice, icy, discipline, race, face up;
- ch – torch, check, each, cheer;
- ck – track, stick and puck, hockey
- sh – finish, shooting, show

Далее, на примере «олимпийского» контекста покажем приёмы контекстного обучения чтению, правописанию и грамматике. В данном случае тематический список сформирован так же, как и в других заданиях по контекстной аналогии. Для этого отрабатываемые звуки и соответствующие им на письме буквы и буквенные сочетания представлены в словесном контексте в алфавитном порядке и графически выделены для лучшего запоминания:

[u:] – boots, pool, shoot, soon

[ei] – game, play, race, skate, take place, training

[i:] – athlete, feet, freestyle, speed, team

Систематическая работа над правильным чтением как лексики, так и буквенной репрезентации ряда английских фонем, должна быть направлена на их долговременное хранение в памяти детей и узнавание в новом контексте. Контролировать грамотность чтения можно периодическими промежуточными тестами.

Таким образом, практика обучения показала, что эффективность предлагаемого подхода состоит в том, что он дает возможность минимизировать громоздкие и сложные для детского восприятия объяснения, сделать первый шаг к формированию необходимой для обучения иностранному языку «модельной памяти», т.е. не поэлементного, а целостно-структурного восприятия и воспроизведения иноязычных конструкций; моделировать в ходе занятия речевые структуры, включающие разноуровневую языковую информацию (лексемы, грамматические модели, языковые категории); ситуативно «обыгрывать» лексико-синтаксическую комбинаторику. Кроме того, предлагаемый подход позволяет достичь, по принципу нарастания, последовательного усложнения языкового материала в пределах тематического блока, что, в свою очередь, даёт возможность:

- расширить лексикон;

- добиться усвоения более сложной лексической сочетаемости;
- постепенно перейти от группового повторения к индивидуальному высказыванию;
- увеличить темп говорения;
- постепенно минимизировать присутствие родного языка в структуре урока.

Список литературы

1. Белянин В.П. Психолингвистика. – М.: Флинта: МПСИ, 2004.
2. Инновационный подход к обучению английскому языку детей младшего школьного возраста // Вестник Псковского государственного педагогического университета имени С.М. Кирова. Серия "Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки". Вып.15. – Псков: Изд-во ПГПУ, 2011. – С.137-140.

РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-АГРОНОМОВ ПОСРЕДСТВОМ ИЗУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Голышева С.П.

доцент кафедры математики Иркутского государственного аграрного университета им. А.А. Ежевского, канд. пед. наук,
Россия, г. Иркутск

В статье рассматривается изучение математики в вузе, посредством которой возможно развитие общекультурных компетенций у студентов-агрономов, что является весьма важным критерием соответствия современным требованиям выпускника вуза. В ней приведены демонстрации построения математических моделей биологических процессов.

Ключевые слова: компетенции, общекультурные компетенции, познавательная способность, математическая модель.

По мнению Зеера Э.Ф., компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Компетенции служат для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, выступают категорией результата образования [3, С. 141]. Автор работы «Современная дидактика» А.В. Хуторской компетенцию определяет как «отчужденное, наперед заданное социальное требование (норму) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [4].

В Федеральном государственном образовательном Стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 110400 Агрономия (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ, 2009 г.) выделены две группы компетенций: общекультурные (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и

религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере) и профессиональные.

Реализация компетенций происходит при выполнении разнообразных видов деятельности, позволяющей решать теоретические и практические задачи [3].

Развитие общекультурных компетенций, на наш взгляд, возможно при изучении дисциплины «Математика» студентами направления бакалавриата 110400.62 Агрономия. Приведем ряд примеров.

Пример 1. Скорость роста y популяции птиц x задана формулой $y = 0,001x \cdot (100 - x)$ (время выражается в днях). При каком размере популяции эта скорость максимальна? [2]

Решение. Прибегая к теории экстремумов, эта задача решается просто. Для этого следует найти производную скорости, причем ясно, что $x \in R$:

$$x' = 0,001(100 - x) - 0,001x = 0,1 - 0,002x.$$

Определим критические точки 1 рода, приравняв производную x' к нулю.

$$0,1 - 0,002x = 0 \Rightarrow x = 50 - \text{критическая точка 1 рода.}$$

При $x < 50$, $x' > 0$, при $x > 50$, $x' < 0$. Следовательно, $x = 50$ – точка максимума и при этом значении скорость будет максимальной. Для того чтобы найти равновесную популяцию

Пример 2. (Модель взаимодействия хищник – жертва) Допустим, что $x(t)$ соответствует численности вида – хищника, а $y(t)$ – численности вида – жертвы в момент t . Предположим, что скорости роста их популяций описываются линейной системой

$$\begin{cases} x'(t) = x(t) + y(t) \\ y'(t) = -x(t) + y(t). \end{cases}$$

Требуется определить численности популяций во все последующие моменты времени, если начальные популяции составляют $x(0) = y(0) = 1000$ особей. Когда наступит вымирание вида – жертвы? [2]

Решение. Знак «-» во втором уравнении указывает на то, что скорость роста популяции жертв $y'(t)$ уменьшается по мере увеличения популяции хищников $x(t)$. Используя прежний метод, получим $x''(t) - 2x'(t) + 2x(t) = 0$. Характеристическое уравнение $k^2 - 2k + 2 = 0$ имеет два комплексно сопряженных корня: $k_1 = 1 + i$ и $k_2 = 1 - i$. Тогда общее решение для $x(t)$ есть $x(t) = e^t(c_1 \cos t + c_2 \sin t)$. Из первого уравнения системы следует, что $y(t) = -x'(t) - x(t) = e^t(c_1 \cos t - c_2 \sin t)$.

Начальные условия $x(0) = y(0) = 1000$ дают $c_1 = c_2 = 1000$. Следовательно, искомым решением данной системы будет: $x(t) = 1000e^t(\cos t + \sin t)$ и $y(t) = 1000e^t(\cos t - \sin t)$. Популяция жертв вымирает, когда

$\cos t - \sin t = 0$, т.е. после $t = \frac{\pi}{4}$ ед. времени. Популяция хищников продол-

жает расти за счет других ресурсов среды и описывается уравнением $x'(t) = x(t)$. Часто, однако, случается, что допущения, сделанные при построении модели взаимодействия видов, теряют справедливость после исчезновения одного из видов.

Пример 6. Теплым летним вечером температуру можно оценить, подсчитав, сколько раз в течение 15 с застрекочет цикада, и прибавив к полученному числу 40. Этот «термометр» оказывается довольно точным в диапазоне от 55 до 100° F. Вычислите скорость изменения числа стрекотаний (за 15 с) на градус Фаренгейта [2].

Решение. Обозначим n – число стрекотаний за 15 с, t – температура в градусах Фаренгейта ($t^\circ F$). Найдем зависимость между этими величинами.

Пусть точка А (55; n_0) и В(100; $n_0 + 40$). Составим уравнение прямой,

проходящей через эти точки $\frac{t-55}{45} = \frac{n-n_0}{40}$. Отсюда $n(t) = \frac{8}{9}t - \frac{440}{9} + n_0$.

Тогда скорость изменения числа стрекотаний определится как

$$n'(t) = \frac{8}{9}.$$

Построение математических моделей способствует реализации следующих общекультурных компетенций у агрономов:

ОК-1 – владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятие информации, постановка цели и выбор путей ее достижения;

ОК-2 – умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;

ОК-4 – способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность;

ОК-7 – умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков;

ОК-11 – способность представить современную картину мира на основе естественнонаучных, математических знаний, ориентироваться в ценностях бытия, жизни, культуры.

Список литературы

1. Гильдерман, Ю.И. Лекции по высшей математике для биологов. – Новосибирск: Наука, 1974.
2. Гроссман, С., Тернер, Дж. Математика для биологов. / Под ред. Ю.М. Свирежева. – М.: Высшая школа, 1983.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. Учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
4. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2.

ПРОФИЛАКТИКА НАСИЛИЯ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

Григорова З.Н.

доцент кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского Государственного Педиатрического Медицинского Университета,
канд. социол. наук, доцент,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматривается проблема насилия в подростковой среде. Подросток ставший жертвой насилия часто сам проявляет агрессию по отношению к своим сверстникам. Описан опыт деятельности Санкт-Петербургского БФ «Центр социальной адаптации свт Василия Великого», который работает с несовершеннолетними правонарушителями.

Ключевые слова: насилие, подростки, формирование безопасной среды, профилактика насильственного поведения.

В настоящее время все острее ощущается проблема насилия в мире, не исключением является и подростковая среда. Возникающие вследствие насилия нарушения затрагивают все уровни жизни: познавательную сферу, физиологические процессы, соматическое здоровье. У таких детей наблюдаются личностные изменения, которые приводят к проблемам в социальной адаптации, а как крайний вариант могут явиться причиной суицида. Так, по статистике, самоубийство является третьей причиной смерти среди подростков, подвергшихся насилию.

Можно выделить следующие виды насилия в подростковой среде:

1. *Эмоциональное насилие* вызывает у жертвы эмоциональное напряжение, унижает её и снижает самооценку. Эмоциональное насилие проявляется через отторжение, изоляцию, отказ от общения с жертвой, насмешки, присвоение обидных кличек, высмеивание, унижение и пр.

2. *Физическое насилие* подразумевает применение физической силы по отношению к жертве, в результате чего возможно нанесение физической травмы. К физическому насилию относятся избиение, нанесение удара, шлепки, подзатыльники, порча и отнятие вещей и др. Обычно физическое и эмоциональное насилие сопутствуют друг другу. Насмешки и издевательства могут продолжаться длительное время, вызывая у жертвы травмирующие переживания. Жертвой может стать любой ребенок, но обычно для этого выбирают того, кто слабее или как-то отличается от других.

3. *Сексуальное насилие* – использование подростка другим для удовлетворения сексуальных потребностей или получения выгоды. Сексуальное насилие над детьми включает в себя достаточно много действий помимо самого полового акта, таких как принуждение ребенка к сексуальным прикосновениям к различным частям тела, демонстрация половых органов. Необходимо заметить, что не все насильственные действия сексуального характера обязательно включают обнажение и тактильный контакт. В подростковой

криминализованной среде это может быть принуждение к выполнению уни- зительных действий, унижительные ритуалы.

Все перечисленные виды насилия могут проявляться практически во всех подростковых коллективах. Однако, несомненно, лидируют закрытые и полузакрытые учреждения (воспитательные колонии, спецшколы и спецПТУ, детские дома, приюты, социальные центры и т.п.). Значительная часть несо- вершеннолетних правонарушителей сами являлись жертвами жестокого обра- щения со стороны взрослых [1, с.169]. Известно, что существует большая ве- роятность того, что такой подросток будет склонен к проявлению агрессии по отношению к другим детям или же у него будет сформировано поведение жертвы.

Основная цель проведения профилактической работы по предупрежде- нию насилия в детском учреждении является *формирование безопасной среды*, то есть таких условий, при которых максимально снижено влияние факторов, провоцирующих насилие, и сведена до минимума потребность проявления агрессии любого рода.

Большой опыт работы по профилактике насилия в подростковой среде накоплен в Санкт-Петербургском Благотворительном Фонде «Центр социаль- ной адаптации свт. Василия Великого», где проходят реабилитационный курс подростки, совершившие правонарушения. Опыт Центра показывает, что пре- дупреждению насильственного поведения могут способствовать следующие меры:

Профилактика тюремной субкультуры. Сотрудники внимательно сле- дят за тем, чтобы подростки не употребляли тюремный сленг, тюремные пра- вила поведения и т.п. Исключается разделение группы на микрогруппы в за- висимости от статуса. Это достигается на счёт равного распределения обязан- ностей, обязательных дежурств всех воспитанников, совместных уборок под руководством социального педагога.

Исключение передачи административных функций воспитанникам Цен- тра. Подросток несёт только личную ответственность за выполнение какого- либо поручения.

Своевременный обмен информацией между сотрудниками и координа- ция деятельности. Регулярно проводится педсовет, на котором обсуждается каждый воспитанник Центра, принимаются совместные решения. Также де- журный воспитатель ведёт журнал, где записываются все события дня и любой сотрудник может ознакомиться с этой информацией, чтобы иметь представле- ние о том, что происходило в конкретный день.

Предание гласности инцидентов насилия или «открытость информа- ции». О случившемся должны быть проинформированы все – как воспитан- ники, так и сотрудники Центра. Подросткам, проявившим насильственное по- ведение по отношению к другим, становится ясно, что в данном коллективе любые акты насилия нетерпимы. Предание гласности имен виновников и все- стороннее обсуждение инцидентов помогают детям почувствовать, где, отно- сительно социальных норм, пролегает граница дозволенного.

Регулярная обратная связь от воспитанников. Каждый день перед отбоем проводится «вечерняя свечка», где подростки могут поделиться своими переживаниями и впечатлениями от прошедшего дня.

Формирование доверительных отношений между воспитанниками и сотрудниками. Это происходит за счёт совместного труда, поездок, походов.

Психологические тренинги. Проводятся регулярно в течении всего реабилитационного курса. Направлены на формирование у подростков конструктивных моделей поведения в конфликте, развивают умения сопереживать окружающим и понимать их, понимать мотивы и перспективы их поведения.

Индивидуальная работа с психологом и психотерапевтом. Направлена на формирование у подростка самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, возможностям совершать ошибки, но и исправлять их, формирование умения адекватно оценивать проблемные ситуации и разрешать жизненные проблемы, управлять собой и изменять себя.

Длительные походы, моделирование экстремальных условий. Уже в течении пяти лет в летние каникулы воспитанники на два месяца выезжают в поход («Школа странствий») в северном направлении и доезжают до Северного Ледовитого океана. Такие поездки дают возможность подросткам проверить свои силы в экстремальных условиях проживания, что способствует развитию стрессоустойчивости, ответственности, раскрытию внутренних потенциалов и умению жить в коллективе. В таких поездках подростки учатся контролировать свое поведение, ставить перед собой краткосрочные и перспективные цели и достигать их.

Таким образом, все перечисленные меры направлены на развитие личностных ресурсов, способствующих формированию здорового жизненного стиля и высокоэффективного поведения.

Список литературы

1. Григорова, З. Н. Модель технологии кейс-менеджмента в работе с осужденными подростками. [Текст] / З.Н. Григорова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12, выпуск 1, март 2012. Психология. Социология. Педагогика. – С.169-176.

ПСИХИЧЕСКИЕ АНОМАЛИИ, ИХ РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ СРЕДИ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ И ОСУЖДЕННЫХ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В СЛЕДСТВЕННЫХ ИЗОЛЯТОРАХ, И ВЛИЯНИЕ ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ ФАКТОРОВ НА АДАПТАЦИЮ К УСЛОВИЯМ ИЗОЛЯЦИИ

Дебольский М.Г.

ведущий научный сотрудник федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний»,
кандидат психологических наук, доцент,
Россия, г. Москва

Чернышкова М.П.

заместитель начальника НИЦ-2 федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», полковник внутренней службы, Россия, г. Москва

Дегтярева О.Л.

старший научный сотрудник федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», подполковник внутренней службы, Россия, г. Москва

В статье рассматривается распространенность и дезадаптогенность психических аномалий лиц, содержащихся в следственных изоляторах, а также влияние психотравмирующих факторов на адаптацию к условиям изоляции.

Ключевые слова: психические аномалии, психотравмирующие факторы, дезадаптогенность, аффективные расстройства, невротические расстройства, суицид.

Места лишения свободы на современном этапе, как и ранее [1], характеризуются большим сосредоточением в них подозреваемых, обвиняемых и осужденных с различными видами психических аномалий, под которыми понимаются все расстройства психической деятельности, не достигшие психотического уровня и не исключающие вменяемости, но влекущие личностные изменения, которые могут иметь криминогенное значение. Такие аномалии затрудняют социальную адаптацию индивида и снижают его способность отдавать отчет в своих действиях и руководить ими [2, с. 19].

В литературных источниках справедливо отмечается, что психические аномалии в определенных условиях снижают сопротивляемость к воздействию ситуаций, в том числе конфликтных; создают препятствия для развития социально полезных черт личности, особенно для ее адаптации к внешней среде; ослабляют механизмы внутреннего контроля; сужают возможности выбора решений и вариантов поведения; облегчают реализацию импульсивных, случайных, непродуманных, в том числе противоправных поступков [3, с. 24].

Психические аномалии в условиях камерного содержания, как правило, способствуют обострению психического состояния и могут приводить к дезадаптивному поведению подозреваемых, обвиняемых и осужденных.

Анализ ведомственных статистических данных показывает, что общая численность подозреваемых, обвиняемых и осужденных, содержащихся в следственных изоляторах (СИЗО) с 2011 по 2013 годы и имеющих зарегистрированные психические и наркологические расстройства, находится в диапазоне от 15,3 % до 13,99 % и в среднем (за три рассматриваемых года) составляет 14,69 %.

В исправительных учреждениях (ИУ) и лечебно-профилактических учреждениях (ЛПУ) встречаемость рассматриваемой категории лиц в те же

временные периоды несколько меньше: от 13,07 % до 11,89 % и в среднем составляет 12,31 %.

Результаты исследований, проводимых пенитенциарными психологами в течение последнего десятилетия в учреждениях УИС¹, демонстрируют еще более выраженную распространенность психических аномалий среди подозреваемых, обвиняемых и осужденных. Так, отсутствие «психической нормы» и наличие признаков психических нарушений различного генеза выявляется у 56,3 % вновь прибывающих осужденных. Ярко выраженные признаки расстройств личности определяются у 52,0 % осужденных; 12,8 % подозреваемых, обвиняемых и осужденных имеют патологическую склонность к азартным играм; выраженные признаки синдрома дефицита внимания и гиперактивности характерны для 39,0 % несовершеннолетних осужденных.

Проводимый в УИС учет только зарегистрированных психических и наркологических расстройств подводит к выводу о наличии, в частности, среди лиц, содержащихся в СИЗО, их большего количества за счет числа невыявленных расстройств. При психиатрическом освидетельствовании максимального количества подозреваемых, обвиняемых и осужденных уровень распространенности психических и наркологических расстройств приблизится к уровню неофициальной (психологической) статистики.

В целом в учреждениях УИС за один календарный год впервые выявляется от 23 % до 30 % подозреваемых, обвиняемых и осужденных с психическими и наркологическими расстройствами. При этом первичный диагноз ставится в тех случаях, когда:

- имеющееся расстройство ранее не было выявлено муниципальными учреждениями здравоохранения;
- пограничное психическое расстройство развилось непосредственно в период пребывания в местах лишения свободы.

По данным официальной статистики в 2011-2013 годах в среднем впервые психиатрический диагноз был выставлен 21,07 % лиц, содержащихся в СИЗО, то есть в 3,93 раза чаще, чем в ИУ и ЛПУ (5,36 %). Отсюда следует, что наибольшая доля впервые выявляемых больных с психической и наркологической патологией принадлежит СИЗО.

Данный феномен закономерен и объясняется не просто хронологической последовательностью поступления лиц в разные виды учреждений (чаще – сначала СИЗО, потом – ИК), но и степенью воздействия, так называемого пенитенциарного стресса.

¹ Методические рекомендации по работе с осужденными «группы риска», имеющими психические аномалии. – М.: ФСИН России, 2005. – 36 с.; отчет о НИР на тему «Изучение распространенности, криминогенности и дезадаптивности признаков синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у несовершеннолетних осужденных. Прогноз их адаптации к социальным условиям жизни». – МПЛ УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области: СПб, 2006 (архив ФСИН России); отчет о НИР на тему «Особенности психологической работы с осужденными, имеющими личностные отклонения (расстройства)» – МПЛ УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области: СПб, 2007 (архив ФСИН России); отчет о НИР на тему «Методика выявления склонности к азартным играм у подозреваемых, обвиняемых и осужденных на основе социально-психологических и личностных характеристик». – МПЛ УФСИН России по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области: СПб, 2012 (архив ФСИН России).

Лица, содержащиеся в СИЗО, по сравнению с осужденными ИУ и ЛПУ, испытывают на себе влияние наибольшего количества психотравмирующих факторов (стрессоров), которые очень часто вызывают отрицательные психические переживания. К их числу относятся:

- дезориентация из-за неожиданного лишения свободы;
- состояние неопределенности, неизвестности относительно своего ближайшего будущего (времени вынесения и содержания приговора суда; ожидание вступления приговора в законную силу или этапирования в исправительную колонию, неведение относительно места и условий предстоящего отбывания наказания и т.д.);
- покамерное содержание, характеризуемое большей по сравнению с ИК плотностью заселения, наличием меньшего жизненного пространства, выделенного каждому конкретному лицу, вынужденная необходимость проживать в многоместном помещении при практическом отсутствии личного пространства, меньшей свободой передвижения;
- новая, достаточно агрессивная социальная среда, страх притеснения сокамерниками;
- изоляция от привычного социального окружения (родные, друзья, коллеги и т.д.), вынужденность других контактов, изменение интенсивности межличностного общения;
- смена привычного образа жизни; ограничение социальной активности и другие виды социальной депривации;
- напряженная, конфликтная обстановка в среде сокамерников в связи с имеющимися бытовыми неудобствами и ограничениями и т.д.
- необходимость подчиняться установленному режиму содержания, отсутствие свободы выбора, лишение возможности планировать свое поведение;
- более строгий режим изоляции по сравнению с ИУ и ЛПУ, постоянное нахождение в закрытом помещении;
- другие.

Перечисленные выше факторы предъявляют большие требования к эмоциональной устойчивости и самоконтролю подозреваемых, обвиняемых и осужденных и, даже если не становятся причиной психических расстройств, могут стать причиной совершения импульсивных, необдуманных поступков, квалифицируемых как злостное нарушение режима содержания и условий отбывания наказания. Васильченко О.В. отмечает [4, с. 29], что в течение первых трех-четырех месяцев лишения свободы происходит привыкание к новым условиям жизни. На этом этапе особенно остро ощущается ограничение потребностей, что вызывает состояние раздражительности, угнетенности и подавленности; ломка сложившихся жизненных стереотипов приводит к преобладанию отрицательных эмоций, повышенной возбудимости.

Кроме того, более плотная заселенность камер в СИЗО повышает вероятность того, что легко внушаемые лица под действием провокаций со стороны могут невольно стать непосредственными нарушителями режимных требований.

В случае недостаточной способности личности адаптироваться к стрессовым ситуациям, психотравмирующие факторы провоцируют появление психогенных нервно-психических или психосоматических расстройств, их признаков, а также усиливают выраженность уже имеющихся. Распространены расстройства настроения (аффективные расстройства), которые чаще впервые выявляются в СИЗО, чем в ИУ и ЛПУ (в среднем в 2,86 раза), а также невротические, связанные со стрессом, и соматоформные расстройства – чаще в 1,89 раза.

Деадаптогенность психических расстройств и наркологических заболеваний в СИЗО и других местах изоляции от общества.

Лица, имеющие психические расстройства и наркологические заболевания, склонны к деадаптации в местах изоляции от общества.

Так, лица с расстройством личности, характеризующиеся стабильной социальной деадаптацией, часто становятся инициаторами конфликтов в среде подозреваемых, обвиняемых и осужденных, зачинщиками и активными участниками массовых беспорядков, а, следовательно, как субъектами, так и объектами пенитенциарной преступности.

Характерные для лиц с умственной отсталостью (легкой степенью интеллектуальной недостаточности) отсутствие воображения, внушаемость, тенденция подражать окружающим [5], становятся причиной их участия в массовых беспорядках или соисполнительства различного рода преступлений и других правонарушений. Вследствие тенденции к стереотипизации поведения такие подозреваемые, обвиняемые и осужденные могут неоднократно нарушать режим содержания и установленный порядок отбывания наказания в местах лишения свободы, так как в сходных обстоятельствах склонны придерживаться сформированного шаблона поведения.

Лица, отличающиеся своеобразием и странностями в поведении, достигшими уровня расстройства, в исправительных учреждениях также могут стать объектами преступлений.

Лица с демонстративно-шантажным суицидальным поведением являются индикаторами нарастания социальной напряженности в среде подозреваемых, обвиняемых и осужденных [6]. В случае непринятия адекватных мер по их контролю, возможно возникновение чрезвычайной ситуации. Лица, с истинным суицидальным поведением являются непосредственными объектами чрезвычайных ситуаций.

Провоцирующее значение вышеназванных характеристик подтверждается анализом дисциплинарной практики лиц с психическими аномалиями, который показывает, что от 55,4 % до 80,7 % из них являются нарушителями режима содержания и порядка отбывания наказания, от 7,5 % до 31,6 % наносят себе самоповреждения или совершают попытки суицида, от 2,0 % до 5,1 % состоят на профилактическом учете как склонные к совершению побега [7, с. 6].

По мнению специалистов по юридической психологии злостными нарушителями режима содержания и установленного порядка отбывания

наказания в абсолютном большинстве случаев становятся лица, страдающие психическими расстройствами [6, 8].

Наиболее важным следствием любого пограничного психического расстройства является развитие у больного в той или иной мере выраженной социальной дезадаптации [9], которая, как отмечает ряд авторов [4], приводит к высокому уровню пенитенциарной преступности.

В период с 2011 по 2013 годы:

- численность осужденных в СИЗО, признанных злостными нарушителями установленного порядка отбывания наказания в 2012 и 2013 годах составляла 0,17 % и 0,12 % (соответственно годам), что в 3,36 раза и 2,47 раза выше показателей 2011 года;

- количество случаев применения насилия в отношении персонала в связи с осуществлением им служебной деятельности в СИЗО к концу 2013 года выросло до 29 фактов в отличие от 21 случая – в 2011 году и 18 – в 2012 году (рост по сравнению с АППГ составил 61,11 %);

- количество изъятых алкогольных напитков и иных изделий на спиртовой основе в СИЗО значительно возросло с каждым годом: по сравнению с 2011 годом – на 17,35 % в 2012 году и еще на 13,39 % в 2013 году. В 2013 году данный показатель в 1,33 раза превысил аналогичный за 2011 год;

- количество изъятых наркотических средств и психотропных веществ или их аналогов в СИЗО также значительно увеличивалось с каждым годом: по сравнению с 2011 годом – на 102,36 % в 2012 году и еще на 38,32 % в 2013 году. В 2013 году данный показатель в 2,8 раза превысил аналогичный за 2011 год.

У лиц, содержащихся в СИЗО, под влиянием стрессоров в большей степени активизируется и суицидальное поведение. По данным современных исследований зарубежных [10] и отечественных [11] пенитенциарных психологов число самоубийств на 100 тыс. человек в местах лишения свободы в 2-3 раза выше, чем в стабильно развивающемся обществе. При этом особо отмечается, что «уровень самоубийств в учреждениях, где содержатся лица, в отношении которых осуществляется досудебное разбирательство, более высок, нежели в учреждениях, где отбывают наказание осужденные» [11].

Все вышеперечисленные показатели дисциплинарной практики напрямую или опосредованно свидетельствуют о причастности к ним лиц, имеющих психические и наркологические расстройства, обостряющиеся у них в условиях изоляции.

Основные выводы. Выявляемая негативная динамика показателей злостного нарушения режимных требований и установленного порядка отбывания наказания, а также числа суицидов подозреваемых, обвиняемых и осужденных в следственных изоляторах усиливает потребность в эффективно организованном и систематическом клинико-психологическом процессе, направленном на своевременное и профессионально грамотное выявление и изучение подозреваемых, обвиняемых и осужденных, имеющих психические аномалии.

Список литературы

1. Антонян Ю.М., Бородин С.В. Преступность и психические аномалии. – М., 1987.

2. Антонян Ю. М., Гульдан В.В. Криминальная психология, М., 1991.
3. Балабанова Л.М. Судебная психология (вопросы определения нормы и отклонений). Д.: Сталкер, 1998.
4. Васильченко О.В. Социальная адаптация заключенных в местах лишения свободы: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. социол. наук: специальность 22.00.04 – Ростов-на-Дону, 2008.
5. Личко А.Е. Подростковая психиатрия. Руководство для врачей. – Ленинград: «Медицина» Ленинградское отделение, 1985.
6. Невский В.В. Теория и практика исполнения уголовных наказаний в отношении несовершеннолетних. Монография. – Республиканский институт повышения квалификации работников МВД России: Домодедово, 1998.
7. Бовин Б.Г., Степанова Ю.Н., Суворина Н.Ю., Чернышкова М.П., Трубецкой В.Ф. Психологическая коррекция осужденных группы риска с использованием методов когнитивно-поведенческой терапии (криминологический и психотерапевтический аспекты): Учебно-методическое пособие. – М.: НИИ ФСИН России, 2009.
8. Васильев В.Л. Юридическая психология. Учебник для высших учебных заведений – М.: Юридическая литература, 1991.
9. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. Учеб. пособие. М. «Медицина»: 2000.
10. Лестер Д., Данто Б.Л. Самоубийство за решеткой. – Рязань: Стиль, 1994.
11. Дебольский М.Г., Матвеева И.А. Суицидальное поведение осужденных, подготавливаемых и обвиняемых в местах лишения свободы // Психология и право, 2013, № 3.

С.Е. ФЕЙНБЕРГ О ВИДАХ ПЕДАЛИЗАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО

Жданов И.В.

доцент кафедры музыкального образования Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Саранск

В статье рассматриваются взгляды С.Е. Фейнберга на пути решения проблемы освоения учащимися основных видов педализации в практике обучения игре на фортепиано.

Ключевые слова: С.Е. Фейнберг, обучение игре на фортепиано, педализация, обогащающе-декоративная педаль, лимитированная педаль.

История отечественной фортепианной педагогики богата именами выдающихся педагогов, внесших значительный вклад в развитие теории и методики обучения игре на фортепиано. Одним из таких педагогов был профессор Московской консерватории С.Е. Фейнберг (1890 – 1962), чьи взгляды на проблемы фортепианного исполнительства и практику обучения игре на фортепиано во многом остаются актуальными и в наши дни.

Одной из актуальных проблем современной практики обучения игре на фортепиано по-прежнему остается проблема освоения учащимися различных видов педализации. Педализация это одно из важнейших музыкально-выразительных средств фортепиано как музыкального инструмента, способствующее обогащению и разнообразию колорита фортепианной игры в зависимости от стиля исполняемого произведения и характера интерпретируемой музыки. В

этой связи, С.Е. Фейнберг считал первостепенной задачей педагога знакомство учащихся с функциональными свойствами правой педали. Он подчеркивал важность учета основных функций правой педали фортепиано: тектонической и декоративной. Отсюда двумя основными видами педализации он называл обогащающе-декоративную (или обогащающе-тембровую) педаль и лимитированную педаль. При этом назначение и применение обогащающе-декоративной педали педагог видел «для смягчения и дополнительного тембрирования только с целью приобретения новых качеств звучания» [1, с. 210] при исполнении произведений, начиная от Л. Бетховена и до современных композиторов. А использование лимитированной педали считал необходимым при интерпретации сочинений старинных композиторов, написанных для клавесина, клавикорда и других инструментов, еще не оснащенных педалью, и потому особо подчеркивал, что лимитированная педаль должна быть «строго выверенной, уточненной, предельно экономной» [1, с. 211]. Он также говорил, что в этом случае использование педали для prolongации звука «имеет только побочное значение, так как звук на всем своем протяжении может быть выдержан пальцами и без участия педали» [1, с. 211].

На начальном этапе обучения игре на фортепиано С.Е. Фейнберг рекомендовал осваивать с учащимися, прежде всего, лимитированную педаль, поскольку «в начале обучения более существенны и полезны по отношению к педали ограничительные указания, чем поощряющие ученика к неточно и небрежно выдержанным звукам» [1, с. 211]. Характерно, что в качестве цитат он приводил выражения и в настоящее время часто применяющиеся в целях педагогического воздействия: «все что звучит, должно быть выдержано пальцами на клавиатуре» и «лучшая педаль та, которая не слышна». По мнению С.Е. Фейнберга «практическое значение таких советов неоспоримо, так как предохраняет игру учащегося от небрежности, выражающейся в недодержанных звуках, в снятии пальца раньше времени, от неточного голосоведения и тому подобных недостатков» [1, с. 212]. Кроме того, в практике обучения игре на фортепиано освоение учащимися лимитированной педали чрезвычайно важно в процессе исполнения старинной полифонии. Поскольку, во-первых, «осторожное и разумно экономное употребление педали при исполнении старинной полифонии является обязательным условием отчетливого и стилистически верного звучания», и, во-вторых «именно произведения этого стиля входят в постоянный репертуар фортепианной педагогики» [1, с. 212]. Однако в то же время, С.Е. Фейнберг подчеркивал и важность умения учащихся играть на фортепиано без педали. Он полагал, что беспедальное исполнение «существенная и важная предпосылка хорошей педализации», и, что «учащийся не способный хорошо и грамотно сыграть фугу Баха ... без педали, тем самым показывает свою неспособность к хорошей и правильной педализации произведений этого стиля» [1, с. 212].

Следует заметить, что С.Е. Фейнберг ни в коем случае не рассматривал лимитированную педаль, как более простой вид педализации. Он совершенно справедливо указывал, что «приемы педализации при исполнении произведений «беспедального стиля» не менее сложны, чем утонченная красочная и «партитурная» педализация в произведениях Скрябина или Дебюсси»

[1, с.211]. Поэтому в практике обучения игре на фортепиано, в целях освоения учащимися обогащающе-декоративной педали он рекомендовал ее использовать в следующих случаях:

- 1) для более мягкой окраски звука или аккорда;
- 2) для придания звуку выпуклости и смягчения удара;
- 3) для плавного прекращения звука, в особенности перед паузами;
- 4) для помощи пальцам в затруднительных аппликатурных случаях;
- 5) для связного повторения того же звука;
- 6) для замены отражений звуковых волн при жесткой акустике помещения;
- 7) для общего тембрового обогащения [с. 214].

Таким образом, С.Е. Фейнберг в педагогических целях четко разграничивал сферы использования основных видов педализации исходя из стиля и характера интерпретации исполняемого произведения. Он неоднократно повторял: «Пальцы и педаль всегда находятся в сложных взаимоотношениях» [с. 213].

Список литературы

1. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство [Текст] / С.Е. Фейнберг. – М.: Классика-XXI, 2003. – 340 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ

Иванова Л.В.

старший преподаватель кафедры информатики и дискретной математики
Елабужского института КФУ,
Россия, г. Елабуга

В данной работе рассматривается возможность организация самостоятельной деятельности студентов в процессе методической подготовки будущих учителей информатики на занятиях по дисциплине «Теория и методика обучения информатике».

Ключевые слова: самостоятельная деятельность студентов, информатизация образования, теория и методика обучения информатике, методы, формы и средства обучения.

Одной из задач дисциплины «Теория и методика обучения информатике» является целенаправленная подготовка будущих учителей информатики к самостоятельному конструированию, анализу и самоанализу уроков информатики. Первичное формирование перечисленных профессионально-методических умений возможно на практических занятиях по дисциплине при организации самостоятельной деятельности студентов с использованием активных методов обучения и средств информационно-коммуникационных технологий [4, с. 86].

Готовность будущего учителя информатики к такому виду деятельности предполагает необходимость сформировать такие умения, как:

- **определять** цели уроков и их тип, логику изучения и оптимальный объем учебного материала, рациональные методы, формы и средства обучения;
- **сопоставлять** намеченные цели и задачи с достигнутыми

результатами обучения, с учетом этой оценки планировать дальнейшее обучение школьников;

- **подбирать** систему задач, методический и дидактический материал к уроку, дополнительную информацию из различных источников.

С технологической точки зрения основной задачей в организации самостоятельной деятельности студентов на занятиях является разработка методически обоснованных принципов представления электронных учебно-методических ресурсов и организация доступа к системе электронных учебно-методических, научно-исследовательских и информационных ресурсов с учетом возможностей и потребностей всех участников образовательного процесса [2, с. 82]. Создание и использование дистанционных учебных курсов начинается с глубокого анализа целей обучения, дидактических возможностей новых технологий передачи учебной информации, требований к технологиям дистанционного обучения с точки зрения обучения информатике, корректировки критериев обученности [3, с. 291].

В КФУ одной из платформ системы дистанционного обучения LMS MOODLE является площадка «Тулпар». LMS MOODLE – система управления обучением, которая позволяет создавать дистанционные учебные курсы (сетевые курсы), включающие в себя все необходимые обучающие, вспомогательные и контролируемые материалы (или ссылки на них), а также методические инструкции (как для преподавателя, так и для обучаемого) в соответствии с рабочей программой дисциплины [1, с. 265].

Одним из вариантов самостоятельной деятельности студентов является разработка информационных моделей организации урока по конкретной теме школьного курса информатики. Одно задание предлагается 2-3 студентам, что позволяет организовать их работу в коллективе и более оперативно проверить результаты выполнения заданий в ходе последующего обсуждения выбранных форм и методов организации.

На практических занятиях студентам предлагается в качестве ориентира образец выполнения задания по другой теме урока информатики. Наличие такого образца в сочетании с методической подготовкой и полученной информацией из различных источников, позволяют студентам осознать поставленную перед ними задачу, выполнить действия, способствующие формированию необходимых умений, осуществив перенос знаний на другое содержание.

Для выявления результатов самостоятельной деятельности студентов необходимо заранее сообщить им и критерии, руководствуясь которыми, можно дать оценку и самооценку выполненных работ. В качестве примера таких критериев могут быть: *однозначность и понятность* формулировок цели урока для учителя и для учащихся; *полнота* выделенных знаний и умений, которые необходимо актуализовать при подготовке учащихся к изучению нового материала; *аргументированность* соответствия учебных задач выделенным знаниям и умениям учащихся; *качество подготовленного наглядного* и раздаточного материала; *степень самостоятельности студентов* при составлении учебных задач и выборе способов организации деятельности учащихся (в сравнении с образцом выполнения задания). Ориентируясь на эти критерии, легко

организовать саморецензирование, взаимное рецензирование работ студентами, их фронтальное обсуждение, дискуссии, индивидуальные беседы со студентами и проверку преподавателем выполнения заданий студентами.

Фрагменты уроков, подготовленных студентами в процессе коллективной работы, целесообразно реализовать на практическом занятии в виде деловой игры. При этом одна часть студентов играет роль учеников, другая – роль учителей, присутствующих на уроке и оценивающих его. Студенты, разработавшие урок, выступают в роли учителя информатики или делают видеозапись деловой игры. В процессе такой активной деятельности студенты учатся выделять и анализировать этапы уроков: организационный момент, проверка домашнего задания, всесторонняя проверка знаний и умений учащихся, усвоение новых знаний, закрепление новых знаний, информирование учащихся о домашнем задании и инструктаж по его выполнению, подведение итогов и оценивание учащихся.

При подготовке к практическому занятию студенты самостоятельно выполняют следующие виды познавательной деятельности: *изучают* рекомендуемую литературу и дополнительную информацию связанную как с содержанием учебного материала школьного курса информатики, так и с различными приемами активизации познавательной деятельности учащихся в процессе обучения; *анализируют* школьные учебники информатики и рекомендуемую преподавателем учебно-методическую литературу; *осуществляют самостоятельный поиск* дополнительного материала с точки зрения видов учебных задач, которые в них предоставлены.

Взаимодействие в сети Интернет открывает возможность оперативного обмена информацией, интерактивного обсуждения появляющихся проблем со всеми заинтересованными лицами. Активное использование студентами ресурсов сети Интернет инициирует самостоятельную работу студентов, направленную на поиск и отбор информации, развивает их личную инициативу при подготовке сообщений, докладов, рефератов, а также развивает критическое мышление студентов за счет нахождения и анализа альтернативного дополнительного материала.

Организация самостоятельной деятельности будущих учителей информатики позволяет уделять больше внимания рефлексивно-проектному характеру деятельности студентов, сотрудничеству студентов при организации коллективной работы в группах, разработке и апробации элементов дистанционной поддержки процесса обучения, созданию информационной модели изучения школьного курса информатики с использованием ресурсов сети Интернет.

Самостоятельное грамотное использование Интернет и мультимедиа-технологий дает возможность повысить эффективность процесса обучения студентов, сократить сроки формирования различных умений.

Список литературы

1. Анисимова Э.С., Тимофеев Д.С. Разработка электронного курса по информатике в системе LMS MOODLE. // Экономика и социум. 2014. №2-1(11). С. 264-266.
2. Иванова Л.В. Обучение будущих учителей применению электронных образовательных ресурсов. // Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 19. №4 . С. 82-87.

3. Иванова Л.В., Иванов Д.Е. Обучение учителей информатики использованию информационных и коммуникационных технологий в будущей профессиональной деятельности. // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. 2008. №11. С. 291-294.

4. Иванова Л.В., Чекушина В.Е. Методическая подготовка будущих учителей информатики. // Сборник научных трудов SWorld. 2013. Т. 17. №2. С. 85-90.

К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Иконникова Т.И.

зам. директора по НМР Экибастузский колледж инженерно-технического института имени Сатпаева, магистр наук по специальности «Технология машиностроения», доцент вуза, Казахстан, г. Экибастуз

Ударцева С.М.

зав. кафедрой «Профессиональное обучение» Карагандинского государственного технического университета, кандидат педагогических наук, доцент, профессор Российской Академии Естествознания, Казахстан, г. Караганда

Ерахтина И.И.

декан машиностроительного факультета Карагандинского государственного технического университета, кандидат педагогических наук, профессор Российской Академии Естествознания, Казахстан, г. Караганда

В статье рассматриваются вопросы внедрения дуального обучения. Описаны истоки возникновения дуальной технологии обучения. Затронуты законодательные документы Республики Казахстан, в которых отражается сущность дуального обучения и вопросы внедрения в систему образования.

Ключевые слова: дуальная система обучения, профессиональное образование, теоретическое и практическое обучение, квалифицированный специалист, социальное партнерство.

В первые годы суверенитета РК (Республики Казахстан) на переднем плане находилось обеспечения функциональности системы образования, с течением времени на фоне социально-экономической консолидации страны такие цели как модернизация и индустриализация экономики и обеспечение профессиональной подготовки кадров в соответствии с конкретными потребностями экономики приобрели большую значимость.

Анализируя законодательные документы РК, мы видим, что в них отражена сущность дуального обучения:

Закон РК «Об образовании» (пп. 35-1 ст. 1, 27 июля 2007 год) «Кооперативное обучение – одна из форм организации профессиональной подготовки кадров, основанной на корпоративной ответственности государства,

работодателей и учебных заведений». Трудовой Кодекс РК (о 15 мая 2007 года): предусмотрено создание Национальной квалификационной системы, разработка работодателями профессиональных стандартов, создание независимой системы сертификации квалификаций работников в отраслях. Госпрограмма развития образования в РК на 2011-2020 гг. (от 7 декабря 2010 года № 1118:) «Будет широко внедрено кооперативное обучение с учетом фактического спроса предприятий». Статья Главы Государства Н.А. Назарбаева – «Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда» (10 июля 2012 г.): «Важно развивать дуальное профессиональное образование».

Классическое понятие дуальной системы профессионального образования – это сочетание теоретического обучения в колледже с практическим обучением на предприятии («дуале» в переводе с латыни означает – двойственная, т.е. теория плюс практика). Наибольшее развитие она получила в немецкоязычных странах – Германия, Австрия, Люксембург, Швейцария. Исторические корни дуальной системы уходят в эпоху зарождения ремесленного производства на рубеже 12-13 веков. В середине 30-х годов прошлого столетия был принят закон, обязывающий учеников на производстве одновременно посещать 1-2 раза в неделю профессиональную школу (Berufsschule). Собственно тогда и появилось название «дуальная система». Взаимоотношения между предприятием и учебным заведением регулирует закон о профессиональном образовании (Berufsbildungsgesetz). Статус «обучающего предприятия» присваивает торгово-промышленная палата, при этом предприятие получает от государства соответствующие преференции и льготы в рамках своей экономической деятельности. Общая идеология сотрудничества определяется институтом профессионального образования, на основании которого Министерство образования Земли взаимодействуют с другими заинтересованными министерствами. Таким образом, видим четко отлаженную систему профессионального образования, которая формировалась на протяжении многих веков на основе совершенного законодательства, исторических традиций и немецкого менталитета [2].

Подготовка квалифицированного специалиста новой формации, соответствующего современному уровню развития выбранной отрасли – это задача, которая поставлена перед учебными организациями РК. Необходимо выделить какими компетентностями должен обладать будущий специалист для гарантированного трудоустройства и быстрой адаптации на рабочем месте. Можно отметить тот факт, что предприятия редко сотрудничают с учебным заведением при планировании и разработке учебно-методической документации, где должны быть отражены все нюансы эффективного обучения. Проблемы: как добиться 100% трудоустройства выпускников; какая модель обучения эффективная; как поднять престиж учебного заведения на рынке образовательных услуг; как подготовить востребованного специалиста новой формации в наших условиях и др. остаются актуальными и сегодня.

Учебное заведение, через традиционный учебный процесс, дает студентам основные теоретические знания, но привязка этих знаний к конкретной

профессиональной деятельности происходит эпизодически, возникает сложность организации практического обучения, максимально приближенного к реалиям; ограничен доступ к сложным техническим средствам, технологиям и/или информации; невозможность решать ситуационные задачи в реальных условиях или проводить эксперименты в условиях производства [1, с. 45].

Рассматривая хронологию внедрения элементов дуальной системы для учебных заведений Павлодарской области: 2011 год – «Социальное партнерство», заключение трехсторонних договоров. С 2013 года создана Национальная палата предпринимателей РК, которая призвана поддерживать интересы бизнеса в области профессиональной подготовки кадров в рамках государственных задач. С апреля 2013 года проводится работа по внедрению пилотного проекта «Внедрение дуального обучения в Казахстане» в рамках Соглашения между Министерством образования и науки Республики Казахстан и Германским обществом по международному сотрудничеству (GIZ) в Казахстане. В октябре 2014 года выходит Постановление Премьер – министра об утверждении «Дорожной карты дуальной системы образования». В начале февраля 2015 года на основании письма Министерства образования и науки РК № 01-4-11-5/3158 направлен проект «Правила дуального обучения в Республики Казахстан» для рассмотрения и внесения предложений. Определено понятие: дуальная система образования/обучения (dual system of education) – сочетание обучения в учебном заведении с обязательными периодами производственного обучения и практики на предприятии. В проекте Правил определен порядок организации учебного процесса в форме дуального обучения. Обозначены понятия и принципы, сопровождающие дуальное обучение и сущность договора о дуальном обучении. Описаны функции и компетентности участников системы: уполномоченного органа в области дуального обучения; Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан и организаций образования и предприятий.

Таким образом, создание инновационной формы дуального обучения, адаптированной к нашим условиям, переход системы подготовки профессионально-технических кадров на международный уровень требует, в первую очередь, модернизации системы образования с дополнением в нормативно-правовой базе, финансирования для повышения квалификации преподавателей, создание межпроизводственных учебных центров, стимулирование предприятий для активных действий по поддержке дуальной системы обучения.

Список литературы

1. Сборник материалов по проекту «Внедрение дуальной системы обучения» (Часть 2), Астана, 2014 г.
2. <http://izhacademy.ru/novosti/dualynaya-sistema-obrazovaniya-nemetskaya-gayka-narusskiy-bolt.html>

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Исламов А.Э.

ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета,
Россия, г. Елабуга

Обухова Л.К.

ст. преподаватель кафедры общей инженерной подготовки Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета,
Россия, г. Елабуга

В статье рассмотрены сущность и структура организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии в контексте компетентностной парадигмы образования, определено понятие организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии, а так же ее структурные компоненты.

Ключевые слова: организационно-управленческая компетентность, технология формирования.

Политические и социально-экономические изменения в стране послужили толчком к образовательной реформе, принятию положений Болонского процесса, переходу от знаниевой парадигмы образования к компетентностной.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования, определяет компетенцию как «совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы». ФГОС высшего профессионального образования определяет компетенцию, как «способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных и жизненных ситуациях», разделяя компетенции будущего профессионала на два типа – профессиональные и общекультурные. Компетентность по данному документу представляет собой «уровень владения выпускником совокупностью компетенций, отражающий степень готовности к применению знаний, умений, навыков и сформированных на их основе компетенций для успешной деятельности в определенной области» [1].

Таким образом, компетенция описывается как «способность», «готовность», «интегративная характеристика личности», «базовые навыки», «опытность», а совокупность компетенций представляет собой компетентность человека в той или иной сфере профессиональной деятельности, характеризующуюся знаниями и способами действий после прохождения обучения.

В контексте компетентностной парадигмы изменились требования к современному учителю школы, как к человеку, владеющему методами

педагогической деятельности, способствующему творческому и личностному развитию учеников в своей предметной области. Среди требований к учителю, наряду с глубокими предметными знаниями и владением инновационными педагогическими и информационными технологиями на первый план выходит так называемая социально-профессиональная мобильность, высокий уровень организаторских способностей, способность к адаптации, быстрой смене технологий, психологическая устойчивость, потребность в непрерывном самосовершенствовании.

В психолого-педагогических исследованиях ученые описывают различные виды компетентности учителя, развитие которых обуславливает профессиональную компетентность: личностная, социальная, исследовательская, информационная, коммуникативная, педагогическая, творческая, проектная, технологическая, управленческая, дидактическая, методическая компетентность и проч. Условиями эффективной работы учителя школы являются [2]:

- широкая эрудиция в предметной области преподаваемой дисциплины, постоянное обновление знаний и технологий в этой области;
- психолого-педагогические знания, позволяющие создавать условия развития учеников с учетом их способностей, культура труда;
- способность к организации и управлению разнообразной учебно-воспитательной деятельности ученика и класса в целом в создаваемой образовательной среде, реализация обратных связей;
- высокий нравственно-духовный уровень, лидерские качества, ценностные ориентации, потребность к саморазвитию, активность мышления.

Нами проанализированы работы по формированию технологической, информационной, профессиональной компетентности учителя технологии, определяющие его способности решать поставленные задачи в будущей профессиональной деятельности. Однако на наш взгляд, формирование профессиональной компетентности учителя технологии является неполным без выделения организационно-управленческой компетентности, ее научного обоснования, определения методов ее формирования.

Действительно, организационно-управленческая деятельность пронизывает всю профессиональную деятельность учителя, усиливаясь у будущего учителя технологии необходимостью организации производственного процесса учеников. Организационно-управленческая подготовка учителя технологии необходима для решения задач управления учебной деятельностью учеников, организации и координации их продуктивного взаимодействия в процессе познания, организации творческого труда и изучения дисциплины с учетом современных социально-экономических требований и требований безопасности [3].

Управленческая компетентность учителя достаточно широко представлена в педагогической литературе. Так, например, в диссертационном исследовании, управленческие компетенции учителя представляются как «интегративные компетенции, для получения результатов у учащихся личностного и метапредметного характера, зафиксированных в системно-деятельностном подходе» [4]. Анализ положений диссертации подчеркивает необходимость

разделения функциональных областей для действий учителя: познание, учебные ресурсы, учебный коллектив, управление качеством и информацией. В статье управленческие компетенции рассматриваются, как потенциальная возможность учителя совершать действия в области контроля качества учебного процесса (уроков, результатов, взаимодействия в системе «ученик-учитель»), целеполагания и планирования деятельности ученика.

Организационно-педагогическая деятельность учителя технологии весьма динамична и основана на циклических процессах учебном, воспитательном, организационном, коммуникативных процессах и процессе саморазвития.

Таким образом, анализ организационно-управленческой деятельности будущего учителя технологии позволяет сделать следующие выводы:

1) Организационно-управленческая деятельность является основным видом деятельности учителя (метадеятельностью), наряду с научной, методической, информационной и психологической;

2) Специфика организационно-управленческой деятельности учителя технологии заключается в необходимости осуществления организации и управления учебным производственным процессом учеников;

3) Существуют внешние и внутренние циклы организации и управления, а также, самоорганизации и самоуправления будущего учителя технологии, которые осуществляются в динамической среде.

На основании изученных видов деятельности определим понятие организационно-управленческой компетентности будущего учителя технологии, как интегративную характеристику личности, отражающую его способности, функциональные возможности и готовность по осуществлению планирования, координации, оптимизации, стимулирования и творческого развития деятельности учеников в предметной области Технология и собственной профессиональной деятельности.

В свою очередь, организационно-управленческая компетентность будущего учителя является составляющей профессиональной компетентности, результат ее проявления представляет собой такие организацию и управление учебно-воспитательным процессом, при которых он является стабильным и его целевые установки достигнутыми.

Структурные компоненты компетентности могут быть определены на уровне знания, деятельности и ценностей обладающей ими личности, образуя когнитивный, операциональный и аксиологический компоненты. Основываясь на анализе предлагаемых структур компетентности и на выявленной специфике организационно-управленческой деятельности будущего учителя технологии, мы выделяем следующие компоненты организационно-управленческой компетентности: когнитивный; планово-прогностический, функциональный; диагностический, каждый из которых может быть сформирован на одном из четырех уровней: лидерском, базовом, адаптивном и критическом.

Следовательно, будущему учителю необходимо освоить фундаментальные основы менеджмента, экономики труда, экономики производства, организации и охраны труда, делопроизводства, маркетинга и логистики для формирования необходимой компетентности. В результате осуществления профессиональной подготовки в высшем профессиональном образовании при изучении данных дисциплин и направлений, приобретении практических навыков и педагогического опыта в условиях производственной практики у будущего учителя технологии будет сформирована организационно-управленческая компетентность.

Список литературы

1. Исламов, А.Э. Организаторская деятельность учителя технологии и предпринимательства /А.Э. Исламов // Материалы Международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии». Москва: Изд-во ХХХ, 2014г. – с. 27.
2. Исламов, А.Э. Педагогическое обеспечение формирования профессиональной компетентности будущего учителя технологии и предпринимательства /А.Э. Исламов // Материалы XIX Международной научно-практической конференции «Новые технологии в образовании». Москва: Изд-во «Перо», 2014. – с. 41.
3. Исламов, А.Э. Формирование организационно-управленческой компетентности как условие подготовки будущего учителя технологии и предпринимательства /А.Э. Исламов // Материалы Международной научно-практической конференции «Освоение и внедрение современных образовательных технологий в учебный процесс». Москва: Изд-во «Перо», 2014. – с. 35.
4. Селиверстова, М.В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования: дисс...канд.пед.н.: 13.00.01 / М.В. Селиверстова. – Ижевск, 2011. – 212с.

СУБЪЕКТНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА)

Ковтун Ю.Ю.

ассистент кафедры общей и клинической психологи НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Бакланова А.Л.

студентка факультета психологи НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

В статье анализируется проблема формирования субъектности профессионала как условие развития личности с точки зрения исследований субъектности в отечественной психологии, на примере медицинского работника. Рассматриваются компоненты субъектности, ее функции и структура. Анализируется взаимосвязь профессионального и личностного развития медицинского работника.

Ключевые слова: субъект, субъектность медицинского работника.

Доказано, что особенности того или иного вида профессии являются основой для формирования важных качеств личности [5]. Подвергнув психологическому анализу профессиональную врачебную деятельность, можно получить данные об особенностях медицинского работника как субъекта данной трудовой деятельности.

В литературе по деонтологии и медицинской этике поднимается вопрос о тенденциях рассмотрения человека как объекта и субъекта. И делается однозначный вывод: если сущность человека сводить к физиологическим процессам, врач не сможет понять боль и страдания пациента, его отношение будет лишено сопереживания. Это подчеркивает важность формирования активной субъектной позиции у медицинского работника, подразумевающей отношение к себе как субъекту своей деятельности, а также отношение к пациенту как к субъекту его деятельности.

Категории субъекта и субъектности рассматривались в трудах многих отечественных психологов: С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.А. Петровский, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.В. Знаков, А.Г. Асмолов, Т.В. Маркелова, А.К. Осницкий, В.А. Татенко, Е.В. Волкова, Д.А. Ошанин, Е.Н. Азлецкая и др.

Значительный вклад в развитие теории субъектности внес С.Л. Рубинштейн, определяющий субъекта через такие характеристики, как самодетерминация, саморегуляция, самосовершенствование, а так же активность и способность к развитию [7].

Позднее Б.Г. Ананьев вводит понятия «личность», «индивид» и «субъект деятельности». «Индивид» рассматривается как биологическая категория (развитие природных и генетических свойств в онтогенезе), а «личность» и «субъект деятельности» рассматриваются как носители социального в человеке. Как

личность, человек представляет собой совокупность всевозможных общественных отношений. Так же человек является носителем сознания, то есть субъектом деятельности. Структура человека как субъекта деятельности формируется из определенных свойств индивида и личности, которые соответствуют средствам и предмету деятельности [1].

Согласно В. А. Петровскому, для того чтобы состояться в качестве субъекта, т.е. доказать самому себе свою же субъектность, «человек сам ... свободно может взять на себя ответственность за саму возможность несовпадения целей и результатов своей активности» [6, с. 43]. В.А. Петровский показал, что благодаря идее субъектности стремление «быть личностью» может быть выражено, изначально, в активности человека быть субъектом своих жизненных контактов с миром, а так же быть субъектом предметной деятельности, которая может быть показана с помощью ценностно-смысловых образований и механизмов саморегуляции. Наконец, это стремление быть субъектом общения, что представляет собой достижение отраженности жизни одного человека в жизни других людей [Там же].

А.В. Брушлинский выделил следующее определение: «Субъект – это человек, люди на высшем для каждого из них уровне активности, целостности, автономности...» [2].

Исследования субъектности специалистов различных профессий в отечественной психологии отражены в трудах Е.Н. Волковой, Т.Л. Мироновой, В.А. Бодрова, И.В. Сыромятникова, Л.Г. Дикой, Е.А. Климова, Н.А. Коваль, А.К. Марковой, К.К. Платонова, Е.С. Романовой, Ю.П. Поваренкова, О.С. Яркиной и др.

Е.Н. Волкова, изучая субъектность педагогов, определяет данную категорию, как психологическое образование, в основе которого лежит отношение человека к себе как к деятелю, что предполагает принятие и признание, как у себя так и у другого человека, активности, сознательности, связанной со способностью к целеполаганию и рефлексии, свободы выбора и ответственности за него, уникальности [3].

В профессиональной субъектности И.В. Сыромятников выделяет три основных измерения: индивидуально-личностное, социально-коммуникативное и профессионально-деятельностное. Профессиональная субъектность состоит из мотивационного, рефлексивного и операционального компонентов, которые реализуют основные функции субъектности: самоопределение; самооценка и актуализация профессионально-личностного потенциала; профессионально-личностное саморазвитие, самореализация в профессиональной сфере; обеспечение стабильности деятельности и др. [8].

В своей работе, посвященной изучению субъектности врача, О.С. Яркина определяет субъектность как критерий активности личности, который обусловлен мотивационным, деятельностным, аффективным, ценностно-смысловым и когнитивным компонентами и функционирующий как психолого-акмеологическое условие личностно-профессионального развития врача. Схема субъектности представлена следующей структурой: уровни развития субъектности; взаимодействие психологических условий и средовых

детерминант: социально-экономические условия, организационно-деятельностные, социально-психологические факторы в процессе личностного и профессионального развития врача [9].

Таким образом, профессиональное развитие как таковое невозможно отделить от личностного. В качестве важнейшего фактора развития выступает активность личности, определяющая уровень субъектности профессионала.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / под редакцией А. А. Бодалева – М.; Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: ИП. РАН, 1994. – 346 с.
3. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: Теория и практика: автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1998. – 50 с.
4. Миронова Т. Л. Структура и развитие профессионального самосознания: автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1999. – 28 с.
5. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е.Э. Смирновой. Л.: ЛГУ, 1984. – 176 с.
6. Петровский В. А. «Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д, 1996. – 272 с.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
8. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров вооруженных сил Российской Федерации: автореф. дис. докт. психол. наук. М., 2007. – 44 с.
9. Яркина О.С. Субъектность как психолого-акмеологическое условие личностно-профессионального развития врача: автореф. дис. канд. психол. наук. Тамбов, 2009. – 32 с.

УРОК ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Корепина Л.Ф.

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования
Псковского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Псков

Сафронов А.В.

старший преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного
образования Псковского государственного университета,
Россия, г. Псков

В статье рассматриваются современные цели и задачи урока литературного чтения, даётся разработка занятия (чтение учебно-познавательного текста), на котором решаются задачи интеллектуального и творческого воспитания личности ребёнка, расширение читательского кругозора путём привлечения дополнительных материалов, что является основой формирования читательской компетентности.

Ключевые слова: литературное чтение, читательский кругозор, воспитание личности, формирование квалифицированного читателя.

На рубеже веков и за десятилетие нового века изменилась научная парадигма методики чтения. От традиционного понятия *чтение* перешли к

концептам *литературное чтение, квалифицированный читатель, чтение-общение*, укрепилась конечная целевая установка начальной школы на *читательскую самостоятельность*, родилось новое понятие *читательская компетентность* (Светловская).

Чтение и письмо по-прежнему выполняют свою главную миссию: помогают вступать в смысловую коммуникацию на расстоянии, передают новым поколениям опыт, идеи, знания, накопленные человечеством, развивают речь, воображение, мышление, память и другие качества личности. При этом существенно расширились источники чтения, благодаря бурному развитию информационных средств и Интернету.

Последний раздел в учебнике по литературному чтению «Родное слово» третий класс, вторая часть, авторы-составители Г. М. Грехнёва, К. Е. Корепова «Русские мастера» [4, с.196].

Далее на страницах хрестоматии идёт статья «Хохлома».

Предваряет её изображение изделий хохломских мастеров.

ЦЕЛЬ нашей статьи – показать организацию и проведение совместной работы педагога и учителя изобразительного искусства с использованием дополнительного научно-познавательного материала для решения задач обучения чтению на современном этапе развития начальной школы.

«Чтение выполняет роль универсального учебного действия (УУД) в начале своего развития... <...> Другими же компонентами читательской деятельности будут цель чтения, книжное окружение, умение думать над книгой до чтения, в процессе чтения и после чтения, а замыкать эту цепочку компонентов будет мотив нового обращения к книге.

Таким образом, учителю начальных классов при формировании читателя надо решать несколько задач одновременно:

1) формирование и развитие мотива и цели чтения, слияния мотивов и изменяющихся целей чтения;

2) создание развивающей образовательной среды, в которую входят информационно-художественные книжные и электронные ресурсы;

3) выработка читательских умений, которые с помощью систематической практики (ежедневное чтение по 30 – 40 минут); а также обсуждения прочитанного перерастут в читательскую компетентность, то есть способность полноценно воспринимать любые тексты и расшифровывать закодированный в них смысл.<...> Поэтому следует не забывать о разнообразии мотивов обращения к книге, о ведении читательского дневника и тетради по литературному чтению, о читательских конференциях и библиотечных уроках, о проведении Книжкиных именин и Недели детской книги, о конкурсах выразительного чтения, то есть о традиционных мероприятиях, повышающих интерес к литературе и чтению. Чтение для удовольствия, отдыха, досуга – мощный фактор развития навыков и читательских интересов» [3, с. 18].

Основные задачи и этапы нашего занятия.

Тема занятия (планируется и проводится с уроком рисования):

Знакомство с художественным явлением – искусством «золотой хохломы».

Чтение: работа со статьёй учебной книги «Родное слово» «Хохлома».

Обсуждение содержания статьи, материала из учебной книги, а также из книги «Изобразительное искусство» под ред. Б.М. Неменского и книги Н.И. Бедник «Хохлома».

Цели и задачи занятия: чтение и беседа по содержанию статьи учебника; рассматривание хохломских изделий, показ их в Интернете. Чтение и обсуждение вступительной статьи «Дорогой друг» Б. Неменского, а также фотографий – хохломские изделия.

Учитель ИЗО обращает внимание на главную мысль Б.М. Неменского записанную в обращении к детям: «Умение внимательно вглядываться в жизнь – самое главное умение!»

План занятия: вступительное слово учителя; рассматривание изделий, затем по Интернету сайта «Хохломские изделия» и фотографии в книге «Изобразительное искусство» [2, с.22].

Выразительное чтение преподавателем статьи «Хохлома» из учебной книги «Родное слово» [197-198].

Ответы на вопросы по статье учебника:

1. Что ты узнал о хохломе? Расскажи [4, с.198]. Может быть, в вашем доме есть хоть одно хохломское изделие? Рассмотрите внимательно, вспомните другие произведения хохломы, которые вы видели. Расскажи, что их украшает: какие цвета в них преобладают?

2. Как ты думаешь, зачем делали эти изделия раньше и теперь?

Вопросы учебника дополняем:

3. Какая тайна – секрет в этих простых деревянных изделиях?

4. Найдите и прочитайте в статье учебника последовательность действий мастеров, создающих золотую хохлому. Как, по-вашему, мастера и все люди относятся к такому ремеслу?

После ответов на данные вопросы школьники слушают обращение Б. Неменского «Дорогой друг!» [2, с. 3].

Какой настоящий совет даёт нам автор обращения? (текст обращения готовим на каждый учебный стол).

Далее учитель показывает ученикам богато иллюстрированную книгу Н.И. Бедник и спрашивает: хотят ли дети посмотреть, послушать, а потом почитать эту книгу и другие тексты о золотой хохломе.

Приведём примеры душевного повествования из книги Н.И. Бедник.

«Гуляя в лесу, в поле, берегом реки, разве не удивлялся ты красоте родной земли, обильному разнотравью её лугов, над которыми в летний зной стоит сладкий медвяный аромат и гудят на все голоса мохнатые труженицы-пчёлы?

Ляжешь на землю и начнёшь рассматривать травинку за травинкой, цветик за цветиком, листок за листочком – сколько их, похожих и непохожих друг на друга! Тут и кудрявые ветки муравки, и узорчатая бахрома тысячелистника, гибкие сабельки осоки. Все они стремятся вверх, навстречу солнцу, раскрыв зонтики, звёздочки, чашечки цветов – голубых, лиловых, жёлтых, белых.

Всем сердцем любя родную сторону и любясь ею, русские люди издавна не только воспевали в песнях и сказках её красоту, но и создавали простые предметы обихода, украшенные яркой нарядной росписью, в которой оживали любимые природные мотивы <...>.

Знакомый трёхпалый мохнатый листик, трогательная звёздочка цветка, изогнутая веточка и, конечно, она – маленькая капелька лесной сладости – земляничка. Хохломские художники любят рисовать на поверхностях своих изделий земляничку, малинку, ежевичку, крыжовничек, чёрную и красную смородинку, рябинку. Называют они ягоды ласково...» [1, с. 5-6].

После чтения по текстам проводим словарную работу: обогащение, уточнение и активизацию словаря; обмениваемся приятными впечатлениями от того, как написано, как изображено!

Предлагаем детям посетить Центр детского чтения, найти и прочитать другие книги о русских мастерах.

Итак, чтение с целью приобретения *читательского литературного опыта*, с целью *освоения и использования информации* в какой-то степени имело место на этом занятии, способствовало воспитанию детей как квалифицированных читателей.

Список литературы

1. Бедник, Н.И. Хохлома. – Л.: «Художник РСФСР», 1980. – 40с.
2. Изобразительное искусство: искусство вокруг нас: учеб. для 3 кл. нач. шк. / [Н.А. Горяева, Л.А. Неменская, А.С. Питерских и др.]; под. ред. Б.М. Неменского. – 9-е изд. дораб. – М.: Просвещение, 2008. – 144с.
3. Первова, Г. М. Задачи обучения чтению на современном этапе развития школы // Начальная школа. – 2014. № 3.
4. Родное слово: Учеб. для 3 кл. четырёхлет. нач. шк. В 2 ч. Ч. 2 / Авт.-сост. Г.М. Грехнёва, К.Е. Коропова. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2004. – 208 с.

НЕКОТОРЫЕ ФАКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗА РУБЕЖОМ

Курдюмова И.М.

гл.н.с. Института стратегии и теории образования РАО, д.п.н.,
Россия, г. Москва

В статье рассмотрены теоретические подходы к исследованию опыта совершенствования школ в Европейских странах. Предлагается перечень некоторых основных факторов, оказывающих влияние на совершенствование образовательных учреждений за рубежом.

Ключевые слова: совершенствование образовательных учреждений за рубежом, всеобъемлющая модель школьной эффективности, факторы школьной эффективности.

Эффективное совершенствование школ определяется как планируемое образовательное изменение, которое увеличивает как результаты обучения студентов, так и способность школ управлять изменениями [3]. Добавление термина «управление» подчеркивает важность процессов и деятельности в

школе, направленной на изменения/совершенствование. Чтобы оценить эффективное совершенствование школы, необходимы *критерии эффективности, а также критерии или факторы совершенствования*. Критерии эффективности связаны с результатами учащихся; это могут быть результаты обучения в когнитивной сфере, или в любой другой [1].

Факторы контекста. В ходе исследования были определены три фактора, связанные с контекстом. В начале процесса совершенствования наиболее важным фактором оказывается процесс давления. Ресурсы являются вторым по важности фактором контекста, так как совершенствование школ может иметь место только при наличии ресурсов в данном контексте. Наконец, результаты совершенствования для отдельных школ всегда должны быть в одном ряду с образовательными целями в данном контексте.

Давление, побуждающее к совершенствованию. В идеале, школы (как организационные единицы) определяют свои собственные потребности совершенствования, формируют свои действия по совершенствованию и оценивают их с точки зрения достижения поставленных целей. Теории, рассматривающие школы как обучающиеся организации, часто описывают этот вид процесса совершенствования. Однако на практике школы часто нуждаются в некоторой форме внешнего давления для того, чтобы начать процесс совершенствования. Такое давление может быть положительным для школ, но может и быть негативным для тех школ, которые не имеют необходимых умений для начала изменений, особенно, если им не оказывается необходимая поддержка. В ходе исследования были выявлены четыре фактора, составляющих процесс давления: рыночные механизмы; внешняя оценка и отчетность; внешние агенты; партиципация общества в образовательных и общественных изменениях.

Ресурсы. Для того, чтобы совершенствование школы было эффективным, очень важны ресурсы в данном образовательном контексте. Без них школы испытывают трудности в процессе совершенствования. Ресурсы могут быть материальными, но есть и другие ресурсы (или поддержка), которые могут быть очень важны для совершенствования школ. К выявленным факторам, составляющим понятие ресурсов, относятся: автономия, данная школе; финансовые ресурсы и благоприятные условия работы для учителей и школы; местная поддержка.

Образовательные цели. Хотя школы имеют тенденцию ставить специфические цели совершенствования, контекстом чаще всего определяются более широкие образовательные цели и усилия по их достижению. Для отдельных стран цели, установленные на национальном уровне, формируют общую модель, в то время как другие дают детальное описание процесса. *Школьные факторы.* В рамках единой всеобъемлющей модели учителя рассматриваются как важнейший рычаг изменений во всеобъемлющей модели совершенствования школ занимают теории эффективности, поскольку изменения происходят в их ежедневной практике, но для эффективного совершенствования школ инициативы отдельных учителей недостаточно. Стоит отметить, что вся деятельность по совершенствованию касается всех членов коллектива школы. На уровне школы в ходе исследования ESI было выявлено три понятия: культура

совершенствования; процесс совершенствования; результаты совершенствования [2]. Эти понятия являются ключевыми элементами совершенствования школ. Культура может рассматриваться как основа процесса и получаемых результатов. Все эти три понятия взаимосвязаны и влияют друг на друга. Выбор результата влияет на выбор процесса, но их успех или неудача также меняют культуру школы. Результаты также зависят от успешного внедрения процесса.

Культура совершенствования. Школы с благоприятной культурой совершенствования начинают и продолжают усилия по совершенствованию более легко, чем школы, которые пытаются избежать перемен и совершенствования. Культура совершенствования может рассматриваться как основа для процесса совершенствования в школе.

Процессы совершенствования. Некоторые школы рассматривают совершенствование как отдельное событие. Если возникает проблема, ее надо решить, а далее все может идти как прежде. Такие школы придерживаются статического взгляда на процесс. Более динамичные школы рассматривают совершенствование как постоянный ежедневный процесс. Усилия по совершенствованию продолжаются, они заложены в более широком процессе общего развития школы и могут так рассматриваться.

Результаты совершенствования. Усилия по совершенствованию в идеале сфокусированы на ясном наборе целей, которые могут быть достигнуты за определенный промежуток времени. Когда цели неясны, усилия по совершенствованию могут быть бесполезны. Цели эффективного совершенствования школ должны быть сформулированы в терминах результатов обучения (критерии эффективности) или в терминах – факторах школы и учителя, которые оказывают ключевое воздействие на результаты учащихся (критерии совершенствования). Это означает, что школы, которые хотят совершенствоваться, преследуют два типа целей [3].

1. Цели, которые сформулированы в терминах результатов учащихся. Они могут отражать широкий набор знаний, умений и отношений (аттитюдов), которые вовсе не обязательно сужаются к достижению когнитивных умений. К примеру, усиление роли учащихся в учебном процессе должно быть значимой целью совершенствования.

2. Цели, которые сфокусированы на изменениях. Этот тип целей совершенствования может включать изменения в школьной организации, поведении учителя, или материалах, использованных учащимися. Результаты учащихся остаются общей целью, но усилия по совершенствованию могут быть оценены по внесению изменений, направленных на достижение этих результатов.

Список литературы

1. Creemers, B.P.M., & Reezigt, G.J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8 (4), pp. 396-429.
2. Effective School Improvement – Ingredients for Success. The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies. Bert P.M. Creemers, Louise Stoll, Gerry Reezigt and the ESI team. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement Springer International Handbooks of Education Volume 17, 2007*, pp 825-838

3. Hopkins, D. (1995). Towards effective school improvement. School effectiveness and school improvement, 6(3), pp. 265-274.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАСПОЗНАВАНИЯ ЭМОЦИЙ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Маратканова Е.В.

доцент кафедры общей психологии, Институт психологии,
Уральский государственный педагогический университет,
кандидат педагогических наук,
Россия, г. Екатеринбург

Егорова Э.Б.

магистрант, Магистерская программа «Психологическое консультирование»,
Уральский государственный педагогический университет,
Россия, г. Екатеринбург

В статье рассматриваются особенности исследования эмоциональной сферы дошкольников, возможности развития навыков распознавания эмоций детьми дошкольного возраста в условиях муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: эмоциональная сфера дошкольников, компоненты распознавания эмоций.

Явления эмоциональной жизни человека всегда привлекали внимание исследователей. Вопросы эмоциональной сферы занимались практически все психологические школы и направления с момента становления психологии как отдельной науки.

Развитие навыков распознавания эмоций у детей, как одного из компонентов эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта, является одним из основных условий успешной социализации в обществе.

Тем не менее, до настоящего времени эта проблема разработана недостаточно хорошо как теоретически, так и практически.

Анализ существующей практики развития навыков распознавания эмоций у детей в образовательных дошкольных учреждениях свидетельствуют об отсутствии целостной системы.

Таким образом, актуальность исследования определяется, во-первых, усилением значимости такого принципиально важного для межличностного взаимодействия и общения феномена как способность распознавания эмоций; во-вторых, недостаточной разработанностью проблемы в период дошкольного развития ребенка и, в-третьих, состоянием вопроса в практике. Предметом нашего исследования является развитие навыков распознавания эмоций детьми дошкольного возраста. Предполагаем, что развитие навыков распознавания эмоций у детей дошкольного возраста будет реализовываться более

эффективно при систематическом применении развивающих занятий и соблюдении ряда условий:

- развитие навыков распознавания эмоций необходимо производить в ситуации совместной предметной деятельности педагогов, родителей и детей;

- развитие навыков должно строиться с учетом возрастных особенностей формирования эмоциональной сферы детей.

Теоретико-методологическую основу исследования составили положения концепции различных исследователей:

1) эмоционального интеллекта (П. Саловей, Д.Мейер);

2) деятельностная теория эмоций (А.Н. Леонтьев, Д.Б Эльконин, А.В. Запорожец);

3) когнитивных детерминант в эмоциональных процессах (Н. Я. Грот, С. Шехтер, Р.С. Лазарус, Ж. П. Сартр и др.)

4) развития эмоциональной сферы у дошкольников (Е.И. Изотова, И.О. Карелина);

5) развития способности к распознаванию эмоций у детей дошкольного возраста (А.М. Щетинина, Е.М. Листик, Д.В. Люсин).

При проведении исследования нами использовались:

- методы математической статистики: критерий Шапиро-Уилка, критерий Т-Вилкоксона.

- диагностические методики: М.Е. Листик «Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей дошкольного возраста»

Эмпирическое исследование проводилось в одном из дошкольных образовательных учреждений Свердловской области. В эксперименте принимали участие 2 группы детей – контрольная и экспериментальная – в возрасте 4-5 лет, по 20 человек в каждой.

Исследуя способность понимания эмоций Е.И. Изотова, А.М. Щетинина, интерпретируют ее как процесс, состоящий из последовательных стадий (уровней), что обусловило выделение уровней понимания детьми эмоций человека. Глубина понимания эмоции зависит от способности извлечь информацию из представленного материала, конкретизировать важные аспекты, а затем обобщить, постигая основной смысл. Углубление понимания идет от восприятия в целом, к осмыслению отдельных частей эмоционального явления, к пониманию их взаимосвязи, установлению причинно-следственных, а затем и логических связей между осмысливаемыми явлениями [6, 27].

В ходе анализа психологической литературы нам близко определение понятия «распознавание эмоций» Карелиной И.О., которая понимает эту способность, как умение дифференцировать экспрессивные выражения эмоций и идентифицировать их как сигналы определенных эмоциональных состояний.

По мнению Листик Е.М., понятие «распознавание эмоций», включает в себя следующие компоненты:

1) способность выделять экспрессивные и импрессивные признаки эмоций (наличие сформированного эталона эмоций, представлений об эмоциях),

- 2) способность дифференцировать свои эмоциональные состояния,
- 3) способность дифференцировать эмоции других людей,
- 4) способность дать наименование наблюдаемому эмоциональному состоянию (категоризация) [16].

Генезис навыка распознавания эмоций находится в тесной взаимосвязи с развитием эмоциональной сферы ребенка и происходит в процессе общения с близкими взрослыми людьми, а также в процессе совместной предметно-игровой деятельности.

Для реализации цели нашего исследования мы остановили свой выбор на диагностической методике Листик Е.М. «Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей дошкольного возраста» [17]. Методика включает батарею тестов, большая часть которых направлена на исследование невербального компонента способности распознавания детьми предлагаемых эмоциональных состояний, что отражает особенности развития эмоциональной сферы детей 4-5 возраста, у которых еще недостаточно сформирован активный и пассивный словарь эмоциональных обозначений.

Методика направлена на изучение таких компонентов способности распознавания эмоций, как:

- дифференциация эмоций взрослых (распознавание эмоции на материале фотографий) – задания №8, №9,
- дифференциация эмоции в анализе конкретной ситуации наглядно-образного плана – задания №1, №2,
- дифференциация эмоции в анализе конкретной ситуации наглядно-действенного плана – задания №3, №4.
- дифференциация своих эмоциональных состояний – задание №7,
- категоризация эмоций – задание №5, №6.

Программное содержание заданий:

1. Невербальное задание на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния на сказочной иллюстрации (в наглядно-образном плане) и его нахождение на фотографиях с женской лицевой экспрессией.

2. Невербальное задание на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния в истории о маме (в наглядно-действенном плане) и его нахождение на фотографиях с женской лицевой экспрессией.

3. Невербальное задание на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния на сказочной иллюстрации (в наглядно-образном плане) и его нахождение на фотографиях с мужской лицевой экспрессией.

4. Невербальное задание на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния в истории о папе (в наглядно-действенном плане) и его нахождение на фотографиях с мужской лицевой экспрессией.

5. Категоризация эмоциональных состояний на фотографиях (лицевая экспрессия женщин).

6. Категоризация эмоциональных состояний на фотографиях (лицевая экспрессия мужчин).

7. Дифференциация своих эмоциональных состояний.

8. Невербальный показ (дифференциация эмоций взрослых) эмоциональных состояний по фотографиям с женской лицевой экспрессией.

9. Невербальный показ (дифференциация эмоций взрослых) эмоциональных состояний на фотографиях с мужской лицевой экспрессией.

При первичной обработке результатов подсчитывается количество верно определенных эмоциональных состояний по каждому из девяти заданий.

Выполнение заданий предполагает оценку следующих компонентов навыка распознавания эмоций дошкольниками:

1) дифференциация эмоционального состояния в ситуации наглядно-образного плана (на материале сказочной иллюстрации) – задание №1, №2.

2) дифференциация эмоционального состояния в ситуации наглядно-действенного плана (на материале истории о маме, о папе) – задание №3, №4.

3) дифференциация эмоциональных состояний других людей на материале фотографий – задание №8, №9.

4) дифференциация своих эмоциональных состояний – задание №7.

5) категоризация эмоциональных состояний – задание №5, №6.

Анализ материалов диагностирования позволяет оценить степень распознавания детьми различных эмоциональных состояний в зависимости от их модальности (радость, грусть, злость, страх, удивление, спокойствие).

По результатам диагностики обе группы набрали примерно одинаковый общий балл: 396 – группа №1 (э), 381- группа №2(к).

1) Дети из 6 предложенных эмоций (радость, злость, грусть, спокойствие, удивление, страх) хорошо распознают 2-3 эмоции (радость – в среднем 92,5%, злость– в среднем 57,81%, грусть – в среднем 52,5%).

2) Эмоция страха распознается тоже неплохо – в среднем 22,5%. При этом задание №7 (дифференциация своих эмоциональных состояний) показывает, что в своем эмоциональном опыте 92,5% детей могут дифференцировать эту эмоцию, в то время как по результатам других заданий показатели гораздо ниже. Причем дети адекватно называют ситуации, в которых у них возникает страх. Можно объяснить это тем обстоятельством, что дети гораздо чаще сами испытывают страх, чем видят его на лицах близких.

3) Эмоции удивления и спокойствия детьми распознаются хуже других эмоциональных состояний. Дети часто путают эмоции удивления и страха. Этот факт можно объяснить тем, что экспрессивные комплексы эмоциональных состояний удивления и страха довольно похожи, и кроме того, у детей 4-5 летнего возраста еще не сформирован эталон данных эмоций.

4) Следует отметить, что в ситуациях, когда дети затруднялись определить предъявляемую эмоцию, они были склонны давать случайные ответы. Например, пытаясь распознать непонятное для них эмоциональное состояние, смотрели на реакцию экспериментатора, чтобы определить, правильно ли сделан выбор.

Если сравнивать индекс успешности по разным видам заданий, то можно заметить, что:

1) Задания на дифференциацию своих эмоциональных состояний выполняется детьми успешнее всего (в среднем – 54,58%, а по некоторым эмоциям показатели высокие: радость -100%, злость -70%, грусть -65%, страх-92,5%).

2) Задания на дифференциацию эмоций взрослых (по фотографиям) выполняются детьми тоже хорошо (в среднем -44,58%, радость – 100%, злость – 82,5%, грусть – 76,25%, страх-5%).

Результаты согласуются с имеющимися предположениями о том, что у человека имеются врожденные мимические схемы эмоциональных состояний[4].

3) Задания на распознавание эмоций в ситуациях наглядно -образного (на материале сказочных иллюстраций) и наглядно-действенного (истории о маме, папе) планов выполняются детьми несколько хуже (32,92% и 27,92%-соответственно). Задания на категоризацию эмоциональных состояний выполняются примерно на таком же уровне – в среднем 28,75%.

Низкие показатели при выполнении этих заданий, вероятно, обусловлены возрастными особенностями развития эмоциональной сферы ребенка. Задания на распознавание эмоций в ситуации наглядно-образного и наглядно-действенного планов требуют довольно развитого воображения, способности к абстрактному мышлению, анализу и синтезу. Задание на категоризацию эмоциональных состояний требуют определенного развития словарного запаса по обозначению эмоциональных состояний. Перечисленные способности входят в зону ближайшего развития детей данного возраста.

Анализируя особенности словарного запаса детей, мы отметили, что эмоции радости, грусти, злости большая часть детей обозначает словами «радостный», «грустный», «злой». Эмоцию страха обозначали глаголом «боятся». Для обозначения эмоций удивления и спокойствия дети не смогли подобрать слов. Результаты диагностики свидетельствуют, что дети справляются с определением эмоций 3-х эмоций: радости, злости, грусти.

Дошкольники в результате диагностики показали:

1) Навыки дифференциации своих эмоций и эмоций других людей на материале фотографий – 54,58% и 44,58% соответственно.

2) Распознают со средней успешностью 3 эмоции: радости, гнева, грусти;

3) В зоне ближайшего развития находится развитие навыков дифференциации в ситуациях наглядно-образного и наглядно-действенного планов, категоризации эмоциональных состояний (развитие словаря эмоций) – 39,92%; 27,92% и 28,75% соответственно.

С детьми экспериментальной группы №1(э) проводились занятия по разработанной нами программе.

Группа была разбита на 2 подгруппы по 10 человек, с которыми проводилось по 2 занятия в неделю, продолжительностью 25-30 минут каждое – в общей сложности с каждой подгруппой проведено по 15 занятий в течение 3-х месяцев.

Основные задачи программы: научить детей осознанно воспринимать свои собственные эмоции, чувства и переживания, а также понимать эмоциональные состояния других людей.

Программа развития навыков распознавания эмоций включает несколько блоков.

Первый блок – адаптационный: позволяет ребенку легче адаптироваться в группе детей, создает безопасное пространство общения, условия для самовыражения. Осуществляется с помощью подвижных игр и игровых упражнений, элементов психогимнастики.

Второй блок занятий: знакомство детей с фундаментальными эмоциями, формирование представлений об эмоциях. Осуществляется как в процессе специально организованных тематических бесед, так и в ходе различных занятий, упражнений.

Третий блок: направлен на развитие навыков:

1) дифференциации эмоционального состояния ситуации наглядно-образного плана – формирование навыка производится в процессе специальных бесед по мотивам сказок (на материале иллюстраций), в упражнениях, играх.

2) дифференциация эмоционального состояния в ситуации наглядно-действенного плана – формирование навыка происходит в специальных упражнениях, в сюжетной игре.

3) дифференциации эмоциональных состояний других людей на материале фотографий – формирование навыка производится в процессе специальных бесед, в выполнении упражнений, в дидактической игре «Угадай настроение».

4) дифференциация своих эмоциональных состояний – формирование навыка производится в процессе специальных бесед, упражнений, в играх, разыгрывании этюдов.

5) категоризация эмоциональных состояний – формирование навыка производится в процессе специальных бесед, упражнений, заданий, в процессе игры.

Программа представлена в виде подробных сценариев занятий, рассчитана на 15 занятий продолжительностью по 25-30 минут для детей 4-5-летнего возраста.

Обобщая данные, полученные в ходе анализа результатов эксперимента методами математической статистики, мы пришли к следующим *выводам*:

1) В группе №1(э) в результате проведения развивающих занятий произошло статистически значимое изменение показателей навыка распознавания эмоций, как по отдельным компонентам данного навыка, так и по модальностям исследуемых эмоций.

2) В группе №2(к) за время эксперимента существенного изменения показателей развития навыка распознавания эмоций у детей не произошло, как по отдельным компонентам данного навыка, так и по модальностям исследуемых эмоций. Исключение составляют показатели по таким компонентам исследуемого навыка, как дифференциация эмоций в ситуации наглядно-образного плана, дифференциация своих эмоциональных состояний, распознавание

эмоции грусти – по этим параметрам мы получили достоверные различия признаков. Данные, полученные в результате анализа математической статистики в экспериментальной группе №1(э), показали значимые изменения по всем компонентам, входящих в состав навыка распознавания эмоций, а также значимые изменения по всем модальностям эмоций:

1) дифференциация эмоций в ситуации наглядно-образного плана: до начала занятий 35,8%; после проведения занятий 69,6%.

2) дифференциация эмоций в ситуации наглядно-действенного плана: до начала занятий – 30%, после проведения занятий 66,7%.

3) категоризация эмоциональных состояний: до начала занятий 28,3%, после проведения занятий 60,4%.

4) дифференциация своих эмоций: до начала занятий 50,8%, после занятий 76,6%.

5) дифференциация эмоциональных состояний других людей на материале фотографий: до начала занятий 44,6%, после занятий 75%.

6) распознавание эмоций радости: до начала занятий 88,3%; после проведения занятий 100%.

7) распознавание эмоции злости: до начала занятий – 58,8%, после проведения занятий 96,7%.

8) распознавание эмоции грусти: до начала занятий 54,4%, после проведения занятий 95,6%.

9) распознавание эмоции страха: до начала занятий 16,7%, после занятий 53,9%.

10) распознавание эмоции спокойствия: до начала занятий 1,7%, после проведения занятий 36,1%.

11) распознавание эмоции удивления: до начала занятий 0%, после проведения занятий 30%

Данные, полученные в контрольной группе №2(к), воздействие на которую не производилось, свидетельствуют об отсутствии значимых изменений за время проведения эксперимента.

Анализ полученных результатов позволяет говорить о том, что в процессе развития навыков распознавания эмоций произошли существенные изменения всех компонентов навыка распознавания эмоций, что свидетельствует об эффективности разработанной программы. Был подобран комплекс мер направленных на развитие всех компонентов навыка распознавания эмоций, учитывающих возрастные особенности формирования данного навыка у детей дошкольного возраста, и организовано сотрудничество психолога, педагогов и родителей.

Список литературы

1. Андреева И.Н., Эмоциональный интеллект: исследования феномена [Текст] /Андреева И.Н. // Вопросы психологии. 2006.№3 .с.78-86.
2. Бреслав Г.М., Психология эмоций. [Текст] / Бреслав Г.М., 2004.
3. Большой психологический словарь [Текст]//под ред. Б.Г.Мещерякова, В.Г.Зинченко СПб, 2006.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства [Текст]/ Ильин Е.П. – СПб: Питер, 2001.

5. Изард К.Э. Психология эмоций [Текст] / Изард К.Е.//Перев.с англ.- СПб. Питер, 1999.
6. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Изотова Е.И., Никифорова Е.В.- М: Издательский центр «Академия», 2004.
7. Калинина Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника [Текст]: занятия, игры, упражнения/ Калинина Р.Р.- СПб, Речь, 2004.
8. Карелина И.О. Проблема понимания эмоций детьми дошкольного возраста [Текст] / Карелина И.О.//Ярославский педагогический вестник – 2010 – №4.Том 2 (Психолого-педагогические науки).
9. Карелина И.О. Эмоциональное развитие детей 5-10 лет [Текст]/ Карелина И.О.- Ярославль, Академия развития, 2006.
10. Комкова Е.И., Недведицкая Т.М. Идентификация эмоций как показатель эмоционального интеллекта у старших школьников. [Текст] / Комкова Е.И., Недведицкая Т.М. // Инновационные образовательные технологии – 2012 -№1(29) – с.53-58.
11. Кошелева А. Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, О.А. Шаграева; //Под ред. О.А. Шаграевой, С.А.Козловой. — М: Издательский центр «Академия», 2003.
12. Крылова Т.А., Сумарокова А.Г. Чувства всякие нужны, чувства всякие важны. [Текст]: Программа эмоционально-волевого развития детей 4-5 лет. / Крылова Т.А., Сумарокова А.Г.– СПб, Речь, 2011.
13. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций. [Текст]: Дети 5 -7 лет./ Кряжева Н.Л.- Ярославль, Академия развития, 2000.
14. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте. [Текст]: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста./ Леонтьев А.Н. – М., Л.,1948г
15. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. [Текст] / Лисина М.И. – М. Воронеж, 1997.
16. Листик Е.М. Исследование развития способности к распознаванию эмоций по выражению лица у детей старшего дошкольного возраста. [Текст] / Листик Е.М. // Психолог в детском саду. – №2, 2004.
17. Листик Е.М. Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний для детей 5-7 летнего возраста. [Текст] / Листик Е.М. // Психолог в детском саду. – №4, 2003.

МЕТОДОЛОГИЯ КАК СОВОКУПНОСТЬ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Молодожен Е.Н.

аспирант кафедры методики обучения физике РГПУ им. А.И. Герцена,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассмотрены проблемы реализации механизмов познавательной деятельности в процессе обучения физике в средней школе, отражена совокупность познавательных средств в процессе обучения физике. Проанализированы возможности использования активных методов обучения и системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: методология, познавательный процесс, междисциплинарное взаимодействие, интегративные курсы, образовательный процесс.

Одной из главных задач современного образовательного процесса является не формальное объединение различных учебных дисциплин, в так называемые интегрированные курсы, где по понятным причинам происходит выхолащивание специфики интегрирующей дисциплины, а о систематическом использовании фундаментальных законов различных областей знания; при изучении материала относящегося к разным учебным дисциплинам. Применительно к физике, как учебной дисциплине будут наглядно проявляться элементы универсальности фундаментальности физических законов, для всех учебных дисциплин, представляющих собой модели базовых наук, что подтверждает идею необходимости всемирной активизации междисциплинарного взаимодействия. Реализации межпредметных связей, при этом необходимо подчеркнуть необходимость использования, «не столько и ни сколько» содержательных межпредметных связей, сколько межпредметных связей процессуального, методического характера, это связано, прежде всего, с необходимостью снижения информационных барьеров, при реализации межпредметных связей и объединения условных дисциплин, на основе и по средствам общих познавательных средств, общей методологии.

Рассмотрим современные общие энциклопедические определения методологии.

«Методология (от «метод» и «логия») – учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [3, 39].

«Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [3, 42]. Понятие «методология» имеет два основных значения:

- система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности (в науке, политике, искусстве и т. п.);
- учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии.

Не вызывает сомнения, что методология не посредственно связана с методами научного познания. Рассмотрим учебную деятельность школьников в процессе обучения физике.

Учебная познавательная деятельность – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности, необходимых для осуществления деятельности личности по отношению к реальным объектам [1, 159].

Учебная познавательная деятельность предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности: познавательных и учебных мотивов, учебной цели, учебной задачи, учебных действий и операций (преобразование материала, контроль, оценку).

Для эффективного формирования познавательной деятельности обучающихся, прежде всего, их надо научить приобретать знания из различных источников информации, это углубит знания, лежащие в основе учебной компетенции, поможет их систематизировать, будет способствовать развитию интеллекта и росту творческой активности.

Поиски путей оптимизации содержания курса физики ориентируют на новые подходы к изучению предмета [2, 127]:

- 1) опыт деятельности в сфере изучаемого предмета;
- 2) личностно-ориентированная познавательная деятельность учащихся.

Если перевести все эти психологические рассуждения в педагогический план, то это будет выглядеть так: учить надо не тому, что ребенок может сделать сам, а тому, что он еще не умеет, но в состоянии освоить под руководством учителя. Новые возможности, приобретенные ребенком на частном материале, оказывают влияние на прочие, не затронутые обучением способности, то есть обеспечивают развитие ребенка.

Применительно к физике в процессе локализации задач это может и должно воплощаться в жизнь в соответствии с методическими приемами и способами. Включение конкретного материала в курсы физики в средней школе требует определенного развития методики обучения физике в следующих направлениях [3, 58]:

- Включение методов наблюдения за действием физических законов в реальных явлениях, в независимости от воли человека.
- Физическая теория по отношению к реальным явлениям окружающего мира.
- Создание задач на анализе и предсказании последствий протекания различных явлений на основе законов физики.

Данные разработки программы помогли бы созданию математического моделирования явлений, происходящих в окружающем мире на основе законов физики. При этом будут реализовываться научность, актуальность и доступность сообщаемых знаний.

Список литературы

1. Комаров, Б. А. Теория и практика согласованного обучения. – СПб., Издательство Библиотеки Академии наук, 2006. – 296 с.
2. Крупнова М.А., Ланина И.Я. Элементы физической географии в курсе физики в средней школе // Повышение эффективности подготовки учителей физики и информатики в современных условиях. Екатеринбург, 2004. С.125-127.

3. Учимся вместе решать проблемы: в 3 ч. – Ч. 1. Методическое пособие для учителей. – СПб.: Издательство «Образование-Культура», 2004. – 80 с.

РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Муртазина Э.И.

старший преподаватель кафедры
«Иностранных языков в профессиональной коммуникации»,
Казанский национальный исследовательский технологический университет,
Россия, г. Казань

В статье рассматриваются необходимость активного использования потенциала иностранного языка для формирования у студентов толерантности, готовности к межличностному и межкультурному диалогу в процессе формирования у учащихся системы языковых и речевых умений и навыков, а также средства развития данных умений и навыков.

Ключевые слова: толерантность, иностранный язык, межкультурное общение.

Одной из ключевых задач реализации воспитательного потенциала современной образовательной системы является формирование у студентов развитых коммуникативных навыков, тесно связанных со способностью к диалогу с представителями иных культурных, этнонациональных, конфессиональных сообществ и социально-экономических групп населения.

Причина, по которой вопросы толерантности редко связываются с проблематикой обучения иностранному языку (в частности, его психологическим содержанием), состоит в определенном расхождении между теорией и практикой. С одной стороны, декларируется, что обучение иностранному языку есть обучение межкультурному общению. С другой стороны, преподаватели-практики редко стремятся сделать различия в культурах предметом осмысления для своих учащихся. Будучи сами носителями родной культуры и стремясь «облегчить» усвоение чужого языка своим учащимся, они невольно уподобляются в преподавании иностранный язык своему родному языку, обращая внимание скорее на сходства между ними, чем на различия, отражающие различия в образах мира разных народов [3, с. 157].

В своем исследовании О.В. Желнович указывает на то, что иностранная культура не может явиться целью обучения, т.к. овладение ею происходит не сразу, а постепенно. Поэтому в дисциплине «Иностранный язык» выделяются, сначала какие-то наиболее существенные ее разделы – компоненты цели, а затем они конкретизируются в объектах изучения. При этом важно решить три задачи:

- 1) выделить тот круг дидактических единиц, которыми необходимо и можно овладеть за часы, отведенные на изучение иностранного языка;
- 2) установить оптимальное соотношение группы объектов, обеспечивающих учебный, познавательный, развивающий и воспитательный аспекты изучения иностранного языка;

3) набрать материал, на основе которого можно реализовать программу воспитания толерантности студентов [2, с. 61].

По мнению американского ученого А. Шмидт из университета Висконсина, для развития сопереживания и терпимости иностранная литература является идеальным средством. Книги о разных культурах "дают возможность подвергать сомнению традиционные, господствующие убеждения людей относительно окружающих" [4, с. 9].

Решению задачи развития толерантности студентов способствует содержание страноведения – учебной дисциплины, предметом которой является отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний. В основном все вышедшие в России учебники по страноведению содержали исключительно текстовый материал. Такой подход можно считать оправданным, так как, расширяя кругозор студентов, он готовил их к восприятию и пониманию иной культуры. Однако выучивание сведений о стране не гарантирует понимание ее культуры. Теоретическая и методическая проблема состоит в том, чтобы интегрировать сумму фактов в практику преподавания иностранного языка на всех ступенях обучения в общеобразовательных учреждениях и в системе высшего профессионального образования. В случае успешного решения этой задачи страноведение становится уже не специальным учебным предметом, а подчиненным компонентом, служащим главной цели: успешной коммуникации. Оно – органичная часть занятия с использованием коммуникативно-ориентированных учебников нового поколения [2, с. 76].

Интернет и развернутую в нем коммуникацию также можно рассматривать в качестве средства развития толерантности, т.к. он создает естественную языковую среду, предоставляет возможность слушать и общаться с носителями языка.

Таким образом, использование интегрированных методов, соединяющих альтернативные и традиционные, а также ролевых и деловых игр может способствовать повышению эффективности обучения и межкультурной, и межличностной коммуникации.

Иностранный язык является одним из основных средств развития толерантности студентов. Изучая иностранный язык и иноязычную культуру, студенты получают возможность расширить свое социокультурное пространство.

Эффективно организованный процесс преподавания иностранного языка может подготовить личность обучающегося к толерантному восприятию чужой культуры, к эмпатии и «размыванию» неадекватных стереотипов, формированию положительного и уважительного отношения к иностранному народу, системе его духовных ценностей, традиций и верований [1, с.148].

Список литературы

1. Галимзянова, И.И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров: дис. ... док. пед. наук/- И.И. Галимзянова; Казанский государственный технологический университет.-Казань., 2009. – 385 с.
2. Желнович, О.В. Воспитание толерантности студентов вуза: дис. ... канд. пед.наук/- О.В. Желнович; Бийский педагогический государственный университет имени В.М. Шукшина. – Бийск. 2010. – 218 с.

3. Цветкова, Т.К. Проблема толерантности и обучение иностранному языку // Известия ТРТУ. Тематический выпуск «Гуманитарные проблемы современной психологии». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. № 7 (51). – 208 с.

4. Schmidt, A. Reading to right: teaching tolerance through English literature//A Seminar Paper Submitted In Partial Fulfillment of the Requirements For the Degree of Master of Science in Education. – University of Wisconsin Oshkosh, 2010. – 35 P.

К ВОПРОСУ ОБ ОХВАТЕ НАСЕЛЕНИЯ ЗАНЯТИЯМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В ПРЕДПРИЯТИЯХ, УЧРЕЖДЕНИЯХ, А ТАКЖЕ МЕСТУ ЖИТЕЛЬСТВА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))

Прокопьев А.Т.

доцент Института физической культуры и спорта
Северо-Восточного Федерального университета им. М.К. Аммосова,
Россия, г. Якутск

В статье приводится анализ сведений о физической культуре и спорту по статистической отчетности форма № 1 – ФК за период с 2008 по 2013 год в Республике Саха (Якутия) в части охвата населения физической культурой и спортом в предприятиях, учреждениях и по месту жительства.

Ключевые слова: стратегия развития физической культуры и спорта, численность систематически занимающихся физической культурой и спортом, кадровый состав, предприятия, учреждения, по месту жительства.

Введение: В современном мире роль физической культуры и спорта для любой страны трудно переоценить, так как они являются не только социальными, но и все более явственно становятся политическими факторами.

Для России привлечение широких масс населения к занятиям физической культурой и спортом с успешными выступлениями российских спортсменов на международных, мировых состязаниях являются бесспорным доказательством жизнеспособности и духовной силы россиян, социально-экономического развития страны, уровня жизни населения.

Со стороны государства создание условий для развития физической культуры и спорта является вложением в человеческий капитал, в благополучие и улучшение качества жизни населения. В связи с этим всестороннее развитие физической культуры и спорта является важной составной частью государственной политики социально-экономического развития России. В 2009 году Правительством Российской Федерации была принята Стратегия развития физической культуры и спорта в РФ на период до 2020 года. Главной задачей Стратегии является доведение количества населения, систематически занимающихся физической культурой и спортом, до 40 % всего населения и до 80 % детей и молодежи страны к 2020 году путем создания новой национальной системы физкультурно-спортивного воспитания населения.

В реализации Стратегии основополагающее значение имеет формирование эффективной системы управления развития физической культуры и спорта, включая федеральный, региональный и муниципальный уровни. В соответствии с законом РФ № 323 – ФЗ от 4.12.2007 года «О физической культуре и спорту в Российской Федерации» полномочия по развитию физической культуры и спорта на федеральном, региональном и муниципальном уровнях разграничены.

Одним из мер в Стратегии указан комплекс мер по реализации поставленных задач по развитию физической культуры и спорта на уровне местного самоуправления – создание сети спортивных клубов по месту жительства, в том числе спортивных клубов выходного дня для населения, самостоятельно занимающихся физической культурой и спортом.

В Республике Саха (Якутия) в последние 10 лет, благодаря целенаправленной работе по развитию физической культуре и спорту, проводимой Правительством республики, министерством спорта улучшаются показатели данной сферы: строятся спортивные объекты, проводятся спортивные соревнования различного уровня, крупные спортивные мероприятия. В 2009 году принята Стратегия развития физической культуры и спорта до 2020 года, целевым ориентиром которой является достижение 40-процентного охвата населения республики систематическими занятиями физической культурой и спортом в 2020 году. По итогам 2013 года достигнута цель первого этапа реализации Стратегии – численность населения, систематически занимающихся физической культурой и спортом достигла 25,6% населения вместо запланированного 25%.

Цель исследования: изучить динамику роста количества занимающихся физической культурой и спортом в предприятиях, учреждениях, а также по месту жительства как в первичных звеньях системы физической культуры и спорта.

Методы и организация исследования: Анализ данных – сведений о физической культуре и спорту по статистической отчетности формы № 1 – ФК. Проведен анализ данных за период с 2008 по 2013 год в Республике Саха (Якутия).

Результаты исследования и их обсуждение:

1. Анализ показателей статистического отчета формы № 1 – ФК с 2008 года по 2013 год показывает последовательный рост численности занимающихся физической культурой и спортом за эти годы. В то же время, хотя идет рост количества занимающихся в предприятиях, учреждениях, но процентное составляющее относительно других категорий занимающихся (школьников, студентов) к общему количеству занимающихся снижается от 16,9% в 2008 году до 15,5% в 2013 году.

Таблица 1

| Численность занимающихся физической культурой и спортом | 2008год | 2009год | 2010 год | 2011 год | 2012 год | 2013 год |
|--|---|-------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Численность занимающихся, человек | 164 385 | 188 408 | 203 972 (21,3%) | 214 923 (22,5%) | 223023 (23,5%) | 244030 (25,6%) |
| В предприятиях, организациях и учреждениях | 27 855 (16,9% от общ. кол-ва зан-ся) | 31 077 (16,5%) | 32 553 (16,0%) | 33459 (15,6%) | 38643 (17,3%) | 37956 (15,5%) |
| Физкультурно-спортивные клубы по месту жительства | - | - | - | - | 17038 (7,6%) | 19161 (7,8%) |

2. Изучение кадрового состава сферы физической культуры и спорта показывает, что количество штатных работников в предприятиях, учреждениях и по месту жительства лишь незначительно увеличилось в последние 2 года.

Таблица 2

| Штатные работники физической культуры и спорта | 2008год | 2009год | 2010год | 2011 год | 2012год | 2013год |
|---|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|------------------------|
| Всего штатных работников: в том числе в: | 3518 | 3561 | 3443 | 3466 | 3442 | 3504 |
| Физической культуры и спорта предприятий, организаций и учреждений | 95 | 90 | 71 | 81 | 116 | 115 (3,3%) |
| Физической культуры и спорта по месту жительства | 73 | 73 | 59 | 75 | 67 | 98 (2,8%) |
| Для сравнения в других звеньях системы: | | | | | | |
| <i>Дошкольных образовательных учреждениях</i> | <i>343</i> | <i>341</i> | <i>320</i> | <i>339</i> | <i>347</i> | <i>358</i> (10,2%) |
| <i>Образовательных учреждений</i> | <i>1467</i> | <i>1363</i> | <i>1317</i> | <i>1289</i> | <i>1269</i> | <i>1274</i> (36,4%) |
| <i>Учреждениях высшего профессионального образования</i> | <i>136</i> | <i>135</i> | <i>139</i> | <i>139</i> | <i>139</i> | <i>121</i> (3,4%) |
| <i>Учреждениях дополнительного образования, из них:</i> | <i>908</i> | <i>1030</i> | <i>929</i> | <i>946</i> | <i>912</i> | <i>944</i> (26,9%) |

3. По статистическим данным формы № 1 – ФК за 2013 год кадровое обеспечение предприятий, учреждений, по месту жительства в качественном составе и возрастном разрезе показывает, что в предприятиях, учреждениях и по месту жительства специалистов с высшим образованием на порядок ниже (48,7% и 27,5% против 65,8%), больше специалистов со средним специальным образованием. В возрастном разрезе – специалистов до 30 лет больше (по

месту жительства -55,1%, в предприятиях – 38 %), чем в целом по всему количеству специалистов сферы физической культуры и спорта республики.

Таблица 3

| № пп | Штатные работники ФКиС | Всего | Впервые приступившие к работе | В сельской местности | Специальное образование | | Возраст | | | Женщин |
|------|--|-------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|------------------------|
| | | | | | высшее | среднее | До 30 лет | 31-60 лет | Ст. 60 лет | |
| | Всего | 3466 | 162 | 1693 (48,8 %) | 2281 (65,8 %) | 887 (25,6 %) | 1186 (34,2 %) | 2191 (63,2 %) | 89 (2,6 %) | 903 (26,1 %) |
| | В том числе: | | | | | | | | | |
| 1 | Учреждений ФКиС предприятий, организаций | 115 | 7 | 18 (15,6 %) | 56 (48,7 %) | 39 (33,9 %) | 44 (38,3 %) | 60 (52,2 %) | 11 (9,5 %) | 42 (36 %) |
| 2 | По месту жительства | 98 | 14 | 86 (87%) | 27 (27,5 %) | 51 (52,0 %) | 54 (55,1 %) | 43 (43,9 %) | 1 | 27 (27,5%) |

4. Возрастной разрез занимающихся в физкультурно-спортивных клубах по месту жительства и в предприятиях и учреждениях по итогам 2013 года показывает, что в основной контингент занимающихся в предприятиях, учреждениях, а также по месту жительства составляют население в возрасте 18 -29 лет (46,0 и 29,2%) и 30 – 59 лет (48,4 и 35,5%).

Таблица 4

| № пп | Контингент занимающихся | Физкультурно-спортивные клубы по месту жительства (в %) | Предприятия и учреждения (в %) |
|------|---|--|---|
| 1. | Школьники до 14 лет 87252 | 2895 (15,1% от кол-ва занимающихся по месту жительства) | 145 (0,4% от кол-ва занимающихся в предприятиях) |
| 2. | Школьники 15– 17 лет – всего 44133 | 3150 (16,4%) | 652 (1,7%) |
| 3. | Молодежь 18-29 лет всего 59821 | 5588 (29,2%) | 17470 (46,0%) |
| 4. | Население 30-59 лет – всего 48740 | 6799 (35,5%) | 18357 (48,4%) |
| 5. | Население ст.60 лет Всего 4080 | 729 (3,8%) | 1332 (3,5%) |
| | Всего занимающихся – 244030 | 19161 (7,8% от кол-ва занимающихся) | 37956 (15,5%) |

Заключение:

1. Анализ показателей статистического отчета формы № 1 – ФК с 2008 года по 2013 год показывает последовательный рост численности занимающихся физической культурой и спортом за эти годы. В то же время, хотя идет

рост количества занимающихся в предприятиях, учреждениях, но процентное составляющее относительно других категорий занимающихся (школьников, студентов) к общему количеству занимающихся снижается от 16,9% в 2008 году до 15,5% в 2013 году.

2. Изучение кадрового состава сферы физической культуры и спорта показывает, что количество штатных работников в предприятиях, учреждениях и по месту жительства лишь незначительно увеличилось в последние 2 года.

3. По статистическим данным формы № 1 – ФК за 2013 год кадровое обеспечение предприятий, учреждений, по месту жительства в качественном составе и возрастном разрезе показывает, что в предприятиях, учреждениях и по месту жительства специалистов с высшим образованием на порядок ниже, чем в учебных заведениях (48,7% и 27,5% против 65,8%). Больше специалистов со средним специальным образованием. В возрастном разрезе – специалистов до 30 лет больше (по месту жительства -55,1%, в предприятиях – 38 %), чем в целом по всему количеству специалистов сферы физической культуры и спорта республики.

4. Возрастной разрез занимающихся в физкультурно-спортивных клубах по месту жительства и в предприятиях и учреждениях по итогам 2013 года показывает, что в основной контингент занимающихся в предприятиях, учреждениях, а также по месту жительства составляют население в возрасте 18 -29 лет (46,0 и 29,2%) и 30 – 59 лет (48,4 и 35,5%).

Таким образом, анализ сведений о физической культуре и спорту по статистической отчетности форма № 1 – ФК за период с 2008 по 2013 год в Республике Саха (Якутия) показывает, что за данный период идет рост количества занимающихся физической культурой и спортом в предприятиях, учреждениях и по месту жительства. Вместе с тем, уделение серьезного внимания этим звеньям системы путем увеличения штатных специалистов в предприятиях, учреждениях, расширения работы по месту жительства, повышения квалификации специалистов позволило бы увеличить охват населения и способствовало бы реализации основной цели Стратегии развития физической культуры и спорта.

Список литературы:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 2009 года: «Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года».

2. Постановление Правительства Республики Саха (Якутия) № 524 от 11 декабря 2009 года: «Стратегия развития физической культуры и спорта в Республике Саха (Якутия) на 2009 – 2020 годы».

3. Сведения о физической культуре и спорту по статистической отчетности форма № 1 – ФК за 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 годы.

4. Федеральный закон РФ «О физической культуре и спорту в Российской Федерации» № 323 – ФЗ от 4.12.2007 года.

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ ГЛОБАЛЬНО-КОСМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ИННОВАЦИЯ И ПЕРСПЕКТИВА В ОБРАЗОВАНИИ XXI ВЕКА

Пушкина И.М.

доцент кафедры педагогики Северного Арктического федерального университета им. М.В.Ломоносова, канд. педагог. наук, Россия, г. Архангельск

В статье рассматривается идея формирования глобально-космической ответственности в контексте инноваций и перспектив образования XXI века.

Ключевые слова: воспитание, глобально-космическая ответственность, русские космисты.

Человечество сегодня шагнуло во второе десятилетие XXI века, и оно, чтобы сохранить жизнь на планете и свой Дом под названием Земля, должно обладать глобально-космической ответственностью. Под воспитанием глобально-космической ответственности понимается целенаправленный процесс становления у человека на базе целостной картины Мира ответственности за последствия преобразований, производимых на Земле и в Космосе. Мир – это единая, взаимосвязанная и взаимозависимая система: «Человек – Человечество – Природа – Космос».

Исследуя генезис идеи глобально-космической ответственности, можно сделать вывод о том, что она принадлежит таким русским космистам как: Н.А.Бердяеву, К.Н.Вентцелю, В.И.Вернадскому, Е.И. и Н.К. Рерихам, Н.Ф.Федорову, Н.Г.Холодному, К.Э.Циолковскому и др.

Так, например, К.Э.Циолковский писал в своем труде «Этика или естественные основы нравственности» о целенаправленном строительстве нового Человека, новых формах организации общества, причем во вселенских масштабах. Но этим грандиозным задачам должна обязательно соответствовать, по его мнению, новая этика (супраморализм), в основе которой стоит нравственная ответственность всех перед всеми. Обращаясь к анализу человеческой деятельности, Константин Эдуардович развил мысль о том, что от того, какие идеалы и ценностные ориентиры будут сформированы в человеке, зависит не только судьба каждого, но и всего человечества, планеты, судьба всей Вселенной, так как будущее человека самым тесным образом связано с освоением космического пространства и совсем не безразлично, какие нравственные ценности он понесёт с собой в Космос, чем будет руководствоваться в процессе своей преобразовательной космической деятельности [6].

Подчеркнем, русский космист Циолковский постоянно думал о том, как спасти и уберечь человечество от разного рода природных катаклизмов (как земных, так и космических). Он предупреждал, что в результате своей неразумной деятельности по отношению к природе, люди наносят себе огромный вред, истощая природные богатства Земли, её ресурсы, что может привести к страшным последствиям. Ещё в 1902 году К.Э.Циолковский составил план

спасения человечества, включив в него такие разделы как: «Спасение от катастроф земных, от перенаселения, ... спасение в случае понижения солнечной температуры» и т.п. [7]. Он очень надеялся решить общечеловеческие проблемы с помощью образования и научно-технического прогресса. К.Э.Циолковский был убежден, что в мироощущении новых поколений все большую роль будут играть категории Мира, Жизни, Человека, жизнетворчества и ответственности.

Далее, в научном трактате под названием «Начало и вечность жизни» русский космист середины XX века Владимир Иванович Вернадский отмечал, что человек несет ответственность перед будущими поколениями «за достижение возможно быстрого результата, не смотря ни на что». Для В.И.Вернадского «человек, как и все живое, не является самодовлеющим, независимым от окружающей среды природным объектом». В отличие от других животных, «человек наделен разумом и способностью научно мыслить». Следовательно, изучив природные процессы, он может «сознательно и с наименьшими вредными последствиями изменять природу, делать биосферу пригодной к жизни для всех последующих поколений». В этой работе ученый-энциклопедист, мыслитель и преподаватель высшей школы Вернадский неоднократно подчеркивал, что перед человечеством стоит проблема нравственной ответственности за преобразование природы на планете [2].

В статье «Мысли натуралиста о природе и человеке», написанной в 1944 году, известный русский мыслитель, ботаник и микробиолог Николай Григорьевич Холодный впервые вводит понятие «антропокосмизма». Человек признается Н.Г.Холодным составной частью Космоса и мощным фактором дальнейшей эволюции природы в обитаемом им участке мироздания. При этом фактором, действующим сознательно, что налагает на него громадную ответственность, так как делает его прямым участником процессов космического масштаба и значения. Н.Г.Холодный подчеркивал двусторонний характер связи человека и Космоса: человек, испытывая разнообразные и сложные воздействия со стороны окружающей природы, и сам в то же время может влиять на нее различными способами. Выделим особо, с идеей антропокосмизма Н.Г. Холодный связывал надежду на совершенствование человека. В ней он видел определенную линию развития самого человека – его интеллекта, чувств, воли, которая, по его мнению, является самым прямым и кратчайшим путем к достижению высоких духовных, нравственных целей. Эта линия развития позволяет осознать каждому человеку свою связь с природой, с мирозданием, с Космосом. На этом пути, считал он, можно успешно решать воспитательную задачу – развивать чувство любви к природе, планете и бережное отношение к ним. Это и будет, по его мнению, космическим чувством ответственности, единения со всем человечеством как носителем космической жизни [5].

Обратим внимание, что Елена Ивановна и Николай Константинович Рерихи предъявляли высокие требования к образованию, качеству школ, учителей, школьных программ и учебников. Каждая школа, утверждали они, должна быть оплотом познания во всей полноте. С детских лет в них должны закладываться «основы понимания назначения человека, его места и роли в

мире, его космической зависимости; при таком понимании его общественная природа и, главное, его личная ответственность получили бы должное значение. Но для таких школ нужны и соответствующие учителя» [4, с.195]. «Приветствуем тех школьных учителей, которые найдут час рассказать ученикам о достоинстве и ответственности человека...» [1, с.115]. Так как «...велика ответственность человечества за все порождения, которые явили такое разрушение на планете» [3, с.143]. «Никто не должен считать себя ничтожной песчинкой. Наша величина обеспечена огромной ответственностью» [3, с.18]. Заметим, Рерихи были уверены в необходимости формирования глобально-космической ответственности для перехода человечества на новую эволюционную ступень своего развития, чтобы избежать самоуничтожения, а значит, и возможного уничтожения всей планеты и необратимых процессов в околоземном космическом пространстве.

Таким образом, идея воспитания глобально-космической ответственности должна восприниматься нами как инновация и перспектива в образовании XXI века. На наш взгляд, современная педагогика должна заниматься развитием нравственного и творческого Человека с самостоятельным и системным мышлением, осознающего свою неразрывную связь и солидарность со всем человечеством, миром; увязывающего настоящее с прошлым и с будущим, осуществляющего оценочный подход к последствиям человеческой деятельности на планете и в Космосе.

Верится, что в эпоху глобализации, какой представляется XXI столетие, идеи глобально-космического воспитания человека неизбежно выдвинутся в число приоритетных проблем в образовании и обретут свою актуальность.

Список литературы

1. Братство // Агни Йога: Т.5: С.9, 14, 31-32, 115-120.
2. Вернадский В.И. Дневники, письма, фрагменты из научных трудов // Начало и вечность жизни. – М.: Наука, 1978. – 650с.
3. Мир Огненный Ч.3 // Агни Йога: Т.4, с.143-144.
4. Письма Елены Рерих: 1929-1938 гг. – Новосибирск: 1993, Т.2. – 413с.
5. Холодный Н.Г. Избранные труды. – Киев: 1982, – 332с.
6. Циолковский К.Э. Этика, или естественные основы нравственности // архив РАН, ф.555, оп.1, д. 272, лл.1-111.
7. Циолковский К.Э. Будущее Земли и человечества. – Калуга: Изд-во автора, 1928. – 34с.

МЫШЛЕНИЕ РУКОВОДИТЕЛЯ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

Рожнова Е.Н.

преподаватель спецдисциплин
ОГБОУ СПО «Кадомский технологический техникум»,
Россия, г. Кадом

Статья посвящена описанию особенностей мышления в профессиональной деятельности руководителя, его влиянию на конкретные результаты деятельности. Автор раскрывает методику развития профессионального управленческого мышления руководителя в условиях подготовки специалистов среднего звена к управленческой деятельности.

Анализируются результаты влияния организации процесса подготовки к управленческой деятельности на развитие профессионального мышления руководителя среднего звена.

Ключевые слова: управленческое мышление, функции управления, управленческая деятельность, контроль, самоконтроль.

Аналитическая неподготовленность имеет место у кадров управления различных уровней и видов профессиональной деятельности. В практике это неизбежно приводит к различным «управленческим недомыслиям». Это следствие того, что многие из них не обучены тому, как использовать и развивать свой менталитет, не ориентированы в том, какие имеются в мировой практике технологии управленческого мышления, как их можно разумно использовать в стране [1].

Мышление руководителя – это, прежде всего, практическое мышление; данный вид наиболее специфичен содержанию и условиям управленческой деятельности. Эффективность мышления руководителя зависит от организации умственной деятельности, умения работать с информацией – заниматься ее сбором, анализом, систематизировать, структурировать, трансформировать в приемлемый вид, осуществлять оценку, контроль, анализ и прогнозирование. В то же время, это творчество, формулировка новых идей, касающихся не только конкретного вида деятельности, но и взаимоотношений в процессе деятельности между сотрудниками, руководством, мотивирования каждого из них, а также формулировка аргументов при принятии решений, предполагающая скорее качественные преобразования имеющихся знаний в определенные действия и поступки как самого руководителя, так и его подчиненных. В результате действий происходят изменения внешней и внутренней среды, продукта, а самое главное, происходят изменения в сознании и поведении людей, они становятся профессионалами, которым присущ определенный стиль поведения, мышления, речи. Профессиональное отношение к любому делу выражается в определенной организации труда умственного и физического, использовании специфических приемов деятельности, способности по косвенным признакам определять причины возникновения тех или иных отклонений в деятельности и быстро находить способы устранения нежелательных отклонений. В каждом учреждении реализация решений вышестоящего руководства осуществляется руководителями среднего и низшего звена, и от того, насколько правильно они понимают свою роль, стоящую перед ними задачу, как относятся к своей работе, руководителю и коллективу, зависит в конечном итоге полученный результат. То есть, даже блестящие решения топ-менеджеров не дадут нужного эффекта, если нижестоящие исполнители реализуют эти решения не так, как это было задумано высшим руководством.

Интеллектуальные способности руководителя определяют и эффективность реализации функций. Так, выполнение функции планирования требует от руководителя логики и грамотной разработки стратегии и тактики компании или структурного подразделения, разработки дерева целей; выполнение организационной функции будет эффективным благодаря рассудительности и правильно выстроенному коммуникационному процессу; координация

совместной деятельности коллектива людей невозможна без речевой развитости и рассудительности руководителя. Мотивация подчиненных требует от руководителя умения убеждать, способствовать осознанию человеком желательных для общества эталонов мотивов, а также включению человека в различные виды реальной деятельности, в ходе которой во взаимодействии с другими людьми практически осваиваются и изменяются мотивы и цели труда человека. Принятие решения руководителем есть его главная обязанность, основанная на контроле имеющихся ресурсов, условий, анализе возможных вариантов устранения проблемы и последствий принятого решения. Следовательно, задачей подготовки специалистов среднего звена к управленческой деятельности становится обучение не только определенным знаниям в области управления, но и формирование специфического мышления – именно управленческого.

Организация процесса подготовки к управленческой деятельности специалистов среднего звена с целью формирования профессионального управленческого мышления предполагает предоставление студентам свободы выбора заданий различного уровня сложности (на «3», на «4», на «5»), обязательный самоконтроль выполнения заданий в виде включенных в текст заданий дополнительных вопросов типа: «Обоснуйте Ваше мнение», «Поясните Ваши действия», «Что означают полученные Вами результаты?», «Каков экономический смысл полученных данных?» и т.д. Кроме того, особенностью организации процесса является то, что каждый студент обязательно отчитывается за выполнение заданий по каждой теме курса в письменной либо устной форме. Также обязательно рецензирование ответов коллег и оценка деятельности своих товарищей по группе, и деятельности педагога, что приучает систематически сравнивать свои знания, навыки и со стандартами, и со знаниями и умениями коллег, определять свое место среди коллег, уровень подготовки. Включение поиска ошибок, диагностики их причин и формулировки способов устранения является еще одной особенностью методики подготовки к управленческой деятельности специалистов среднего звена, позволяющий тренировать ум на поиск и формулирование проблемы, способов разрешения проблемы наиболее приемлемым образом. Обязательный анализ итогов каждого занятия – что планировали, что делали, чему научились, какие ошибки были допущены, какие трудности встретились, где и как могут быть применены полученные знания и навыки – формируют специфическое мышление, направленное на постоянный самоконтроль деятельности, прежде всего, умственной [2].

Для оценки изменений направленности мышления студентов использовался тест «Уровень субъективного контроля» [3].

Данные об уровне субъективного контроля (в %)

| Уровни Показатели | Высокий | | | Средний | | | Низкий | | |
|----------------------|---------|----|-----|---------|---|-----|--------|----|-----|
| | Н | К | Δ | Н | К | Δ | Н | К | Δ |
| Общий показатель | 25 | 24 | -1 | 20 | 5 | -15 | 55 | 71 | +16 |
| Достижения | 70 | 59 | -11 | - | - | - | 30 | 41 | +11 |
| Неудачи | 35 | 29 | -6 | - | - | - | 65 | 71 | +6 |
| Отношения: | | | | | | | | | |
| Производственные | 20 | 35 | +15 | - | - | - | 80 | 65 | -15 |
| Межличностные | 45 | 59 | +14 | - | - | - | 55 | 41 | -14 |

Условные обозначения: Н – начало эксперимента; К – конец эксперимента; Δ – абсолютное изменение значений показателей (±).

Общий показатель изменился следующим образом: по сравнению с началом эксперимента доля высокого уровня субъективного контроля студентов над собственной деятельностью почти не изменилась (уменьшилась на 1%) и на 16% увеличилась доля низкого уровня субъективного контроля над событиями внешней и внутренней жизни (за счет уменьшения доли среднего уровня субъективного контроля на 15%). Это говорит об увеличении доли людей, для которых характерно проявление неуверенности в себе, беспокойства, склонность к поиску причин своих неудач и достижений во внешних обстоятельствах, хотя и признающих, что многое в этой жизни зависит от них самих. Снизилась доля студентов, имеющих высокий уровень субъективного контроля над эмоционально положительными и эмоционально отрицательными ситуациями и событиями – на 11% в области достижений и на 6% в области неудач. Полученные результаты можно объяснить тем, что студенты экспериментальной группы, столкнувшись с новыми требованиями к организации собственной учебной деятельности, необходимостью проявления самостоятельности и ответственности за свой выбор, действия и бездействие, продемонстрировали пассивность и стремление видеть причины своих действий, успехов и неудач в действиях других людей.

Вместе с тем, высокий уровень субъективного контроля в производственных и межличностных отношениях увеличился на 15 и 14% соответственно. Такой результат можно трактовать как свидетельство признания студентами ответственности за свои действия, важным фактором организации индивидуальной производственной деятельности, складывающихся отношений в коллективе, своего продвижения и т.д.

Таким образом, результаты тестирования показывают, что для студентов определяющим в процессе обучения является не успех или неудача собственной деятельности, а взаимоотношения с окружающими.

Список литературы

1. Управленческое мышление – профессиональное мыслетворение. Шепель В.М. // Кадры предприятия. № 5. 2010.
2. Рожнова, Е.Н. Рабочая тетрадь-дневник для самостоятельных работ ПМ.01. Документирование хозяйственных операций и ведение бухгалтерского учета имущества

организации. Специальность 080114 «Экономика и бухгалтерский учет» : учеб.-методич. Пособие [Текст] / Е.Н. Рожнова ; Обл. гос. Бюдж. Образ. Учр-е среднего профессион. Образ-я «Кадомский технологический техникум», обл. гос. Бюдж. Образ. Учр-е доп. Профессион. Образ-я «Ряз. Ин-т развития образования». – Рязань, 2014. – 140 с.

3. Психологические тесты для профессионалов / авт. Сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007. – 496 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К РОДНОМУ КРАЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Сергеева А.С., Андреева П.Е.

студенты кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ «БелГУ»,
Россия, г. Белгород

Воробьева Г.Е.

ст. пр. кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ «БелГУ», канд. пед. наук,
Россия, г. Белгород

В статье указано то, что для произносительной стороны речи у дошкольников с ОНР можно использовать словесные игры опираясь на традиции и культуру родного края, что будет способствовать формированию интереса у детей к культурному наследию родного края.

Ключевые слова: ОНР, развитие произносительной стороны речи, традиции и культура родного края.

Изучение родного края, всегда было актуально, так как без знаний о своей малой Родине, без воспитания уважения к своим истокам человек не может стать истинным патриотом.

Эти знания – необходимое условие преемственности, духовной связи поколений, воспитание патриота и гражданина. Привитие любви к своему краю необходимо начинать с дошкольного возраста. Особенно это касается детей с ОНР, потому что у них отмечается замедленное усвоение изучаемого материала, что требует проведения дополнительных занятий и подбора эффективных способов по развитию произносительной стороны речи.

Так как общие недоразвитие речи – это сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [Жукова, Мастюкова 2006].

При этом, у них в большей степени нарушена произносительная сторона речи, а без правильного произношения невозможна дальнейшее обучение ребенка.

Под произносительной стороной речи понимают фонетическое оформление речи в совокупности с речедвигательными навыками: навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесное ударение, а также фразовой интонации со всеми ее средствами, соблюдения норм орфоэпии. В произносительную сторону речи входят такие компоненты как: звукопроизношение, слоговая структура, интонация, фонематическое восприятие.

В связи с вышесказанным данная категория детей нуждается в логопедической помощи в первую очередь.

Развитие произносительной стороны речи, как показывает практика, будет эффективной если в занятия включать в качестве речевого материала потешки, стихи, рассказы, сказки с культурным наследием родного края.

В ходе работы, логопед дает словесные игры, опираясь на традиции родного края, что позволяет контролировать правильное употребление данного звука на перечисленном материале. При этом происходит формирование правильного произношения звуков в самостоятельной речи сочетается с развитием речевого слуха и речевого дыхания, с выработкой умения пользоваться умеренным темпом и интонационной выразительностью речи [Сохин 1979].

Как отмечает А.М. Бородич, что при коррекции произносительной стороны речи большую роль играют такие фронтальные формы работы, которые осуществляются вне занятий: игры – драматизации, хороводы, праздники и развлечения и др. [Бородич 1981].

Кроме того на фронтальных занятиях по развитию произносительной стороны речи можно использовать лексические темы посвященные традиционным праздникам, таким как: предновогодние и новогодние праздники – сочельник, Рождество, Новый год; весенние праздники – масленица, Пасха, Троицын день; из летних праздников: 7 июля – Рождество Иоанна Крестителя – праздник летнего солнцестояния. Веселый, нарядный, с хороводами, купанием и гаданием – праздник Ивана Купалы, или Иванова дня.

Все это позволит лучше узнать культурные и исторические особенности культуры края его традиции, и одновременно способствовать развитию произносительной стороны речи у дошкольников с ОНР, так как празднование тех или иных праздников проходит красочно, интересно и весело, что позволяет легко усваивать материал.

Вместе с тем на индивидуальных занятиях в качестве дидактического (речевого) материала можно использовать разгадывание загадок, проговаривание чистоговорок, потешек, работа с рассказами, а именно пересказ с выделением ключевых элементов.

Таким образом. На занятиях по развитию произносительной стороны речи у дошкольников с ОНР можно использовать речевой материал опираясь на традиции и культуру родного края. Что будет способствовать еще и формированию у детей интереса к культурному наследию родного края.

Список литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2006. 250 с.
3. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада./2 – е изд. М.: Посвещение, 1979. 223 с.

К.Н. ВЕНТЦЕЛЬ О ВОЙНЕ И ВОСПИТАНИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Сидорова Н.И.

магистрант кафедры педагогики Северного Арктического
федерального университета им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье раскрывается отношение педагога-гуманиста К.Н. Вентцеля к войне, показывается его способ решения мировых проблем через воспитание ответственности, развитие космического сознания, мышления, чувства.

Ключевые слова: война и ответственность людей, космическая педагогика К.Н. Вентцеля и ее основные идеи.

Военные действия в XXI веке на планете и на Украине в частности еще раз убеждают нас в необходимости осознания и воспитания ответственности у молодого поколения. В связи с этим, расскажем о русском педагоге с немецкими корнями К.Н.Вентцеле, который стоял у истоков развития этой идеи.

Константин Николаевич Вентцель был одним из самых популярных педагогов начала XX века. Так, например, доклад «Свободное воспитание и семья, сделанный им на Всероссийском съезде по семейному воспитанию в 1913 году был послан в США. Книга «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад» выдержала 4 издания, многие его научные педагогические труды были переведены на иностранные языки. Однако проблемы образования в одночасье стали второстепенными, так как началась первая мировая война [1, с. 110].

Вот где проявилось планетарное мышление и социальная ответственность педагога-гуманиста! К.Н.Вентцель выразил суть войны в одном слове: человеконенавистничество. Он написал и сам распространял «Открытое письмо ко всем людям и всем народам» под заглавием «Военная забастовка». Мысль его была пряма и проста: люди ссылаются на царей или глав государств, присваивающих себе право объявлять и начинать войну по собственному произволу, но это не совсем так. Оказывается, мы все являемся виновниками войны. Сущность военной забастовки, объяснял он, заключается в том, чтобы люди отказались от всякого прямого или косвенного участия в том деле, которое называется войной [2, с. 80].

Для убедительности приведем отрывок из этого обращения: «...призываемые к исполнению воинской повинности отказываются от отбывания

последней, солдаты отказываются стрелять и исполнять распоряжения начальства, которые повлекут за собой пролитие крови; инженеры и рабочие, работающие на военных заводах, отказываются изготавливать смертоносные орудия, взрывчатые вещества и ядовитые газы; техники-изобретатели отказываются совершенствовать способы смертоубийства, которые дают возможность отправлять на тот свет как можно больше людей; служащие железных дорог отказываются перевозить войска и снаряды, грузчики – грузить последние в вагоны и морские суда, а журналисты отказываются писать статьи, оправдывающие войну и затемняющие сознание читателей неверным освещением событий» [По: 2, с. 81]. Как видим, К.Н.Вентцель призывал людей к осознанию своей ответственности за участие, пусть и косвенного, в войне.

Далее К.Н.Вентцель утверждает: «Убийство человека человеком не может быть оправдано никакими: ни государственными, ни общественными, ни религиозными, ни философскими соображениями». «Все люди – братья, – звучит в его докладе под названием «Удушливые газы жизни» (1916), – все народы земного шара должны образовать одну семью, в которой каждый человек и каждый народ не только не посягает на жизнь и благосостояние другого, но напротив того, заботится о жизни другого и о том, чтобы эта жизнь была светлее и краше» [По: 1, с. 112].

В дальнейшем, во время уже гражданской войны, находясь в Воронеже, он читал лекции в университете, где его отношение к войне было выражено весьма недвусмысленно: «Если война одного народа с другим заслуживает осуждения, то еще большего осуждения заслуживает гражданская война, и горе тому, кто бросает горящий уголек». Подчеркнем, на этих выступлениях педагог часто цитировал Льва Толстого: «Война есть разрешенное людьми преступление» [По: 2, с. 82].

Думаем, что именно гражданская война в России и первая мировая война (осознавая, что за ней могут последовать вторая и третья) «подтолкнули» мыслителя и неподдельного гуманиста к созданию космической педагогики. Главная цель космической педагогики Вентцеля – развитие космического сознания, основанного на чувстве единения и общности человека с человечеством, природой, Космосом. Согласно Вентцелю, у человека с космическим сознанием происходит «освобождение от всего мелкого и ограниченного, его душа наполняется свободой и беспредельно широкой творческой любовью к Жизни, Человечеству, Миру». Человек с космическим сознанием, по Вентцелю, будет «необходимо нравственен» [По: 3, с. 112]. Под космическим мышлением он понимал осознание человеком приоритета общечеловеческих ценностей, способность человека воспринимать себя во взаимосвязи с окружающим Миром. Сообразно с этим, чувство «сыновности» в себе и в других по отношению к человечеству, природе и Космосу он назвал космическим чувством. Космическое чувство, считал русский космист, – это чувство единения со всем человечеством, чувство любви и ответственности в природе, Космосу, бережное отношение к ним [3, с. 113].

Как видим, идеи космической педагогики К.Н.Вентцеля ориентируют образовательный процесс на воспитание нравственных качеств человека, в

том числе и ответственности, отвечающих императиву выживания и устойчивого развития человеческой цивилизации, на подготовку учащихся к решению мировых проблем.

Список литературы

1. Дружников, Ю. Явная и тайная жизнь Константина Вентцеля [Текст] / Ю. Дружников // Вопросы философии – М.: 1996, №4, с.106-126.
2. Пушкина, И.М. Генезис идей К.Н.Вентцеля как основоположника космической педагогики [Текст]: дис.... канд. пед. наук / И.М. Пушкина. – М., 2007. - 182с.
3. Пушкина, И.М. К.Н.Венцель как основоположник космической педагогики [Текст] / И.М.Пушкина // Мир образования – образование в мире. – М.: МПСИ, 2007, №3 (27), с.110-114.

ОТВЕТСТВЕННОСТЬ: ФИЛОСОФСКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ

Сидорова Н.И.

магистрант кафедры педагогики Северного Арктического
федерального университета им. М.В. Ломоносова,
Россия, г. Архангельск

В статье показан фрагмент философско-теоретического анализа проблемы воспитания ответственности человека.

Ключевые слова: ответственность, социальная ответственность, глобальная ответственность, философы-экзистенциалисты, философы-космисты.

Кризисное состояние мирового сообщества, необходимость упрочения его нравственных основ на принципах гуманизма, социальной гармонии и справедливости с особой остротой ставят вопрос о проявлении социальной ответственности в межличностных и межгрупповых отношениях. Напомним, социальная ответственность понимается как мера соответствия действий личностей и социальных групп взаимным требованиям, действующим правовым и общественным нормам, общим интересам. Поэтому социальная ответственность, заключающая в себе правовую, гражданскую, экономическую, экологическую, глобальную и другие виды ответственности, должна играть роль ответственного регулятора деловых и личных взаимоотношений людей в обществе. В связи с этим возрастает потребность общества в воспитании у своих членов социальной ответственности.

Прежде всего, заметим, что одним из первых западных философов термин «ответственность» стал использовать немецкий ученый И.Кант. Подчеркнем, мыслитель рассматривал ответственность как основание для формирования представления о достоинстве человеческой жизни. Также существенный вклад в исследование проблемы ответственности внесли философы-экзистенциалисты. Так, например, в философии Ж.Сартра человек отличен от всех природных существ, именно своей способностью нести ответственность за

сделанный выбор. Выделим особо, экзистенциализм возлагает на человека полную ответственность за существование не только себя, но и за всех людей [1].

Далее, в XX веке, благодаря книге «Идея ответственности» философа Л.Леви-Брюля, проблема ответственности прочно и основательно вошла в моральную и социальную философию. Дополним, центральным термином в работе М. Вебера «Политика как призвание и профессия» выделяется именно ответственность. Здесь она предстаёт как ответственность политика за «успех» или «неудачу» своего правления, в рамках соотношения этики и политики. На наш взгляд, существенным является вклад Й.Ганса в изучение проблемы ответственности через призму этики технологической цивилизации, что формирует новое измерение глобальной ответственности человека. Йонас Ганс в своей книге «Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации» описывает стремительное расширение техносферы, что вызывает опасения о будущем цивилизации, гибели всего мира как результата человеческой деятельности [2].

Между тем, в особую группу можно отнести исследования ответственности в рамках философии глобальных проблем XX века и устойчивого развития общества. Основными представителями данного направления являются известные западные философы: А. Печчеи, Сарагоса Ф. Майор, В. Франкл, Э. Фромм, К. Ясперс и др. Отметим, в этих исследованиях проблема глобальной ответственности рассматривается как противопоставление «антропологическому эгоизму» и потребительскому отношению человека к миру природы [1].

Тем не менее, анализ проблемы формирования глобальной (планетарной) ответственности показал, что она имеет отечественные истоки. Ее предвосхитили такие философы, ученые, педагоги как: Н.А.Бердяев, К.Н.Венцель, В.И.Вернадский, Е.И. и Н.К. Рерихи, В.С.Соловьев, Н.Ф.Федоров, Н.Г.Холодный, К.Э.Циолковский, А.Л.Чижевский и др. Выявлено, что русские космисты еще в начале XX века поставили целый ряд насущных вопросов: о месте и роли человека на планете и в Космосе, об ответственности разума за сотворенное Богом и преобразуемое человеком, о смысле человеческого бытия, его целях и путях их достижения. Они пришли к пониманию того, что корыстно и бесхозяйственно используя земные источники энергии и питания, человек породит нравственный, межнациональный, межрелигиозный, экологический, экономический и другие кризисы. Философы-космисты стали первыми осознавать, что человек оказался заложником своего стремительно развивающегося, технически ориентированного разума и может явиться источником не только возможной катастрофы своей цивилизации, но и гибели планеты в целом. В своих трудах они писали о целостном восприятии окружающего мира и человека как его неотъемлемой части и высшей ценности; рассуждали о развитии планетарного мышления и становлении чувства личной ответственности за решение глобальных вопросов, касающихся каждого жителя Земли; о формировании такого важного нравственного качества как ответственность перед будущими поколениями [3].

Следовательно, глобальная ответственность, как разновидность социальной, означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла и последствий своей деятельности на планете, является способом поддержания мира (целостности общества и общественного согласия, социальной справедливости, усовершенствования общественных отношений) и сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди – одна семья [4].

Итак, выше сказанное позволяет сделать вывод о необходимости и важности в XXI веке воспитания у подрастающего поколения ответственности как значимого качества личности.

Список литературы

1. Новосельцев, В.И. Научно-теоретические основы формирования ответственности школьников в межличностных отношениях [Текст] / В. И. Новосельцев. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 368с.
2. Новосельцев, В. И. Формирование ответственности школьников: монография [Текст] / В.И. Новосельцев. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. – 296с.
3. Пушкина, И.М. Формирование глобальной ответственности: философский, социально-политический и психологический аспекты: монография [Текст] / И.М.Пушкина. – Архангельск: Изд-во «КИРА», 2014. – 132с.
4. Пушкина, И.М. О формировании глобальной ответственности в контексте проблем высшего образования [Текст] / И.М.Пушкина // Преподаватель XXI век. – М.: Изд-во «Прометей», №4 (часть 1), 2011, с.60-64.

КРАЕВЕДЕНИЕ В МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Сосницкая Т.Н.

старший преподаватель кафедры теории и методики гуманитарного образования Псковского государственного университета,
Россия, г. Псков

В статье изложены некоторые формы работы по краеведению с использованием музыкальных произведений, способствующих более эмоциональному и глубокому восприятию исторических фактов и природы родного края. Музыкальные впечатления подкреплялись предъявлением и изготовлением наглядного материала.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, краеведение, музыкальное краеведение.

Цель статьи – показать возможности воспитания интереса и уважения к музыкальной культуре, способствовать развитию творческих способностей детей дошкольного возраста на основе представлений о древнем периоде истории города Пскова.

Понятие «родина» у детей дошкольного возраста ассоциируется с местом, где они родились, где живут их родители, находится их детский сад или школа. Патриотическое воспитание зависит оттого, насколько ребенок знает и

любит историю родного края. Д.С.Лихачев в книге «Земля родная» писал: «...любовь к Родине начинается с любви к своей семье, делу, к школе. С возрастом она становится также любовью к своему городу, селу, природе, созрев, становится сознательной и крепкой» [1, с.4]. Патриотическое воспитание предполагает нескольких направлений:

- историко-краеведческое;
- литературно-музыкальное;
- экологическое;
- трудовое;
- семейное;
- гражданско-патриотическое и др.

Одним из приоритетных направлений гражданского и патриотического воспитания в системе образования является краеведение. Краеведение – это «совокупность знаний (географических, исторических и т.п.) об отдельных местностях страны» [2, с.303].

Некоторые современные исследователи определяют краеведение как деятельность, которая направлена на изучение той или иной части страны, познание своего края, сохранение исторического прошлого.

Музыкальное краеведение является частью музыкознания и разделом краеведения. Сущность музыкального краеведения состоит в изучении всех явлений музыкальной культуры края и использовании его на занятиях с детьми.

Целью работы по краеведению в ДОУ является воспитание любви к родному краю, родной культуре, родному языку.

Как проводить работу в ДОУ, чтобы детям было интересно, познавательно, доходчиво и эмоционально? С нашей точки зрения, необходимо:

- вызвать у детей интерес к истории родного города, села;
- познакомить с памятниками выдающимся людям;
- посетить памятные места родного города;
- рассказать о героическом прошлом города;
- рассказать о его доблестных защитниках;
- воспитывать в детях эмоциональную отзывчивость через приобщение к изобразительному искусству, музыке, литературе, народной культуре.

В этом направлении предлагаются разнообразные формы работы: беседы, экскурсии, прогулки, наблюдения, викторины и т.д.

Перед проведением запланированных мероприятий по использованию краеведения в музыкальном воспитании дошкольников мы провели анкетирование, которое выявило уровень сформированности представлений о родном крае у детей подготовительной группы к школе:

- Назови животных, птиц, которые живут у нас.
- Какие деревья растут в наших лесах?
- Как называется город, в котором мы живем?
- Наш город старинный или молодой?
- Знаешь ли ты песни о Пскове?

- Знаком ли тебе Гимн Пскова?
- Почему Псков называют городом-воином?
- Знаешь ли ты историю Покровской башни?
- Что изображено на гербе города Пскова?
- Как называются реки, на которых расположен город Псков?

При анализе ответов мы выделили наиболее характерные:

- на вопрос: «Как называется город, в котором мы живем?» – все дети ответили: «Псков».

- на вопрос: «Наш город старинный или молодой» – ответы детей разделились поровну.

- на вопрос: «Знаешь ли ты песни о Пскове?» – большинство ответило, что не слышали гимн Пскова, авторов не знают.

- на вопрос: «Почему Псков называют городом-воином?» – ответили: «он хорошо воевал», «не знаю».

- на вопрос: «Знаешь ли ты историю Покровской башни?» – не было дано ни одного положительного ответа.

- на вопрос: «Что изображено на гербе города Пскова?» – шестеро из 15 ответили, что герб Пскова голубого цвета и на нем изображен тигр, а над ним рука.

- на вопрос: «Как называются реки, на которых стоит город Псков?» – дети назвали только одну – «Великая».

В процессе проведения опытной работы по использованию краеведения в музыкальном воспитании дошкольников (в подготовительной группе к школе одного из детских дошкольных учреждений г. Пскова) во время НОД мы создали благоприятную эмоциональную обстановку, используя доброжелательную интонацию, индивидуальный подход; пробудили у детей чувства любви к малой родине через приобщение к музыке, истории, поэзии.

Приводим фрагменты некоторых занятий, которые нацелены на расширение представлений о природе, животном мире Псковского края. На занятиях используются ИКТ, демонстрирующие изображения животного мира, кра; дети слушают аудиозаписи с голосами птиц. Педагог предлагает изобразить голосом пение кукушки, а затем дети слушают пьесу Л. Даккена «Кукушка» и вступление к песне М. Глинки «Жаворонок». При прослушивании дети пытаются узнать голоса птиц в музыкальных произведениях и показать карточку с изображением кукушки или жаворонка.

Рассказывая о деревьях Псковской области, педагог раздает изготовленные из бумаги стволы берез. Он предлагает раскрасить их и самим приклеить к стволам ветки, разложенные на столах. Когда изделия готовы, исполняется рус. нар. песня – хоровод «Во поле берёза стояла» с «березками» в руках. Педагог предлагает детям представить, что они находятся на воображаемой лесной поляне и встречают утро. Слушание фрагмента «Утро» Э. Грига из сюиты «Пер Гюнт» позволяет детям реальнее представить эту картину: тихое, поочередное вступление деревянно-духовых инструментов ассоциируется с лучиками солнца, которые сначала робко появляются на горизонте, а постепенное

усиление динамики и эмоциональная энергия всего оркестра позволяют детям определить, что солнышко взошло. В этот момент все они, если услышали, поднимают ручки над головой, изображая восход солнца.

Следующая тема, которая разработана нами, посвящена истории древнего Пскова. Цель этих занятий – познакомить детей с фрагментами из героической истории древнего Пскова, который впервые упоминается в «Повести временных лет» под 903г.

Перед проведением занятий мы увеличили изображение знаменитой 18 века (список с иконы 17в.) «икону Жиглевича», которую считают первым полным планом – чертежом Пскова. Занятие проводится в виде путешествия по главной реке Пскова Великой в те давние времена, к которым относится икона. Дети на сделанных их руками бумажных корабликах под музыку М.Равеля «Игра воды», которая изображает искрящуюся, струящуюся воду, то умиротворенно текущую, то слегка взбунтовавшуюся, и опять звучащую мягко и ласково, «отправляются» на них по реке Великой вдоль белых стен древнего Пскова. Дети запоминают, что в городе есть две реки, Великая и Пскова, и на карте находят место их слияния. Во время путешествия по карте-схеме дети слушают рассказ педагога о славном прошлом древнего города, значении крепостных стен и башен. Узнают названия башен: Кутекрома, Власьевская, Покровская, Гремячая. Педагог читает стихи:

Это – город нашей славы,
Первый воин и герой.
Стены крепости дрожали,
С каждым днем был враг лютей.
Из-под стен бойцы вставали,–
Люди крепче крепостей.

И. Василевский [3].

Дети узнают, что на Чудском озере, в которое впадает река Великая, состоялось сражение русских войск и немецких рыцарей в 13 в. Педагог иллюстрирует свой рассказ фрагментом из «Ледового побоища» из кантаты С.Прокофьева «Александр Невский». Дети отмечают, что музыка грозная, напряженная, тревожная, даже страшная, слышен звон мечей, они представляют битву. Педагог демонстрирует слайд, на котором дети видят псковского воина тех времен и знакомятся с тем, как выглядели доспехи, шлем, кольчуга, разглядывают оружие, которым они сражались. Затем педагог раздаёт изображения псковского воина периода Ледового побоища и предлагает раскрасить их. После выполненной работы дети исполняют, маршируя, песню А.Филиппенко «Бравые солдаты».

Наконец, корабли «пристают» к берегу, и дети «заходят» в открывшиеся ворота города. Они видят в нем много церквей, на которых звонят колокола – слушают аудиозапись звонов колоколов псковских храмов.

Педагог подводит детей к наиболее знаменитой башне Пскова – Покровской (*смотрим на карте*). Все слушают 1 куплет песни «Над Покровской кружат облака» муз. Н.Мишукова ст. Т.Рыжовой [4]. Педагог разъясняет

содержание песни, дети понимают, что она лирическая, добрая, душевная и воспекает Покровскую башню и Псков.

Рассматривая Покровскую башню на слайдах, дети узнают, что псковичи были героями, что они не позволили победить себя войскам под предводительством Стефана Батория: непобедимый король ушел, не взяв Псков. Все главные моменты сражения происходили у Покровской башни. Детям предлагается из пластилина и теста соорудить «камни» и построить всем вместе крепостные стены и башню в память о воинской славе непокоренных псковичей. Работают под звучание рус.нар песни «Солдатушки, бравы ребятушки». Когда работа готова, исполняем 1 куплет песни.

Возвратившись из путешествия, дети узнают, что у нашего города есть главная песня, которая называется гимн Пскову. Слушают первый куплет и припев гимна, который написали композитор Н.Мишуков и поэт С.Золотцев [5], отвечают на вопросы о характере музыки: торжественный, проникновенный, праздничный. Педагог сообщает, что гимн слушают стоя.

Затем дети знакомятся с гербом Пскова: над щитом сверху расположена корона, которая свидетельствует о том, что Псков – главный город области, щит голубого цвета, на котором изображен барс – символ храбрости и мужества. Справа и слева от щита размещены барсы, держащие в ножнах мечи. Они сейчас убраны, но всегда могут быть использованы, если понадобится, потому что Псков – город-воин. Рука над барсом – десница Божья. Под гербовым щитом написан девиз «Чести своей не отдам никому». Педагог сообщает детям, что Псков на протяжении своей истории славно и героически воевал, что девиз города об этом рассказывает всем. В качестве проверки представлений об одном из символов педагог предлагает детям выбрать герб Пскова из предложенных гербов древних русских городов. Дети успешно справляются с этим заданием.

После проведения занятий вновь проводится анкетирование. Оно показало, что дети стали лучше разбираться в тех вопросах, о которых их спрашивали. Они почувствовали и осознали, что музыка помогает лучше понять и полюбить свою малую родину: она в эмоциональной форме рассказывает о том, что трудно выразить словами. У детей значительно повысился интерес к истории родного края знания.

Список литературы

1. Василевский, И. Первый воин и герой [Электронный ресурс] / И. Василевский. – 2000. – Режим доступа: http://www.brest-sv.com/library/literatura/stihi/10_pervi_voin.html
2. Золотцев, С. Гимн Пскова. "Там, где к Великой мчится Пскова» [Электронный ресурс] / 1999. / С.Золотцев. – Режим доступа: <http://www.pskov.ellink.ru/main/herald.html>
3. Лихачев, Д.С. Земля родная. М., 1983. – 170 с.
4. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Советская энциклопедия. М.,1972.
5. Рыжова, Т. Над Покровской кружат облака [Электронный ресурс] / Т. Рыжова. – 2015. – Режим доступа: <http://www.stihi.ru/2015/02/06/9822>

АНКЕТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Туйбаева Е.И.

доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Кубанского государственного университета, канд. пед. наук, доцент,
Россия, г. Краснодар

Брусенцова О.Л.

магистрант Кубанского государственного университета,
Россия, г. Краснодар

В статье рассматривается значимость коммуникативных УУД для полноценного развития личности младшего школьника, его способностей. Для оценки формирования коммуникативных УУД у учащихся начальной школы предложена анкета, как один из методов диагностики коммуникативных УУД.

Ключевые слова: коммуникативные УУД взаимодействия, анкетирование, анализ, результат, оценка, учащиеся начальной школы.

На сегодняшний день в учебном процессе произошли, и происходит ряд кардинальных изменений. Разработанные новые стандарты школьного образования, главной своей целью ставят не передачу знаний и социального опыта, а развитие личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения [3, с.10-11]. Безусловно, в выполнении поставленных задач, основой для образовательного процесса, является определение состава и характеристики УУД в начальной школе. Компетентность и грамотность в современном обществе являются одним из факторов успеха в любой сфере жизнедеятельности, как результат формирования коммуникативных УУД, закладываемых еще в начальной школе. Рассмотрим формирование коммуникативных УУД учеников на модели средней общеобразовательной школы. В составе основных видов универсальных учебных действий, по общепринятой классификации выделяют четыре основных блока, представленные в схеме.



Схема. Классификация УУД

На этапе освоения основной образовательной программы основного общего образования коммуникативные УУД должны отражать ряд требований, среди которых наиболее важные:

1) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе:

находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение;

2) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью;

3) формирование и развитие компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий;

4) формирование и развитие экологического мышления, умение применять его в познавательной, коммуникативной, социальной практике и профессиональной ориентации [4, с.27-28].

Для их оценки используются различные методы диагностики, которые позволяют определить умение учащихся осуществлять коммуникативную деятельность. Мы воспользовались наиболее часто применяемым способом анкетирования или письменного опроса.

Совместно со школьным психологом были разработаны вопросы, представленные в таблице, целью которых является выявить и оценить коммуникативные УУД взаимодействия учащихся друг с другом: их сплоченность, чтобы корректировать морально-психологическую атмосферу в группе школьников.

Таблица

Образец анкеты, для анализа коммуникативных УУД у младших школьников

| № | Вопрос | Примечание |
|----|--|------------|
| 1 | Интересно ли тебе в школе? | |
| 2 | Как ты считаешь у тебя много друзей в твоём классе? | |
| 3 | Как часто ты обращаешься за помощью к своему школьному товарищу? | |
| 4 | Часто ли твой товарищ обращается за помощью к тебе? | |
| 5 | Стараешься ли ты вести себя так, чтобы твоему другу было интересно рядом с тобой? | |
| 6 | Часто ли в вашем классе среди ребят бывают ссоры? | |
| 7 | Бывает такое, что ты можешь подшутить над своим другом? | |
| 8 | А друг может подшутить над тобой? | |
| 9 | Учитель поручил тебе выполнить ответственное, задание ты с охотой примешь помощь одноклассников? | |
| 10 | Если один из учеников твоего класса заболел ты пойдешь с ребятами навестить его? | |

Анализ результата анкетирования позволит оценить умение учеников договариваться, убеждать, аргументировать свои действия, раскрыть эмоциональное отношение ученика к совместной деятельности, а именно: его позитивный или нейтральный, а может быть и отрицательный настрой, корректировать морально-психологическую атмосферу в группе школьников.

Проводимое анкетирование поможет оценить уровень формирования коммуникативных УД среди учащихся начальной школы. Выявить сильные и слабые стороны во взаимной деятельности учеников. Охарактеризует ученика

как общительную или наоборот скрытную личность. Полученная информация о характере взаимоотношений ребят в классе может оказаться полезной для работы учителя и школьного психолога.

Список литературы:

1. Гуманитарный портал [Электронный ресурс] URL:<http://psyera.ru> (Дата доступа 11.12.2014)
2. Цукерман Г.А. Модифицированная методика «Рукавички»
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2011.
4. Формирование универсальных учебных действий в начальной школе: от действия к мысли / Под ред. А.Г. Асмолова М.: Просвещение, 2010 – 159с.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НАУЧНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Турбина И.В.

доцент кафедры естественнонаучных дисциплин
НОЧУ ВПО «Гуманитарный институт им. П.А. Столыпина», канд. пед. наук,
Россия, г. Москва

В статье на примере обучения элементам дискретной математике студентов социально-экономических специальностей среднего профессионального образования рассматриваются особенности реализации принципа фундаментальности (научности) образования. Предлагаются возможные способы одновременного формирования базовой и профессиональной подготовки с учетом когнитивных особенностей учащихся.

Ключевые слова: принцип фундаментальности (научности), принцип доступности, принцип профилизации, принцип наглядности, элементы дискретной математики.

1. Одним из основополагающих принципов российского образования, в том числе и профессионального, является принцип фундаментальности (научности). Обучение традиционно ориентировано на получение инвариантной системы знаний, что обеспечивает непрерывность образования и позволяет сформировать базовую подготовку учащихся.

На современном этапе, из-за высоких темпов изменения социально-экономических и информационно-технологических условий, требования к профессиональным знаниям и умениям выпускников постоянно увеличиваются. Поэтому, в образовательном процессе на всех уровнях (от старших классов общеобразовательной школы до вуза) сочетаются фундаментальная (базовая) и профессиональная (как правило, вариативная) направленности обучения. А вопрос об их оптимальном соотношении является одной из основных научно-методических задач современного российского образования.

Среднее профессиональное образование (далее СПО), являясь промежуточным звеном между общим и высшим профессиональным образованием, (далее ВПО) обладает рядом особенностей:

1) преобладание теоретического обучения с ориентацией на получение фундаментальных знаний для продолжения обучения в системе ВПО;

2) необходимость формирования профессиональных навыков для достаточно раннего (по сравнению с выпускниками вузов) начала профессиональной деятельности, что требует соблюдения принципа профилизации образования;

3) гораздо меньшее (по сравнению со старшими классами школы и вузами) количество аудиторного времени из-за сжатых (2-3 года) сроков обучения;

4) сравнительно низкий уровень подготовки абитуриентов (особенно математической), что обуславливает необходимость соблюдения принципа доступности при обучении математике.

Таким образом, перед преподавателями СПО стоит непростая задача построения учебного процесса таким образом, чтобы на доступном уровне, в достаточно сжатые сроки сформировать как фундаментальную, так и профессиональную подготовку учащихся.

В данной статье на примере учебного материала тем: «Основы математической логики», «Основы теории множеств», «Комбинаторика», «Основные понятия теории вероятностей» рассматриваются возможные способы реализации принципа фундаментальности при обучении математике в условиях СПО.

2. Для повышения уровня научности изложения материала необходимо, чтобы содержание образования было целостным, т.е. представляло собой «не изолированные дидактические единицы, а согласованные разделы, с учетом внутрисубъектных и межпредметных связей» [1]. Для этого в основу структуры всего учебного курса должно быть положено изучение основных, ведущих понятий, а весь остальной материал необходимо связать с этими понятиями с помощью существенных, системообразующих связей.

Ведущие понятия должны удовлетворять следующим критериям: «значительно чаще других понятий служить средством изучения различных вопросов математики, активно работать на протяжении большого промежутка времени, способствовать наиболее полной реализации внутрисубъектных, а в конечном счете и межпредметных связей, иметь прикладную, практическую направленность» [2]. Таким образом, формирование целостного, фундаментального знания относительно ведущих понятий позволяет также улучшить профессиональную подготовку учащихся.

Анализ курса математики для социально-экономических специальностей СПО позволяет выделить несколько стержневых, курсообразующих понятий, одним из которых является булева алгебра. В последнее время в системе СПО, как и в школе, в математическую часть содержания ФГОС для данных специальностей кроме ставших традиционными тем раздела «Основы математического анализа» включены элементы дискретной математики, при изучении

которых используются различные модели булевой алгебры (алгебра высказываний, алгебра множеств, алгебра событий) [5].

3. Рассмотрим возможные пути формирования целостных фундаментальных знаний относительно операций булевой алгебры.

А) Установление внутрипредметных связей между различными моделями булевой алгебры. Для формирования и усвоения новых понятий необходимо активное использование и реорганизация прошлого опыта учащихся, формирования у них умения видеть устойчивые, типичные, обобщенные характеристики изучаемых математических понятий. В ментальном опыте учащихся имеются, как правило, некоторые представления об операциях над множествами, чаще всего ограничивающиеся умениями находить пересечение и объединение числовых промежутков. Поэтому знакомство с булевой алгеброй целесообразно начинать именно со систематизации знаний по теме «Множества и операции над ними». Затем осуществляется плавный переход к теме «Основы математической логики». Основной акцент делается на изучение логических функций: разбирается таблица истинности, вводятся обозначения и термины, приводятся примеры из различных предметных областей.

В качестве примера приведем информационный слайд, использующийся при введении понятия дизъюнкции (см. табл.).

Таблица

Информационный слайд для введения понятия дизъюнкции

| Логическая связка | Логическая функция | Обозначение функции | Таблица истинности | | | Пояснение к таблице истинности. Пример |
|-------------------|---|--------------------------------|--------------------|---|-------|---|
| | | | A | B | A ∨ B | |
| Или | Дизъюнкция (логическое сложение 2-х переменных) | F(A,B)= =A ∨ B= =A или B | 0 | 0 | 0 | Дизъюнкция истина, если истина хотя бы одна переменная (выполнено или только первое условие, или только второе, или оба) |
| | | | 0 | 1 | 1 | |
| | | | 1 | 0 | 1 | |
| | | | 1 | 1 | 1 | |
| | | | | | | |

Наполнение слайда информацией (заполнение таблицы истинности, появление и разбор примеров) происходит постепенно в ходе проведения лекции в форме эвристической беседы. Для вычисления значений функции в таблице истинности приводится пример построения логического условия «или» в поисковых системах. Далее разбирается профильный пример проведения логического анализа нормативных документов, в данном случае, статьи

Гражданского кодекса РФ. Более подробно методика обучения логическому анализу текстов и методика изучения логических функций изложены в [3, 4].

«Комбинаторика» – следующая тема, связанная с булевой алгеброй. При разборе правил сложения (выбор одного из нескольких элементов) и умножения (выбор одновременно несколько элементов) внимание учащихся вновь возвращается к операциям логического сложения и умножения.

Далее на материале темы «Основные понятия теории вероятностей» при разборе операций над событиями проводится аналогия с операциями над множествами и учащиеся приходят к выводу о том, что во всех изученных темах встречались одни и те же модели логических функций: конъюнкции, дизъюнкции и инверсии.

Таким образом, изучение различных моделей булевой алгебры способствует установлению внутрипредметных связей значительной части курса математики.

Б) Соблюдение принципа наглядности. Повышая уровень наглядности содержания математического образования, используя наглядно-образное мышление, которое у большинства студентов, выбирающих социально-экономические специальности, является более развитым, чем логическое, можно легко варьировать уровень строгости изложения материала внутри курса математики. Что крайне важно для системы СПО, где уровень подготовки учащихся часто не позволяет приводить строгие логическо-формальные доказательства теорем и определения понятий.

При этом применение в образовательном процессе различных визуальных моделей (таблиц истинности, таблиц вариантов, диаграмм) формирует когнитивные структуры, участвующие в усвоении основных стержневых понятий курса математика. А, использование одних и тех же визуальных образов (в данном случае кругов Эйлера – визуальной модели, успешно применяемой при изучении алгебры высказываний, алгебры множеств и алгебры событий) формирует целостное представление об операциях булевой алгебры, как о курсообразующей структуре для изучения всего раздела «Элементы дискретной математики».

Следовательно, работа с визуальными образами позволяет ускорить процесс усвоения основных, стержневых понятий, способствует теоретическому обогащению, упорядоченности всей понятийной структуры курса, т.е. повышает уровень научности изложения материала.

В) Соблюдение принципа профилизации образования для мотивации введения новых понятий и формирования профессиональной подготовки учащихся. Формирование основных понятий сложный многосторонний процесс. Одним из наиболее важных этапов этого процесса является мотивация. Усиление прикладной направленности математического материала позволяет наилучшим образом мотивировать введение новых понятий. Как показывает практика, отрицательное отношение учащихся к естественнонаучным дисциплинам, связано чаще всего с недостаточным осознанием учащимися прикладной роли математических дисциплин для выбранной специальности. Поэтому

при обучении математическим дисциплинам необходимо соблюдение принципа профилизации математического образования, что предполагает изменение содержания и структуры всего курса математики для обеспечения формирования профессиональной подготовки учащихся.

Добавление в содержание математического образования для социально-экономических специальностей раздела «Элементы дискретной математики» позволяет наиболее полно реализовать принцип профилизации обучения. Учебный материал данного раздела содержит большое количество задач из областей экономики, права и управления. Это и логический анализ статей нормативных документов и различные комбинаторные задачи и целый пласт задач по прогнозированию социально-экономических процессов и т.п.

Рассмотрим пример.

По данным ГИБДД им. Москвы количество застрахованных машин на 2013 г. составило 3 млн. Количество машин, попавших в аварию – 600 т. Количество ДТП, приведших к телесным повреждениям – 300 т. Страховая компания заключает два вида договора страхования машин на 1 год. Первый: страхователь вносит одновременно страховую премию 1000р. и получает страховую сумму в размере 5000р. в случае наступления события – аварии машины в течение следующего года. Второй: страхователь вносит одновременно страховую премию 2000р. и получает страховую сумму в размере 10000р. в случае наступления события – аварии и получения телесных повреждений в течение следующего года. В 2014 году число застрахованных по первому виду договора составило 3000 человек, а по второму – 2000 человек.

Оцените вероятность совместного появления двух событий: попадание машины в аварию и получение телесных повреждений. Найдите доход страховой компании за 2014 год по данным видам договоров.

Решение данной задачи позволяет мотивировать изучение условной вероятности и теоремы умножения зависимых событий, еще раз акцентировать внимание учащихся на многообразии использования логического умножения, дает возможность получить первоначальные знания о страховой деятельности. Таким образом, изучение булевой алгебры позволяет установить не только внутрипредметные, но и межпредметные связи, что в свою очередь, формирует как базовую, так и профессиональную подготовку учащихся.

Итак, для формирования целостного, фундаментального знания относительно одного из ведущих понятий курса математики для социально-экономических специальностей СПО – булевой алгебры, необходимо соблюдение следующих условий (рисунок):

– установление внутрипредметных связей, что достигается возвращением внимания учащихся в течение изучения всего учебного материала раздела «Элементы дискретной математики» к моделям логических функций;



Рис. Способы реализации принципа фундаментальности при обучении математике в условиях СПО

– учет когнитивных особенностей учащихся (обращение к наглядно-образному мышлению, варьирование уровня строгости изложения материала, использование и реорганизация имеющегося когнитивного опыта);

– соблюдение принципа профилизации для мотивации введения новых понятий и для формирования профессиональной подготовки учащихся.

Список литературы

1. Гриншкун В.В., Левченко И. В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития – режим доступа: http://www.ido.rudn.ru/vestnik/2011/2011_1/1.pdf

2. Тестов В.А. О принципах научности и доступности при обучении математике в системе дистанционного образования – режим доступа: [http://bars-minsk.narod.ru/stud/VM/lecture0_article2.htm]

3. Турбина И.В. Об элементах математической логики в курсе математики для студентов социально-экономического профиля в системе СПО // М.: МПГУ, 2010. – С. 396 – 399.

4. Турбина И.В. Учебно-методическое пособие по курсу «Информатика и математика» (ч.2) для студентов, обучающихся по специальности «Юриспруденция» (030501.65) // М.: Издательство Института «ВСК», 2009. – 69 стр.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 38.02.02 «Страховое дело» от 28.07.2014 режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m833.pdf]

ОСОБЕННОСТИ ПОЛУЧЕНИЯ ПРОФЕССИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ

Фаляхов И.И.

аспирант кафедры педагогики Елабужского института (филиала)
Казанского (Приволжского) федерального университета,
Россия, г. Елабуга

В данной статье рассматриваются особенности подготовки кадров в системе среднего профессионального образования Германии. Определяется роль школы в

формировании профессиональных качеств будущих кадров. Отмечаются положительные стороны дуальной системы обучения в профессиональном образовании.

Ключевые слова: дуальная система обучения, специальный экзамен, совместное финансирование.

В настоящее время представители многих отечественных предприятий говорят о необходимости создания гибкой образовательной модели профессиональной подготовки специалистов, учитывающей быстро изменяющиеся кадровые запросы предприятий, организаций, экономики страны в целом с учетом европейских тенденций. Однако процесс совершенствования среднего профессионального образования в России происходит медленно и сопровождается многими трудностями. В связи с этим объективную потребность в решении назревших проблем в области среднего профессионального образования составляет изучение опыта стран, лидирующих в данной сфере, в частности, Германии.

Система образования Германии представляет собой 4-х ступенчатую структуру:

- 1-я ступень – начальная школа;
- 2-я ступень – двухуровневая средняя школа;
- 3-я ступень – техникумы и учреждения высшего образования;
- 4-я ступень – учреждения повышения квалификации [3].

Формирование основ для получения профессии в Германии начинается в средней школе, после завершения начальной. В зависимости от успеваемости и способностей учащихся их распределяют по учебным заведениям 1-го уровня средней школы. Их в системе 4 типа и они имеют разную специализацию (табл. 1). «Специальные экзамены» позволяют ученикам переходить из одного типа школы в другой, но только в том случае, если результат экзамена будет положительным. Тип школы, которую заканчивают школьники, во многом определяет их дальнейшую профессиональную судьбу.

Таблица 1

Характеристика 1-го уровня средней школы

| Тип школы | Возраст поступ-ления | Срок обучения | Цель обучения |
|------------------------------|----------------------|---------------|--|
| Основная школа | 10 лет | 6 лет | Обучение в основной школе нацелено на продолжение образования в школах профессионального обучения (2-ой уровень средней школы). В учебных программах акцент делается на уроках профессионального мастерства |
| Реальная школа | | | Преподавание дисциплин ведется на более высоком уровне. Несколько предметов по выбору изучается углубленно, что позволяет учащимся специализироваться в какой-либо области знаний. Открывается возможность обучения в гимназии высшей ступени при положительном результате сдачи «специальных экзаменов» |
| Гимназия | | | Ведется подготовка к поступлению в гимназию 2-го уровня средней школы |
| Комбинированная школа | | | Комбинированная школа объединяет методики обучения реальной, основной школы и гимназии. Обучение нацелено на продолжение образования в школах профессионального обучения |

Десятым годом школьного обучения завершается 1-ый уровень средней школы, после успешного завершения которого учащиеся переходят на 2-ой уровень (табл. 2) [1].

Таблица 2

Характеристика 2-го уровня средней школы

| Тип | Возраст поступления | Срок обучения | Цель обучения |
|----------------------------------|---------------------|---------------|--|
| Высшая ступень гимназии | 16 лет | 3 года | Гимназии высшей ступени имеют специализированный характер. Делятся на классические, естественно-математические, инженерные, экономические и педагогические гимназии. Успешное завершение высшей ступени гимназии позволяет учащимся поступать в любой вуз Германии |
| Дуальная система обучения | | 2-3,5 года | Учащиеся получают квалификацию, после чего появляется возможность продолжить образование в профессиональной сфере |

Средняя школа второго уровня, осуществляющая подготовку кадров по дуальной системе, является учреждением среднего профессионального образования. Большинство учащихся приобретают профессию в этой системе, что составляет почти 70% от общего количества учащихся. Те, кто хочет продолжить свое общее образование, за 3 года оканчивают гимназию высшей ступени и получают право поступать в вуз [2].

При дуальной системе обучения ученик и его родители заключают контракт с представителями предприятий, условия которого определяется коллективным договором. Представители предприятия в свою очередь направляют ученика на учебу в учебное заведение среднего профессионального образования. При таком подходе подготовка организуется следующим образом:

- на мелких, средних и крупных предприятиях во всех отраслях промышленности и сферах управления проводится обучение, направленное на получение компетенции по выполнению профессиональных действий с ориентацией на практику;

- в профессиональной школе происходит дополнение и углубление обучения на предприятии путем проведения теоретических занятий по специальности и продолжения изучения общеобразовательных предметов.

За организацию проведения производственного обучения отвечают представители предприятий. Они несут расходы за профессиональную подготовку, выплачивают стипендию, размер которой достигает в некоторых случаях 50% заработной платы квалифицированного рабочего, и предоставляют отпуск. Предприятия идут на эти меры, так как предполагают нанять на работу тех учеников, которых они готовят, и компенсировать расходы доходами от их высокой производительности труда. Предприятия обучают примерно столько учеников, сколько они могут принять на работу. Отбор кандидатов для обучения проводится очень тщательно.

Ученики, успешно закончившие период производственного обучения и сдавшие квалификационный экзамен, получают удостоверение квалифицированного рабочего. Как правило, более половины учеников, прошедших период производственного обучения, продолжают работу на тех предприятиях, где они обучались.

Профессиональная подготовка проводится в Германии по 349 признанным профессиям. Ученик, овладевший одной из них, может работать по смежным профессиям. В некоторых случаях ему требуется дополнительная подготовка. Тогда его направляют в учреждения повышения квалификации – техникумы. Данные учебные заведения дают углубленное профессиональное образование и позволяют получить квалификацию мастера, которая дает возможность обучать учеников, проходящих производственное обучение на предприятии [3].

Следует отметить, что в системе среднего профессионального образования функционируют и другие виды учреждений (профессионально-технические, технические, профессиональные школы и школы среднего медицинского персонала), но они не так популярны среди молодежи как профессиональные школы, действующие в рамках дуальной системы.

Обобщая сказанное, следует отметить, что:

- система образования Германии создает равные условия для всех желающих овладеть какой-либо профессией. Все зависит от способностей и желания учащихся;

- профессиональные школы, функционирующие в рамках дуальной системы, преобладают, и с каждым годом растет число желающих овладеть профессией именно по этой форме профессионального обучения;

- совместное финансирование образовательного учреждения и предприятия, а также организация обучения в рамках дуальной системы дает положительный результат для всех участников. Предприятия получают специалистов точно под заказ, рабочие не нуждаются в дополнительной подготовке при устройстве на работу, государство сокращает затраты на обучение.

Список литературы

1. Беспалова Т.А. Система образования в России и Германии: сравнительный анализ // Образование и общество. – 2006. – №5. – С. 12–21.
2. Воробьев Н.Е., Иванова Н.В. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии // Педагогика. – 2002. – №7. – С. 96–106.
3. Донецкая О.И., Щербаков В.С. Система среднего профессионального образования в Федеративной Республике Германия // Интеграция образования. – 2002. – №2/3. – С. 43–51.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА УСВОЕНИЕ БИОЛОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Федоронко И.

преподаватель биологии, исследователь кафедры биологии и экологии,
Прикарпатский национальный университет им. Василя Стефаника,
Украина, г. Ивано-Франковск

В статье рассматривается влияние технологий дополненной реальности (AR) на усвоение биологических концепций в школьном образовании. Оценены результаты применения AR в обучении учащихся старших классов, изучающих биологию. Эксперимент проводился в двух группах: в экспериментальной группе использовались AR-программы для визуализации биологических процессов, а в контрольной группе применялись традиционные методы обучения. Результаты исследования показали, что использование AR значительно повышает уровень усвоения материала, повышая мотивацию и вовлеченность учащихся. Средний процент правильных ответов в экспериментальной группе увеличился на 16%, в то время как в контрольной группе только на 4%. Выводы исследования подтверждают эффективность применения AR в образовательном процессе, особенно для изучения сложных биологических концепций.

Ключевые слова: дополненная реальность, биологическое образование, школьное обучение, AR-технологии, усвоение биологических концепций, мотивация учащихся, образовательные технологии, интерактивное обучение.

Актуальность исследования

Современные технологии, в частности дополненная реальность (AR), стремительно проникают в различные сферы жизни, в том числе и в образование. В последние годы AR активно используется для создания интерактивных и визуализированных образовательных материалов, что значительно расширяет возможности традиционного преподавания. Биология, как наука, требует глубокой визуализации и понимания процессов, происходящих в живых организмах, что делает её отличной кандидатурой для применения технологий дополненной реальности.

Несмотря на перспективы, применение AR в школьном образовании, и, в частности, в обучении биологии, пока не получило достаточного эмпирического обоснования. Важность визуализации биологических процессов, например, процессов обмена веществ, роста клеток или взаимодействия экосистем, очевидна, но применение AR для улучшения усвоения таких концепций остаётся недостаточно исследованным. Исследования, посвящённые влиянию AR на обучение в контексте биологических наук, являются актуальными, поскольку позволяют выявить новые методы и подходы, которые способствуют лучшему усвоению учебного материала и повышению мотивации учащихся.

Таким образом, возникает необходимость изучения влияния AR на усвоение биологических концепций в школьном образовании, что позволит не только повысить эффективность обучения, но и подготовить школьников к современным вызовам цифрового мира.

Цель исследования

Цель данного исследования – определить влияние использования дополненной реальности на усвоение биологических концепций у школьников.

Материалы и методы исследования

Для проведения исследования был использован экспериментальный метод с участием двух групп учащихся старших классов, изучающих биологию. Экспериментальная группа обучалась с использованием технологий дополненной реальности, в то время как контрольная группа продолжала обучение с применением традиционных методов.

1. Участники: 120 учащихся, из которых 60 человек составляли экспериментальную группу и 60 человек – контрольную группу.

2. Методы сбора данных:

- Тестирование уровня усвоения биологических концепций до и после эксперимента.

- Опросы и анкеты, оценивающие восприятие AR-технологий учащимися и преподавателями.

- Наблюдения за поведением учащихся в процессе обучения.

3. Анализ данных. Для оценки статистической значимости различий в результатах между группами был использован t-критерий Стьюдента.

Результаты исследования

Дополненная реальность (AR) представляет собой технологию, которая позволяет интегрировать виртуальные объекты в реальное окружение, что создает иллюзию их совместного существования в одном пространстве. В отличие от виртуальной реальности (VR), AR не заменяет физическую реальность, а дополняет её цифровыми слоями, предоставляя пользователю возможность взаимодействовать с окружающим миром, обогащённым дополнительной информацией. Для реализации AR часто используются устройства с возможностью отображения виртуальных объектов на реальной поверхности, такие как смартфоны, планшеты, а также специализированные очки или шлемы.

В образовательной сфере AR обеспечивает возможность визуализации сложных процессов, таких как биологические явления, что делает её эффективным инструментом в обучении. Технологии AR позволяют учащимся «видеть» процессы, которые невозможно наблюдать в реальной жизни, например, микроскопические клеточные изменения или молекулярные взаимодействия. Это открывает новые горизонты в изучении сложных биологических концепций, требующих подробной визуализации для лучшего усвоения.

Использование AR в образовательном процессе стало предметом множества исследований, которые демонстрируют её потенциал в различных областях знаний. Например, исследования в области медицины показывают, что AR способствует более глубокому пониманию анатомических структур, а в химии AR помогает визуализировать молекулярные структуры и химические реакции. В биологии AR позволяет учащимся изучать анатомию, экосистемы, физиологические процессы и другие аспекты, которые трудно понять без практических примеров и визуализаций.

Использование AR в образовательных целях позволяет учащимся не только наблюдать, но и активно взаимодействовать с учебным материалом. Это улучшает понимание биологических процессов и способствует их закреплению. Гибкость AR-программ позволяет адаптировать материалы под разные возрастные группы, обеспечивая дифференцированный подход к обучению. Например, для младших школьников можно использовать простые визуализации и анимации, а для старших – сложные модели с возможностью взаимодействия и манипулирования объектами.

Исследования в области психологии и педагогики подтверждают, что использование визуальных и интерактивных средств в обучении значительно повышает мотивацию учащихся. Согласно теории когнитивного развития Жана Пиаже, учащиеся старшего школьного возраста способны оперировать абстрактными концепциями, но их понимание этих понятий значительно улучшится, если они смогут наблюдать и взаимодействовать с ними в реальном времени. AR в этом контексте является мощным инструментом, поскольку позволяет учащимся «видеть» абстрактные процессы, такие как взаимодействие экосистем или биохимические реакции, что способствует лучшему пониманию материала [1, с. 109].

Теория активного обучения также подчеркивает важность взаимодействия учащегося с обучающим материалом. Использование AR способствует активному вовлечению студентов в учебный процесс, что подтверждается многочисленными исследованиями. Студенты, использующие AR-программы, показывают лучшие результаты в тестах по биологии, чем те, кто обучается традиционными методами. Визуализация абстрактных понятий с помощью AR снижает когнитивную нагрузку и способствует лучшему усвоению учебного материала.

Биология, как научная дисциплина, охватывает широкий спектр тем, от молекулярных механизмов до экосистем и биологических процессов, которые происходят на различных уровнях организации жизни. Внедрение AR в преподавание биологии позволяет студентам наблюдать процессы, происходящие на молекулярном или клеточном уровне, а также взаимодействие биологических систем в реальном времени. Например, технологии AR могут демонстрировать рост растений или процессы фотосинтеза, делая эти явления доступными для восприятия.

Технология AR дает возможность учащимся проводить виртуальные лабораторные работы, например, изучать строение клеток, взаимодействие молекул или анализировать экологические процессы в их естественной среде. Эти возможности значительно расширяют традиционные методики обучения, позволяя студентам лучше понимать и усваивать сложные биологические концепции. Важно, что AR может быть интегрирована в учебные планы без значительных изменений в инфраструктуре учебных заведений, что делает её доступной для широкого применения в образовательных учреждениях [3, с. 67].

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение AR в школьное образование сопровождается рядом проблем и ограничений. Во-первых, технологические барьеры, такие как высокая стоимость оборудования и программного

обеспечения, могут ограничить доступность AR в образовательных учреждениях, особенно в развивающихся странах. Во-вторых, существует потребность в квалифицированных педагогах, которые способны эффективно интегрировать AR в процесс обучения. Это требует дополнительной подготовки учителей и разработки новых методических материалов.

Кроме того, некоторые исследования указывают на возможные негативные последствия чрезмерного использования технологий в обучении, такие как излишняя зависимость от цифровых устройств или ухудшение внимания учащихся в случае неправильного использования AR. Таким образом, необходим баланс между использованием традиционных методов и современных технологий, чтобы избежать перегрузки когнитивных функций учащихся [2, с. 89].

Для проведения данного исследования был выбран экспериментальный метод, который является наиболее подходящим для оценки влияния технологии дополненной реальности на усвоение биологических концепций школьниками.

В исследовании приняли участие 120 учащихся старших классов (возраст 15-17 лет), обучающихся в средней школе. Учащиеся были случайным образом разделены на две группы:

1. Экспериментальная группа ($n = 60$) – учащиеся, использующие AR-технологии для изучения биологии.

2. Контрольная группа ($n = 60$) – учащиеся, обучающиеся традиционными методами (лекции, учебники, лабораторные работы).

Ключевыми критериями для включения в выборку были:

- Участники должны были иметь схожий уровень базовых знаний по биологии, который проверялся с помощью предварительного тестирования.

- Учащиеся не должны были ранее использовать AR-технологии в обучении биологии.

Этапы исследования:

1) Подготовительный этап: Разработка и адаптация AR-программы, подготовка методических материалов, обучение преподавателей.

2) Этап проведения эксперимента:

- Введение учащихся в курс биологии с использованием AR в экспериментальной группе.

- Преподавание традиционными методами в контрольной группе.

- Проведение тестирования и наблюдений в процессе обучения.

3) Этап сбора данных: После завершения обучения учащиеся в обеих группах прошли пост-тесты. Проводился анализ данных, полученных от AR-программы, а также результаты опросов и интервью.

4) Этап анализа и обработки данных: Проведение статистического анализа и интерпретация результатов.

По завершении эксперимента и проведении анализа собранных данных были получены следующие результаты, которые позволяют оценить эффективность использования AR-технологий в образовательном процессе.

1. Тестирование знаний.

После окончания курса, учащиеся из обеих групп прошли итоговые тесты, целью которых было измерить уровень усвоения биологических концепций. В таблице 1 приведены результаты тестирования.

Таблица 1

Результаты тестирования уровня усвоения биологических концепций

| Группа | Средний балл | % правильных ответов |
|--|--------------|----------------------|
| Экспериментальная группа (AR) | 85% | 85% |
| Контрольная группа (традиционные методы) | 69% | 69% |

Как видно из таблицы 1, учащиеся, использующие AR, продемонстрировали значительно более высокие результаты в тестах, что свидетельствует о положительном влиянии технологии на усвоение биологических концепций.

2. Опросы и анкеты.

В процессе опросов и анкетирования учащиеся отметили, что использование AR значительно повысило их мотивацию к обучению и сделало процесс усвоения биологических понятий более увлекательным. В частности, 80% учащихся в экспериментальной группе сообщили, что визуализация биологических процессов в 3D помогла им лучше понять сложные концепции (например, механизмы фотосинтеза и деления клеток). В контрольной группе этот процент составил всего 55%. Результаты анкеты учащихся представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты анкеты учащихся

| Вопрос | Экспериментальная группа (%) | Контрольная группа (%) |
|--|------------------------------|------------------------|
| Насколько полезным был AR в процессе обучения? | 90% | 55% |
| Увлекло ли вас использование AR в обучении? | 85% | 45% |
| Легче ли было усваивать информацию с AR? | 80% | 50% |
| Как бы вы оценили общую эффективность AR? | 88% | 60% |

Ответы учащихся из экспериментальной группы показывают высокий уровень удовлетворенности и восприятия AR как полезного и эффективного инструмента обучения.

3. Наблюдения за учащимися.

В ходе наблюдений за учащимися было установлено, что учащиеся из экспериментальной группы демонстрировали большую активность и вовлеченность в учебный процесс. Использование AR-технологий способствовало не только улучшению понимания биологических концепций, но и повышению интереса к предмету. Примером такого вовлечения является то, что учащиеся

часто задавали дополнительные вопросы и стремились исследовать биологические процессы в AR-программе за пределами учебной программы.

4. Качество выполнения заданий.

В процессе выполнения заданий и лабораторных работ, учащиеся из экспериментальной группы проявляли большую точность и детальность в ответах, связанных с визуализацией биологических процессов. В контрольной группе также наблюдался прогресс, но в меньшей степени, что подтверждается результатами их работы.

5. Статистический анализ.

Для объективной оценки полученных данных был проведен t-критерий Стьюдента, чтобы определить статистическую значимость различий в уровне усвоения материала между группами. Результаты показали, что различия между экспериментальной и контрольной группами имеют статистическую значимость при уровне $\alpha = 0,05$ ($p\text{-value} < 0,05$). Это подтверждает, что использование AR-технологий оказывает существенное влияние на улучшение усвоения биологических концепций.

Изменение уровня знаний в контрольной и экспериментальной группах показано на рисунке ниже.

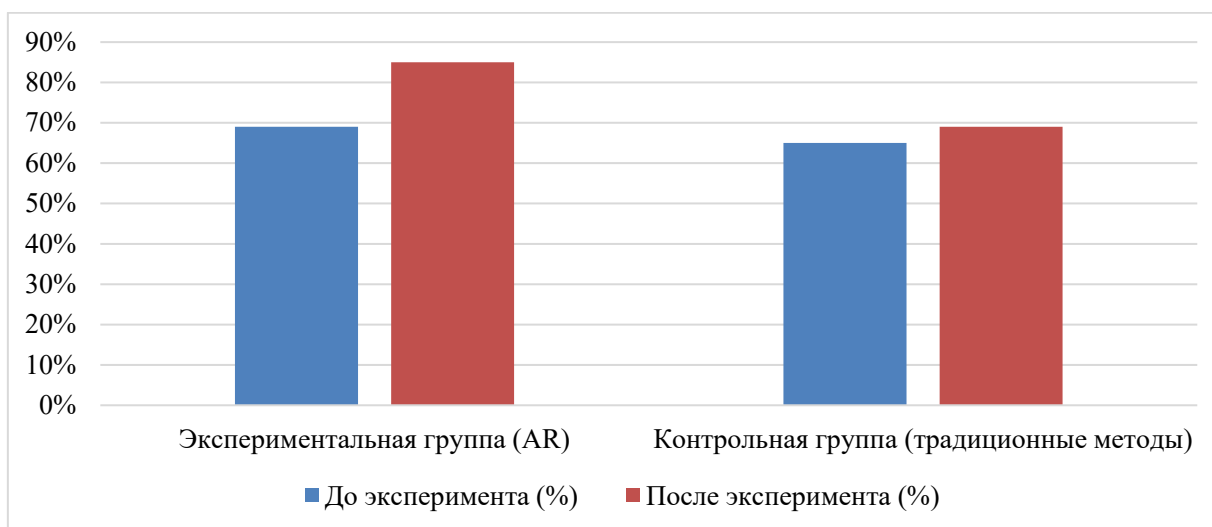


Рис. Изменение уровня знаний в контрольной и экспериментальной группах

Результаты исследования подтвердили гипотезу о положительном влиянии дополненной реальности на усвоение биологических концепций учащимися старших классов. Учащиеся, обучавшиеся с использованием AR-технологий, продемонстрировали значительное улучшение в понимании сложных биологических процессов, таких как фотосинтез, деление клеток, экосистемы и анатомия человека. Средний процент правильных ответов в экспериментальной группе увеличился на 16%, в то время как в контрольной группе – только на 4%. Эти данные подтверждают, что AR-технологии могут существенно повысить эффективность образовательного процесса по сравнению с традиционными методами обучения.

Один из наиболее заметных эффектов, выявленных в ходе исследования, – это повышение мотивации и вовлеченности учащихся, использующих AR в

учебном процессе. Интерактивность и наглядность, которые предоставляет AR, делают процесс обучения более увлекательным и доступным для учащихся, особенно в случае сложных и абстрактных концепций.

Примечательно, что в контрольной группе только 55% учащихся заявили, что традиционные методы обучения способствовали повышению их интереса к предмету. Это подчеркивает важность интеграции современных технологий, таких как AR, в образовательный процесс для повышения мотивации учащихся.

Использование AR значительно способствовало улучшению понимания учащимися сложных биологических концепций. Особенно это касается тех тем, которые трудны для восприятия в традиционном формате, например, молекулярные процессы или анатомические структуры. Визуализация этих процессов в AR дала учащимся возможность не только увидеть их в реальном времени, но и взаимодействовать с ними, что сделало материал более доступным и понятным.

Кроме того, использование AR позволило учащимся «проникнуть» внутрь биологических процессов, наблюдать их из разных точек зрения, что невозможно при использовании только текстового или иллюстративного материала. Например, изучение клеточного деления в AR обеспечивало глубокое понимание его механизмов через анимацию и моделирование, что значительно улучшало усвоение материала.

Несмотря на положительные результаты, исследование имеет несколько ограничений, которые стоит учитывать при интерпретации полученных данных.

- **Размер выборки.** Хотя выборка из 120 учащихся предоставляет достаточно данных для анализа, для более универсальных выводов следовало бы использовать более крупную и разнообразную выборку, включая учащихся из разных регионов, школ с различным уровнем образовательных ресурсов и с разными социально-экономическими условиями.

- **Технические проблемы.** Некоторые участники столкнулись с техническими трудностями при использовании AR-программ, такими как сбои в приложениях или проблемы с устройствами (смартфоны, планшеты), что могло повлиять на их взаимодействие с программой. Эти технические барьеры могут быть особенно актуальны в школах с ограниченным доступом к современным технологиям.

- **Краткосрочность эксперимента.** Эксперимент проводился в течение одного учебного семестра, что не позволило исследовать долгосрочные эффекты использования AR-технологий в обучении. Для более точной оценки эффективности AR требуется проведение более долгосрочного исследования, которое поможет понять, насколько прочными являются полученные знания и как технология влияет на усвоение материала в долгосрочной перспективе.

Использование AR-технологий в обучении не только повлияло на учащихся, но и оказало влияние на методику преподавания. Преподаватели биологии отметили, что AR позволил сделать занятия более интерактивными и динамичными, снизив нагрузку на объяснение сложных тем. 92% преподавателей в экспериментальной группе сообщили, что использование AR

повысило их уверенность в преподавании, а также улучшило качество обратной связи с учащимися. Это свидетельствует о том, что AR может быть полезным инструментом не только для учащихся, но и для учителей, улучшая общий процесс обучения.

Для дальнейшего изучения влияния AR на обучение можно предложить следующие направления:

- Долгосрочные исследования: Оценка долгосрочных эффектов AR-технологий на усвоение биологических и других дисциплинарных концепций в разных возрастных группах учащихся.
- Исследование влияния на разные типы учащихся: Проведение исследования среди учащихся с различными стилями обучения, включая студентов с особыми образовательными потребностями, для изучения, как AR влияет на разные группы учеников.
- Сравнение с другими цифровыми инструментами: Исследование эффективности AR в сравнении с другими образовательными технологиями, такими как виртуальная реальность, геймификация, или использование интерактивных симуляторов.

Выводы

Таким образом, использование дополненной реальности в обучении биологии оказывает положительное влияние на усвоение биологических концепций школьниками. Эксперимент показал, что технологии AR значительно повышают уровень знаний учащихся, а также их мотивацию и вовлеченность в процесс обучения. Результаты исследования подтверждают эффективность AR как инновационного инструмента в школьном образовании, особенно при изучении сложных биологических тем, требующих визуализации и глубокого понимания. Внедрение AR в образовательный процесс имеет большой потенциал для улучшения качества обучения, и его использование следует активно развивать в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Авербух Н.В. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде // Вопросы психологии. – 2010. – № 5. – С. 105-113.
2. Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантранов О.И. Становление информационного общества и философия образования: монография // Академия Естествознания. – 2008. – 168 с.
3. Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2(4). – С. 64-72.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТОРНЫХ ФУНКЦИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПОСРЕДСТВАМИ ТЕХНИКИ АССАМБЛЯЖ

Чарковская Я.В.

студент кафедры «психологии личности специальной педагогики»
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
Россия, г. Владимир

Малинина С.М.

доцент кафедры Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых,
кандидат педагогических наук, доцент,
Россия, г. Владимир

Эта статья предназначена для логопедов, олигофренопедагогов, психологов, воспитателей и людей работающих с детьми особыми образовательными потребностями. В статье описывается необычная техника ассамбляж, которая используется для развития моторики детей. Данная техника еще не очень распространена в педагогике.

Ключевые слова: ассамбляж, педагогика, дети с особыми образовательными потребностями.

Развитие моторики играет важную роль в овладении учебными навыками, прежде всего письмом. Становление сложнейшего психомоторного навыка опирается на согласованное взаимодействие всех уровней организации движений, как правило уже достигших необходимого развития к началу дошкольного возраста.

Однако практика показывает, что дети с нарушением интеллекта нередко имеют неудовлетворительный уровень развития мелкой и крупной моторики. Это проявляется в неспособности проводить достаточно четкие и прямые линии при срисовывании образцов геометрических фигур, начертании печатных букв (так называемая «дрожащая линия»), в неумении точно вырезать по контуру фигуры из бумаги, в плохой координации движений при беге, прыжках, общей двигательной неловкости и неуклюжести [1].

Для формирования моторных способностей у детей с нарушением интеллекта мы взяли необычную технику ассамбляж.

Включение в произведение искусства трехмерных нехудожественных материалов и найденных объектов, берущее свое начало в технике коллажа. Ассамбляж уходит корнями в искусство начала XX века. Одним из наиболее ранних и известных примеров ассамбляжа было велосипедное колесо на табуретке Марселя Дюшана, которое он назвал термином «реди-мейд». Техника ассамбляжа стала особенно популярна в конце 1950-х годов, когда художники широко включали в живопись и скульптуру посторонние материалы, в том числе еду и разнообразные отходы. Распространение ассамбляжа в

XX веке свидетельствуют о росте бунтарских настроений по отношению к традиционным техникам искусства [2].

В нашей группе реализуется проект по ассамбляжу. К этому необычному творчеству невозможно относиться равнодушно. При виде изделий из этих самых необычных материалов захватывает дух от восхищения. Действительно, работа с техникой ассамбляж требует огромного терпения и внимания, работы создаются не за час. Но в умелых руках наших деток, которые вкладывают в свои работы не только кропотливый труд, но и частичку своей души, изделия в технике «ассамбляж» превращаются в шедевры.

Ассамбляж это техника визуального искусства, родственная коллажу, но использующая объёмные детали или целые предметы, аппликативно скомпонованные на плоскости как картина. Допускает живописные дополнения красками, а также металлом, деревом, тканью и другими структурами. Иногда применяется и к другим произведениям, от фотомонтажа до пространственных композиций, поскольку терминология новейшего визуального искусства не вполне устоялась [3].

В своем исследовании мы предполагаем, что при правильно организованной образовательной деятельности с использованием техники ассамбляж развитие моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта, пойдет эффективно.

Объект исследования: процесс развития моторных функций у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством техники ассамбляж.

Предмет исследования: образовательная деятельность направленная на формирование моторных функций и детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта с использованием техники ассамбляж.

Практическая значимость нашего исследования состоит в том, что полученные данные показали эффективность положительного влияния коррекционных занятий с помощью нетрадиционной техники ассамбляж, на развитие моторных функций у детей с нарушением интеллекта дошкольного возраста. Результаты исследования могут быть использованы воспитателями, дефектологами, логопедами, психологами на коррекционных занятиях.

Список литературы

1. Назарова Н.М. Специальная педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Л.И.Аксенова, Б.А.Архипов, Л.И.Белякова и др.; Под ред. Н.М.Назаровой. – 4-е изд., стер. -М.: Издательский центр «Академия» – 400 с., 2005
2. <http://do-by-hands.ru/category/assamblyazh/>
3. <http://enc.vkarp.com/2011/01/11/a-ассамбляж/>

ТЮТОРСТВО КАК ФОРМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Чернова Е.И.

ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»,
Россия, г. Москва

В статье определены основные задачи тьютора, как участника образовательного процесса. Раскрыты способы взаимодействия с детьми разного возраста. Определена основная цель тьютора в работе со школьниками: способствование формированию профессиональной позиции, развитие таких компетенций как ориентация на достижение, межличностное понимание, уверенность в себе, коммуникабельность.

Ключевые слова: тьютор, сопровождение детей, форма психолого-педагогического сопровождения, образование.

Под тьюторским сопровождением, считаем целесообразно рассматривать процесс обеспечения эффективного взаимодействия тьютора и обучающегося, именно эффективного, приносящего свои положительные плоды, поскольку ориентир направлен на достижение поставленных, прогнозируемых целей.

Теперь можно сделать вывод, что сферой деятельности тьютора является построение индивидуализированной образовательной среды, создание на материале реальной жизни возможности расширения его собственных возможностей. При работе тьютор должен учитывать некоторые особенности, в том числе учитывать потребности и интересы, создать условия для вовлечения воспитанников в процесс саморазвития, а так же осуществлять помощь в личном самоопределении.

Официально профессия тьютор закрепилась в нашем российском законодательстве и обществе в целом, в 2008 году, когда Госдума приняла профессию тьютора. Теперь каждый человек в стране, если захочет, может учиться на тьютора, получить трудовую книжку, где будет запись о том, что он является тьютором в сфере образования, получать за это деньги, пенсию, выслугу лет. Таким образом, получается, что тьютор – отдельная профессия. Тьютор может работать в детском саду, школе, в вузе. Совсем другое дело, когда мы говорим о массовой практике. Есть учителя, есть федеральный государственный образовательный стандарт. В федеральном государственном стандарте линия индивидуализации является базовой. Стандарт – обязательный документ. Там написано, что каждый ребенок имеет право на индивидуальный учебный план, а учитель должен создать ему условия. Именно такие требования, как правило, могут предъявлять родители к педагогам, каждый родитель может, даже имеет право захотеть, чтобы именно их ребенок вышел на индивидуальный учебный план. И это, по сути, невозможно, поскольку педагог он один, на целый класс, где почти всегда более двадцати человек. Вот тогда роль тьютора считается наиболее необходимой и эффективной. Но существует некий диссонанс, между желанием тьютора и возможностью им осуществления

требуемой деятельности. В нашей стране, еще до конца не определена роль тьютора, законодательно только шестнадцать лет назад, как мы уже отмечали ранее, но на практике еще не сформирована база для действия. Тьютор, приходя в образовательное учреждение, сначала должен создать образовательную среду, выстроить ресурсные карты взаимодействия с другими структурами. А это длительный и кропотливый труд, который в – первую очередь отнимает много времени и возможностей у воспитанников.

Но пока мы вернемся к идеальной модели тьюторства, как профессиональной деятельности, где основная задача – способствование формированию профессиональной позиции, развитие таких компетенций как ориентация на достижение, межличностное понимание, уверенность в себе.

Главное отличие тьютора от репетитора в том, что тьютор не просто натаскивает ученика на знание какого –нибудь предмета, но учит его свободно мыслить, понимать предмет и любить его.

В начальной школе тьютор помогает маленькому ученику нащупать свой индивидуальный стиль учения, который связан с психофизическими, эмоциональными особенностями этого ученика, с его опытом. С другой стороны, с тем культурным материалом, с которым ребенок встречается. В подростковой школе тьютор выполняет другую работу, она связана с тем, что школа для подростка и место адаптации к новому социальному институту, который ограничивается рамками ступени, рамками предыдущего и последующего возрастов, столкновений со взрослыми, которые несут свои профессиональные нормы. Все что связано с конфликтностью, коммуникативностью, адаптивностью в этот период жизни – все-таки, это предмет работы тьютора. Тьютор в старшей школе – это человек, который создает условия для появления индивидуальной образовательной программы у учащихся, помогает оформлению профессионального образа будущего, способствует формированию этого образа в настоящем.

Ковалевой Т.М. была разработана ресурсная схема общего тьюторского действия, где объединены и взаимосвязаны три вектора расширения: социальный, культурно – предметный, антропологический.

1. Социальный вектор – работа с различными образовательными учреждениями, выбор ресурса для развития конкретного ученика с использованием возможностей инфраструктуры других образовательных учреждений. Ребенок узнает о тех местах в социуме, где он может чему – либо научиться в рамках реализации собственной образовательной программы.

2. Культурно – предметный вектор – работа по предмету (биология, литература, информатика, математика) выбранной образовательной области. Предполагает тесное сотрудничество с педагогом – предметником для определения продвижения в выбранной области, консультирования специалистами, экспертной оценки. При этом происходит освоение ребенком в совместной деятельности определенной культурной традиции.

3. Антропологический подход – формирование определенных личностных качеств. Ребенок должен понимать, какие именно требования к нему предъявляются образовательной программой.

Но тьютор, прежде чем начать свою учебную деятельность сталкивается с рядом проблем: не все учителя готовы к появлению на своих уроках другого высокопрофессионального специалиста; учитель пока не очень точно представляет, в чем суть работы тьютора.

Взаимодействовать с коллегами тьютор активно может и в рамках школьного консилиума. На консилиуме выявляются проблемы ребенка, формируется индивидуальный маршрут развития, решаются проблемы ребенка, возникающие в учебной деятельности или общении, отслеживается динамика.

Тьютор в рамках школьного консилиума информирует его участников о ходе работы с ребенком, заявляет о возникших проблемах, принимает участие в разработке индивидуального образовательного маршрута для ребенка, в решении вопросов его жизнедеятельности в школе, ведет записи и по ним отслеживает положительную динамику. Тьютор совместно с учителем осуществляет работу по адаптации учебной программы для ребенка и помогает в изготовлении наглядных пособий.

Роль тьютора необходима и важна в современном обществе. На детей все больше скапливается стрессов и неврозов, которые они не в состоянии преодолеть самостоятельно, тогда как раз так необходимо роль наставника, помощника, друга.

Список литературы

1. Гордон Э., Морган Р., Ч. О`Мэлли, Дж. Понтиселл Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся, М.: Ижевск: "ERGO", 2010 г.– 332 с. РАО,2002г.
2. Ковалева Т.М. К вопросу о тьюторском сопровождении как образовательной технологии// Основные тенденции развития современного образования: Материалы международной научно-практической конференции – М., ИТОиП.
3. Коллектив авторов – Тьюторство в открытом образовательном пространстве: становление профессиональной тьюторской деятельности, М.: МПГУ, 2014г. – 304 с.
4. Основы деятельности тьютора: Учебно – методическое пособие/ Под.научн. ред. С.А.Щенникова, А.Г.Теслинова, А.Г.Чернявской; в 9 книгах. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2002г.

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Черноятова А.В.

аспирантка кафедры консультационной психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова,
Россия. г. Ярославль

В статье рассматривается проблема психологического благополучия в контексте психологического консультирования. Проблема психологического благополучия начала широко обсуждаться со второй половины прошлого века в американской школе, начиная с работ Брэдбурна [1]. Изучение данного феномена на разных возрастных этапах позволит решить ряд прикладных задач в области психологического и организационного консультирования. В частности, изучение структуры психологического благополучия в ранней зрелости позволит решать не только личностные, но и карьерные задачи, связанные с

профессиональной деятельностью человека. Знание особенностей структуры психологического благополучия позволит подбирать методы работы, соответствующие целям конкретного возрастного периода.

Ключевые слова: структура психологического благополучия, компоненты психологического благополучия, удовлетворенность жизнью.

В нашем исследовании мы опирались на определение психологического благополучия К.Рифф, которая определяет его как «интегральный показатель степени направленности человека на реализацию основных компонентов позитивного функционирования (личностного роста, самопринятия, управления средой, автономии, цели в жизни, позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности этой направленности, субъективно выражающейся в ощущении удовлетворённости собой и собственной жизнью» [2].

Целью нашей работы было выявление взаимосвязи психологического благополучия, осмысленности жизни и удовлетворенности ею в разных возрастных периодах.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

- «Шкала психологического благополучия, К. Рифф»;
- «Шкала субъективной удовлетворенности, Diener».
- Методика СЖО (смысло-жизненных ориентаций) Д.А.Леонтьева.

Среди гипотез, поставленных и доказанных в ходе исследования, были следующие:

1. Разные возрастные периоды различаются по структуре психологического благополучия, смысло-жизненным ориентациям и удовлетворенностью жизнью;

2. Существует зависимость между психологическим благополучием, смысло-жизненными ориентациями и удовлетворенностью жизнью;

3. В разных возрастных периодах взаимосвязь между психологическим благополучием, смысло-жизненными ориентациями и удовлетворенностью жизнью различна и имеет свою специфику.

В исследовании принимали участие 4 выборки общей численностью 120 человек. Подбор выборки осуществлялся на основе периодизации психического развития Э. Эриксона:

1. Подростковый (юношеский) возраст (11-21 лет): выборка состояла из 30 человек.

2. Ранняя зрелость/молодость (21-40 лет): выборка состояла из 30 человек.

3. Средняя зрелость/зрелость (40-60 лет): выборка состояла из 30 человек.

4. Поздняя зрелость / старость (после 60 лет): выборка состояла из 30 человек.

В работе был проведен анализ:

- средних результатов по каждой методике;
- значимых различий между выборками по У-критерию Манна-Уитни;

- корреляционных связей как между шкалами внутри одной методики, так и между шкалами методик. (Коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

В начале анализа полученных результатов исследования мы обратились к динамике показателей уровня психологического благополучия на разных возрастных этапах. Если говорить об интегральном показателе психологического благополучия, то здесь можно проследить такую динамику: наиболее низкие показатели отмечаются в подростковом возрасте и в старости. А своего пика уровень психологического благополучия достигает в ранней взрослости. Такая динамика может быть объяснена тем, что уровень психологического благополучия в данном возрастном периоде складывается из тех компонентов, баллы по которым выше у этой выборки, а именно: «положительные отношения с окружающими», «личностный рост», «цель в жизни», «самопринятие». Эти параметры позитивного функционирования реализованы в ранней взрослости в большей степени, по сравнению с другими возрастными периодами.

В данной статье мы уделим внимание особенностям структуры психологического благополучия в ранней взрослости.

Анализируя результаты методики "Шкалы психологического благополучия" К. Рифф у представителей ранней взрослости (21-40 лет), можем отметить, что из 6 показателей позитивного функционирования личности самые высокие баллы получили шкалы «положительные отношения с окружающими», «личностный рост», «цель в жизни» и «самопринятие». Представители данной выборки имеют доверительные отношения другими людьми, открыты для общения, способны к установлению и поддержанию контактов, заботятся о благополучии других; способны сопереживать. Показатели по «личностному росту» свидетельствуют о стремлении представителей ранней взрослости развиваться, постигать новое и ощущать собственный прогресс, а также, об открытости новому опыту. Наличие «жизненных целей» свидетельствует о чувстве направленности, осмысленности существования и ценности того, что происходит в настоящем, и что будет происходить в будущем. Достаточно высокий балл по самопринятию свидетельствует о том, что представители этой выборки признают и принимают собственное личностное многообразие, включающее в себя как положительные, так и отрицательные качества личности. Показатели по шкалам «автономия», «управление окружающей средой» имеют средние показатели, что указывает на наличие самостоятельности в принятии решений и организации своей деятельности, умение самим выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям.

Анализируя средние результаты по шкале «психологическое благополучие», можно сказать, что самый низкий показатель у выборки №1 (подростковый возраст), а самый высокий – у выборки №2 (ранняя взрослость/молодость). Можно констатировать тот факт, что в ранней взрослости 4 компонента психологического благополучия из 6 имеют высокие баллы, а именно: «положительные отношения с окружающими», «личностный рост», «цель в жизни» и «самопринятие», при этом шкалы «автономия» и «управление окружающей средой» имеют нормативные показатели.

Анализируя шкалу «Положительные отношения с окружающими», мы можем проследить следующую динамику: самый низкий показатель наблюдается в подростковом (юношеском возрасте), пик наблюдается в ранней взрослости (молодости), а затем идет спад.

Это можно объяснить тем, что для ранней взрослости (исходя из периодизации Эрика Эриксона) характерно решение такой задачи как интимность/изоляция, т.е. в этот период формируется способность устанавливать положительные, доверительные отношения разной степени близости (наличие узкого круга друзей, с которыми человек общается тесно, более широкого, с которым просто общается, и круга знакомых), т.е. в норме социальные связи должны быть разнообразны, что мы и получили по средним результатам.

По шкале «Автономия» прослеживается такая динамика: в ранней взрослости (молодости) этот показатель снижается по сравнению с возрастом подростковым, а по сравнению с остальными возрастными периодами он вообще является самым низким. Зато в зрелости автономия значительно увеличивается (в этом возрастном периоде – самый высокий показатель по этой шкале), а в старости опять снижается.

Можем предположить, что в подростковом возрасте действует чувство взрослости, повышается критичность по отношению к взрослым, и потому возникает протест социальному давлению (со стороны родителей и педагогов) в мыслях и поступках. Отсюда становится очевидным, почему баллы в выборке №1 выше, чем в выборке №2: в подростковом (юношеском) возрасте склонны оценивать себя исходя из своих принципов и стандартов. В ранней взрослости данный показатель снижается, что может быть связано с тем, что личность в этом возрастном периоде становится более чувствительной к оценкам окружающих (коллегам по работе, членам семьи). Для человека становится важной оценка его профессиональной деятельности со стороны коллег, социальное признание его достижений, оценка личной жизни с стороны друзей и близких (создал ли ты семью, например).

Средний балл по шкале «Управление окружающей средой» увеличивается с возрастом, и эта динамика хорошо прослеживается в результате анализа данных.

Полученные результаты могут рассматриваться как возрастная норма, т.е. с возрастом чувство уверенности и компетентности в управлении собственной жизнью, повседневными делами растет за счет приобретения жизненного опыта (и профессионального, в частности), улучшения финансовых возможностей, которые позволяют изменять условия своей жизни, за счет увеличения количества социальных связей.

Анализируя средние баллы по шкале «Личностный рост», мы увидели, что к ранней взрослости (молодости) показатель возрастает, а затем идет на спад.

В молодости происходит раскрытие своего потенциала, что может быть связано с постановкой и реализацией целей.

Что касается шкалы «Цели в жизни», что здесь наблюдается похожая картина: начиная с подросткового возраста средний балл по этой

составляющей позитивного функционирования увеличивается, в ранней зрелости (молодости) он достигает своего пика, и уже к старости показатель по целям в жизни снижается.

Такая динамика легко объясняется тем, что в ранней зрелости (молодости) происходит профессиональное самоопределение, формирование жизненных планов, связанных и с семьёй, и с работой, которое предполагает построение их реализации.

А с «Самопринятием» всё неоднозначно: с возрастом мы можем наблюдать следующую динамику: к ранней зрелости этот показатель заметно возрастает, достигая своего пика, но к зрелости также заметно снижается, и в старости опять увеличивается.

В подростковом (юношеском) возрасте более низкий показатель обусловливается разрывом «Я-реального» и «Я-идеального», когда желаемое не совпадает с действительным; в ранней зрелости (молодости) этот разрыв сокращается, и, более того, к этому возрасту уже есть определенные достижения: и личные, и профессиональные (т.е. уже есть, что принимать).

В ранней зрелости баллы по всем шкалам психологического благополучия являются высокими, а это значит, что мы можем характеризовать представителей этого возрастного периода как людей целеустремленных, знающих, чего хотят от будущего. Текущая жизнь воспринимается ими как интересная, эмоционально насыщенная и наполненная смыслом. При этом они довольны тем, как складывалась их жизнь ранее, их удовлетворяют достигнутые в прошлом результаты. Для этих респондентов свойственна уверенность в себе, своих силах, они считают, что обладают достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни. Им так же свойственно убеждение, что жизнь подвластна сознательному контролю.

Список литературы

1. Bradburn N. The Structure of Psychological Well-Being. Chicago: Aldine Pub. Co., 1969. – 320 p.
2. Фесенко П.П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций. // Научные труды аспирантов и докторантов. 2005*9 (46) / Факультет научно – педагогических кадров Московского гуманитарного университета; Ред. совет: Е.Д. Катульский и др.; Сост., научн. Ред. В.К. Криворученко. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета, 2005. – Вып. 46. – 140 с. с. 35-48.

ЭКСКУРСИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ – ПОМОЩЬ В ДОСТИЖЕНИИ СОВРЕМЕННОГО КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ ПОТЕРЯ ВРЕМЕНИ, КОТОРОГО И ТАК КАТАСТРОФИЧЕСКИ НЕ ХВАТАЕТ?

Шарафутдинова Г.Г.

старший преподаватель кафедры теории и методики начального образования
Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета,

кандидат физ.-мат. наук,
Россия, г. Стерлитамак

Хабибуллина Г.Р.

воспитатель МАДОУ Детский сад комбинированного вида №35,
Россия, г. Октябрьский

Насколько необходимо проведение уроков-экскурсий, несмотря на трудности в их организации. Известно, что младшие школьники проявляют особый интерес ко всему, что связано с окружающим миром и экскурсия как форма урока безусловно поддерживает любознательность у всех школьников. Таким образом, экскурсия, особенно на природу, как вид деятельности соответствует их мотивационной сфере.

Ключевые слова: учебные экскурсии, познавательный интерес.

Без хорошо продуманных методов обучения трудно организовать усвоение программного материала. От традиционного урока, когда преподаватель объясняет, рассказывает новый материал, толку мало. Вот почему следует совершенствовать те методы и средства обучения, которые помогают вовлечь учащихся в познавательный поиск, в труд учения: помогают научить учащихся активно, самостоятельно добывать знания, возбуждают их мысль и развивают интерес к предмету. При учении с увлечением эффективность урока заметно возрастает. Учащиеся в этом случае охотно выполняют предложенные им задания, становятся помощниками преподавателя в проведении урока.

Современная дидактика концентрирует свое внимание на вскрытии механизма процесса обучения, характера деятельности обучающихся и учащихся и значительно меньше занимается изучением средств, вызывающих эмоциональное отношение школьников к учебному процессу.

Экскурсия в природу – одна из наиболее благодатных форм работы для развития у младших школьников пытливости, ума, любознательности, творческого воображения. Экскурсия как форма урока может поддерживать любознательность у всех школьников. Известно, что младшие школьники проявляют особый интерес ко всему, что связано с окружающим миром. Таким образом, экскурсия как вид деятельности соответствует их мотивационной сфере, способствует лучшему запоминанию материала, повышает их интерес к предмету, обеспечивают прочность знаний.

Н.К. Крупская метко назвала экскурсию чтением книги жизни. Экскурсия – это своего рода урок, но перенесенный в соответствии с определенной учебной целью на предприятие, на ферму, в музей. Как и всякий урок, экскурсия требует хотя и своеобразной, но совершенно определенной организации работы учителя и учащихся. Она тщательно планируется учителем. Во время экскурсии наряду с наблюдениями используются разнообразные методы учебной работы: рассказ, беседа, демонстрации и др.

Учебные экскурсии различаются по учебному материалу (географические, исторические, литературные), по месту их проведения (в природу, на производство, в музей), а также по основной дидактической цели и месту,

которое занимает экскурсия в изучении темы. В зависимости от этих условий различают вводные и предварительные экскурсии, с них начинается изучение темы или раздела, текущие, или сопровождающие экскурсии и, наконец, итоговые, или заключительные экскурсии.

В последнее время широкое распространение получают комплексные экскурсии. Они позволяют обогащать изучение различных предметов наблюдениями, приучают школьников подходить к изучению явлений с различных сторон и воспринимать явления целостно. Комплексные экскурсии экономят учебное время школьников. В начальных классах комплексные экскурсии должны занимать все большее место.

Подготовка и проведение экскурсии включает в себя выбор нужного объекта, подготовку учителя к проведению экскурсии, подготовку учащихся, подготовку самого объекта, разработку форм подведения итогов экскурсии. Прежде чем провести экскурсию, учитель сам знакомится с объектом, составляет план экскурсии, подбирает экскурсовода. Подведение итогов проводится в различных формах: дети рассказывают о своих впечатлениях, пишут сочинения об экскурсии, выпускают специальную стенную газету, оформляют стенд.

Экскурсия – важное звено в учебном процессе, поэтому учитель заранее определяет, при изучении каких тем он проводит ее, намечает задачи экскурсии, а они, в свою очередь, определяют план и методы работы учителя и учащихся на экскурсии. Учитель остается организатором и руководителем познавательной деятельности детей на протяжении всей экскурсии. Большая затрата труда на подготовку экскурсии окупается ее результатами.

В то же время на практике мы видим, что количество экскурсий по сравнению с классными уроками незначительно – обычно не более трех-пяти в год. Это связано с тем, что далеко не все изучаемые объекты и явления можно наблюдать в окрестностях школы, своего населенного пункта. Кроме того, проведение экскурсии связано с определенными организационными трудностями. Для начинающих учителей, студентов-практикантов проведение экскурсии часто связано с трудностями управления классом. Дети часто воспринимают экскурсию как прогулку, на которой можно вести себя свободнее, чем на уроках. Тем не менее, учитывая высокую эффективность правильно организованной экскурсии, учителю целесообразно использовать каждую возможность для экскурсионного изучения окружающего мира, вопросов взаимоотношения человека и природы.

Список литературы

1. Смолеусова Т.В. Урок-экскурсия по математике – это инновация? // Начальная школа Плюс до и после. – 2013. – № 10. – 7 с.
2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – 2 изд. – Киев: Род. Школа, 1972. – 244 с.

ОСВОЕНИЕ ДИАЛЕКТНОГО ПЕНИЯ В АНСАМБЛЕ

Шастина Т.В.

доцент кафедры русского народного песенного искусства
Санкт-Петербургского государственного института культуры,
кандидат педагогических наук, доцент,
Россия, г. Санкт-Петербург

В статье рассматриваются вопросы освоения народного пения в современных социокультурных условиях в ходе вокального воспитания, построенного на основе народной традиционной певческой культуры в *специально* созданной этномузыкальной педагогической среде средствами и методами *специальных* педагогических технологий. Для сохранения этнопевческой культуры целесообразно обучение *диалектному пению*.

Ключевые слова: этнопевческая культура, этнопедагогическая среда, диалектное пение, этнопевческое поведение.

Сегодня в развитии культуры России основной проблемой остается изучение и сохранение народных традиций, региональных и локальных особенностей музыкальной народной культуры, в том числе и певческой. Интеграция культурного наследия в жизнь современного общества – одно из основных направлений деятельности социальных институтов, осуществляющих воспитание и обучение молодого поколения. Поэтому важно выявить динамику и механизмы включения народной традиционной певческой культуры в современное социокультурное пространство. В связи с этим, возникает необходимость *специального* обучения молодого поколения народному пению, которое требует создания *специальной* этномузыкальной педагогической среды, разработки *специальных* педагогических технологий. Мы выявили, что в современных условиях для сохранения народного пения в его локальных специфических проявлениях целесообразно вокальное воспитание, построенное на основе народной традиционной певческой культуры. Для этого целесообразно обучение *диалектному пению*. Диалектная манера пения Л.В. Шаминой определяется как путь обучения народно-певческому искусству, «по возможности точного сохранения бытовых (аутентичных) образцов *диалектных манер* русского народного пения» [1, с. 6]. Процесс освоения диалектного пения мы определили как активную интеллектуальную деятельность, включающую следующие этапы: восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение произведений локальных певческих традиций, фольклора. Все этапы взаимосвязаны. Восприятие произведений фольклора рассматриваем как слуходвигательное, интонационное, ритмическое, эмоциональное. Его характер и сила воздействия во многом зависят от среды и пространства, где исполняется произведение. В условиях, приближенных к бытовым (условия, в которых фольклор бытует), стираются границы между слушателями и исполнителями, часто слушатели становятся исполнителями. Это оказывает сильное эмоциональное воздействие, которое сохраняется в памяти эмоциональной.

Если *восприятие* пения, рассматриваемого как *песнетворчество*, происходит целостно, на активном уровне, то и восприятие мелодии, многоголосия, ритма, темпа не может происходить при пассивном наблюдении. Это связано

с тем, что в восприятии звуковысотности участвуют голосовые складки, в восприятии ритма принимает участие вся мускулатура тела, не только голосовых складок. *Осмысление* – понимание информации – зависит от проявления активности конкретного вида мышления, в качестве механизма обработки воспринятого материала, а также от умственных способностей человека и условий работы с информацией. *Запоминание* песни, ее текста, ритма, многоголосия и т.д. необходимо для исполнительской деятельности. Элементы, составляющие качество запоминания, а это: полнота запоминания, точность, продолжительность хранения, актуальное воспоминание, зависят от условий подачи информации. И, наконец, *воспроизведение* песни обеспечивается уровнем осмысления, который определяется особенностями и качеством восприятия, условиями запоминания, характером мыслительной обработки материала и певческой деятельностью, в которой применяется полученная информация. Для того, чтобы освоение было качественным, каждый из указанных этапов требует достаточной затраты времени.

В процессе освоения диалектного пения формируется *этническое певческое поведение*, которое предполагает сформированность этномузыкального мышления, овладение интонационным словарем локальной певческой традиции и исполнительским комплексом [2, с. 24].

Важной составляющей процесса формирования этнопевческого поведения в современных условиях является пение с соблюдением строя локальной традиции¹. Именно в таком строе музицируют аутентичные певцы. Только *устное* восприятие произведения искусства устной традиции позволит его перенять, понять особенности и освоить исполнительские приемы. Чтобы освоить произведение, особенно многоголосное, в строе конкретной локальной традиции, следует изучать не его нотации², а непосредственно *звучание, созвучия музыкального полотна песни* (аудио-, видео-записи произведений или непосредственное общение с носителями певческой традиции – этнофорами, то есть посредством устной передачи). Без выполнения вышеуказанных условий невозможно освоение произведений конкретной локальной певческой традиции и исполнительской техники, приближенной к подлинной исполнительской культуре носителей данной традиции. И только когда глубоко изучена локальная традиция и освоены ее специфические певческие приемы, а для этого требуются годы, возможно «озвучивание нотного текста», что позволит вновь оживить произведение, зафиксированное знаками в прошлых столетиях.

Итак, для овладения диалектным пением в классе ансамбля, рекомендуем освоение произведений без их нотации. А для импровизации в своеобразном строе конкретной локальной традиции, прежде всего, следует усвоить интонационный словарь данной традиции. Для этого нужно: 1) слуховое восприятие песен разных жанров с последующим их анализом, выявление

¹ Созвучия, интервальные соотношения произведений искусства устной локальной традиции создают *интонационный строй* данной локальной традиции.

² Нотация произведений устной традиции есть осмысление данного произведения конкретным человеком, выполняющим нотную запись, и связана с особенностями слуховых восприятий, развитостью музыкального, вокального, тембрового и ритмического слуха человека, его знаний.

возможных и звучащих вариантов, интонирование звукоряда, текстовых фрагментов того произведения, которое предполагается исполнять; 2) создание схемы мелодического развития в многоголосии. Не следует закреплять исполнительские варианты, но целесообразно в ансамбле обсудить функции исполнителей; 3) создание условий свободной смысловой интонации, сохранение диалектных особенностей, выявленных при изучении данной локальной певческой традиции. Нотацию изучаемого произведения рекомендуем выполнить с целью анализа звучащего текста, после того, как он освоен. Уровень владения интонационным словарем одной или нескольких локальных певческих традиций, умение песнетворчества, импровизации, понимание языка традиционной певческой культуры являются показателями *сформированности этнопевческого поведения*.

Наш многолетний опыт показал, что без практических занятий, сопровождающихся аудио-, фото- и видеоматериалами, наглядными пособиями, без активной деятельности студентов, освоение диалектного пения невозможно. Практические занятия способствуют не только овладению исполнительским опытом, но и позволяют методически осознать особенности освоения диалектного пения, что дает возможность студенту применять педагогические идеи адаптации методов вокальной этнопедагогики в системе современного музыкального образования в ходе педагогической практики. Обучение в классе ансамбля позволяет анализировать и систематизировать народные песни в соответствии с их функциями, содержанием, условиями применения в работе вокального коллектива с учетом возрастных особенностей участников, их индивидуальных особенностей. Создать педагогические условия для возбуждения положительных эмоций певцов, значит побудить к импровизации, активизации желания заниматься в коллективе и участия в общих действиях на основе методов формирования у участников вокального ансамбля этнопевческой культуры, культуры певческого поведения и певческой деятельности.

Работа класса ансамбля построена на основе личностно-ориентированного развивающего обучения, цель которого – профессиональная подготовка студента к педагогической работе с певческим коллективом, преподавательской деятельности на основе объективного освещения основных проблем музыкальной педагогики и выработки умений и навыков профессиональной деятельности. Кроме этого нами широко применяется интенсификация обучения, которая предполагает трансляцию значительно увеличенного объема учебной информации при неизменной продолжительности обучения и без снижения требований к качеству знаний, т.к. выпускник современного музыкального вуза должен иметь большой багаж знаний, обладать достаточными разнообразными умениями и навыками.

На это направлено решение задач обучающихся, развивающих и воспитательных. Важно обучение основным навыкам и приемам вокально-педагогической работы в вокальном коллективе. Необходимо формирование профессиональных качеств: певческая культура, речевая культура, умение руководить, учить, слушать, сопереживать, освоение разножанровых произведений музыкального фольклора и овладение методами и способами хормейстерской

работы. Следует заметить, что формирование знаний в области народного ансамблевого искусства, народной традиционной певческой культуры, фольклора также являются немаловажными обучающими задачами. К ним относятся и умение выполнить расшифровку звучащего аутентичного образца народной песни и адаптации их к конкретным условиям.

Развивающие задачи включают формирование художественного вкуса, этнопевческого поведения, исполнительской культуры, этнопевческой культуры; развитие творческих способностей, образного мышления, этномузикального мышления; формирование вокально-технических навыков и разнообразных свойств личности, способной к хормейстерской, педагогической и творческой деятельности.

Воспитательные задачи способствуют пониманию ценностей народного традиционного искусства; направлены на формирование культуры народного пения, устойчивого интереса к народной традиционной культуре, умения самостоятельной работы, коммуникативных качеств, толерантности. Осознание студентом многообразия и вариативности форм и методов вокальной работы в хоровом коллективе способствует воспитанию свойств и качеств художественного руководителя коллектива народной песни в современных условиях.

Обучение ансамблевому пению продолжается несколько семестров. В результате освоения диалектного пения в классе ансамбля студент узнает исполнительские приемы ансамблевого пения, особенности и различия локальных певческих стилей; воспитательный потенциал и дидактические возможности народной традиционной певческой культуры. Как мы выявили, высокий уровень освоения диалектного пения предполагает умение пользоваться такими приемами народного исполнительства, как кички, спады, сбрасывания, огласовка согласных звуков. Студент овладевает всем комплексом основных вокально-технических приемов народного пения, различает жанры музыкальных произведений традиционного искусства и самостоятельно использует приобретенные на занятиях исполнительские навыки. Особенно нужно отметить такие навыки, как владение звуковой пластикой и звуковыми контрастами, импровизация в ансамблевом исполнительстве, анализирование словесного текста, пение многоголосных произведений *a'capella* и в сопровождении музыкальных инструментов. Умение различать исполнительские стили, владеть звуковыми контрастами, исполнять произведение в разных темпах, выразительно и артистично исполнять произведение отражают уровень владения необходимыми навыками пения. Это: природосообразность звукообразования, разнообразие приемов звуковедения, цепное дыхание, мягкая атака звука, ощущение вдоха, звучание резонаторов, четкая и ясная дикция, регистровое пение, многообразие динамики. Кроме формирования собственных вокально-технических навыков, в результате овладения диалектным пением, студент подготовлен к хормейстерской работе и осознает необходимость работы руководителя певческого коллектива по развитию исполнительской культуры участников в единстве решения задач освоения технологии народного пения, а главное – формированию культуры народного пения.

Студентам предлагается учебно-тренировочный материал, который включает упражнения для настройки и развития певческого голоса, освоения основных вокально-технических навыков и специфических приемов народного пения, выстраивания интонационного, ритмического, темпового и т.д. ансамбля; разучивание и освоение произведений репертуара. Это также необходимо и для развития умения импровизации, варьирования, что является важным направлением работы в освоении произведений локальных певческих традиций. Работа включает анализирование, выявление возможных и звучащих вариантов, интонирование звукоряда, текстовых фрагментов осваиваемого произведения. Необходимая часть данной работы – создание схемы мелодического развития в многоголосии на основе смысловой интонации словесного текста, а также интеграция разных видов деятельности: пение, танец, игра на музыкальных и ударных инструментах устной традиции. Важно научить пению с элементами хореографии и пению как *a'capella*, так и в сопровождении народных традиционных инструментов.

В формировании исполнительской вокальной культуры важным звеном является сочетание учебных и концертно-исполнительских задач в творческо-педагогической деятельности. Поэтому подготовка и организация концертных выступлений учебного ансамбля с целью развития исполнительской культуры певцов, осуществления музыкально-просветительской деятельности в сфере народного художественного творчества бесспорно важны. Более того, мы рассматриваем концертные выступления ансамбля как способ повышения эффективности формирования таких свойств личности, как творчество, самостоятельность. Публичные выступления студента в составе вокального ансамбля позволяют создать условия стимулирования и мотивации овладения профессиональными умениями и навыками, что повышает уровень формирования навыков руководства творческим певческим коллективом любого статуса, как любительским, так и учебным, и профессиональным.

Освоение диалектного пения способствует формированию профессиональных навыков руководителя ансамбля народной песни, освоению технологии обучения народному пению, формированию педагогической техники, развитию педагогического мастерства. Разные обучающие ситуации и условия способствуют повышению результативности освоения вокально-технических навыков, формированию этнопевческого поведения и этнопевческой культуры студента, импровизации, творчества, сотворчества, применения знаний, полученных на лекционных занятиях и в ходе самостоятельной работы.

Эффективно в учебном процессе моделирование – создание ситуации, в которой студент выступает в качестве руководителя певческого коллектива: самостоятельно подбирает комплекс упражнений для распевания хора и обосновывает его дидактическое значение; подбирает произведения для разучивания и работы с хором, делает их аннотацию, расшифровку (в случае, если выбрано произведение этнографическое) и партитуру. Особенно следует отметить необходимость создания педагогических условий, способствующих активизации творческого мышления, импровизации. Такой подход способствует созданию «нового текста» как словесного, так и музыкального на основе

заданного или выбранного сюжета, ритма, звукоряда. Большое значение имеют 1) демонстрационное обучение – аудио-, видео-показ, исполнение преподавателем упражнения или фрагмента произведения, показ приемов фольклорного пения с последующим анализированием и повтором студентом на основе индивидуального подхода принципа и природосообразности, а также 2) развивающее обучение на основе преемственности – последовательное освоение студентом произведений репертуара ансамбля на основе принципа накопления знаний.

Особое значение в освоении диалектного пения имеет самостоятельная работа студентов. Поэтому для подготовки к практическим занятиям студентам даются рекомендации. Например, для подготовки к занятиям по теме «Освоение произведений локальных певческих традиций» нужно познакомиться с конкретной локальной традицией, ее историей, изучить диалектные особенности, работать с аудио- и видеозаписями изучаемых произведений, расшифровывая их, анализируя и запоминая диалектные особенности, особенности говора, звукоизвлечения, мелодические дорожки, акустические созвучия, манеру пения и поведение исполнителей. Не следует в собственном исполнении копировать изучаемые образцы. Нужно найти удобное звукоизвлечение соответственно своему голосу, а также проанализировать пути исполнения.

Для проведения студентом части самостоятельно смоделированного урока (остальные студенты активно участвуют в качестве учеников) предлагается следующий алгоритм действий: назвать тему занятия, цель и задачи, «ввести» ритм занятия и соблюдать его, следить за усвоением материала всеми студентами, соблюдать логичность изложения и подачи учебного материала, организовать активную работу всех студентов, демонстрировать владение технологией и педагогической техникой, соблюдать культуру педагогического общения.

Таким образом, освоение диалектного пения способствует формированию этнопевческой культуры человека, сохранению и развитию этнопевческой культуры общества, что является необходимым условием воспитания молодого поколения в современной социокультурной среде.

Список литературы

1. Шамина Л.В. Школа русского народного пения / Л.В. Шамина. – М. : ВМО, 1997. – 87 с.
2. Шастина Т.В. Основы обучения детей народному пению средствами традиционной певческой культуры / Т.В. Шастина. Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств. – СПб. : СПб ГУКИ, 2008. – 108 с.

Научное издание

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ
СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

Сборник научных трудов
по материалам VIII Международной научно-практической
конференции

г. Белгород, 27 февраля 2015 г.

В семи частях
Часть IV

Подписано в печать 12.03.2015. Гарнитура Times New Roman.
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 10,463. Тираж 100 экз. Заказ 36.
ООО «ЭПИЦЕНТР»
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1
ИП Петрова М.Г., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а