ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА

Магрупова Зульфия Мазгаровна
докт.экон.наук, зав.кафедрой экономики и управления Череповецкого государственного университета, г. Череповец

Участвуя в модернизации образовательного процесса, необходимо построить сбалансированную систему взаимоотношений с предпринимательскими структурами, государственными и муниципальными органами управления, с тем, чтобы учесть интересы бизнеса и государства в развитии инновационной экономики путем подготовки профессиональных кадров высшей квалификации. Инновационные преобразования в подготовке современных, отвечающих требованиям рынка труда, выпускников должны носить системный характер, охватывая все направления деятельности бизнес-школы, в том числе образовательные программы, их учебно-методическое обеспечение, развитие НИР, информационное, материальное обеспечение, осуществление воспитательной работы и др.

В рамках осуществления инновационной программы в ЧГУ был принят и реализован ряд важных решений структурного характера: на базе ранее существовавших кафедр экономики и менеджмента была создана научная кафедра экономики и управления. В целом учебный процесс в бизнес-школе обеспечивает институт руководителей образовательных программ, возглавляемый заместителем директора Бизнес-Школы по реализации ОП. В Бизнес-Школе реализуются 9 основных образовательных программ подготовки дипломированных специалистов, бакалавров, магистров и аспирантов. Образовательный процесс в бизнес-школе строится на принципах преемственности и непрерывности. При этом система непрерывного образования включает в себя довузовскую подготовку; многоуровневую вузовскую подготовку; послевузовскую подготовку (аспирантура, докторантура); переподготовку и повышение квалификации преподавателей вузов, а также руководящих работников и специалистов по направлениям института.

В рамках бизнес-школы реализуется инновационная программа, ориентированная на решение следующих четырех основных взаимосвязанных задач:

1. Развитие научных направлений и школ, способствующих решению научно-исследовательской задачи, необходимых для создания фундаментальных основ для развития системы экономического образования в ЧГУ;
2. Формирование эффективной модели взаимодействия образовательного учреждения, бизнеса и государства, необходимой для развития инновационного потенциала экономического образования;
3. Подготовка и реализация образовательных программ, направленных на формирование способностей выпускников генерировать новые идеи;
4. Формирование единого информационного пространства многоуровневой научно-образовательной среды бизнес-школы.

Результатом реализации первого блока программы должно стать формирование отвечающего самым высоким современным требованиям эффективного Научно-образовательного комплекса, способствующего инновационному развитию экономики региона. Развертывание научных исследований создаст условия для инновационной ориентации образовательного процесса и широкого привлечения студентов в научные исследования по инновационной тематике. Конечным результатом научных разработок станет подготовка научных монографий и исследований проблем инновационной экономики, способствующих формированию инновационного мышления студентов экономического профиля. В стратегическом плане развития миссия Бизнес-Школы формулируется как подготовка специалистов для хозяйственных и управленческих структур в государственном и предпринимательском секторах экономики, способных использовать новейшие достижения и результаты научных исследований в экономике хозяйствующих субъектов с целью повышения эффективности деятельности и ускорения их инновационного развития. С учетом миссии бизнес-школы, определены задачи перестройки научной работы.

1. Активизация научной деятельности ППС, вовлечение преподавателей в выполнение научных исследований и разработок. Стимулирование их инновационной деятельности как за счет снижения объема учебных поручений, так и за счет материального вознаграждения
2. Активное вовлечение в научные исследования обучающихся, как на основе привлечения в аспирантуру и магистратуру, так и на более ранних этапах обучения в работу студенческих научных кружков, к участию в конкурсах и олимпиадах.

Реализация данных задач позволит обеспечить развитие научных школ института. С учетом места, роли и значения науки в модернизации образовательного процесса, научной работе должно уделяться большое внимание, а развитие научных направлений и научной школы является главным звеном инновационной программы (стратегии) института. Научные исследования в бизнес-школе проводятся по различным направлениям экономической науки: экономической теории, инвестиций в образование, управления финансовыми ресурсами, создания новых форм хозяйствования в предпринимательской среде, повышения конкурентоспособности российского бизнеса и др. Организована и успешно развивается научная школа «Управление образовательным процессом в бизнес-школе». Результаты научных исследований публикуются в виде научных статей в ведущих отечественных и зарубежных журналах, выступлений на научных мероприятиях, монографии и др., а также включаются в учебники, учебные пособия, конспекты лекций.

Необходимость реализации задач повышения интенсификации и эффективности научных исследований, инновационного развития региона, активизация деятельности и создание новых научных школ требуют укрепления кадрового потенциала кафедры, расширения участия

преподавателей в научных исследованиях, в первую очередь выполняемых на конкурсной основе, привлечения к научным исследованиям аспирантов, студентов, молодых преподавателей и докторантов.

Ставится задача создания устойчивой научной среды, формирование которой возможно на основе постоянно действующего научно-методического семинара на кафедре экономики и управления, широкого участия ППС кафедры во внутренних конкурсах инновационных проектов, ежегодно проводимых в ЧГУ по наиболее актуальным научным направлениям, грантах, объявляемых РНФ, РФФИ и другими организациями. Планируется активизация работы по проведению конференций и круглых столов совместно с органами государственной власти и представителей бизнеса. Выполнение научных исследований позволит обеспечить инновационную составляющую образовательного процесса.

Взаимодействие бизнес-школы с государственными структурами, как важный блок инновационной программы развития, предполагает:

- развитие инновационного мышления и аналитических компетенций у руководителей и специалистов предприятий и организаций, их профессиональной переподготовки и повышения квалификации по программам нового поколения на базе интерактивных технологий обучения;
- вовлечение студентов в формирование инновационных проектов прикладного характера и развития у них навыков инновационного предпринимательства;
- создание новых специализированных подразделений бизнес-школы (школы экономики со школьниками, студенческого научного общества и др.).

Третий элемент программы направлен на формирование и реализацию образовательных программ, в основе которых лежит интерактивное обучение с учетом междисциплинарных связей с использованием проблемно и проектно ориентированных технологий обучения. Переход на многоуровневую систему, связанную с подготовкой обучающихся в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре и кроме этого в различных формах дополнительного профессионального образования, предполагает новую конфигурацию образовательной среды путем качественного изменения содержания обучения и более активного использования новых образовательных технологий. В соответствие с инновационной программой бизнес-школы перестройка образовательного процесса должна носить комплексный, системный характер на основе серьезных структурных изменений:

- Введение новых и модификация имеющихся учебных дисциплин на основе современных информационных технологий;
- Подготовка соответствующего новых ФГОС методического обеспечения учебного процесса;
- Реализация принципов многоуровневой системы подготовки выпускников;
- Внедрение новых методик планирования, реализации и мониторинга учебного процесса;
- Усиление внимания на организацию самостоятельной работы студентов с переходом в перспективе на индивидуально-ориентированные формы обучения.

Новая конфигурация образовательной среды требует новых подходов к непрерывности образовательного процесса через:

- Эффективную координацию образовательных программ бакалавров с учебными программами средних специальных учебных заведений региона для создания возможности их ускоренного освоения,
- Формирование и реализацию индивидуальных планов освоения образовательной программы магистрами, имеющими различную непрофильную базовую подготовку.

Таким образом, система бизнес-образования ЧГУ в рамках инновационной образовательной программы призвана обеспечить решение следующих задач:

- Интеграция науки, бизнеса и образования через подготовку специалистов в рамках инновационных программ бизнес-образования;
- Использование инновационных форм, средств и методов обучения, обеспечивающих высокое качество подготовки экономистов и менеджеров через систему бизнес-образования;
- Разработка и реализация образовательных программ, ориентированных на развитие у выпускников способностей и практических компетенций с глубокой теоретической подготовкой.

Реализация перечисленных задач позволит расширить присутствие ЧГУ на региональном рынке бизнес-образования и предложить программы подготовки экономистов и менеджеров организациям малого, среднего и крупного бизнеса региона.

Четвертый блок инновационной программы бизнес-школы направлен на формирование единой информационной среды многоуровневой научно-образовательной системы университета. При этом формируются условия для построения и реализации инновационно-ориентированной модели экономического и управленческого образования на основе использования современных информационных технологий как способа получения знаний и компетенций, организации и контроля образовательных, организационных и обеспечивающих процессов в ЧГУ, его подразделениях и институтах.

Для развития единой информационной среды многоуровневой научно-образовательной системы университета предполагается решить ряд задач:

- Формирование единого информационного пространства на основе внедрения системы Тандем и обеспечение организационного взаимодействия всех структурных подразделений ЧГУ;
- Создание условий для эффективного информационного обмена между научными и учебными подразделениями бизнес-школы и партнерскими бизнес-организациями;
- Разработка и внедрение системы электронного документооборота как элемента общей информационной системы управления;
- Развитие информационно- образовательного портала, применение дистанционных образовательных технологий, разработка или приобретение программных продуктов для проведения тренингов, компьютерных симуляций, мультимедиа-классов, что расширит возможности реализации программы «Доступная среда», получения образования категориями населения, поступающими на заочные формы обучения.

Таким образом, будет осуществлена информационная поддержка инновационно-ориентированных образовательных программ на всех уровнях подготовки. Без качественного кадрового потенциала бизнес-школы невозможно обеспечить столь сложные вопросы инновационных преобразований. Поэтому вопросы повышения квалификационного уровня преподавателей Бизнес-Школы остаются центральными в кадровой политике.

В бизнес-школе активное развитие получают технологии дистанционного обучения, широко реализуемые при проведении тестирования с использованием сети Интернет, а также использование электронных учебников на компакт-дисках (кейсовая технология), видеоконференции. Расширяется использование в учебном процессе активных форм обучения- деловых игр, контрольного опроса методом «мозгового штурма», мультимедийных обучающих программ, таких как «Экономика предприятий», «Управление финансами», «Управленческий учет» и др. С переходом на новые ФГОС изменяется соотношение между аудиторной и внеаудиторной работой студентов и, значит, меняется нагрузка преподавателей, что предполагает коренные изменения в области организации и проведения самостоятельной работы учащихся. В основу стратегии развития БШИ положено качество предоставления образовательных услуг.

АНАЛИТИЧЕСКИЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Макарова Ольга Васильевна,
ассистент кафедры педагогики и психологии детства, Института педагогики и психологии г. Архангельск

Меняется время, меняются вместе с ним и требования к процессу обучения младших школьников технологии. В настоящее время основу рекомендованных для реализации в начальной школе программ по технологии составили концепции организации продуктивной деятельности, направленные на «создание культуры как второй природы» [1]. В них изделия, предлагаемые детям для изготовления на уроках технологии, не случайны, они отвечают цели и задачам каждого урока в частности, и требованиям ФГОС НОО в целом.

Однако наши наблюдения педагогической практики позволили подметить, что выбор методов обучения младших школьников технологическим действиям и операциям слишком часто осуществляется не в пользу продуктивных методов обучения и реализации деятельностного подхода. Так, например, во всех программах по технологии, допущенных к использованию в образовательных учреждениях Российской Федерации, имеют место задания на формирование технологических умений, связанных с различными видами разметки, в том числе и с помощью чертёжных инструментов. Современные младшие школьники впервые знакомятся с линейкой, угольниками, циркулем на уроках математики, впоследствии активно используют их для выполнения графических заданий в тетрадях в клетку; однако при использовании этих же инструментов на уроках технологии для изготовления изделий «hand made» на нелинованной бумаге испытывают колоссальные затруднения. Усугубляет ситуацию широко распространённая методика пошагового выполнения учебного изделия вслед за учителем – «делай как я», ведущая к подражанию.

Однако формирование «умения учиться» как одна из важнейших задач начальной школы [1], не сводится к точному копированию образцов, предлагаемых учителем. Такой подход лишает младшего школьника возможности размышления, объективного, обоснованного и творческого выбора своих действий. Основное требование современного обучения связано с организацией максимально продуктивной творческой деятельности, начиная с первого класса. Имитационное, репродуктивное обучение должно заменяться деятельностным, базирующимся на специально созданных учебных ситуациях. Суть его в том, чтобы поставить ученика в ситуацию отсутствия готовых решений, и тогда он выступит в роли исследователя. Такая организация учебного процесса способствует формированию системы учебных действий, чем впоследствии обеспечивается становление учебной деятельности.

Подчеркнём, что «важнейшей особенностью уроков технологии является то, что строятся они на уникальной психологической и дидактической базе – предметно-практической деятельности» [2]. Это значит, что на уроках технологии ученик может и должен выступать не только в роли исследователя, но и в роли преобразователя. Выступая в роли исследователя, ученик осваивает такие универсальные учебные действия как анализ объектов с целью выделения признаков, составление целого из частей, установление причинно-следственных связей, построение логической цепочки рассуждений и многие другие; в роли преобразователя – формирование внутреннего плана деятельности на основе поэтапной отработки предметно-преобразовательных действий. Деятельность исследователя и преобразователя окружающей действительности на уроках технологии необходимо специально организовывать, и репродуктивный метод обучения для этого нельзя назвать наиболее подходящим.

Таким образом, очевидно существование противоречия между необходимостью формирования основ учебной деятельности у младших школьников и неготовностью педагогов к её практическому осуществлению на уроках технологии.

Одним из условий постановки ученика в позицию исследователя и преобразователя является создание учебных проблемных ситуаций, в которых нет готовых решений, а способы работы ученики ищут самостоятельно. Сущность такого подхода заключается в том, что «учитель моделирует проблемную ситуацию и предъявляет её своим ученикам в виде такого задания, выполнение которого предполагает творческий поиск своего варианта решения в точном соответствии с поставленными условиями или заданной целью» [3, с. 57].

Анализ процесса обучения будущих учителей начальных классов позволил обнаружить, что моделирование методических проблемных ситуаций для уроков технологии взвывает у студентов затруднения. Данное обстоятельство привело к необходимости включения в курс методики преподавания технологии с практикумом системы специальных заданий – методических задач, выполнение которых поможет студентам постепенно, до осуществления практической работы в начальной школе, освоить способы организации продуктивной учебной деятельности на уроках технологии.

Вслед за О.Е. Курлыгиной, методическая задача понимается нами как «разновидность учебного задания, в условии которого смоделирована реальная методическая

ситуация, отражающая тот или иной структурный компонент деятельности учителя по обучению младших школьников… и требующая для своего разрешения выполнения определённых методических действий, основанных на… [предметных, методических] и психолого-педагогических знаниях» [4, с. 59].

Исследуя особенности методических задач, О.Е. Курлыгина выделила две разновидности методических действий, сопровождающих методическую деятельность педагога: аналитическую и конструктивную. Согласно её исследованию, аналитические методические действия предполагают осуществление действий анализа и оценки страниц учебника, ответов учеников, методических решений других педагогов из дополнительных средств других педагогов, отдельных фрагментов посещённых (или собственных) уроков или уроки полностью. В основе конструктивных методических действий лежит процесс создания методического продукта: отдельного упражнения, формулировки вопроса, или задания, составление фрагмента урока или урока полностью, решение о выборе способа организации учебной деятельности школьников с учётом разных условий; при этом конструктивное методическое действие предполагает применение элементов анализа [4, с. 66-106].

О.Е. Курлыгина справедливо подметила, что в существующих учебных пособиях (учебниках и практикумах по методике русского языка) из двух видов заданий – на анализ и конструирование – преобладают задания, связанные именно с конструированием методического продукта. Аналогичная ситуация была выявлена нами при анализе учебников, учебных пособий и практикумов по методике технологии. В связи с этим фактом в данной статье представлены лишь аналитические методические задачи, способствующие более глубокому освоению студентами дисциплины «Методика преподавания технологии с практикумом».

Будущим учителям предлагаются две группы аналитических методических задач: задачи, обеспечивающие ориентировку в содержании учебного предмета, и задачи, обеспечивающие ориентировку в методических условиях, способах и средствах осуществления деятельности. Решая методические задачи первой группы, будущие учителя учатся определять следующее:

- Какие технические, технологические, логические и пр. знания и умения предстоит освоить детям на уроке?
- Какова роль этих знаний и умений в жизни?
- С каким другими технико-технологическими знаниями и умениями они связаны: с какими стоит в одном ряду, на какие опирается, для каких само служит базой?

Вторая группа методических задач позволяет будущим учителям установить:

- Являются ли формируемые знания и умения новыми для учеников? Что они уже знаю и умеют? Что предстоит освоить? Какова степень подготовленности учеников к освоению новых технико-технологических знаний?
- Какие умения должны сложиться у младших школьников в процессе урока? Какова степень овладения ими на данном уроке?
- С какими затруднениями могут столкнуться ученики в процессе выполнения заданий и каковы пути преодоления этих трудностей?
- Какие вероятные ошибки учеников будут свидетельствовать о недостаточном уровне освоения учебного содержания данного урока?
- Какие ещё задачи могут быть решены в ходе данного урока?
- Какой дидактический материал, способы и средства предлагают предназначенные для урока страницы учебника, рабочие тетради? Чем определяется последовательность предъявления заданий?
- Обладает ли предполагаемый учебный материал для дифференцированной и индивидуальной работы?
- Какова цель каждого фрагмента учебного содержания? Какие предметные умения будут формироваться у школьников? Какие универсальные учебные действия продолжат своё развитие?
- Определение объёма учебного материала: достаточен или избыточен? требуется ли привлечение дополнительных источников? С какой целью? На каком этапе урока будет использован дополнительный материал?

Результатом использования вышеназванных методических задач станет развитие следующих профессиональных умений у будущих учителей:

- умение определить тему, цель урока, его место в программном содержании;
- умение проанализировать собственные технологические знания и умения в рамках учебного содержания;
- умение оценить с разных позиций имеющийся арсенал способов и средств организации учебной деятельности школьников в соответствии в поставленными задачами.

Аналитические задачи на ориентировку в предметном (технологическом) содержании. Содержание этих задач охватывает различные разделы школьного курса «Технологии».

1) Тип задачи: сопоставительный анализ различных методических решений в формировании у младших школьников понятий «чертёж» и «эскиз» с точки зрения их методической продуктивности.

Методическая задача. Проанализируйте, как авторы различных учебников технологии объясняют понятия «чертёж», «эскиз». Установите последовательность их введения. Сравните объём и содержание работы, реализованный в каждом учебнике. Необходимы ли ученикам знания о том, что такое эскиз и чертёж в обыденной жизни? Для чего? Сравните результаты сформированности указанных понятий в разных учебных программах. Сделайте вывод о продуктивности рассмотренных методических решений.

В условиях возможности выбора учебников умение анализировать учебный материал является важным показателем профессиональной компетентности, позволяющей осуществить методически обоснованный выбор учебников.

2) Тип задачи: сравнительный анализ компоновки учебного содержания, выявление содержательных акцентов.

Методическая задача. У каждого автора учебников «Технология» свой подход к компоновке программного содержания и расстановке содержательных акцентов. Проанализируйте две-три программы и установите, по какому принципу авторы компонуют учебное содержание, на какие результаты ориентируются, как эти результаты соотносятся с требованиями ФГОС НОО.

Умение понять замысел автора, следовать за той методикой, которая предложена в том или ином учебнике,

является гарантией достижения планируемых результатов. В то же время, умение соотнести предполагаемые автором результаты и требования к результатам обучения ФГОС НОО позволяют учителю осуществить оценку путей достижения последних и обоснованный выбор учебника.

Аналитические задачи на ориентировку в методических условиях, способах и средствах протекания деятельности.

1) Тип задачи: анализ и определение разновидности учебного задания.

Методическая задача. Прочитайте предлагаемые задания и установите их разновидность (рационально-логическое, эмоционально-художественное, практико-технологическое; классификация Н.М. Конышевой).

а). Порядок работы: «сложим вместе все листы тетради и обложку, совместим их по сгибу; наметим на сгибе три точки на расстоянии 3-4-см и аккуратно проколем их шилом насквозь. Иголку с ниткой продёрнем в средний прокол снаружи внутрь. Конец нитки оставим снаружи (6-8 см)…».

б). «Из шишек, желудей, орехов можно сделать забавные скульптурки. Вначале их рассмотрим: ведь шишки все разные! На кого они похожи?... А в тех, что лежат у вас на столе может тоже кто-то спрятался? Подберите форму, которая напоминает вам какой-то образ, и дополнительные материалы, необходимые для её «превращения»…».

в). Учитель предлагает детям, опираясь на иллюстративный материал – фотографии мышек, сделанных из пластилина, установить из каких частей составлена фигурка мышки, какую форму имеет её туловище, как сделать ушки.

г). «От чего зависят форма и размер рамки для фотографий? Придумайте свою рамку и сделайте её эскиз».

Анализ учебных заданий – неотъемлемая часть подготовки учителя к уроку. В зависимости от того, какой тип учебных заданий преобладает на уроке, организуется деятельность учителя и учеников.

2) Тип задачи: определение возможностей учебного материала; анализ заданий для достижения задач обучения; определение обучающих задач урока.

Методическая задача. «Учитель предлагает второклассникам, опираясь на иллюстративный материал учебника, вспомнить и рассказать, как в первом классе изготавливали квадрат из прямоугольной полосы [5, с. 14-15].

Затем, опираясь на иллюстративный материал, задаёт уточняющие вопросы:

– Почему полученную фигуру можно назвать квадратом?

– Можно ли размечать квадрат так, как показано на рисунке? (Нет, получившиеся углы не будут прямыми).

– Можно ли изготовить квадрат сгибанием из листа неправильной формы (например, с неровными или округлыми краями)?

Далее учитель предлагает задание: «Расскажите, как с помощью сгибания изготовить квадрат нужного размера из любого прямоугольного листа бумаги?»

После ответов детей, опирающихся на иллюстрированную инструкцию, детям предлагается задание: изготовьте из прямоугольного листа два квадрата: со стороной 7 см и со стороной 10 см. Разметку выполните способом сгибания».

Определите тему урока. Чем обусловлена такая последовательность предъявления вопросов и заданий. Какие умения должны сложиться у младших школьников в процессе урока? Какова степень овладения ими на данном уроке? Сформулируйте учебные цели урока.

Подобные методические задачи позволяют сконцентрировать внимание будущего педагога на связи цели, задач урока, с его содержанием, методами организации собственной деятельности и деятельности учеников.

3) Тип задачи: определение приёмов организации учебной работы на урок, оценка их эффективности.

Методическая задача. Определите методический смысл следующих приёмов.

а). На доске представлены различные варианты компоновки композиции аппликаций на одну тему.

б). На выставочном стенде к уроку представлены работы из разных поделочных материалов, но образ один – образ волшебной птицы.

в). Для урока, на котором предполагается обсуждение красоты и пользы рукотворных вещей, приготовлен зрительный ряд – множество различных закладок (коротенькая из кожи, объёмные с кисточками, плоские с элементами оригами, из ниток, сплетённых в косичку и др.)

4) Методическая задача. Перед подведением итогов работы с бумагой учитель прошёл по классу и из образков бумаги собрал и скомпоновал на доске две коллекции: в одной были представлены остатки бумаги, свидетельствующие об экономной разметке, в другой – наоборот. Подведение итогов началось с анализа представленных коллекций и повторения правил экономной разметки.

Проанализируйте предложенное методическое решение с точки зрения эффективности формирования умения экономно использовать материалы. Предложите свои решения формирования данного умения.

Анализ методического смысла и целесообразности применения приёмов работы на уроке способствуют осознанному их выбору при моделировании целостного урока.

Представленные примеры методических аналитических задач раскрывают один из важных аспектов методики преподавания технологии, обеспечивающий положительный опыт моделирования продуктивной деятельности учащихся начальной школы.

Список литературы:

1. Лутцева Е.А., Урок технологии в начальной школе – это не сложно, а интересно. Методисту, завучу, учителю и будущему учителю начальной школы., АПКиППРО, 2007. – 71 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ М-во образования и науки Рос. Федерации, М: Просвещение, 2010. – 31 с.
3. Примерные программы по учебным предметам. начальная школа. В 2 ч. Ч.1. - 4-е изд., перераб., М: Просвещение, 2010. – 400 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова, М: Просвещение, 2008. – 151 с.
5. Конышева Н.М., Теория и методика преподавания технологии в начальной школе: учеб. пособие для

студентов пед. вызов и колледжей / Н.М. Конышева. - Смоленск, Ассоциация XXI век, 2007. – 296 с.
6. Курлыгина О.Е., Методическая задача как средство лингвометодической подготовки учителя: компетентностный подход: Монография. / О.Е. Курлыгина, Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 170 с.
7. Конышева Н.М., Технология. Наш рукотворный мир: учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений / Н.М. Конышева. - 10-е изд., Смоленск: Ассоциация XXI век, 2014.

СТРУКТУРИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН - ПУТЬ К ВНЕДРЕНИЮ ИННОВАЦИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС

Маслина Лидия Яковлевна
доцент, к.т.н., МГТУ МИРЭА г. Москва, Россия
Танетова Наталья Петровна
ст. преподаватель МГТУ МИРЭА г. Москва, Россия

Рассматриваются вопросы разработки структур учебных дисциплин, форм их представления и практического использования, что значительно поднимает эффективность обучения и подготовку креативных специалистов.

Главной задачей системы образования является развитие творческих качеств личности, способности воспринимать и перерабатывать новые научные идеи, анализировать и применять их в условиях профессиональной деятельности. Однако, сегодня система образования не обеспечивает решение этой задачи.

Нужна новая образовательная среда, новые технологии обучения, предусматривающие эффективное участие аудитории в усвоении учебного материала и позволяющие реализовать потенциал индивидуального подхода в процессе обучения.

Большой объем материала, выносимого на лекции, не позволяет его понять, осмыслить. Изложение материала зачастую происходит настолько гладко и

Безпроблемно, что у учащегося не возникают ни вопросы, ни другие точки зрения.

Специалист в любой области науки должен обладать умением логически мыслить в любой области науки, выявлять между понятиями вполне определенные логико - функциональные связи на базе осознания фундаментальных понятий.

Основой повышения эффективности образования в первую очередь является оптимизация содержания и формы учебного процесса, что вызывает необходимость разработки (в том числе и коллективой), соответствующего дидактического материала (ДМ) по учебным дисциплинам.

Выход один – анализ, систематизация знаний и структурирование учебной дисциплины, и внедрение креативных технологий обучения (КТО).

Работа в этом направлении выполняется совместными усилиями педагогов учебных дисциплин.

Последовательность разработки ДМ можно представить в следующем виде:

1. Анализ содержания учебной дисциплины (УД) (определение основных взаимосвязанных разделов УД);
2. Анализ внутрипредметных связей;
3. Составление логически структурированной схемы УД (ЛССУД);
4. Составление логически структурированных разделов ЛССУД;
5. Разработка невербального логически структурированного дидактического материала каждого подраздела разделов УД;
6. Весь материал оформляется в виде невербального логически структурированного учебного пособия (НЛСУП) по учебной дисциплине.

В качестве примера приведено разработанное НЛСУП по дисциплине «Радиотехнические системы» [См.сайт www.rntores.ru (Общество РНТОРЕС им. Попова А.С.) раздел КНИГИ]

Разработка НЛСУП первоначально реализуется каждым преподавателем учебной дисциплины и далее совместной работой коллектива преподавателей и представителей заказчика. Коллективная работа обеспечивает оптимизацию содержания НЛСУП и необходимую корректировку. Дидактический материал в виде НЛСУП используется в учебном процессе преподавателем и обучающимися. Визуальное восприятие дидактического материала формирует рефлексию аудитории, являясь «мотивационной пружиной», заставляющей подняться на уровень мышления, благодаря чему обеспечивается возможность реализации креативной технологии обучения (КТО).

При КТО все виды и формы занятий с учащимися основной составляющей включают мыслительный процесс (МП). Формирование и развитие МП реализуется в активных методах обучения и эффективной организацией самостоятельной работы учащихся.

Восприятие материала учащимися мотивирует их помощь преподавателю в виде активного участия, как в обсуждении, так и в доработке дидактического материала.

Преподаватель получает возможность реализовать индивидуальный подход к восприятию и усвоению материала при групповой форме обучения.

Разработанный дидактический материал прекрасно поможет при обучении молодых педагогов, обеспечит преемственность в преподавании учебной дисциплины, а также дальнейшее совершенствование и дополнение дидактического материала в соответствии с новейшими научно-техническими достижениями.

В процессе коллективной работы преподавателей над НЛСУП по конкретной дисциплине автоматически решается задача повышения квалификации преподавателя (работа с литературой, обсуждение предложений и их структурирование в общий НЛСУП, работа с ведущими специалистами в соответствующей области (заказчик), работа с обучаемыми (апробирование уровней и стадий восприятия)).

Разработанное учебное пособие предназначено для личного пользования учащимися в учебном процессе, как во время аудиторных занятий, так и при самостоятельной работе. На аудиторных занятиях учащийся освобождается от рутинной работы перерисовки иллюстраций и конспектирования, а необходимые ремарки по собственному усмотрению вносит в дидактический материал. Отсутствие текста к рисункам позволяет учащимся сосредоточиться на зрительном образе и в первом приближении охватить изучаемый материал.

Методические приемы с опорой на НЛСУП имеют широкий спектр и обеспечивают вхождение учащегося в пространство идей и понятий, подлежащих изучению.

Учебный процесс реализуется в режиме диалога «преподаватель – учащийся» и «учащийся - учащийся», что активизирует познавательную деятельность. При этом обеспечивается самооценка качества восприятия учебного материала учащимися, и его подача преподавателем, что также формирует отношение преподавателя к учащимся как к равноправному партнеру.

Установление душевного контакта с преподавателем приводит к снятию внутренней напряженности и возникновению благоприятного психологического климата, который способствует преодолению студентами чувства опасения показаться несведущими в обсуждаемых вопросах и приводит к смелому высказыванию своего мнения, даже если он не уверен в его правильности. Раскованности вербального поведение группы способствует также благоприятная эмоциональная обстановка, которая возникает благодаря целенаправленному поведению преподавателя.

Организация учебного процесса с опорой на НЛСУП обеспечивает:

- Вхождение учащегося в пространство идей и понятий, подлежащих изучению;
- Возможности индивидуального подхода при групповой форме обучения;
- Реализацию инноваций в построении учебного процесса, внедрение креативной технологии обучения и позволяет организовать высокомотивированное обучение путем раскрепощения творческого начала. Разработанные НЛСУП по соответствующим дисциплинам является основой анализа и выстраивания межпредметных связей учебных дисциплин.

Организация инноваций в системе образования обеспечивает:

1. Открытость учебного процесса.
2. Взаимодействие преподавателей при формировании учебного материала.
3. Анализ и выявление межпредметных связей учебных дисциплин специальности.
4. Решение задачи преемственности «Школа-ВУЗ».
5. Подход к самоорганизации системы образования (СОСО).

Литература.

1. Маслина Л.Я. Основы теории радиотехнических систем. — М.: МИРЭА, 1993 г. — 77 с.
2. Маслина Л.Я., Адрианова Е.Г. Реализация инновационных технологий в образовании с опорой на невербальное логически структурированное учебное пособие по дисциплине. II-Международная научно-техническая конференция «Инновационные технологии в образовании», сборник статей. — Пенза: АННОО «Приволжский Дом знаний», 2009 г.
3. Маслина Л.Я., Танетова Н.П. Реализация креативной технологии обучения на базе разработки невербального логически структурированного учебного пособия по дисциплине «Оптическая голография» Научно-техническая конференция МИРЭА. Сборник трудов. Часть 5. Проблемы высшего образования. — М.: МИРЭА, 2010 г. — с. 39-44.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ВУЗЕ

Майер Людмила Владимировна
Доцент, канд. хим. наук, доцент кафедры химии и химических технологий
Северный (арктический) федеральный университет им. М.В.Ломоносова
Манахова Светлана Валерьевна
Доцент, канд. техн. наук, доцент кафедры химии и химических технологий
Северный (арктический) федеральный университет им. М.В.Ломоносова
г. Архангельск

В настоящее время результатом подготовки студентов в системе высшего образования должен стать бакалавр высокого уровня, компетентный не только в узких рамках профиля или направления своей подготовки, но и в других областях знаний, что позволит ему быть востребованным в быстроменяющемся мире.

Выпускник вуза должен иметь четкие представления о значимости той или иной науки в своей предстоящей трудовой деятельности и уметь интегрировать и переносить достижения различных областей знаний в свою профессию и применять их. При этом в процессе обучения студенту желательно получить навыки организации времени, решения проблем, поиска информации, социальной и профессиональной адаптации [1, с.].

Например, при изучении химии – базовой дисциплины для многих технических направлений подготовки бакалавров, необходимо знание основных химических законов, владение техникой химических расчетов, понимание возможностей, предоставляемых химией, что значительно ускорит получение нужного результата в различных сферах инженерной и научной деятельности. Особенность дисциплины «Химия» для студентов технических направлений подготовки заключается в том, что в небольшом по объему курсе необходимо освоить сведения практически из всех областей химии. Химия закладывает теоретические основы для многообразной и сложной картины химических явлений.

В течение многих лет, наблюдая за студентами - первокурсниками, мы сталкиваемся с одними и теми же проблемами. Это - низкий уровень базовых знаний, отсутствие осознания тесной связи химии с физикой и математикой и как результат низкий интерес к химии у большинства студентов, зачастую неумение формулировать свои мысли и примерно у 40% проблемы с практической сторо-

ной науки – химическими расчетами. Возможно, эти результаты абсолютно пропорциональны уровню школьного преподавания и личностному отношению к учителю.

Для изучения этой проблемы мы провели анонимное анкетирование студентов 1 курса Института комплексной безопасности (ИКБ) Северного (арктического) федерального университета им. М.В.Ломоносова.

В анкетировании принимали участие 38 студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавра 280700 "Техносферная безопасность».

В результате анкетирования мы получили следующие результаты:

1. В большинстве школ (более 80%) практикуется традиционная авторитарная форма обучения химии.
2. У 60% студентов в школе был 1 урок химии в неделю, и эта дисциплина для 55 % респондентов была трудной и ненужной.
3. Почти половина студентов (47%) оценивают преподавание химии в школе неудовлетворительно.
4. Около 60% студентов не помнят автора школьного учебника по химии. В тоже время при выполнении домашних заданий в школе 80% опрошенных использовали учебник по химии как основной источник информации.
5. В школьном аттестате по химии «отлично» у 21% респондентов, а «хорошо» - у 42%, но 85% студентов оценивают свои знания по химии ниже, чем школьная оценка в аттестате, а 5% студентов оценили свои знания неудовлетворительно, хотя в аттестате им поставлена положительная оценка.

Анализ ситуации убеждает в необходимости изменения методологических подходов, смены акцентов и приоритетов.

Общепринятым в технических вузах является акцент на *преподавание*, на реализацию «модели питания», основным в которой является исключительно преподаватель, а качество учебной деятельности зависит от того, насколько хорошо преподаватель «учит», студент воспринимает информацию и воспроизводит ее на экзамене.

При акценте на *обучение* в центре оказывается студент, обучение происходит при взаимодействии преподавателя и студента, причем преподаватель стремится формировать у студента навыки самостоятельного обучения [2,с.].

При переходе к центрированному на студенте обучению устанавливается «обратная связь» между преподавателем и студентом. Важную роль в этом случае выполняют занятия в интерактивной форме, когда в непринужденной обстановке есть возможность выяснения непонятных моментов сразу же при работе [3,с.].

Целью нашей работы было выявить базовый (школьный) уровень знаний по химии студентов первого курса ИКБ, определить возможность повышения этого уровня, повысить интерес к изучению химии. Решаемые при этом задачи должны были сделать процесс обучения продуктивным, обеспечить более высокий конечный результат в виде оценки на экзамене. По нашему мнению именно проведение занятий в интерактивной форме должно способствовать развитию у студентов коммуникативных навыков, т.е. они смогут не только самостоятельно работать, но и учиться вместе и друг у друга.

Дисциплина «Химия» при подготовке бакалавра по направлению 280700 «Техносферная безопасность» входит в состав базовой части математического и естественнонаучного цикла и предшествует таким дисциплинам, как «Теория горения и взрыва», «Экология», «Ноксология», «Безопасность жизнедеятельности».

Цель химической подготовки бакалавра по этому направлению заключается не в абсолютном знании законов, не в накоплении фактических сведений о свойствах различных материалов и не в запоминании технологических рекомендаций, а в создании химического мышления, помогающего решать вопросы качества и надежности. В результате изучения дисциплины «Химия» студенты должны приобрести знания, которые помогут решить многочисленные химические проблемы, возникающие при работе в различных отраслях промышленности.

Бакалавры, обучающиеся по направлению 280700 «Техносферная безопасность» по роду своей будущей работы должны иметь знания о закономерностях протекания химических процессов, свойствах неорганических и, особенно, свойствах и реакционной способности органических веществ. Студенты этого направления изучают химию в течение двух семестров, на это согласно ФГОС отведено 136 часов на аудиторные занятия и 143 часа на самостоятельную работу. Обычно в первом семестре изучаются вопросы общей и неорганической химии, во втором – органической химии, и именно с изучением органической химии возникают основные проблемы. Скорее всего, это связано с низким уровнем школьных знаний, негативным отношением к предмету химия вообще, привнесенным из средней школы и отсутствием навыка написания реакций. Следствием этого является пассивность студентов в течение семестра при выполнении лабораторных и расчетно-графических работ и как результат - низкие оценки на экзамене.

Разделы органической химии изучались студентами во втором семестре, и включали лекции в традиционном монологическом исполнении – 18 часов и в интерактивной форме – 16 часов, лабораторные работы и семинары, тестовые задания и расчетно-графические работы. Особое внимание было уделено номенклатуре и изомерии органических веществ, генетической взаимосвязи различных классов органических соединений, наработке навыков написания химических реакций, свойствам различных органических веществ. При прочтении лекций было использовано мультимедийное оборудование, подготовлены презентации по большей части теоретического материала.

В интерактивной форме проведены лекции «Диеновые углеводороды», «Альдегиды и кетоны», «Спирты, одноатомные и многоатомные» и соответствующие им лабораторные и практические занятия. Для самостоятельной проработки были предложены темы «Ароматические соединения» и «Фенолы». Интерактивные занятия проводились в форме «Учебного турнира», «Перекрестной дискуссии», «Творческой мастерской». Студенты разбивались на группы, выбирали жюри, получали необходимый для изучения теоретический и справочный материал, задание для работы, таблицы оценивания и т.д.

Чтобы определить являются ли предпринятые нами попытки эффективными, студентам был предложен один и тот же тест «на входе» и «на выходе», т.е. до и после изучения вопросов органической химии. Тест ориентирован на школьный уровень знаний и содержал 18 вопросов средней степени сложности. Результаты тестирования представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Итоги теста оценки остаточных знаний по органической химии

Показатель	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Количество студентов	11	14	13
Итоги теста «на входе»:			
- освоили на «удовлетворительно»	33,3%	35.7%	30,8%
- освоили на «неудовлетворительно»	66,7%	64,3%	69,2%
Итоги теста «на выходе»:			
- освоили на «хорошо»	27,3%	23.1%	20,0%
- освоили на «удовлетворительно»	45,5%	45,31%	50,0%
- освоили на «неудовлетворительно»	27,2%	31,8%	30%

Динамика изменения уровня знаний по результатам теста оценки остаточных знаний приведена в таблице 2.

Таблица 2.

Итоги тестирования после изучения курса химия

Показатель	Группа 1	Группа 2	Группа 3
Положительная динамика (+)	21%	17,4%	14,9%
Отрицательная динамика (-)	1,8%	3,7%	4,4%

Из полученных нами данных следует, что школьная оценка по химии завышена у большей части будущих бакалавров, положительная динамика наблюдается во всех группах и подтвердилась в дальнейшем более высокими экзаменационными оценками.

Так как основным инновационным моментом в преподавании раздела органической химии было использование интерактивных методов работы, можно выделить некоторые положительные стороны такой формы обучения.

Студенты демонстрируют способность организовать работу в группах, интересно и разнообразно представляют свою часть задания, не забывая о правильности написания реакций, что обычно энтузиазма не вызывает – таким образом осуществляется творческий подход к решению проблемы, при этом проявляют себя и пассивные обычно студенты.

Пропадает ощущение «мертвой, спящей» аудитории, преподаватель ощущает живой интерес, хотя бы в процессе занятия. В процессе интерактивного занятия нет противопоставления «преподаватель-студент», идет живой диалог, если студенты сориентированы на доброжелательную коллективную работу, то позитив ощущается всеми. По окончании интерактивного занятия студенты заполняют «рефлексивный опросник», в котором большинством студентов занятие оценивается положительно.

Такая форма работы позволяет наладить совместный творческий познавательный контакт, в процессе которого студенты озвучивают непонятные моменты и сразу же получают разъяснения, и что самое важное, убирается негатив при изучении «нелюбимой» химии.

Список литературы:

1. Миненков Г.Я. Трансформация университета и учебный процесс: методическое пособие для преподавателей / Г.Я.Миненков. – Мн: ЕГУ, 2004. – 164 .
2. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов. 2-е изд., стереотип. – Волгоград: Учитель, 2008. – 91 с.
3. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П.Панфилова. — М.: Издательский центр ≪Академия≫, 2009. – 192 с.

КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ДИЗАЙН-ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Михеева Елена Павловна
Доктор пед. наук, профессор кафедры дизайна и ТГ ИИХО ВлГУ, г. Владимир
Яшкина Вера Алексеевна
Ассистент кафедры дизайна и ТГ ИИХО ВлГУ, г. Владимир
Нестерова Ирина Юрьевна
Студентка 5 курса института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Квазипрофессиональная учебная деятельность процесса дизайн-проектирования рассматривается нами как вид учебной деятельности, моделирующей профессиональную деятельность дизайнера. В то же время, принимается нами как процесс, являющийся доминантой в освоении и накоплении студентами опыта работы над дизайн-проектом [1]. В связи с этим для организации названного вида учебной деятельности рассмотрим возможность применения одного из направлений в профессиональной области дизайнера – создание оптимальной упаковки для товара.

Отметим, на начальном этапе учебного проектирования в условиях квазипрофессиональной деятельности необходимо погружение студентов в информационную среду. В связи с этим, изучаются существующие требования к названному виду объекта - индивидуальность, лако

ничность, эстетичность. В то же время, выявляется, что поиск образности упаковки и технология ее производства – взаимосвязанные процессы: необходимо учитывать важность внешнего вида упаковки (визуальный контакт) и эргономические требования (тактильный контакт).

В процессе учебной деятельности рассматриваются основные факторы, влияющие на создание оптимальной упаковки: формообразование; эргономические характеристики; цветовое решение упаковки; этикетка; технологии тиснения (шелкографии, флокирование); материалы; технология производства.

Основополагающий этап проектирования - поиск формы упаковки. От формы зависит цвет упаковки, размещение на ней этикетки, подбор материалов, выбор технологии производства. Форма может быть – простой, созданной на основе геометрических тел, и сложной, на основе сочетания пластических поверхностей. Выбор конфигурации зависит от сектора продукции, для которого разрабатывается упаковка и от самого продукта [2].

В процессе учебного проектировании исследуется взаимозависимость внешнего вида упаковки и комфортные условия ее эксплуатации. Особенно важно учитывать это обстоятельство при создании упаковки, подразумевающей длительное использование, при разработке, например, упаковок для напитков, сыпучих продуктов питания, спортивных товаров. Названный этап проектирования характерен применением эргономических схем, которые раскрывают различными показателями для взрослого человека и ребенка. Изучаются исследования в области эргономики, которые показывают, что упаковка детских товаров не должна иметь острых углов и выступов. Кроме того, любая упаковка должна легко открываться.

Общеизвестно, что каждый цвет вызывает у человека определенные ассоциации: мясные продукты в основном ассоциируются с красной гаммой; товары бытовой химии – с оттенками голубого и зеленого. В то же время, использование неоновых оттенков в упаковке продуктов питания недопустимо.

В то же время, в процессе выбора цвета акцентируется, что применение более 4-5 цветов в упаковке не рекомендуется. Учитывать это правило необходимо и в шрифтах и изображениях, используемых на упаковке.

Кроме того, должно быть обеспечено гармоничное сочетание цвета и формы, что подчеркивает её уникальность. Например, к геометрической форме подойдет яркий насыщенный цвет, биоаморфные формы сочетаются с мягкими тонами. Поэтому подбирать цвет целесообразно максимально тщательно и точно, основываясь при этом на исследования психологов в области цветовосприятия человеком.

Важная составляющая упаковки – этикетка, поскольку несет в себе информационную функции и эстетическую привлекательность. Этикетка формирует общий вид товара (бренд).

При разработке этикетки исследуется взаимосвязь материала упаковки и её формы, для того, чтобы избежать искажений изображения, размещенного на этикетку.

Подчеркнем, что в процессе квазипрофессиональной деятельности выявляется, что материал, из которого выполнена упаковка и предполагаемая технология производства, должна быть продумана на первом этапе разработки для исключения деформации формы и реализации собственного замысла.

В процессе проектирования могут быть использованы различные приемы, нанесения определённой фактуры на упаковочный материал. В настоящее время используются шелкография, тиснение, флокирование. Последний, наиболее современный, пользуется большой популярностью у производителей [3]. Суть этого приема в напылении бархата на определенные участки упаковки. С помощью этого приема можно передать снег, цветочную текстуру, создать орнамент, передать фактуру шкуры животного или же уникальный шрифт. С помощью шелкографии и тиснения можно выделить логотип.

Рассмотрим этапы выполнения учебного проекта упаковки для набора духов (рис. 1) с учетом вышеназванных факторов.

В процессе проектирования оптимальной упаковки учитывались следующие требования: размещение набора духов, состоящего из 4 ароматов в мини-флаконах; минифлаконы должны легко извлекаться и возвращаться на место; конструкция должна быть эстетически привлекательной, прочной для многократного использования, соответствовать общепринятым эргономическим схемам; цветовое решение, должно подчеркивать форму упаковки, отражающую основные черты бренда.

Рисунок 1. Проект упаковки для набора духов

Результатом учебного проектирования является форма, представляющая собой правильную четырехугольную усеченную пирамиду, которая позволяет компактно соединять в себе все четыре флакона духов.

В качестве дополнительных декоративных элементов были выбраны объемные геометрические формы, которые одновременно несли и функциональную нагрузку – служили ручками для выдвижения флаконов.

Цветовое решение основывалось на фирменных цветах компании «Givenchy», именно поэтому цветовая гамма упаковки состоит из трех фирменных цветов: розового, черного и золотого.

Для обозначения принадлежности к компании-производителя на упаковку был нанесен логотип и дополнительная этикетка с описанием продукта.

Макет упаковки выполнен из плотного картона, окрашенного в заявленные цвета.

Технология серийного производства данной упаковки предполагает несколько этапов: вырубка разверток, биговка. Каждый элемент упаковки создан из развертки; последующей склейки и сборки деталей.

Результатом учебного проектирования является упаковка, отвечающая вышеназванным требованиям.

В процессе проектирования в рамках квазипрофессиональной деятельности студентами был прослежен путь создания упаковки от образа до реального объекта и выявлены шесть основных факторов, влияющих на создание упаковки: формообразование и эргономические характеристики; цветовое решение; этикетка; технологии тиснения (шелкографии, флокирование); особенности выбора материалов; технология производства.

Список литературы:

1. Адоняев Д.В. Проектирование и реализация методической системы формирования специальных знаний и умений будущих дизайнеров // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». – М.: МГОУ, 2009. - №3. – С. 100-104.
2. Морозов А. Как произвести впечатление на потребителя// Тара и упаковка, № 3/ 2012. - С. 32.
3. Глашева А., Карцаева А. Упаковка как фактор повышения конкурентоспособности товара // Тара и упаковка, № 3/ 2012, с. 30 – 31.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ

Мкртычева Наталья Мартыновна
Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физики и астрономии
ФГБО ВПО «Северо-Осетинский государственный университет им К.Л.Хетагурова», г. Владикавказ

Вхождение России в Болонский процесс повлекло за собой введение в вузах многоуровневой системы образования и потребовало изменений во всех сферах образовательного процесса, нового качества образования, подготовку специалистов, отвечающих требованиям современного общества.

Как известно, профессионализм современного выпускника определяется степенью овладения им профессиональной компетентности, проявляющейся в умении применять на практике полученные в процессе обучения знания для решения тех или иных профессиональных задач. Следует помнить, что развитие профессиональной компетентности студента происходит на протяжении всего периода его обучения в вузе; профессиональная компетентность бакалавра отличается от профессиональной компетентности магистра.

Разделяя мнение Е.В.Пискуновой, считаем, что главной задачей педагогического образования сегодня является подготовка учителя, знающего свой предмет, способного развить мотивацию у школьников к его изучению и получению образования; учителя-наставника в процессе обучения, работающего в команде со своими воспитанниками [4]. Выбранный способ формирования профессиональной компетентности студентов – будущих учителей, на наш взгляд, должен быть направлен на проверку их готовности к решению вышеуказанных задач педагогического образования. Эффективность же подготовки студентов, как известно, напрямую зависит от включенности каждого из них в процесс обучения, того, как организована их деятельность при движении по образовательному маршруту, насколько в процессе моделирования тех или иных педагогических ситуаций в процессе обучения решаются профессиональные задачи.

Педагогическая деятельность будущего учителя базировалась всегда на функциональной и личностной моделях компетентностей. Выбор данных моделей позволит научить студента «видеть» ученика в образовательном процессе, выстраивать его в соответствии с поставленной целью, устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса, используя для этого образовательную среду, проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

В процессе формирования профессиональной компетентности будущего учителя обратим внимание на развитие ключевой, базовой и специальной компетентностей, органически входящих в ее состав.

Ключевая компетентность – компетентность, связанная с успехом ориентации личности в современном мире; базовая компетентность – компетентность, отражающая специфику (в нашем случае) педагогической деятельности; специальная компетентность – компетентность, отражающая специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Все три вида компетентностей, как известно, взаимосвязаны и развиваются одновременно, формируя индивидуальный стиль педагогической деятельности и целостный образ специалиста. Они, пронизывая друг друга, проявляются, как правило, в процессе решения профессиональных задач.

Анализируя содержание Государственных образовательных стандартов, квалификационных профессиональных требований и выбранной компетентностной модели педагога, необходимого современному обществу, соотнеся их между собой, выстроили маршрут формирования профессиональной компетентности бакалавра и магистра образования.

Азы ключевой компетентности, как известно, формируются [5] в общеобразовательной школе (умение работать с информацией, владение иностранным языком, овладение социально-правовыми основами поведения в обществе и т.д.); дальнейшее ее формирование вместе с

базовой компетентностью происходит на ступени бакалавриата; переход «бакалавриат→магистратура» характеризуется дальнейшим развитием ключевой и базовой компетенций и формирование специальной компетентности.

Учитывая тот факт, что в университете на психолого-педагогические дисциплины отводится значительно меньше времени, чем на специальные дисциплины, и то, что естественнонаучный цикл дисциплин, к которому относится курс «Физика», обладает значительным потенциалом для формирования профессиональный компетенций у студентов, мы, начиная с I курса, на ступени бакалавриата ознакомили их с необходимым для осуществления успешной педагогической деятельности набором знаний и умений, предоставили им возможность попробовать свои силы в их реализации на лабораторных занятиях по курсу «Физика». В действующей программе по данному предмету каждый из разделов имеет свое особое значение, место их в программе определяется не только физическим содержанием, но и политехнической и прикладной значимостью. Данные нашего эксперимента показали целесообразность раннего включения в учебный процесс педагогизированных заданий [3]. В процессе преподавания предмета старались преломить изучаемые физические законы и теории к объектам техники, к географическим приборам, тем или иным природным явлениям и т.д. Подобный подход способствовал наряду с реализацией принципа научности, формированию у студентов мотивации к изучению предмета, его значимости в дальнейшей профессиональной деятельности. Например, при изучении основной задачи механики, старались не зацикливаться на формулах, а показать практическое законов кинематики и динамики (вывод на орбиту искусственных спутников Земли, расчет траектории движения, скорости течение горных и равнинных рек и т.д.). При изучении теоретических вопросов электродинамики обратили внимание на проблемы, связанные с электрификацией республики, рассмотрели строительство малых гидроэлектростанций на горных реках, использование силы ветра, разобрали с физической точки зрения устройство компаса, возникновение «магнитных бурь» и.т.д. Творчески подошли и к организации лабораторного практикума – одной из форм организации учебного процесса, призванной воплощать в себе оптимальное взаимодействие теории предмета с практической деятельностью студента, осуществлять взаимодействие преподавателя со студентом, благодаря которому возможно управление процессом формирования у него профессионально значимых компетенций. Разделяя мнение З.К.Каргиевой [2], утверждающей, что для успешного формирования профессиональных компетенций в вузе необходимо от использования на занятиях репродуктивных методов перейти на творческие, изменили ролевую позицию студента. Поставив студента в позицию учителя, который должен не просто овладеть определенным набором знаний, но и освоить методы включения обучаемых в процесс овладения познанием. Кроме того, нами были разработаны новая структура организации лабораторных работ и подготовлено методическое пособие «Физический практикум» [1]. В данном практикуме полностью отсутствовала теоретическая часть, характерная для всех традиционных практикумов. Вместо нее, в практикум были включены качественные и теоретические вопросы по теме лабораторной работы с учетом специфики факультета, список литературы, необходимой для их изучения. Подобный подход способствовал формированию у студентов кроме традиционных сборочно-монтажных, вычислительных и измерительных умений, контрольно-поисковых, наладочных и профессионально-педагогических – столь необходимых им в дальнейшей работе; практикум способствовал самостоятельному накоплению ими знаний (самообразование), развил у них интерес к работе без преподавателя (самовоспитание).

В качестве одной из форм организации лабораторного практикума была использована и деловая игра, в которой обучаемые взяли на себя роли учителя и студента. Общая схема подобных дидактических игр включала в себя следующие компоненты: разработка педагогической задачи, которую необходимо решить студенту; ход игры; итоговый ее разбор. При разработке педагогической задачи необходимо было определить цели деятельности сокурсников, играющих ту или иную роль; описать конкретную педагогическую ситуацию, в которой предстоит действовать участникам игры; подготовить определенный дидактический материал. Студент-учитель заранее готовил вопросы для опроса своих однокурсников; полученные при этом ответы комментировал и выставлял оценки. Затем роли менялись. Преподаватель, наблюдая за ходом данной «игры», оценивал деятельность студента-учителя, указывал на его ошибки (если они были), отмечал интересные находки, комментировал объективность выставленных оценок.

Таким образом, уже с первого курса, студенты факультета географии и геоэкологии на лабораторных занятиях по курсу «Общая физика» учились отбирать содержание учебного материала, реализовывать проблемные ситуации. Подобный подход способствовал развитию у них учебной самостоятельности, творческой и поисковой активности. Подбор заданий для приема теоретической части лабораторных работ, опрос однокурсников научил их оценивать свои возможности и возможности однокурсников. Выбрав в качестве основы компетентностную модель современного педагога, способствовали развитию у студентов ключевой и становлению базовой компетентности. Развивая ключевую компетентность у первокурсников, как способность решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения их в обществе, параллельно развивали социальную, коммуникативную и информационную компетенцию, социально-личностные, общекультурные и общенаучные компетенции. Данные компетенция развивались в дальнейшем по мере продвижения студента по образовательному маршруту. Формируя базовую компетентность посредством изменения роли студента в образовательном процессе, выстраивая для него индивидуальный образовательный маршрут, создавая условия для достижения поставленных перед ним учебных целей, добились успешного взаимодействия его с другими участниками образовательного процесса. Используя возможности проектирования для его самообразования, мы стремились к тому, чтобы каждый студент, наряду с получением определенного объема знаний, овладел и необходимыми в дальнейшей профессиональной деятельности умениями, развивали у него социальную, коммуникативную и информационную компетенции.

В процессе обучения будущие бакалавры овладели умениями работать с педагогическими текстами, научи-

лись искать и обрабатывать информацию, им стали присущи коммуникативные умения при организации взаимодействия между студентами и преподавателями. Кроме того, они научились разрабатывать дидактические и методические материалы по заранее определенной для них тематике, стали более активными при подготовке и проведении внеаудиторных и воспитательных мероприятий. Выполнение в процессе обучения разнообразных заданий, направленных на решение тех или иных педагогических задач, способствовали развитию у студентов факультета географии и геоэкологии базовой компетентности. Параллельно шел процесс развития у них и специальной компетенции при выполнении заданий по изучаемому предмету (например, по физике), разработке дидактического материала по той или иной теме предмета.

В магистратуре происходило дальнейшее развитие специальной компетентности через формирование у обучаемых исследовательских навыков и умений в процессе защиты исследовательских проектов, написания курсовых и дипломной работ.

Таким образом, используя возможности своего предмета, каждый преподаватель может в рамках выделенной для его изучения сетки часов формировать и развивать у бакалавров, а затем и магистров, ключевые, базовые и специальные компетентности столь необходимые им в дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Калухов В.А., Мкртычева Н.М. Физический практикум.- Владикавказ: СОГУ.- 2008.- 68с.
2. Каргиева З.К. Роль специальных предметов в формировании профессионально-педагогических умений у студентов университета//Сб. трудов: Актуальные проблемы развития университетского образования на современном этапе.- М: ВДНХ, 1984.-С.76-79.
3. Мкртычева Н.М. Организация процесса обучения естественнонаучным дисциплинам в высшей школе // Развитие личности в образовательных системах Южно-Российского региона: материалы XV годичного собрания ЮО РАО, XXVII психолого-педагогических чтений Юга России.- Р-н/Д. - 2008. - С.142-148.
4. Пискунова Е.В.Подготовка учителя к обеспечению качественного образования для всех: опыт России: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. ак. Г.А.Бордовского. - СПб: Изд-во: РГПУ им А.И.Герцена.-2007.-79с.
5. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//интернет-журнал «Эйдос». 2005.-12 декабря www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ВНЕДРЕНИЮ ЭЛЕКТИВНОГО КУРСА «МЕХАНИЗМЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ 8-9 КЛАССОВ

Костенко Анна Михайловна

преподаватель кафедры социально-экономических дисциплин, филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске–на–Кубани, г. Славянск–на–Кубани

Надолинская Надежда Ивановна

студентка 4 курса, направление «Педагогическое образование», профиль «Экономика», филиал ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске–на–Кубани, г. Славянск–на–Кубани

Мы живем в условиях рыночной экономики и нам необходимо не только научится выживать в этих условиях, но и эффективно использовать рыночную экономику. Для этого был разработан курс «Механизмы функционирования рыночной экономики», в рамках которого рассматриваются основные аспекты рыночной экономики, ее механизмы, законы и особенности.

В условиях рынка часто приходится сталкиваться с задачами, в которых необходимо принимать решения в условиях неопределённости и нести ответственность за их последствия. Знания о механизмах рыночной экономики помогают действовать в условиях неопределенности и минимизировать издержки [2, с. 124].

Системные экономические знания, а также навыки совместной деятельности являются тем фундаментом, на котором должно строиться современное образование. В этой связи непрерывное экономическое образование в целом способствует созданию необходимой экономической компетентности (знания, умения), развитию личности, а школьный уровень, как базовая его составляющая, приобретает стратегический характер [1].

Поэтому школьное экономическое образование является инвестицией в будущее.

Элективный курс «Механизмы рыночной экономики.» позволит обеспечить целостность и преемственность восприятия экономических знаний обучающимися с 8 по 9 класс, а также сочетать теоретические формы проведения занятий с практическими: написанием комментариев к экономической статье, решением задач, проведением тренингов и деловых игр, моделированием и участием школьников в работе школьных и городских научно-практических конференций.

Реализация данной программы направлена на достижение следующих целей:

1. Развитие гражданского образования, экономического образа мышления, потребности в получении экономических знаний и интереса к изучению экономических дисциплин, способности к личному самоопределению и самореализации.
2. Воспитание ответственности за экономические решения, уважения к труду и предпринимательской деятельности.
3. Освоение системы знаний об экономической деятельности.

Элективный курс включает в себя базовые темы по экономике, рассчитанные на изучение в течение 13 часов, в частности: «Как работает рынок: спрос и предложение», «Фирмы, капитал, прибыль», «Механизмы функционирования рыночной экономики».

В результате освоения данного элективного курса у учеников должны сформироваться следующие навыки комплексного анализа:

– расчет экономических показателей;
– способность анализировать конъюнктуру рынка
– определение сегментов рынка нуждающихся в развитии.

Данные навыки помогут учащимся понять, как действует рынок и почему экономические субъекты поступают так, а не иначе.

В процессе занятий у учащихся должны будут сформированы следующие компетенции:

– способность критической оценки экономических действий участников рынка;
– способность решать возникающие в экономической сфере проблемы путем использования знаний, умений, собственного опыта и опыта других;

Перечисленные компетенции могут быть применимы в реальной жизни для выбора будущей профессии или для построения своего собственного бюджета.

Опробование элективного курса «Механизмы функционирования рыночной экономики» проходило на базе МАОУ СОШ №3 г. Усть–Лабинска. В рамках реализации элективного курса были проведены урока по темам: «Как работает рынок: спрос и предложение», «Механизмы функционирования рыночной экономики». Уровень сформированности компетенций у учащихся был проверен в ходе проведения педагогического эксперимента. Была выбрана группа учеников (13 человек) из 9 «А» и 9 «Б» классов, уровень знаний одинаковый у каждой группы. В каждом классе был проведен урок в традиционной форме по теме «Как работает рынок: спрос и предложение», следующий урок по теме «Механизмы функционирования рыночной экономики» в 9 «А» был проведен в традиционной форме (составление кластера и индивидуальный опрос), а в 9 «Б» был проведен в альтернативной форме (применение проектного метода обучения).

Эксперимент включает в себя три этапа:

1. Констатирующий эксперимент (проверяются имеющийся запас знаний у учеников до изучения темы).
2. Формирующий эксперимент часть 1 (проверяется, усвоили ли ученики материал по этой теме).
3. Формирующий эксперимент часть 2 (определяебтся уровень сформированности компетенций в процессе изучения темы).

Из результата констатирующего эксперимент видно, что общий уровень знаний учащихся на этапе констатирующего эксперимента по теме «Как работает рынок: спрос и предложение» находится на уровне среднего и составляет в 9 «А» – 50,7%, а в 9 «Б» – 43,8%, что говорит о недостаточно удовлетворительном начальном знании учениками изучаемой темы. Средний балл в обоих классах составил 2.

При детальном изучении результатов тестовых заданий, можно проанализировать индивидуальный уровень знаний:

– самый высокий процент правильных ответов составляет: в 9 «А» 84%, его дали 2 учащихся, в 9 «Б» – 92%, его дали 12 учащихся,
– самый низкий процент правильный ответов составляет: в 9 «А» – 0%, его не дал ни один ученик, в 9 «Б» – 7%, его дал 1 учащийся.

Определим уровень сложности тестовых вопросов: самым сложным вопросом оказался:

– 9 «А» – вопрос №6, в котором учащиеся должны были определить,какой график представлен на рисунке, процент правильных ответов по этому вопросу составил –0 %,
– 9 «Б» – вопрос №7, в котором учащиеся должны были определить какой график представлен на рисунке, процент правильных ответов по этому вопросу составил –7 % (1 ученик из 13 ответил верно).

– вопросами, не вызвавшими затруднений у учащихся, оказались:

– 9 «А» – вопросы №1 и №2, процент правильных ответов по этим вопросам составил – 84%,
– 9 «Б» – вопросы №1 и №2, в которых необходимо было дать определение спросу и предложению, процент правильных ответов по этим вопросам составил – 92%.

Визуально результаты исследования представлены на рисунке 1.

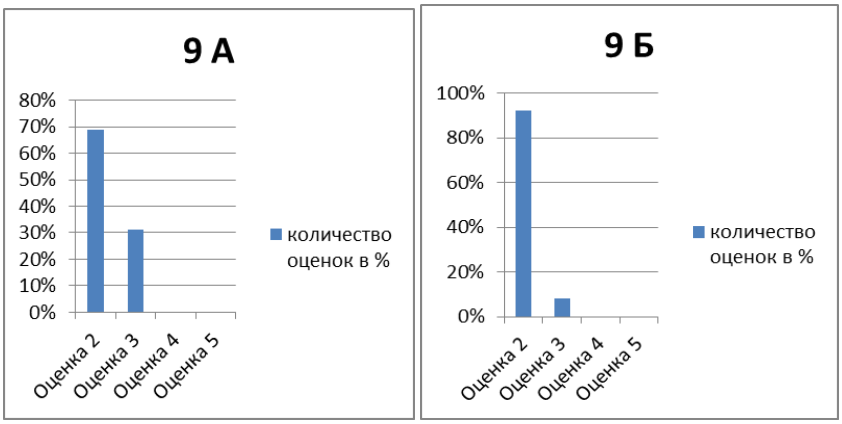

Рисунок 1. Результаты констатирующего эксперимента

Далее был проведен урок на тему «Как работает рынок: спрос и предложение» в традиционной форме, где были рассмотрены следующие понятия: «спрос», «предложение», «равновесная цена». После чего был проведен второй этап эксперимента – формирующий 1 часть.

По результатам формирующего эксперимента видно, что общий уровень знаний учащихся: в 9 «А» поднялся на более высокий уровень с 50,7% до 80%, в 9 «Б» класса поднялся на более высокий уровень с 43,8% до 75%. Средний балл после объяснения ученикам данного материала составил 4, в обоих классах.

При детальном изучении результатов тестирования, можно проанализировать индивидуальный уровень знаний:

– самый высокий процент правильных ответов в двух классах составляет100%, его дали все ученики,

– самый низкий процент правильный ответов составляет: в 9 «А» – 53%, его дали семеро учеников, в 9 «Б» – 23%, его дали шестеро учащихся.

Определим уровень сложности тестовых вопросов.

– самым сложным вопросом стал:
  – 9 «А»- вопрос №3, в котором учащиеся должны были определить в какой зависимости находится спрос от цены товара, процент правильных ответов по этому вопросу составил – 53%,
  – 9 «Б» – вопрос №3, в котором учащиеся должны были определить в какой зависимости находится спрос от цены товара, процент правильных ответов по этому вопросу составил – 23%,
– вопросом, не вызвавшим затруднений у учащихся, оказался вопрос №1, где требовалось дать определение понятиям спрос и предложение, процент правильных ответов по этому вопросу составил – 100%.

Визуальные результаты исследования представлены на рисунке 2.

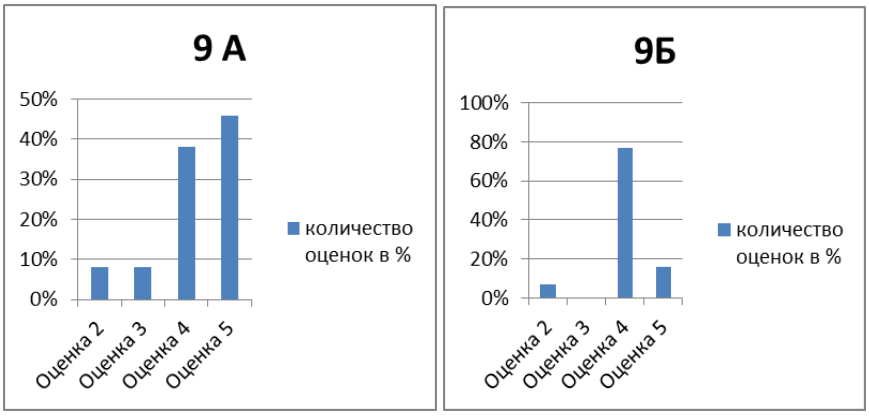

Рисунок 2. Результаты формирующего эксперимента 1 часть

Проведя урок по теме «Механизмы функционирования рыночной экономики», в 9 «А» использовалась традиционная форма урока, а в 9 «Б» альтернативная. Был проведен 2 часть формирующего эксперимента. К основному тесту было добавлено 5 дополнительных тестовых заданий для проверки углубленных знаний.

Из результатов тестирования видно, что общий уровень знаний учащихся 9 «А» класса снизился с 80% до 77%, 9 «Б» класса снизился с 75% до 69%. Средний балл после проведения урока в традиционной форме составил 4, а в альтернативной составил 3.

При детальном изучении результатов тестирования, можно проанализировать индивидуальный уровень знаний:

– самый высокий процент правильных ответов в двух классах составляет 100%, его дали все ученики,
– самый низкий процент правильный ответов составляет: в 9 «А» – 30%, его дали 4 учащихся, в 9 «Б» – 7%, его дал 1 учащийся.

Определим уровень сложности тестовых вопросов.

– самым сложным вопросом оказался:
  – 9 «А» – вопрос №14, в котором учащиеся должны были определить соотношения дополняющих товаров, процент правильных ответов по этому вопросу составил – 30%,
  – 9 «Б» – вопрос №14, в котором учащиеся должны были определить соотношение спроса на сопутствующие товары, процент правильных ответов по этому вопросу составил – 7%,
– вопросами, не вызвавшими затруднений у учащихся, оказались в 9 «А» оказались вопросы №1, №6, процент правильных ответов по этим вопросам составил – 100%, а в 9 «Б» оказался вопрос №7, процент правильных ответов по этому вопросу составил – 100%.

Визуальные результаты исследования представлены на рисунке 3.

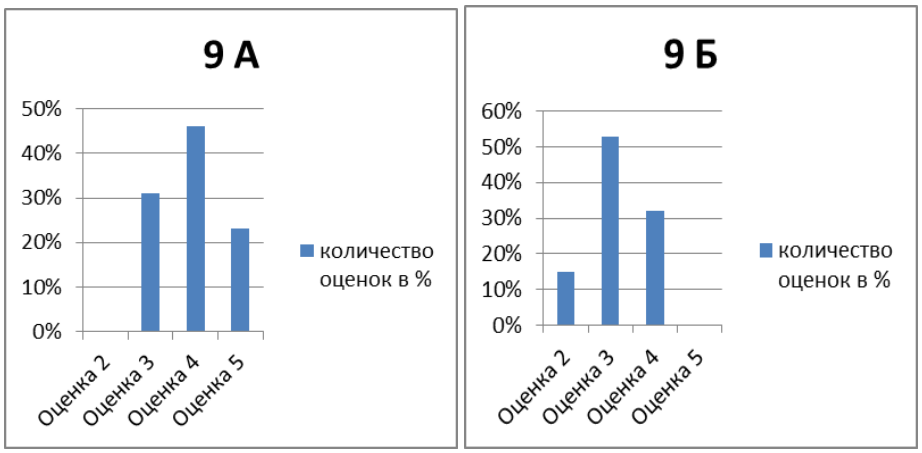

Рисунок 3. Результаты формирующего эксперимента 2 часть

При подведении итогов констатирующего и формирующего эксперимента был составлен рисунок 4 в виде графика по данным результата теста, в рамках которого проведено сравнение процентов правильных ответов учащихся.

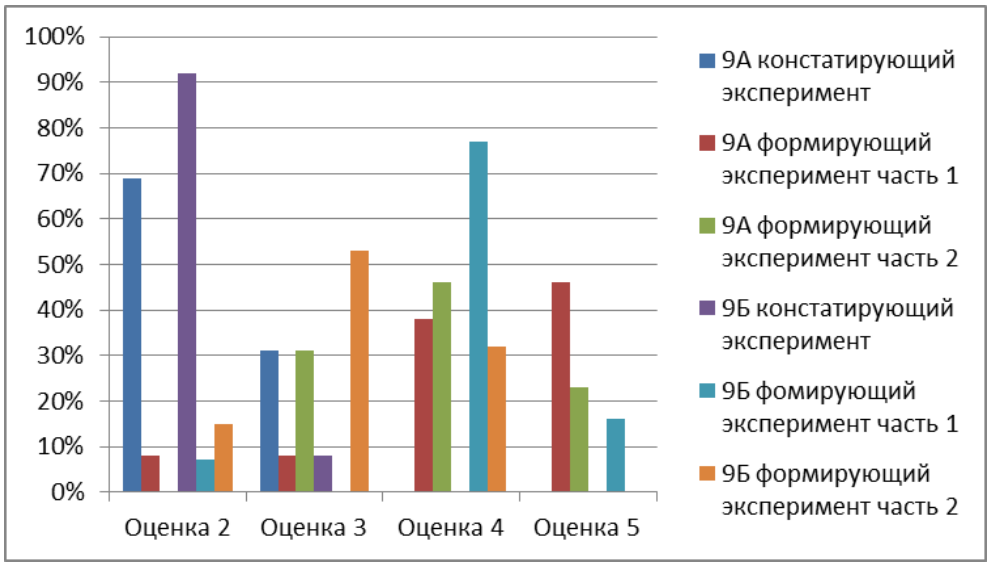

Рисунок 4. Сравнительный анализ частей формирующего эксперимента (правильность ответов учащихся представлена в %)

По совмещенной диаграмме видны различия результатов теста. Результаты формирующего эксперимента определенно выше констатирующего. Средний процент правильных ответов по тесту: в 9 «А» повысился на 31,1% (с 52% до 83,1%), а в 9 «Б» процент правильных ответов по тесту повысился на 31,2 %, на последней стадии эксперимента снизился на 6%.

Проанализируем вышеприведенный рисунок. По данным рисунка видно, что заметно улучшились оценки учащихся после проведения 1–го этапа формирующего эксперимента:

– количество «2»
9 «А» – уменьшилось с 69% до 8% (-61%)
9 «Б» – уменьшилось с 92% до 7% (-85%)
– количество «3»
9 «А» – уменьшилось с 31% до 8% (-23%)
9 «Б» – увеличилось с 0% до 8% (- 8%)
– количество «4»
9 «А» – увеличилось с 0% до 38% (+38%)
9 «Б» – увеличилось с 0% до 77% (+77%)
– количество «5»
9 «А» – с 0% повысилось до 46% (+46%)
9 «Б» – с 0% повысилось до 16% (+16%)

2-ой этап формирующего эксперимента показал, что:

– количество «2»
9 «А» – снизилось до 0% (- 8%)
9 «Б» – увеличилось с 7% до 15% (+8%)
– количество «3»
9 «А» – увеличилось до 31% (+23%)
9 «Б» – увеличилось с 0% до 53% (+53%)
– количество «4»
9 «А» – увеличилось до 46% (+ 8%)
9 «Б» – снизилось с 77% до 32% (-45%)
– количество «5»
9 «А» – снизилось до 23% (- 7%)
9 «Б» – снизилось с 16% до 0% (- 16%)

Проанализировав педагогический эксперимент можно прийти к выводу, что на начальном этапе эксперимента учащиеся не владели данным материалом, но после изучения данной темы уровень знаний увеличился, об этом можно судить по результатам тестирования. Улучшение результатов повторного тестирования после изучения темы в традиционной форме наблюдалось у обоих классов (у 9 «А» на 32%, у 9 «Б» на 30%). На следующем этапе в 9 «Б» был проведен урок закрепления в альтернативной форме, а в 9 «А» использовалась традиционная форма проведения урока закрепления изученного материала (с помощью кластера). Результаты теста у 9 «А» были выше, чем у 9 «Б» (на 8%), так как ученики в 9 «Б» не выполнили домашнее задание и не подготовились к уроку, а ученики 9 «А» обладали средними знаниями по теме и закрепили их успешно.

Проведенное исследование показало, что при изучении тем «Как работает рынок: спрос и предложение» и «Механизмы функционирования рыночной экономики» элективного курса «Механизмы функционирования рыночной экономики» у учащихся 8 – 9 классов были сформированы компетенции, которые показали: способность учащихся критической оценки экономических действий участников рынка; способность решать возникающие в экономической сфере проблемы путем использования знаний, умений, собственного опыта и опыта других. Однако в ходе проведения основных этапов педагогического эксперимента возникли определенные сложности, связанные с фактом невыполнения учащимися требований учителя по подготовке к уроку.

Таким образом, результаты исследования дают возможность продолжить в будущем работу над организацией экономического образования в школе в рамках внедрения в общеобразовательную программу средней школы элективных куров по экономике.

Список литературы:

1. Об элективных курсах в профильном обучении [Электронный ресурс]: письмо Минобразовани РФ [от 13.11.2003 N 14-51-277/13]: портал. – URL: http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/pt-zakony/c3o.htm (дата обращения: 17.11.2014).
2. Рыбина, З. В. Экономика [Текст]: учеб. пособие / З. В. Рыбина. – М.: Директ-Медиа, 2012. – 497 с.

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Ольшванг Ольга Юрьевна
Доцент кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО УГМУ, г. Екатеринбург

Введение ФГОС 3 и ФГОС 3+ в системе высшего образования подразумевает использование компетентностного подхода. В основе компетентностного подхода лежит модель обучения взрослых, разработанная в конце 1950-х гг. Вооруженными Силами США. Компетентностный подход подразумевает достижение определенных целей обучения в виде «точного измеримого описания знаний, умений, навыков, которыми должны владеть обучающиеся к концу курса обучения» [5, с.14]. Данный подход был введен в США в 1968 г. [9, с. 165] при попытке реформировать систему образования, которая считалась неэффективной и не отвечала требованиям времени.

Среди недостатков традиционного подхода в обучении отмечалось следующее: на занятии доминировала речь преподавателя (соотношение с речью студентов 3:1); недостаточная корректирующая обратная связь со студентами; мало времени отводилось на открытые вопросы, способствующие дискуссии; большинство заданий были предназначены для всех студентов по отдельности, отсутствует групповая работа, студенческое взаимодействие; в аудитории редко проявляются эмоции, нет проявления энтузиазма со стороны обучающихся [7, с. 464; 6, с. 18; 2, с. 108]. Введенный компетентностный подход был направлен на формирование навыков и на улучшение результатов обучения.

Говоря о компетентностном подходе, необходимо различать собственно компетентностный подход, основанный на конкретных ситуациях (кейс-метод), и поведенческий дескрипторный подход. При дескрипторном подходе были определены основные функции, необходимые для специалиста. Для оценки сформированности компетенций составлялся список поведенческих дескрипторов, которые являлись конкретным проявлением сформированности компетенции. Дескрипторный подход подвергался критике ряда исследователей [4, с. 27], которые отмечали его ограниченность и ненадлежащий способ оценки сформированности профессиональных компетенций.

При собственно компетентностном подходе обучающиеся должны мобилизовать свои ценности, знания, умения, навыки и поведение независимым способом, чтобы успешно решить подставленные задачи.

Таким образом, компетентностный подход подразумевает не только навыки, противопоставленные знаниям (которые занимали центральное место в традиционном подходе), но и комплексное сочетание знаний, умений, навыков, которые обучающийся может использовать не только на экзамене, но и в профессиональной деятельности. Соответственно, обучение должно быть направлено на развитие интеллектуальных и жизненных навыков, включая коммуникативные, социальные и др.

Компетентностный подход является деятельностно-ориентированным, нацелен на результаты обучения, т.е. на то, что обучающиеся могут сделать, а не то, что они выучили и могут механически воспроизвести.

Наряду с вышесказанным, положительной характеристикой данного подхода также является связь между работодателем и образовательным учреждением, так как компетентностный подход подразумевает гибкость и адаптацию к меняющимся требованиям работодателя. Результаты обучения должны соответствовать конкретным профессиональным навыкам, обучение может осуществляться на рабочем месте.

Несмотря на сильные стороны компетентностного подхода, ряд исследователей оценивают его критически, отмечают трудности в его применении. В частности, отмечается направленность данного подхода на «технические компетенции», при этом пренебрегают навыками в других областях – социальной, эмоциональной, интеллектуальной: «Компетентностный подход эффективен для получения знаний о технологическом процессе, навыков решения текущих задач, что делает его подходящим для приобретения технических навыков, <…> он не настолько же эффективен для развития «практических знаний» » (3, с. 4). Toohey et al (1995) отмечают ограниченность подхода теми навыками, которые легко измерить [8, с. 97].

В реализации компетентностного подхода внедрение интерактивных форм обучения является требованием ФГОС ВПО. Интерактивное обучение подразумевает совместную деятельность студентов, их взаимодействие. При этом интерактивные методы могут быть реализованы как в рамках аудиторной (ролевые игры, мозговой штурм, кейс-метод), так и внеаудиторной (проекты) работы.

На занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе использование интерактивных методов является эффективным, так как повышает мотивацию студентов, способствует формированию коммуникативных навыков.

Особый интерес представляет проведение занятий, например, с использованием кейс-метода, с привлечением специалиста. Совместная работа со специалистом может проводиться как на этапе подготовки к занятию, составлении кейса, так и во время дискуссии, когда специалист может выступать в качестве эксперта, корректировать направление дискуссии [1, с.141].

Использование интерактивных технологий в рамках компетентностного подхода при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку способствует формированию умения решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью, в условиях иноязычного общения, развитию аналитических и оценочных навыков, умений работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы, активизации коммуникативных способностей, развитию гибкости, диалектичности мышления.

Список литературы:

1. Ольшванг О.Ю. К вопросу об использовании кейс-метода на занятиях по иностранному языку в медицинском вузе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2014. - №8. - С. 140-143
2. Goodlad J. A place called School. New York: McGraw-Hill. 1984.
3. Louden W. Competency standards in teaching: two problems – one solution. Australian Journal of Teacher Education. 1992. Vol. 17. №2.
4. Masters G.N. and McCurry D. Competency-based assessment in the professions. National Office of Overseas Skills Recognition Research Paper №2. Canberra: Australian Government Publishing Service 1990.

5. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
6. Sirotnik K. What you see is what you get: Consistency, persistency, and mediocrity in classrooms. Harvard Educational Review. 1983. 53(1). 16-31.
7. Sykes G. Inspired teaching: The missing element in 'effective schools'. Educational Administration Quarterly. 1998. 24(4). 461-469.
8. Toohey S., Ryan G., McLean, J., & Hughes, C. Assessing competency-based education and training. Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research. 1995. 3. 86–117.
9. Tuxworth E. Competency based education and training: Background and origin. Barcombe, Lewes: Falmer Press, 1989.

НАРОДНАЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРА ТУВИНЦЕВ – ЧАСТЬ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА

Ооржак Херел-оол Дажы-Намчалович
доктор педагогических наук, профессор,
Мендот Эмма Эрес-ооловна
кандидат педагогических наук,
Ооржак Светлана Янчаповна
кандидат педагогических наук, Тувинский государственный университет, Кызыл

В настоящее время в Республике Тыва учеными продолжаются исследования истории и культуры. Наблюдается также повышенный интерес к истории физической культуры, ведется работа по сохранению и развитию различных традиций, обрядов, духовных ценностей национальной культуры. Важнейшим компонентом любого народного образа являлись физические упражнения и игры. Состязания в силе, ловкости, удали служили не только праздничным развлечением, но и проверкой физической и морально-волевой силы и духа народа. Они способствовали утверждению жизнестойкости, непоколебимости, здорового духа народа. Поэтому одним из актуальных вопросов на современном этапе является возрождение культуры народа, чтобы народ как нация сохранился, развивался. Для этого необходимо глубокое изучение истории каждого народа, его культуры, в том числе развития физической культуры.

Яркой чертой культуры каждого народа являются созданные им игры, которые сопутствуют в повседневной жизни детей и взрослых. На протяжении веков игры вырабатывают особые черты менталитета, важные личностные качества, отражают общественное устройство нации и взгляды на мир. Народные игры рассматриваются как истоки физической культуры и спорта.

Становление и развитие физической культуры и спорта в Туве тесно связано с историческими этапами развития республики, с ее общей историей и культурой во взаимосвязи с историей России.

Физическая культура в Туве является одной из исторически сложившихся частей национальной культуры, а также одной из важнейших средств воспитания человека. Так, в первой Конституции Тувинской Народной Республики (ТНР), принятой 15 августа 1921 года, говорилось: «Республика заботится о просвещении народа и поднятии его культурного уровня» [1]. Следовательно, поднятие культуры народа, в том числе и физической культуры, как части общей культуры народа, становилось общегосударственным делом.

Исторические источники свидетельствуют, что молодая Тувинская Народная Республика в первые годы своего существования не могла выделить из общего бюджета средства на культурные расходы. Первый Великий Хурал, состоявшийся в сентябре 1923г. утвердил первый бюджет республики на период с 1 сентября 1923г. по 1 сентября 1924г [1].

В исследованиях отмечается, что в те годы исключительно важную роль в развитии физической культуры и спорта ТНР сыграл исторический VIII съезд Тувинской Народной революционной партии (ТНРП), состоявшийся с 20 октября по 10 ноября 1929 года. На этом съезде специально обсуждался вопрос о задачах культурного строительства в ТНР. Определяя конкретное содержание народной культуры, съезд отметил, что физическая культура должна составлять неотъемлемую часть общеполитического, культурного воспитания и образования, оздоровления масс и должна быть включена в общий план деятельности соответствующих общественных и государственных организаций. Решение съезда о культурном строительстве вызвало большой подъем в деятельности физкультурных организаций Тувы. Под руководством партийных органов начался процесс перестройки учебной и культурно-просветительной работы с молодежью, в том числе физической культуры и спорта [1,4,5].

Интересен следующий факт: в 1933-1934 учебном году в ряде школ Тувы впервые введены уроки физической культуры [2].

В 1944 году Тувинская Народная Республика вошла в состав СССР на правах автономной области РСФСР. И в число первых задач новой географической области вошло развитие физкультурного движения. Конечно же, его становление шло в трудных условиях. Так, например, в то время полностью отсутствовала материально-техническая база, спортивный инвентарь для развития физкультурного движения. Однако у малочисленного тувинского народа имелись вековые традиции развития национальной борьбы, стрельбы из лука и шахмат, хотя другие виды спорта отсутствовали.

Анализ источников показывает, что все решения по развитию физкультурного движения принимались на государственном уровне. Тувинский областной исполнительный комитет 12 февраля 1945 года протоколом №1 принял решение о создании своего нового структурного подразделения: Областного комитета по делам физической культуры и спорта. В протоколе обозначена его цель – обеспечение государственной политики в области спорта, физической культуры и туризма. На комитет возлагалась обязанность по осуществлению руководства спортивной отраслью, куда входили спорткомитеты, физкультурно-спортивные общества, областные федерации и ассоциа-

ции по видам спорта. А это межотраслевая и внутриотраслевая координация в сфере физической культуры, спорта и туризма. Областному комитету было необходимо разработать целевые программы физкультурного и туристского движения, утверждать календарные планы областных спортивных мероприятий. Основное внимание в развитии физической культуры, спорта и туризма уделялось их влиянию на состояние здоровья населения [2,3].

В период с 1945 по 1951 год в Туву, в соответствии с просьбой тувинского руководства, по направлению начинают приезжать молодые специалисты с физкультурным средним и высшим образованием со всего Советского Союза. Среди них были и именитые спортсмены, которые и начали культивировать различные виды спорта. Например, приехавший в Туву чемпион Советского Союза по боксу 1939 года, мастер спорта Александр Пахомович Ларин уже в 1947 году набрал в спортивную секцию бокса первых ребятишек. А в 1950 году тувинские лыжники не только освоили этот вид спорта, но и впервые приняли участие в чемпионате Сибири, где тувинский спортсмен Федор Товуу на дистанциях 50 и 30 км, опередив многих мастеров спорта, занял призовое место. Вместе с ним в этих соревнованиях участвовали Александр Тыртык-Кара, Эрикче Чоксум, Кунгаа Тюлюш [4].

В эти годы в Туву прибыли такие специалисты, как Николай Бражников, Василий Мерзляков, Геннадий Сидоров, и многие другие. Они начали открывать секции по легкой атлетике, футболу, конькам, велоспорту, плаванию, волейболу. По этим видам спорта вскоре уже стали проводиться соревнования. Особенно массовый характер приобрели волейбол и футбол. Первая команда по футболу была создана в типографии, в г. Кызыле. Она называлась «Печатник». Кроме того, появились спортивные объединения «Динамо», «Урожай», «Луч». В спортивном мире Тувы и Сибири стали широко известными и уважаемыми мена братьев Белостоковых, Вячеслава Чемкова, Чертыгашева, Дембиреля, Саин-Хоо, Чимит-оола и многих других. Вскоре в Туве уже проводились соревнования по первенству области по футболу, где с переменным успехом побеждали «Динамо», «Спартак» или «Торпедо». Футболисты Тувы участвовали в товарищеских матчах с красноярцами, абаканцами, минусинцами, что позволяло приобретать солидный опыт участия в крупных соревнованиях.

Очень интересная «судьба» у первого стадиона в Туве. Немногие у нас знают, что его построили в 1949 году методом народной стройки и назвали в честь 5-летней годовщины со дня вхождения Тувы в состав СССР. Рядом с ним сразу же открылся первый спортивный зал, назывался он тогда «Физкультурный комбинат» [5].

В 1951 году Областной комитет был преобразован в Комитет по физической культуре и спорту, председателем которого был назначен Григорий Иванович Федотов, он проработал на этой должности до 1955 года.

В 1950-е годы в Кызыле и в районах Тувинской Автономной Области начинается активное строительство спортивных плоскостных сооружений: волейбольных и баскетбольных площадок, футбольных и городошных полей. Приезжают новые специалисты в области физической культуры и спорта. Это гимнасты Фаина Ивановна Мерзлякова, Нелли Ивановна Чемкова, Леонид Федорович Соколов, акробат Сергей Николаевич Киселев, легкоатлеты супруги Гущины – Анатолий Иванович и Анна Васильевна, многие другие.

В те советские годы огромную роль играли правительственные документы. Так, на основании Постановления Совета Министров РСФСР от 29 марта 1954 года № 348 «Об образовании Комитетов по физической культуре и спорту при Совете Министров РСФСР и Комитетов по ФКиС при Совете Министров автономных республик, краевых, областных, окружных, городских и районных советов депутатов трудящихся», в Туве начали создаваться городские и районные спортивные комитеты по физической культуре и спорту.

В области начинает выстраиваться структура управления этой сферы. Выпускники высших и средних специальных учебных заведений, направленные работать в районы, а также бывшие спортсмены начинают открывать спортивные секции в районах и селах, проводятся первенства Тувинской Автономной Области по видам спорта.

В 1955 году решением Тувинского исполнительного комитета председателем Комитета по физкультуре и спорту вновь был назначен Петр Иванович Горбунов, проработавший на этой должности до 1959 года. Эти годы можно с уверенностью назвать наиболее плодотворными в развитии тувинского спорта. Тувинские футболисты и волейболисты принимают участие в официальных соревнованиях, в чемпионатах Сибири и Дальнего Востока по футболу и волейболу, где выступают очень даже не плохо, набирают спортивный опыт, выступая на межрегиональных соревнованиях.

В 1957 году в Туву приезжает Павел Михайлович Петров, который на базе сельского профессионального училища (школа механизации) открывает секцию классической борьбы (греко-римской), а в 1958 году приехал выпускник Казанского сельскохозяйственного института Изаил Хусаинович Хасанов. Он направлен был работать преподавателем в сельхозтехникум, где и открывает первую секцию по вольной борьбе в Туве [3].

В 1960 году многие русские специалисты, направленные в Туву, отработав срок, начали возвращаться в родные места. В связи с этим обстоятельством остро назрел вопрос подготовки национальных кадров Тувы в области физической культуры и спорта. Известно, что с 1961 года Тува стала развиваться как автономная республика. Вопрос подготовки кадров решался уже целенаправленно. Так, большую группу выпускников общеобразовательных школ республики направили на целевые места в высшие учебные заведения страны. Интересно проследить трудовой путь первых специалистов: закончив Красноярский, Улан-Удэнский государственные педагогические институты, первыми специалистами по физической культуре стали Николай Бегзи, Седип Лазо, Борис Салчак, Артаа Нурзет, Владимир Сырат. Следующими специалистами с высшим образованием стали – Эрес-оол Мендот, Аг-оол Байыр-оол, Дартан-оол Маскыр-оол, Болат Чокпек и многие другие. Все они начинали работать учителями физической культуры, тренерами по видам спорта в школах республики, учебных заведениях.

Например, Седип Лазо Семенович начал работать учителем физической культуры Кызылского педагогического училища, после этого стал тренером по волейболу ДЮСШ г. Кызыла, Салчак Борис - учителем физической культуры школы №1 г. Кызыла, затем тренером по волейболу ДЮСШ, и впоследствии - завучем ДЮСШ г. Кызыла. Агбаан Виктор Анатольевич стал учителем физической культуры школе №1 г. Кызыла, затем по комсомольской путевке был направлен на работу в комитет государственной безопасности, а Сырат Владимир работал учителем физической культуры Тес-Хемского района, тренером по стрельбе из лука ДЮСШ в г. Кызыла; Аг-оол Байыр-оол - учителем физической культуры п. Чодураа Тес-Хемского района, Дартан-оол Маскыр-оол - учителем физической культуры в школе №2 г. Шагонаре

Улуг-Хемского района, Чокпек Болат - тренер по вольной борьбе ДЮСШ в г.Кызыла, Мендот Эрес-оол - учителем физической культуры п. Баян-Кол Кызылского района, по настоящее время работает учителем физической культуры гимназии №9 г. Кызыла; Биче-оол Шыырап - учителем физической культуры в Тес-Хемском кожууне, Нурзет Артаа Сендиевич – работал с 1972 по 1982 год председателем Комитета по физической культуре и спорту. Кувезин Будачы Баазанович – работал учителем физической культуры в Каа-Хемском районе, затем переехал в г. Кызыл и начал работать тренером в спортивной школе. Много лет он работал председателем ДСО «Урожай», а также работал по линии профсоюза. Чулдук Александр Иванович – учителем физической культуры в Овюрском кожууне, по семейным обстоятельствам он переехал в Дзун-Хемчикский район и начал работать тренером по вольной борьбе, затем переехав в г. Кызыл, работал в «Спортивной Школе Молодежи». Как представителей третьего поколения тувинских специалистов, получивших высшее образование в области физической культуры и спорта, можно назвать ряд имен. Например, тренерами по видам спорта работают Ооржак Нина Чульдумовна, Делег Арана Чанмановна (Омский институт физической культуры по специальности тренер по спортивным играм - «баскетбол»). Огромный вклад в развитие физической культуры Тувы вносят Самдан Алексей Семенович, Ооржак Сергей Ынаажыкович (выпускники Центрального университета физической культуры), получившие специальность тренер по вольной борьбе. В истории физической культуры и спорта осталось имя Ооржака Дапыла Аныяновича. К четвертому поколению специалистов физической культуры и спорта с высшим образованием по специальности «учитель физической культуры» относятся выпускники Красноярского государственного педагогического института (в настоящее время – университета). К ним относятся Ооржак Херел-оол Дажы-Намчалович (Алдан-Маадыр) – в настоящее время доктор педагогический наук, профессор Тувинского государственного университета. В историю физической культуры Тувы вошли имена Удумбора Чаймыр (Черкал) Александрович (Ээрбек), Оюн Михаил Маадыр-оолович (Танды), Монге Чадамба (Чаа-Хол), Ойдуп Николай (Бай-Тайга), Ойдуп Александр (Чадаан), Самдан Анатолий (Тес-Хем), Ооржак Чадамба (Чадан) и другие [3].

В 1961 году в Туве открылась первая спортивная школа молодежи при Союзе спортивных обществ и организаций, где начинают работать секции по вольной борьбе, футболу, лыжам, спортивной гимнастике и конькобежному спорту. Началось объединение спортсменов по отраслям, в которых они работали: ДСО «Колхозник» в 1961 году переименован в добровольное спортивное общество «Урожай», которое объединило спортивные организации в сельской местности и сельских спортсменов, и назывался он «Тувинский областной совет добровольно-спортивного общества «Урожай». А Тувинский республиканский совет ДСО «Спартак» объединил три городских совета – городов Кызыла, Ак-Довурака и поселка Хову-Аксы, а также коллективы физической культуры министерств, ведомств, производственных предприятий этих городов. При Рессовете ДСО «Спартак» открывается ДЮСШ с отделениями стрельбы из лука, футболу, баскетболу и конькобежному спорту [1,3,5].

В 1960-е годы физическая культура Тувы становится более окрепшей. Спортсмены республики стали постоянными участниками чемпионатов и первенств Сибири и Дальнего Востока по многим видам спорта. Особенно хорошо зарекомендовала себя сборная команда по национальным видам спорта, в состав которой входили такие виды борьбы, как тувинская — «хуреш», бурятская — «барильдаан», хакасская — «курес»; якутские прыжки, стрельба из лука по кеглям, гиревой спорт. Появились и энтузиасты стрельбы из лука: Алексей Кумаяк, Анатолий Фунтиков, Владимир Мананников, Лама Ооржак, Владимир Косарев, Наталья Чащина. Они тогда выступали на Спартакиадах Сибири и Дальнего Востока, в которых занимали призовые места на самодельных луках! У них стал перенимать тренерский опыт преподаватель СШМ Владимир Сырат, будущий первый мастер спорта СССР по стрельбе из лука.

В 1976 году водитель ПАТП Юрий Алексеевич Чихачев начал строить первый дельтаплан, а в октябре Сергей Лаасол уже совершил на нем первый полет. Этот день можно считать началом развития дельтапланеризма – нового вида спорта в республике. Благодаря поддержке правительства, Комитета по физической культуре и спорту дельтапланеризм стал активно развиваться, у него появилось много сторонников. Достаточно быстрое развитие его позволило тому, что весной 1981 года в Кызыле проводятся соревнования ЗападноСибирской зоны, а в сентябре этого же года состоялся I чемпионат СССР по дельтапланерному спорту. И этот чемпионат — заслуга тувинских дельтапланеристов! Интернациональная тувинская команда заняла на нем пятое место. Квалификационные требования на звание мастеров спорта СССР выполнили Сергей Делгер, Апполон Кызласов, Анатолий Казаченко и Олег Чихачев — первые мастера спорта Тувы в этом виде [4].

Закономерно, что развитие физической культуры и спорта во многом зависит от поддержки ведомства, курирующего эту область. С 1982 по 1990 год, когда председателем Комитета по физической культуре и спорту становится Николай Анатольевич Авдеев, физкультура, а также спорт высших достижений достигают наибольшего расцвета. Значительно улучшается материально-техническая база, строятся новые школы со спортивными залами. Переделываются под спортзалы бывшие котельные Кызыла, начинают строить спортивный комплекс «Автомобилист» с двумя спортзалами по улице Калинина, затем через несколько лет был открыт спорткомплекс имени И. Ярыгина.

Так, в 1983 году борец Доржу Александр Хертекович стал серебряным призером Чемпионата Мира по вольной борьбе.

Социально-политические изменения, происходившие в стране после 1991 года, оказали влияние и на социально-экономическое и культурное развитие Тувы, в том числе в области физической культуры и спорта. В трудных условиях продолжают работать и ветераны, и молодые специалисты. Например, переехав в г. Кызыл, вместе с представителями молодого поколения, в школе №9 стал работать Э. Мендот, который по призванию является одним из специалистов, отлично владеющих методикой преподавания физической культуры. Учителями в школах, тренерами в спортивных школах работает большинство выпускников факультета физической культуры и спорта Тувинского государственного университета.

Преодолев трудности переходного периода, в конце XX - начале XXI века, тренеры продолжают подготовку спортсменов, при этом ощущается поддержка руководителей спорта федерального уровня. Тувинские спортсмены показывают яркие достижения. Так, в 1996 году Тува впервые была представлена своими спортсменами на летних Олимпийских играх: Елена Достай — по стрельбе

из лука и Чечен-оол Монгуш — по вольной борьбе. Они стали участниками XXVI летних Олимпийских игр в Атланте (Соединенные Штаты Америки).

В 2004 году Лариса Ооржак была участницей XXVIII летней олимпиады в Афинах. В апреле 2007 года она получила тяжелейшую травму в автоаварии, однако благодаря своему упорству, настойчивости, а также усилию лечащих врачей сумела встать заново на ноги. Лариса в 2009 году, восстановившись, выигрывает чемпионат России, затем становится серебряным призером чемпионата мира в 2009 г., а в 2010 году побеждает на чемпионате Европы.

В 2008 году Сат Опан, выпускник Факультета физической культуры и спорта Тувинского государственного университета, выигрывает первенство Европы среди юниоров, Кубок мира (2010) и стал трехкратным чемпионом Европы (2009,2012,2013).

Что касается руководства, то председателем комитета по физической культуре и спорту с 1990 по 2005 год работал выпускник ГОЛЦИФК Сергей Ынаажыкович Ооржак, в 2005-08гг. председателем работал Вячеслав Маадыевич Кара-Тоннуг, в 2008-10гг. – Мерген Чылбаевич Ооржак. С 2010г и по настоящее время работает Уран-кыс Сергеевна Ондар, когда комитет был преобразован в Министерство по делам молодежной и спорта, заместителем -- Биче-оол Буян Владимирович.

В 2012 году Оюн Михаил в Паралимпийских играх в Лондоне по стрельбе из лука занял 3 место и первое место в командном зачете. В этом же году Артыш Чульдум становится чемпионом Европы по стрельбе из лука среди юношей.

Выводы. Физическая культура в Туве является одной из исторически сложившихся частей национальной культуры, а также одним из важнейших средств воспитания человека. Становление и развитие физической культуры и спорта в Туве тесно связано с историческими этапами развития республики, с ее общей историей и культурой во взаимосвязи с историей России. Первые русские специалисты, которые приезжали работать в Туву с периода вхождения её в статусе автономной республики в состав РСФСР, внесли неоценимый вклад в становление физической культуры и спорта в области.

Период с 1961 года можно рассматривать как новый этап, в развитии физической культуры и спорта в Туве, связанный с социально-экономическим подъёмом Тувы в статусе автономной республики. Приглашенные специалисты из СССР дали заметный толчок в развитии физической культуры и спорта. В то же время, существовала проблема нехватки специалистов с высшим физкультурным образованием, в целях решения которой усиливается внимание к подготовке кадров, многие юноши и девушки отправляются в вузы Советского Союза.

В целом вопросы становления и развития физической культуры и спорта в Туве рассматриваются в соответствии с историческими этапами развития республики, в связи с которыми можно выделить периоды интенсивного развития: 1980 – начало 1990-х годов и в отдельности 2004, 2008, 2012 годы.

Вклад в развитие физической культуры и спорта вносят выпускники факультета физической культуры и спорта Тувинского госуниверситета. Среди профессорско-профессорского состава факультета – первые тувинские ученые, защитившие диссертации по теории и методике в данной области (профессор, д.п.н. Х. Д.-Н. Ооржак, доцент, доцент, к.п.н. О.Ч. Ондар), так и их последователи (Е.М. Аг-оол, Дажы Ч.А., Э.К. Кыргыс, С.Ы. Ооржак, Э.Э. Мендот и другие).

Библиографический список

1. Архивные и музейные рукописные записи // Центральный архив Республики Тыва.
2. Истрия Тувы. – Том I,II. – Кызыл: Тувкнигоиздат., 1964. – 320с.
3. Кара-Тоннуг В.М. У истоков тувинского спорта - чемпионы СССР / М.Кара-Тоннуг // Тувинская правда.-2011. - №1,2,4 январь.
4. Ооржак, Х.Д-Н. История развития физической культуры и спорта в Туве до 1945 года /Х.-Н. Ооржак. - Кызыл, 1994. – 72с.
5. Ученые записки ТНИИЯЛИ. Вып.V. – Кызыл: Тувкнигоиздат, 1957.

ИМИДЖ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ ЗАИНТЕРЕСОВАННЫХ СТОРОН

Опфер Е.А.

доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО, «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»

АННОТАЦИЯ

В статье описаны заинтересованные стороны педагогического вуза (общество, государство, абитуриенты, выпускники, работодатели, преподаватели и сотрудники вуза, студенты), проанализированы требования этих сторон. Рассмотрены особенности построения позитивного имиджа вуза во взаимодействии с каждой из выделенных заинтересованных сторон.

Ключевые слова: имидж вуза, заинтересованная сторона вуза, качество высшего образования.

Современные условия, в которых функционирует система российского высшего образования – вступление в силу нового «Закона об образовании в РФ», переход на федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования, диктуют вузам необходимость повышать свою конкурентоспособность на рынке образовательных услуг. Сокращение и укрупнение вузов ставит под угрозу качество подготовки профильных специалистов, в том числе специалистов сферы образования. Стремление педагогических вузов сохранить свою независимость, делает актуальным формирование позитивного имиджа в глазах всех заинтересованных сторон.

В данной статье мы рассматриваем возможности формирования позитивного имиджа педагогического вуза, основываясь на базовых положениях теории заинтересованных сторон, разработанной Р. Эдвардом Фрименом [6]. Она изучает взаимоотношение организации с группами общественности, интересы которых затрагиваются фактом существования и деятельности этой организации.

Данная теория была разработана в 1980-х годах в рамках стратегического менеджмента, однако к 1990 годам она стала активно внедряться в сферу образования (Ю.В. Гру-

бова, Т. Конти, К.С. Солодухин и др.). Т. Конти под заинтересованной стороной понимает «субъект или группу однородных субъектов, чьи интересы в той или иной степени связаны с результатами деятельности организации» [3, с. 17].

К заинтересованным сторонам педагогического вуза мы относим студентов, преподавателей и сотрудников вуза, абитуриентов, выпускников, работодателей, государство и общество [4]. Дж. Фруман утверждает, для построения эффективного взаимодействия с заинтересованными сторонами вуза необходимо выяснить, чего конкретно они ожидают от деятельности организации [7]. Активная деятельность вуза по налаживанию этого взаимодействия является одним из ключевых факторов формирования позитивного имиджа педагогического вуза (Э.П. Утлик, Зазыкин и др.).

Согласно закону «Об образовании в РФ» 2012 г., учреждения сферы образования именуются образовательными организациями. Будет правомерно при определении имиджа педагогического вуза сослаться на определение имиджа организации, данное В.Г. Зазыкиным. Автор трактует его как обобщенный портрет организации, создающийся в представлении групп общественности на основании заявлений и практических дел организации [2].

Рассмотрим специфику взаимодействия педагогического вуза с заинтересованными сторонами (общество, государство, абитуриенты, выпускники, работодатели, преподаватели и сотрудники вуза, студенты), выделяя имиджеобразующие характеристики этого взаимодействия.

Общество рассматривается в нашем исследовании как усредненный образ жителей региона, в котором функционирует вуз. Общество заинтересовано в том, чтобы в сфере образования работали квалифицированные специалисты, способные подготовить молодое поколение с высоким интеллектуальным потенциалом. Это обеспечит экономическое и культурное развитие региона. Формирование позитивного имиджа педагогического вуза в глазах широкой общественности возможно через средства массовой информации, активное участие вуза в региональных, всероссийских и международных мероприятиях.

Государство заинтересовано в том, чтобы рабочие места сферы образования были обеспечены квалифицированными кадрами. Следовательно, студенты педагогического вуза должны иметь возможность получать качественное образование. Соблюдение вузом требований федеральных государственных образовательных стандартов, соответствие его деятельности критериям мониторинга эффективности вузов и других норм, способствует укреплению позитивного имиджа такого вуза. Это обеспечивает стабильность государственного финансирования и бюджетных мест набора на педагогические специальности. Как следствие – это формирует позитивный имидж вуза в глазах абитуриентов.

Абитуриенты заинтересованы в том, чтобы получить специальность, востребованную на рынке образовательных услуг. Помимо указанного выше стабильного положения вуза в государственной системе высшего образования, немаловажную роль играет профориентационная деятельность вуза (выезды представителей вуза в школы, создание в них профильных кафедр, проведение дней открытых дверей, олимпиад и других мероприятий на базе вуза).

Выпускники вуза, как и абитуриенты, заинтересованы в успешном трудоустройстве по специальности. Здесь фактором построения позитивного имиджа педагогического вуза вновь будет его стабильное положение в государственном рейтинге вузов. Кроме того, педагогическая деятельность предполагает регулярное повышение квалификации и научную деятельность. Предоставление вузом такой возможности своим выпускникам (через структуру повышения квалификации, дополнительное образование, аспирантуру, докторантуру и пр.) способствует долгосрочному взаимодействию вуза с выпускниками.

Работодатели выпускников педагогического вуза, согласно ФГОС, играют особую роль в построении его позитивного имиджа. Помимо предоставления рынку труда специалистов с качественным высшим образованием, вуз должен привлекать работодателей на этапе реализации образовательного процесса (базы практик, передача работодателю части аудиторной нагрузки, его участие в работе итоговой аттестационной комиссии). Такое систематическое сотрудничество способствует укреплению доверия работодателя к вузу, а значит и позитивного его позитивного имиджа.

Преподаватели и сотрудники вуза заинтересованы в том, чтобы иметь возможность профессиональной самореализации. Это подразумевает развитую материально-техническую базу вуза, возможность повышения квалификации и занятия научной деятельностью, а также высокий потенциал контингента студентов. Изучение и учет мнений преподавателей и сотрудников, привлечение их к управленческой деятельности, способствует укреплению позитивного имиджа вуза.

Студенты вуза заинтересованы в том, чтобы гарантированно получить качественное образование и квалификацию, востребованную на рынке труда. Кроме того, они заинтересованы, чтобы был качественно организован образовательный процесс, развита инфраструктура вуза. Систематическое изучение удовлетворенности студентов данными параметрами будет способствовать укреплению позитивного имиджа вуза. Следует подчеркнуть, что вуз, в свою очередь, заинтересован в том, чтобы студенты были мотивированы на получение педагогического образования и занимали активную позицию в данном процессе. Этому будет способствовать набор абитуриентов с высоким проходным баллом, что поднимет вуза в государственном рейтинге эффективности на более высокие позиции.

Таким образом, можно заключить, что согласованное, непрерывное изучение и учет в процессе профессиональной подготовки специалистов мнения всех заинтересованных сторон, является системообразующим элементом в формировании позитивного имиджа педагогического вуза.

Список литературы

1. Грубова Ю.В. Совершенствование управления требованиями заинтересованных сторон в системе менеджмента качества вуза: Дис.... канд. экономич. наук. – Иваново, 2011. – 222 с.
2. Зазыкин В.Г. Имидж организации: структура и психологические факторы эффективности // Материалы интерактивной конференции «Практические аспекты связей с общественностью». – Москва, 25-26 апреля 2001 г.
3. Конти Т., Кондо Е., Ватсон Г. Качество в XXI веке. Роль качества в обеспечении конкурентоспособности и устойчивого развития. М.: изд. Стандарты и качество, 2005. – 280 с.
4. Опфер Е.А. Монитроинг требований работодателей как средство управления качеством образовательного процесса в вузе: Дис. … канд. пед. наук. – Волгоград, 2013 – 221 с.

5. Солодухин К.С. Разработка методологии стратегического управления вузом на основе теории заинтересованных сторон: Автореф. дис. … докт. экономич. наук. – М.,2011. – 28 с.
6. Freeman R.E. Strategic Management: A Stakeholder Approach. — Boston, 1984. — 288 p.
7. Frooman J. Stakeholder Influence Strategies// Academy of Management Review. 1999. Vol.24. N 2. P. 191-205.

ТИПОЛОГИЯ ПРОЕКТОВ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Палаева Лира Ильфатовна
Канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, МПГУ, г.Москва

Метод проектов, являясь комплексным методом, интегрирующим в себе совокупность различных учебно-познавательных приемов и операций, стимулирующих интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирующих его потенциальные возможности, является одним из эффективных способов решения задач, связанных с оптимизацией учебного процесса по иностранным языкам. Он позволяет успешно решать наиболее значимые методические задачи:

- более успешное формирование прагматической компетенции за счет предоставления достаточной устной практики каждому ученику;
- формирование интеллектуальных умений работать с информацией;
- формирование и совершенствование социокультурной компетенции;
- индивидуализация и дифференциация процесса обучения;
- формирование устойчивой мотивации учения.

Организация проектной деятельности во многом определяется типом проекта. На основе общедидактической типологии проектов, разработанной Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина предложила типологию телекоммуникационных проектов при обучении иностранным языкам, которая может быть частично отнесена и к проектам, выполняемым вне сети [2, с. 146]. Для данной классификации основными типологическими признаками стали практическое овладение языком и ознакомление с социокультурными, страноведческими знаниями. Языковые проекты имеют своей целью организовать

- учебную деятельность по овладению системой языка (формирование определенных языковых навыков, речевых умений);
- деятельность, связанную с лингвистическими знаниями (создание словарей: диалектных, жаргонных, фразеологических и пр.);
- деятельность более или менее широкого филологического направления (исследование этимологии тех или иных слов и т.д.).

Автором были выделены следующие типы проектов:

I. ***Языковые*** (лингвистические) проекты (практические, образовательные, развивающие цели):

1. *Обучающие языковые проекты*, направленные на овладение языковым материалом, формирование определенных речевых навыков и умений.

2. *Лингвистические* проекты, направленные на:

- изучение, анализ языковых явлений;
- изучение языковых реалий (идиом, неологизмов, поговорок и т.п.);
- изучение фольклора.
- *Филологические,* направленные на изучение:
- этимологии слов;
- литературные исследования;
- исследование историко-фольклорных проблем;
- творческие.

II. ***Культурологические*** *(страноведческие*) (образовательные, развивающие цели):

1. *Историко-географические*, которые могут быть посвящены:

- истории страны, города, местности;
- географии страны, города, местности.

2. *Этнические,* которые нацелены на изучение:

- традиций и быта народов;
- народного творчества;
- этнического состава народа, проживающего на данной территории;
- национальных особенностей культуры разных народов и т.д.

3. *Политические*, цель которых ознакомление:

- с государственным устройством страны;
- с политическими партиями и общественными организациями;
- со средствами массовой информации и их влиянием на государственную политику;
- с законодательством страны и т.д.
- искусства, литературы, архитектуры, культуры страны изучаемого языка.

5. *Экономические*, посвященных проблемам:

- финансовой и денежной системы;
- налогообложения;
- инфляции и т.д.

III. ***Ролево - игровые и игровые*** телекоммуникационные проекты:

- воображаемые путешествия;
- имитационно-деловые;
- драматизации литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают студенты;
- имитационно-социальные, где учащиеся исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей и пр.) [1, с.151].

Исходя из современного понимания социокультурной компетенции, в данную типологию были внесены некоторые уточнения. Разумеется, при дальнейшей разработке типологии проектов остались существенные для методики обучения иностранным языкам признаки, обусловленные целями обучения: практическое овладение

языком, коммуникативное развитие учащихся, ознакомление с культуроведческими знаниями.

Внесение изменений в существующую типологию связано с рядом причин:

- Владение социокультурной компетенцией означает знание национально-культурной специфики речевого поведения, системы культурных и социальных отношений и социокультурного портрета стран, говорящих на изучаемом языке. Такие типы проектов как «филологические» и «культурологические» были объединены в «социокультурные», поскольку они призваны познакомить учащихся с национально-культурными особенностями стран изучаемого языка.
- Кроме того, изучение некоторых тем в рамках школьной программы предусматривает обсуждение вопросов, связанных с проблемами взаимоотношения людей, их вкусами, взглядами и т.п., что позволило выделить «социальный» тип проектов.

Уточненная типология проектов по иностранным языкам не заменяет собой общедидактическую, а лишь конкретизирует ее с учетом специфики предмета. По иностранному языку проекты, так же как и по другим школьным дисциплинам, могут быть исследовательскими или практико-ориентированными, но предмет исследования лежит в предметной области данного учебного предмета.

Уточненная типология проектов по иностранному языку.

I. **Социокультурные**, основная цель которых – приобщение учащихся к культуре стран изучаемого языка

1. Социолингвистические, нацеленные на овладение спецификой языковой системы изучаемого языка в сопоставлении с родным или другим иностранным:

- изучение языковых особенностей, этимологии слов;
- исследование историко-фольклорных проблем;
- изучение языковых реалий (идиом, неологизмов, поговорок и т.п.).

2. **Культуроведческие** *(страноведческие),* направленные на изучение следующих аспектов:

а) Историко-географические, посвященные изучению:

- истории страны, города, местности;
- географии страны, города, местности

б) Этнографические, нацеленные на изучение:

- традиций и быта народов;
- народного творчества;
- этнического состава народа, проживающего на данной территории;
- национальных особенностей культуры разных народов;
- искусства, литературы, архитектуры страны изучаемого языка.

в) Политические, цель которых ознакомление:

- с государственным и политическим устройством страны;
- с политическими партиями и общественными организациями;
- со средствами массовой информации и их влияниям на государственную политику;
- с законодательством страны и т.п.

г) Экономические, посвященных проблемам:

- финансовой и денежной системы;
- налогообложения;
- инфляции и т.п.

3. ***Социальные,*** нацеленные на изучение проблем окружающей действительности и отражающие основные сферы жизнедеятельности человека:

- образование;
- экология;
- брак и семья, взаимоотношения;
- религия;
- здравоохранение;
- глобальные проблемы современности (права человека, война и мир, конфликты и компромиссы, информатизация и компьютеризация и т.п.);
- проблемы молодежи;
- межкультурные контакты и межкультурное общение и т.п.

В таком раскладе они соответствуют современному пониманию социокультурной компетенции.

II. Ролево-игровые и игровые:

а) *воображаемые путешествия*, которые могут преследовать самые разнообразные цели: обучение речевым структурам, клише, специфическим терминам и т.д.;

б) *имитационно-деловые,* моделирующие профессиональные коммуникационные ситуации;

в) *драматические*, нацеленные на изучение литературных произведений в игровых ситуациях, где в роли персонажей или авторов этих произведений выступают студенты;

г) *имитационно-социальные,* где участники проекта исполняют различные социальные роли (политических лидеров, журналистов, учителей и пр.)

Таким образом, мы видим, что при дальнейшей разработке типологии проектов остались существенные для методики обучения иностранным языкам признаки, обусловленные целями обучения: практическое овладение языком, ознакомление с культуроведческими знаниями. Выполнение проекта любого типа может помочь учащимся «расширить их понимание окружающего мира, понять сходства и различия между культурами разных народов» [2, с.209].

Список литературы

1. Бухаркина М.Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе: Дис. …канд. пед. наук. - М., 1994. - 200с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисееева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 272 с.

САМОСОЗНАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

А.М. Паукова

Канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Российская международная академия туризма, г. Химки

Самосознание, его формирование и становление занимает довольно обширный пласт в научных исследованиях. Феномен самосознания заключается, прежде всего, в том, что человек способен сознательно воспринимать и относится к самому себе. Анализ научной психологической литературы дает возможность охарактеризовать самосознание как сложный психический процесс, сущность которого состоит в восприятии личностью многочисленных образов самой себя в различных ситуациях деятельности и поведения, во всех формах взаимодействия с другими людьми и в соединении этих образов в единое целое образование – понятие «Я» [1].

Образ собственного «Я» формируется в процессе развития личности и проходит свой путь во взаимосвязи трех сторон, определенными деятельностью индивида: познавательной – самопознание, эмоционально-ценностной – самоотношение, регулятивной – саморегуляция.

Самопознание относится к наиболее сложным и субъективно-значимым задачам, так как, в первую очередь, человек должен развить свои познавательные способности, приобрести соответствующие средства, чтобы эти способности применить к самопознанию. Во вторую очередь, человек непрерывно развивается и поэтому необходимо накопление определенного материала для познания самого себя. И, в-третьих, как свершившийся факт, получив знания о самом себе, человек становится иным.

Самоотношение рассматривается как отношение личности к собственному «Я». Структура самоотношения включает в себя и самоуважение, и самооценку, и самоуверенность, и недовольство собой и т.д.

Саморегуляция представляет собой замкнутый контур регулирования и есть информационный процесс, носителями коего выступают различные психические формы отражения действительности. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления она может реализоваться разными психическими средствами – чувственными конкретными образами, представлениями, понятиями и пр. [3]

Исследования многих ученых подтверждают, что в построении личностью своей ориентации на дальние цели, ее способностью к целеполаганию играют непосредственную роль устойчивость и саморегуляция ее самосознания. В контексте данной статьи мы рассматриваем самосознание студентов (в исследовании приняли участие студенты первых и четвертых курсов гуманитарного факультета) как средство их профессионально-личностного развития, и, следовательно, цели, которые поставлены перед ними, намерения, которые они принимают, выступают их своеобразными потребностями. Наряду с ними в процессе формирования самосознания идет эмоционально-ценностное отношение человека к себе, его переживания, связанные с поставленной перед собой целью, ее реализацией. Эти компоненты составляют мотивационный потенциал цели, обеспечивающей эмоционально-волевой тонус для преодоления разного рода трудностей. Эмоционально-волевая настройка на достижение поставленной цели напрямую зависит от активности личности, от поддержания направленности реализуемой деятельности, в данном случае – учебной.

Рассматривая самосознание как регулятивную деятельность, необходимо обратить внимание на участие эмоций в формировании содержательной стороны этого процесса. Отечественная психология содержит необходимые теоретические предпосылки для содержательной проблемы места и роли эмоций в деятельности человека. О.А.Конопкин в своем исследовании осознанного регулятивного процесса отмечает, что эмоциональное отражение действительности ориентирует человека в его потребностных отношениях с окружающим миром и осуществляет выделение предмета, переживаемого как предмет потребности. Тем самым эмоции специфически участвуют в определении человеком конкретной цели деятельностного акта [2]. На основании этого утверждения считаем необходимым подчеркнуть тот факт, что выступая в единой связи с интеллектуальной стороной процесса отражения, эмоции выделяют предмет потребности и способствуют его осознанному оцениванию в качестве возможной цели. Студенты, как правило, эмоционально принимают конкретную цель получения профессионального образования, оценивая не только сам факт воплощения для них в данный момент потребности, но и возможные последствия ее отражения. Именно эмоционально принимаемая цель является своего рода составной частью системы регуляции и последующего регулятивного действия. Критерии успеха поставленной цели существенно обуславливают параметры процесса регулятивного действия, а также и определяют потребностно-аффективное отношение к ним субъекта, т.е. обусловлены его соответствующим переживанием.

Разнообразные эмоциональные состояния, чувства, пережитые молодыми людьми в процессе их профессионального обучения, составляют своего рода эмоциональную базу самосознания, в которой огромную роль играет самоуважение и самооценка. Именно эти параметры самосознания были выбраны для нашего исследования, так как связаны с переживаниями субъекта, его регулятивной деятельностью, его построением образа «Я».

Существующая потребность в самоуважении, в принятии самого себя, соответствие собственному образу «Я» выступает постоянной и наиболее важной потребностью человека. Самоуважение складывается из чисто эмоционального компонента (то, как и что личность чувствует о самом себе, отдельно и вне зависимости от кого-либо или чего-либо) и ощущениями личностью уровня своей компетентности в том, что она делает (представление того, насколько личность справляется с важными областями своей жизни). Это внутренний диалог личности с собой, показатель способности личности применять рефлексивные приемы рассмотрения и анализа своих знаний, поступков, поведения, размышляя при этом об их границах и значении. Самоуважение включает в себя самоодобрение: личность будет испытывать дискомфорт во внутреннем мире до тех пор, пока не одобрит себя, не согласится со своими слабыми и сильными чертами, а для этого необходимо, чтобы кто-то со стороны сначала одобрил ее. Это достаточно сильное качество, которое личность приобретет только тогда, когда научится без прикрас понимать себя, разовьет в себе самосознание. Мы полностью разделяем мнение ученых, что самоуважение играет ведущую роль в достижениях и успехах личности: насколько личность ощущает силу в своей сфере деятель-

ности, настолько она испытывает личностное самоуважение и укрепляется в чувстве собственной значимости, активна, более успешна во взаимоотношениях с окружающими. Поэтому для молодых людей, определившимися в своем будущем профессиональном выборе такое положение может вызывать внутренние конфликты, связанные с самооценкой.

Самооценка представляет собой достаточно значимый компонент структуры самосознания и, в то же время, определяет и направляет процесс саморегулирования. Проводя исследование уровня самооценки среди студентов, нами была применена методика [4], которая позволила личности самостоятельно определить идеальные и свои реальные качества, связанные с межличностными отношениями и общением, с поведением, деятельностью, а также существующие переживания и чувства, что, в свою очередь, определяет уровень активности личности. Данная методика позволила установить, насколько субъект исследования соотносит свои возможности и способности, и насколько оптимальна или неоптимальна его самооценка, переходящая в потребность личности в самоутверждении, в стремление найти свое место. Оптимальная самооценка выражается в высоком уровне и уровне выше среднего, свидетельствующими о том, что личность уважает себя, довольна собой. Средний уровень самооценки также относится к оптимальному критерию, так как показывает, что личность уважает себя, но знает свои слабые стороны и стремится к саморазвитию. Неадекватно завышенная самооценка способствует тому, что у личности возникает неправильное представление о себе, вследствие чего восприятие реальной действительности искажается, происходит сбой в эмоциональной сфере. Заниженная же самооценка приводит к неуверенности, и личность старается оградить себя от труднодостижимых целей, становится слишком критична к себе. Такая оценка оказывает влияние на формы личностной активности, как: общение, поведение, деятельность, переживания, и приводит личность к неуверенности в себе, робости, невозможности раскрыть и реализовать свои возможности.

Исследуя уровень развития самоуважения студентов, мы определили два его уровня: низкий и высокий. По данным нашего исследования наибольшее количество студентов как первых, так и четвертых курсов, набрали высокие баллы и были отнесены к группе с высоким уровнем развития самоуважения. Лишь 7% от общего числа респондентов набрали низкие баллы, и это были студенты первого курса из числа девушек. Такой показатель свидетельствует о том, что они склонны к чересчур сильному разбору внутреннего характера своих черт и особенностей, слишком самокритично относятся к своей личности, что негативно может повлиять на уровень их самооценки, на взаимоотношения с окружающими, на эмоциональную составляющую регулятивного процесса, а также повлечь за собой конфликты внутреннего «Я».

Исследуя самооценку, мы выделили следующие ее уровни: «неадекватно высокий», «высокий уровень», «выше среднего», «средний уровень», «ниже среднего», «низкий уровень», «неадекватно низкий». Результаты исследования приведены в Таблице 1.

Таблица 1.

		Уровни самооценки						
		Неадекватно низкий	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий	Неадекватно высокий
I курс	М	----------	----------	----------	10%	20%	28%	42%
	Ж	----------	----------	10,8%	16,4%	20,2%	24,4%	28,2%
IV курс	М	----------	----------	----------	25,3%	31,3%	22,2%	21,2%
	Ж	----------	----------	----------	24%	38,7%	28,5%	8,7%

Как видно из приведенной таблицы среди студентов первого курса, преобладает процент учащихся, которые набрали неадекватно высокий уровень самооценки, что свидетельствует о явных признаках нарушения в эмоциональной сфере и принятием себя в действительности. Это может также быть и показателем того, что данные студенты, особенно это касается юношей, пребывают все еще в состоянии «юношеского максимализма». С одной стороны, такое положение вещей может положительно повлиять на учебный процесс, подталкивая молодого человека к достижению поставленной цели, а может и отрицательно повлиять на эмоциональную, коммуникативную сферы, выражаясь в глупом упрямстве, нарушении эмпатийных реакций. Настороженность также вызывают девушки с низким уровнем самооценки и самоуважения, так как это может наложить серьезный отпечаток на формирование образа «Я» и развитие самосознания, а также создавать, тем самым, трудности в учебной деятельности и в процессах профессионально-личностного развития.

Действия, направленные на достижение эмоционально принятой и одобренной субъектом цели получения профессионального образования, являются объектом постоянного аффективного отражения. Ведь успешное продвижение к цели, которое совпадает с образом продуктивных действий, находит отражение в позитивных чувствах удовлетворения, в приятных переживаниях свих реальных возможностей, в приближении к желаемому результату и т.п. Любые же отклонения, наоборот, являются показателем неудачи, неблагополучия в достижении цели, снижая субъективную вероятность успеха, и порождают отрицательные переживания.

Таким образом, самосознание представляет собой довольно сложный индивидуальный процесс, протекающий во времени, в основе которого лежит усложняющаяся деятельность самопознания, эмоционально-ценностного отношения к себе и способность к саморегуляции поведения. В содержание самосознания входит не только фактическая сторона достижений личности, но и осознание реальных возможностей личности, а также и ее будущее, то, к чему она стремится, кем она могла бы быть и какой ей хотелось бы стать. Именно эти устремления способны повлиять на дальнейшее профессионально-личностное развитие человека.

Список литературы:

1. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект /Вопросы психологии. Научный журнал, 2006г.
2. Конопкин О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / Вопросы психологии. Научный журнал, 2006г.
3. http://dic.academic.ru
4. http://vch.narod.ru/file.htm

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС – III

Пелевина Аллиса Петровна

Доцент, канд. пед. наук, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (Филиал г. Сызрань)профессор кафедры общетехнических дисциплин, г. Сызрань

Указом Президента РФ от 5.02.2010г. «О военной доктрине Российской Федерации» в качестве основных приоритетов развития военной организации отмечено повышение качества подготовки кадров и военного образования, а также военно-научного потенциала.

Современный офицер должен владеть прочными профессиональными умениями и навыками, позволяющими ориентироваться в мире быстро изменяющейся военной техники. Новые образовательные стандарта высшего профессионального образования являются той нормативной базой, которая позволяет формировать необходимые профессиональные компетенции. Повышение качества подготовки военных специалистов невозможно без системного подхода, разработки эффективных технологий и широкого внедрения их в практику. Одним из перспективных направлений при создании таких технологий является интеграция. Интеграционные процессы, сопровождающие реформирование образования, имеют столь высокий потенциал, что могут претендовать на статус общедидактического направления.

В основу своего исследования при разработке технологии изучения физики мы использовали интеграции различных технологий в рамках одной учебной дисциплины. В результате многолетнего поиска была разработана и внедрена интегрированная технология обучения (ИТО) физики в военном вузе. Учитывая, что при интеграции различных технологий важно определить, какая из них обладает лучшей проникающей способностью и может оптимально впитать в себя другие, из большого числа существующих технологий мы выбрали те, которые, по нашему мнению, могут дать максимальный эффект в условиях военного вуза.

Главное назначение ИТО – это интенсификация обучения, направленная на рациональное использование времени учебных занятий и самоподготовки. Для выполнения этой задачи разработана для каждого вида занятия единая структура, которая является основной и технологические предписания для учебной деятельности курсантов на всех видах занятий. В исследуемой технологии обучения лекция осталась основным видом учебных занятий. Но форма и организация этого вида занятий претерпели значительное изменение. Изменились основные функции лекционных занятий. Если в традиционной форме обучения важна была, прежде всего, образовательная функция лекции, как учебного занятия, то сейчас на первый план выступает развивающее- мотивирующая и воспитательная функции, затем только образовательная и к ним добавляется контролирующая.

Ведущими принципами и одновременно критериями эффективности лекции являются следующие принципы: научность, проблемность, системность и доказательность изложения материала, оптимальное сочетание обучающих, воспитывающих и развивающих функций лекций, учет особенностей аудитории, сочетание теории и практики, сочетание логики изложения с творческой импровизацией преподавателя.

Разрабатывая методику проведения лекционных занятий в нашей технологии обучения, мы исходили из того, что курсант должен на данном занятии, прежде всего, понять материал, большую часть его усвоить на самом занятии и составить конспект лекции. Для достижения этой цели лектор не просто должен сообщать сумму знаний, а обеспечить напряженную творческую работу курсантов, добиваясь от них самостоятельных суждений, умения анализировать изучаемые явления и процессы, выделять главное, обобщать. Таким образом, активная деятельность курсантов на лекции – одно из самых необходимых условий успешного усвоения учебного материала. Отсюда сердцевиной педагогического мастерства лектора становится его умение управлять процессом познания, побуждать слушателей к самостоятельной творческой работе. Преподаватель из привычной роли транслятора информации переходит в качество педагога-менеджера, информация используется как средство организации деятельности, а не обучения.

Активизировать творческое мышление курсантов на лекции удается различными приемами и методами. Среди них, как показал эксперимент, наиболее эффективными являются:

1. Использование обратной связи, дающей возможность превратить лекцию из монолога в диалог. Достигается это с помощью метода эвристической беседы, который предполагает искусную подборку и постановку преподавателем вопросов развивающих творческую мысль курсантов. Эти вопросы должны быть направлены на то, чтобы побуждать их воспроизвести по памяти известные им знания, к действию репродуктивного характера, стимулировать творческое мышление, в результате которого курсанты открывают, приобретают новые знания, умения.
2. Создание серии проблемных ситуаций на лекциях, которые естественным образом вписываются в содержание лекции, является мощным средством активизации деятельности курсантов. Использование диалога позволяет лектору судить о том, как его понимают курсанты, индивидуализировать процесс обучения, работать как с сильными курсантами, так и со слабыми.
3. Исследовательский метод обучения, при котором курсанты, осознав проблему, сами намечают план поиска, строят предложения, обдумывают, сравнивают, ведут наблюдения.
4. Наши исследования показали, что самым эффективным методом интенсификации всех видов занятий, и особенно лекции, позволяющим стимулировать самостоятельную работу курсантов, является обучение с помощью опорных конспектов (ОК) и структурно-логических схем (СЛС).

Разрабатывая методическую систему использования ОК и СЛС, мы исходили из того, что применять ее придется в условиях традиционной системы обучения в вузе, т.е. когда сохраняются лекции, практические и лабораторные занятия как отдельные учебные единицы, которые, к тому же, ведутся разными преподавателями.

Анализ опыта работы преподавателей кафедры в этом направлении позволяет сделать вывод, что методическая система В.Ф. Шаталова определяет, прежде всего,

стиль преподавания. Этот стиль характеризуется четкой дисциплиной труда, как курсантов, так и преподавателя.

Основная цель деятельности курсанта на занятии – освоение нового знания, теоретического и практического. Основная цель деятельности педагога- выбор подходящей формы и структуры для каждого учебного занятия, а на учебном занятии – управление самостоятельной деятельностью курсантов. Постановка задачи управления деятельностью учения на роль основной, делает учебный процесс по Шаталову активным методом обучения.

Нет, не может быть одной, единственной схемы учебного занятия по системе В.Ф. Шаталова, но есть одно правило являющееся основным стержнем стиля работы с использованием ОК – все этапы занятия должны быть взаимообусловлены и должны обеспечивать процесс нарастания знаний у курсантов.

Для обеспечения выполнения этого правила, преподавателю необходимо очень тщательно планировать каждое занятие с применением СЛС и ОК. При составлении плана занятий нужно, прежде всего:

а) определить цель и структуру учебного занятия – что и за чем должно следовать в его схеме;
б) включить в общую методическую схему занятия использование СЛС и ОК, определив при этом каждой схеме свое место и ту цель, которую нужно достичь с ее использованием (обобщение учебного материала, усвоение, контроль и т.д.);
в) обеспечить сознательность усвоения нового материала, строя его на основе целесообразного практического применения.

Традиционную лекцию с использованием ОК и СЛС и элементов методики В.Ф. Шаталова можно представить состоящий из 4-х этапов:

1- этап – этап понимания и усвоения учебного материала. Преподаватель излагает материал в более быстром темпе, курсанты только слушают, ничего не записывая. очень хороший эффект при этом дает проблемное изложение данного материала, т.к. оно втягивает в поиск ответов на поставленные проблемы самими курсантами. Подавляющее большинство составленных СЛС позволяют использовать этот метод. Постановка проблемных задач при этом облегчается нестандартностью формы представления учебной информации.

2 этап – этап запоминания и 3 этап – этап конспектирования. Начинается он с простого повторения уже изложенного материала с использованием конспектов-схем. Один курсант дает ответ на поставленный преподавателем вопрос, другие в это время делают краткие записи, поясняющие изложенное в конспекте. Эти краткие записи включают в себя запись строгих определений, пояснение графических зависимостей и т.д., то есть всего того, что, по мнению курсантов, может вызвать затруднение при последующей интерпретации СЛС. Подобное конспектирование выполняется осмысленно и дает краткую свернутую форму учебного материала. 4- этап- этап самоконтроля и контроля знаний. После того, как основное записано, перед курсантами ставится ряд вопросов, чтобы понять, осознанно они усвоили учебный материал или нет. Эти вопросы должны носить не только воспроизводящий характер, но и проблемный.

Многократное повторение с помощью конспектов-схем, нужно построить так, чтобы основной материал провернуть через сознание курсантов каждый раз через новую форму: то через опорный сигнал, то через беглый опрос, то через проблемную ситуацию, то через дискуссию. Все это позволяет осознано запомнить учебный материал, понять не только его физическую суть, но и мировоззренческое значение.

Таким образом, как показывает опыт, ОК и СЛС имеют довольно-таки богатые возможности, приводящие к новым организационным приемам в учебном процессе. Лекция из монолога превращается в диалог, т.е. обеспечивается поисково-творческий тип обучения. Преподаватель имеет возможность значительно быстрее и эффективнее преподнести курсантам учебный материал. Компактность СЛС, их наглядность, обозримость позволяют педагогу просто организовать в ходе учебного занятия возврат к любому фрагменту учебного материала и его необходимое использование в нужном этапе учебной деятельности. Иными словами, просто реализуются принцип многократного вариативного повторения, как на этапе предъявления учебной информации, так и на этапах контроля и выполнения заданий по СЛС.

Обобщая все сказанное, можно сделать вывод, что использование ОК и СЛС является перспективным способом представления учебной информации в разных видах учебной работы. Разработанная организационно-методическая система с использованием ОК дает возможность преподавателю и курсантам «увидеть» всю тему или часть ее в целом в ее существенных связях и отношениях, открывает перед курсантами познавательные цели, ближайшие и отдаленные, выявляет красоту и логическую строгость физических закономерностей, что помогает развитию интереса курсантов и их логического мышления, дает возможность подразделить учебный материал на главный и второстепенный, обеспечивает активную учебную деятельность курсантов – деятельность учения – на всех этапах процесса обучения и при любых его формах, повышает роль самостоятельной работы курсантов и возможность управления этой деятельностью со стороны преподавателя, повышает уровень усвоения учебного материала на самом занятии.

Для того чтобы сделать курсанта активным участником учебного процесса, нужна мотивация. Опыт показывает, что без мотива любая деятельность, в том числе и учебная, никогда не будет эффективной. Именно поэтому при разработке структуры каждого занятия преподаватель продумывает, какими способами можно создать у курсантов мотивацию к познанию на данном занятии. Физика одна из дисциплин, которая дает много возможностей для создания таких мотивов.

Мотивация учения тесно связана с оценкой успеваемости, желанием успеха, нежеланием неудач. Оценка активной работы курсантов на лекционных занятиях, выставление комплексной оценки за все виды работ на практических и лабораторных занятиях, формирование у курсантов чувства радости достижением, умение делать самоанализ причин достижений и затруднений активизирует мотивацию курсантов, а, следовательно, их учебно-познавательную работу и тем самым способствует повышению качества каждого учебного занятия и всего образовательного процесса в целом.

Именно поэтому важным элементом структуры лекционных занятий является контроль за качеством усвоения материала, такой контроль во многом способствует управлению самостоятельной работой курсантов, активизации их деятельности. Формы контроля, которые мы для этого используем, следующие:

– индивидуальный и фронтальный опрос курсантов с целью повторения основных определений, понятий, законов;
– программированный опрос в конце занятия с помощью специально разработанных карточек;
– индивидуальный опрос с помощью опорных конспектов; - вывод формулы у доски с использованием метода аналогии и др.

С помощью такого контроля преподаватель не только судит о том, как курсанты поняли основной материал, но и стимулирует их самостоятельную работу, отмечая особо активных курсантов и тех, кто плохо работает. Специально подобранные задания заставляют курсанта продолжить самостоятельную работу по материалу лекции в часы самоподготовки.

Примеры таких заданий - по материалу того или иного вопроса составить структурно-логическую схему или опорный конспект, по имеющемуся ОК составить краткий конспект какого-то вопроса лекции, используя материал лекции, составить к практическому занятия по этой теме определенное количество задач.

Такого вида задания носят творческий характер и заставляют курсанта работать самостоятельно не только с конспектом лекций, но и дополнительной литературой.

Демонстрационный эксперимент играет чрезвычайно важную роль в учебном процессе по физике как инструмент более глубокого понимания обучаемыми основ физической теории, а также как средство стимуляции творческой составляющей процесса познания. Именно поэтому в интегрированной технологии обучения разработана единая система демонстрационного эксперимента и методика ее использования. Стержнем этой системы является положение о том, что использование демонстрационного эксперимента на всех видах учебных занятий должно быть системным, комплексным.

Система рационально подобранного эксперимента включает в себя:

1. 1.Сравнительно небольшое число фундаментальных опытов, составляющих экспериментальную основу современной физики. Примеры – опыты, в которых демонстрируются гравитационное взаимодействие тел, взаимосвязь электрических и магнитных явлений, действие магнитного поля на движущиеся электрические заряды, явление фотоэффекта, свойства электромагнитных волн и другие.
2. Эксперименты, в процессе которых устанавливаются количественные закономерности, характеризующие изучаемое явление (измерение скорости звука).
3. Эксперименты, иллюстрирующие объяснения преподавателя (эффект Доплера, образование стоячих волн и другие).
4. Эксперименты, доказывающие практическую значимость изучаемых явлений (связь со спецификой). Такие опыты по возможности ставятся на специальных демонстрационных приборах, изготовленных на основе действующих авиационных приборах (действующие модели ВД-10, ВАР-30, КИ-13 и другие). Важно то, что в ходе таких демонстраций курсанты убеждаются в том, что физика является теоретической основой для изучения большинства спецдисциплин.
5. Эксперименты для выработки практических умений и навыков обучаемых (во время лабораторного практикума).
6. Эксперименты исследовательского характера – это опыты, которые позволяют дать курсантам не только определенную сумму конкретных знаний, но и превратить эти знания в убеждения, в средство научного познания мира.

На лекционных занятиях, в отличие от лабораторных, наиболее эффективен метод коллективных исследований, в процессе которого участвуют все курсанты.

В качестве ведущего принципа отбора оптимальной системы демонстрационного эксперимента целесообразнее всего принять принцип создания комплексной системы демонстрационных, лабораторных опытов и экспериментальных задач. Суть такой системы – одна и та же демонстрационная установка используется комплексно:

- на лекциях – наблюдение, выяснение сути явления и исследование его (коллективный метод исследования);
- на лабораторных работах – самостоятельное лабораторное исследование с количественной проверкой законов, которым подчиняется это явление;
- на практических занятиях – самостоятельное составление и решение экспериментальных задач.

Ценно то, что курсанты сами ищут пути решения поставленной проблемы и делают качественный анализ этого решения, который на этой же лекции подтверждается теоретическим выводом.

Таким образом, проведенные исследования в рамках ИТО показывают, что система рационально подобранного и тщательно поставленного учебного эксперимента является одним из условий успешного формирования у курсантов физических понятий и теорий.

Характерной особенностью ИТО является ее вариативность и способность включать в себя новые элементы.

В настоящее время мы работаем над внедрением в учебный процесс элементов современной мультимедийной технологии. С дидактической точки зрения мультимедийные технологии являются очень гибкими и эффективными, т.к. они дают возможность использования интерактивного взаимодействия как с программно-аппаратным средством, так и с курсантской аудиторией, следить за рациональной обратной связью. В качестве основной обучающей мультимедийной программы мы выбрали компьютерный учебный курс «Открытая физика» фирмы «Физикон». С нашей точки зрения именно он больше всего соответствует учебной программе технических вузов. В данной мультимедийной программе имеется большое количество иллюстраций и, что особенно ценно, много компьютерных моделей, позволяющих в динамике наблюдать физические процессы и явления.

В ходе проведения эксперимента в соответствии с учебной программой разрабатываются слайд – лекции, в которых по ходу рассматриваемых учебных вопросов включаются отдельные элементы мультимедийного материала указывается возможная методика их использования.

Апробация показала, что использование презентаций повышает мотивацию курсантов к изучению предмета. Лекции стали более наглядными, яркими, запоминающимися, что значительно облегчает понимание того или иного физического явления, закона. В ходе разработки сценария лекций выявлялись оптимальные с точки зрения специфики дисциплины пропорции между применением в обучении различных форм проведения лекций.

Задача лектора заключается в том, чтобы добиться «психолого-педагогического резонанса», при котором увлеченность и творческий энтузиазм преподавателя как бы трансформируется в непосредственный познавательный интерес курсантов. Для чтения такой лекции нужен профессионализм лектора, чтение без бумажки, сюжетная линия должна выстраиваться на глазах у курсантов. Преподаватель как бы растворяется в потоке слушателей. Срабатывает известный афоризм Аристотеля: «Другого не зажжешь, если сам не горишь».

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Перетятько Галина Ивановна,
Аспирант, кафедра изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна "Крымский гуманитарный университет" (г. Ялта)

На современном этапе развития образования важнейшими направлениями являются гуманизация, демократизация, вариативность, дающие возможность конструировать педагогический процесс, с учетом интересов и особенностей учащегося, региональных и местных условий. Важная роль в образовательном процессе отводится личностно-ориентированному обучению, как развивающему умения адаптироваться к новым жизненным условиям, анализировать ситуацию, оценивать и находить пути решения, самостоятельно творчески самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

Вопросам личностно-ориентированного подхода к обучению посвящены работы Е.В. Бондаревской, А.Д. Грибановой, В.В. Серикова, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейн, И.С. Якиманской и др. Психология деятельности, психология творческих способностей раскрыта в работах: Б.Г. Ананьева, А.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьева, И.И. Ильясова, В.И. Киреенко, В.С. Кузина, Г.И. Лернера, А.М. Леонтьева, А.Д. Логвиненко, П.Я. Якобсон и др.

Обучение - специально организованный, управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями [2].

Личность - человек как представитель общества, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей. Формируется во взаимодействии с окружающим миром, системой общественных и человеческих отношений, культурой. Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе социализации [2].

Личностно-ориентированное обучение – это педагогика, направленная на учащегося, через кооперацию, коммуникацию, организацию, самовыражение, и способствуя формированию гражданской позиции, ответственности, самостоятельности, целеустремленности.

Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где главенствующую роль играет учащийся со своими личностными качествами.

Процесс обучения строится в зависимости от возможностей, желаний и запросов обучающегося. Личностный подход - индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий в осознании себя личностью, в выявлении индивидуальных возможностей для самоутверждения и самореализации. [2].

Личностно-ориентированное образование основывается на общечеловеческих и личностных ценностях, с учетом потребностей, мотивов, способностей, личных качеств, жизненных ценностей и т.д.

Целью личностно-ориентированного обучения является гармоничное формирование и всестороннее развитие личности, выработка собственного "Я", раскрытие творческих сил, неповторимой индивидуальности.

В личностно-ориентированном обучении не обходимо: признание субъектного опыта как самобытности и самоценность; выявление особенностей студентов, как субъекта; построение педагогических воздействий с максимальной опорой на этот опыт; раскрытие возможностей индивидуального получения знаний. Образовательный процесс должен не только учитывать способности и возможности обучающихся, но и, опираясь на них, максимально способствовать развитию личности [5].

При реализации образовательного процесса необходима особая работа по выявлению субъектного опыта каждого студента, его социализация, контроль за методами учебной работы. Сотрудничество преподавателя и студента, направленное на обмен различного по содержанию опыта [1].

Личностно-ориентированное обучение занимает важное место в системе высшего образования, так как развивает духовные потребности, ценностные ориентации личности, эмоционально-нравственной сферы личности.

В основу личностно-ориентированного обучения положены принципы гуманистического направления в философии, психологии и педагогике, разработанные Карлом Роджером. Индивид находится в центре мира, который постоянно меняется. Для каждого значим собственный мир, и восприятие окружающей действительности, и не может быть познанным кем-то извне;

- человек воспринимает реальность сквозь призму собственного отношения и понимания;
- взаимопонимание, необходимое для развития индивида, может достигаться только в процессе общения;
- индивид стремится к самопознанию, и самореализации;
- самосовершенствование, развитие происходит на основе взаимодействия с окружающей средой, и с другими людьми;
- внешняя оценка основополагающая для процесса познания, что достигается в результате прямых или скрытых контактов.

Именно личностно-ориентированная подготовка будущих учителей, имеет неограниченные учебно-воспитательные и творчески развивающие возможности.

Анализ работ ведущих ученных по педагогике В.В. Давыдова, Г.К. Селевко, И.С..Якиманской, Е.В. Бондаревской, Д.Г. Левитеса позволил выделить основные идеи личностно-ориентированного обучения: студенты приходят к знаниям из своего личного опыта и от общения с окружающим миром; развитие чувства общности;·индивидуализация; самостоятельность и ответственность; уважение к идеям студентов и использование их в учебном процессе; создание возможности выбора; преподаватель стимулирует рост и развитие студентов, подкрепляя их интересы, нужды и достижения. При этом необходимо постоянно обогащать зрительные представления студентов и актуализировать имеющийся у них субъектный опыт [3].

Ведущий педагог-исследователь И. С. Якиманская определила условия личностно-ориентированного обучения:

- личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности как субъекта познавательной и предметной деятельности;
- должно обеспечивать каждому студенту, опираясь на его способности, ценностные ориентации и субъективный опыт, возможность реализовать себя в различных видах деятельности;

- одержание образования, средства и методы должны организовываться с учетом индивидуального выбора студентом предметного материала;
- образованность как совокупность знаний, умений, индивидуальных способностей, является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных ценностей, и должна стать основной целью современного образования;
- образование формирует индивидуальное восприятие мира, возможность его творческого совершенствования, активное использование субъектного опыта в интерпретации и оценке явлений, событий окружающей действительности на основе личностно значимых ценностей и внутренних установок;
- важнейшими факторами личностно-ориентированного обучения является развитие индивидуальности, создавая условия для саморазвития и самовыражения;
- личностно-ориентированное обучение строится по принципу вариативности [5].

Личностно-ориентированный подход - это, прежде всего последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к сознательному ответственному субъекту собственного развития.

Личностный подход предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, раскрытии его возможностей, становлении самосознания, в самореализации, самоутверждении. В личностно-ориентированном обучении преподаватель принимает во внимание не только обязанности, но и, прежде всего, права студентов: на собственное мнение, на свободу выбора. Перед современным обществом стоит задача в формировании профессионального специалиста нового поколения, обладающего не только определенным объемом знаний, но и свободно применяющих их в деятельности. В этой связи личностно-ориентированная подготовка будущих учителей приобретает и особое значение как одно из эффективных средств формирования профессионализма [3, с. 21].

Личностно-ориентированное обучение направлено на студента, их знания дают информацию процессу обучения; учитывая индивидуальные особенности, придают учебному процессу увлекательный, эмоциональный характер; обучение создает продукт деятельности; запросы и знания уравновешиваются возможностями и уровнем подготовленности преподавателя.

Основными особенностями личностно-ориентированного подхода являются: индивидуальный подход в обучении; обучение на принципах сотрудничества, содружества, взаимопонимания и взаимоуважения; создание условий для раскрытия личностных качеств и способностей студентов. Личностно-ориентированное обучение позволяет реализоваться каждому студенту, руководствуясь собственными мотивами и интересами, используя личностные возможности и способности, ценностные ориентации и т.д.

Основу личностно-ориентированного обучения составляет признание студента главной фигурой в обучении: студент - личность, имеет право выбора собственного пути развития через создание альтернативных форм обучения.

Отношение преподавателя к студентам имеет две тесно взаимосвязанные составляющие: педагогическую и психологическую. Педагогический компонент - система действий, с помощью которых он реализует внутренние гармоничные установки. Психологическая - это общая направленность личности, выражающееся в мотивах, эмоциональном настрое, стабильности [4, с.111-112].

При построении учебного процесса личностно-ориентированного обучения необходимо: использование субъектного опыта студентов; создание условий для делового общения; конкретизация общей цели на отдельных этапах занятий. Подбор дидактического материала, позволяющего удовлетворять познавательную направленность по содержанию, виду и форме, облегчающее его усвоение; внимание к процессу, а не только к результату; разные формы организации учебной деятельности; использование разных форм общения; создание атмосферы заинтересованности; анализировать правильность ответа, и его оригинальность; обобщение полученных знаний и умений.

Личностно-ориентированное образование подразумевает ориентацию на обучение, воспитание и развитие всех учащихся с учетом их индивидуальных особенностей:

- возрастных, психологических, интеллектуальных, физиологических;
- образовательных потребностей, ориентацию на разный уровень сложности программного материала, доступного студенту;
- выделение групп учащихся по знаниям, способностям;
- распределение учащихся по однородным группам: способностям, профессиональной направленности;
- отношение к каждому ребёнку как к уникальной индивидуальности.

Личностно ориентированное обучение предоставляет возможности каждому студенту обучаться в соответствии с его уровнем, и предъявляет требования несколько больше, чем способности, чтобы обучение постоянно способствовало реализации потенциальных возможностей:

-в процессе общения со студентом необходимо проявляться уважение к личности в любых ситуациях;

- для всестороннего развития личности важны особенности духовного, физического, этического развития целостности личности студента, а не отдельных ее качеств.

Личностно-ориентированное обучение раскрывает содержание индивидуального опыта студентов, согласовывая его с задаваемым, переведя в социально значимое содержание, и тем самым, добиваясь личностного усвоения этого содержания.

В основе личностно-ориентированной обучения - личность студента, создание комфортных, без конфликтных условий для его обучения, становление способностей в гармоничном взаимодействии с обучением и воспитанием.

Для реализации модели личностно-ориентированного обучения в высшем учебном заведении необходимо:

- организовать учебно-воспитательный процесс как сочетание обучения и воспитания, создавая условия для развития личности, и раскрытия творческого потенциала;
- определить характер взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса, построение взаимоотношения на принципах доверия, уважения друг к другу;
- создать условия для достижения каждым студентом реально возможного для него уровня учебной успешности;
- создать условия для самопознания, самообучения и самооценки своих целей и возможностей.

В личностно-ориентированном обучении важен результат, но основной акцент делается на анализе процесса его достижения, важно, как студент усваивает, субъектно преобразует в устойчивое личностное образование и избирательно использует.

Личностно-ориентированное обучение позволит студентам быстрее адаптироваться к реальной действительности, творить самого себя как активного субъекта социальной и профессиональной деятельности, не останавливаясь на достигнутом, а стремиться к самосовершенствованию.

Личностно-ориентированное обучение направлено на развитие личности и основывается, прежде всего, на выявлении особенностей студента как субъекта. При этом учитываются интересы и потребности в становлении личности как будущего специалиста.

Основная и очень ответственная задача, стоящая перед педагогом - раскрыть индивидуальность студента, помочь ей проявиться, развиться, устояться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Раскрытие индивидуальности каждого студента в процессе обучения обеспечивает построение личностно-ориентированного образования в высшем учебном заведении. Цель такого обучения состоит в создании системы психолого-педагогических условий, позволяющих в группе работать с ориентацией не на "усреднённого" студента, а с каждым в отдельности с учётом индивидуальных познавательных возможностей, потребностей и интересов.

Внедрение личностно ориентированного обучения предполагает изменение форм коммуникации в учебно-воспитательном процессе, приемов и средств коммуникативной деятельности, направленной на формирование у будущих специалистов профессиональных и коммуникативных компетенций.

Сущность личностно-ориентированного обучения состоит в том, что в центре процесса обучения личность студента с его неповторимым субъектным опытом, уникальными индивидуальными способностями, интересами и склонностями, и учебный процесс необходимо организовать так, чтобы все это было востребовано самим обучающимся и получило дальнейшее развитие.

При личностно-ориентированном обучении учебный процесс, ориентированный на студента, его знания являются отправной точкой и дают информацию процессу обучения. Преподаватель придает учебному процессу увлекательный, эмоциональный характер, обеспечивая учет индивидуальных особенностей, обучение создает продукт деятельности.

Таким образом, личностно-ориентированное обучение предоставляет возможности: каждому студенту, с учетом его способностей, склонностей, интересов, реализовать себя в познавательной и учебной деятельности: стимулирует студента для самопознания, самовоспитания и самосовершенствования. Студент осознает и познает себя изнутри и извне, сравнивая себя с другими студентами, оценивая свои поступки и поведение, принимает себя и других в целом, а не отдельными чертами характера.

Системообразующим стержнем личностно-ориентированного обучения является личность студента, на которую необходимо ориентироваться преподавателю в учебном процессе.

Особенность личностно-ориентированного обучения в активизации субъектного опыта студентов; создание ситуаций успеха; обмен мнениями, организация общения; оценками; дидактический материал и его разнообразие по содержанию и виду; активная работа с учебным материалом; продумывание возможности самоуправления студентов; создание проблемных, трудных ситуаций; гибкая организация учебной деятельности; выполнению задания на творческом уровне.

Список литературы:

1. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д: Изд-во'Ростов, пед. ун-та, 2000. – 352 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ "МарТ"; Ростов на/Д: Издательский центр "МарТ", 2005. – 448 с.
3. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика. 1989. – 416с.
4. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учебное пособие – [Серия "Педагогическое образование -XXI"] - Николаев: Илион, 2011. – 272 с.
5. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: [учеб. пособие для преп. учреждений сред. проф. образования] – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
6. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь, 2000. – 175с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗГОТОВКИ, КАК ЭЛЕМЕНТА ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТРЕЛКОВ-ВИНТОВОЧНИКОВ

Погодин Виталий Александрович

аспирант, ассистент кафедры физической культуры, Вологодского государственного университета, г.Вологда

Техническая подготовка – это степень освоения спортсменом системы движений, соответствующей особенностями данной спорт дисциплины и направленной на достижение высоких результатов. Основная её задача - обучение спортсмена основам техники соревновательной деятельности или тренировочных упражнений, которые служат средствами тренировки, а так же совершенствование избранных для предмета состязания форм спортивной техники.

Курамшин Ю.Ф. выделяет следующие требования к технике движений спортсмена:

1. Эффективность - соответствие решаемым задачам и высоким конечным результатам.
2. Стабильность - помехоустойчивость.
3. Вариативность - оперативная коррекция двигательных действий в зависимости от условий соревновательной борьбы.
4. Экономичность - рациональное использование энергии при выполнении приемов и действий.

5. Минимальная тактическая информативность.
6. Результативность - совокупность всех остальных

В теории физической культуры и спорта различают общую и специальную техническую подготовку. Общая техническая подготовка направлена на овладение разнообразными двигательными умениями, необходимыми в спортивной деятельности.

Задачи общей технической подготовки:

1. Увеличение диапазона двигательных умений и навыков, являющихся предпосылкой для формирования навыков в избранном виде спорта.
2. Овладеть техникой упражнений, применяемых в качестве средств ОФП.

Специальная техническая подготовка направлена на овладение техникой движений в избранном виде спорта. Задачи специальной технической подготовки:

1. Сформировать знания о технике спорт действий, разработать индивидуальные формы техники движений, наиболее полно соответствующие возможностям спортсмена.
2. Сформировать умения и навыки, необходимые для успешного участия в соревнованиях, преобразовать и обновить формы техники, сформировать новые варианты техники [4, с. 345].

Технику стрельбы следует рассматривать как совокупность следующих действий: изготовка, дыхание, прицеливание, удержание оружия и нажим на спусковой крючок.

Техническая подготовка ставит своей задачей овладение приёмами и действиями, составляющими технику производства выстрела, формирование навыка выполнения элементов выстрела и действий автоматически, их совершенствование. Средствами технической подготовки являются учебно-тренировочные занятия и соревнования.

Техническая подготовка стрелков начинается с самого первого занятия. Производство выстрела слагается из определённых действий, которые нужно выполнить в строгой и определённой последовательности. Если положение для стрельбы означает позу для стрельбы в целом, то изготовка предусматривает более детальное расположение частей тела с оружием. Положение стрелка с оружием, направленным в сторону мишени, называется изготовкой.

В связи со спецификой вида спорта, где основной составляющей достижения наивысших результатов является не развитие физических качеств как таковых, а именно техническая подготовка, авторы уделяют большое внимание вопросу техники.

Изготовка – это положение стрелка с оружием, направленным в сторону мишени. Она должна обеспечивать хорошую устойчивость винтовки при длительном ведении стрельбы, наименьшее напряжение мышечного аппарата стрелка, быть удобной, однообразной, стабильной от выстрела к выстрелу. Принятие положения изготовки для стрельбы стоя начинается с правильной постановки ступней ног. Положение ступней составляет основу для стабильности изготовки. Центр тяжести при правильной изготовке расположен довольно высоко относительно небольшой опорной поверхности, которой служат ступни ног [1, с.51].

Существует ряд рекомендаций для более рационального расположения ступней. И хоть в процессе тренировки спортсмен индивидуализирует изготовку, он отталкивается именно от классического варианта.

Ноги в изготовке находятся в выпрямленном состоянии, но не нужно их выпрямлять чрезмерным усилием, т.е. «выключать» в коленях. Мышцы ног должны быть в тонусе и не в коем-случае не перенапряжены, т.к. из-за этого может возникнуть тремор или судороги. Так же рекомендуется держать таз не дальше чем ось у ближней к мишени ноге, так как это может привести к смещению общего центра тяжести за границы опорной площади и, как следствие, к сильным, неконтролируемым колебаниям туловища.

Устойчивость изготовки, которая благодаря правильному положению ног передается на тазобедренный сустав, далее сообщается позвоночнику. Бедро выставлено параллельно линии выстрела и, в зависимости от комплекции стрелка (распределения массы на ступни ног) может чуть выдвигаться вперед к мишени.

Позвоночник стрелка тот элемент, который соединяет изготовку от ног до плечевого пояса и правильность положения корпуса является ключевым элементов в завершении изготовки. Стрелок принимает небольшой прогиб в грудном отделе позвоночника, а плечевой пояс он несколько разворачивает по направлению линии мишеней. В таком положении мышцы спины будут меньше напрягаться, если следить за тем чтобы плечи находились на одном уровне. Туловище чуть оседает в изготовку и принимает удобное для выполнения упражнения положение. Статика и стабильность изготовки достигаются благодаря прижатию плеча опорной руки к грудной клетке. Стрелком используется диафрагмальное дыхание.

Правое плечо должно быть полностью расслаблено, опущено и слегка выдвинуто в сторону мишени. Плечи должны визуально образовывать горизонтальную линию. Благодаря повороту поясницы, правое плечо поворачивается в сторону мишени.

Для оценки развития пространственной ориентации системы «стрелок-оружие» перед началом тренировочного периода следует использовать следующие тесты с использованием ортопедического угломера:

Воспроизведение положения частей тела.

- Выполнить произвольное движение. Поднять руку на определённый угол (например 90°), с помощью угломера проверить зафиксированный угол. Испытуемый выполняет задание с закрытыми глазами, производит отведение руки плавно, без резких движений.
- Испытуемому предлагается выполнить движение, выраженное в точных единицах, и мысленно оценить его, сообщить исследователю величину и знак допущенной ошибки. Сверить истинную ошибку с предполагаемой и сообщить испытуемому. Задание выполняется 3 раза.
- Выполнить движение, на 5° выше или ниже чем в предыдущей попытке. Проверить точность выполнения задания по угломеру.

Затыльник винтовки вставляется в ключицу правого плеча, причём положение приклада должно быть однообразным и перед каждым выстрелом, строго контролироваться. Затыльник приклада регулируется относительно антропометрических характеристик спортсмена и представляет собой существенный мобильный элемент взаимодействия между стрелком и оружием. Динамическая связь здесь достигается благодаря пассивному тяговому усилию руки, лежащей на рукоятке оружия, в сторону плеча. Опорная рука и кисть поддерживают винтовку снизу.

Всё напряжение верхней части туловища ориентированной на линию мишеней распределяется с помощью локтя левой руки. Он должен быть опущен на подвздошную кость таза, причём так, чтобы предплечье было перпендикулярно по отношению к стволу. За счет того, что

винтовка «лежит» на закрепощённых суставах предплечья, – обеспечивается сухожильное, а не мускульное удержание оружия.

Напряжение мускулатуры плеча и предплечья может появиться только в том случае, когда опорная рука находится на ложе слишком близко к спусковому крючку или слишком далеко на цевье. Если рука расположена слишком далеко на цевье, то образуется не очень удобный угол между плечом и предплечьем. Это может вызвать перенапряжение мускулатуры, что в итоге приведет к возникновению в ней дрожи. Если рука расположена слишком близко, то ствол винтовки будет «западать» вниз и положение винтовки станет нестабильным – она будет «соскальзывать» с плеча [2, с. 7].

Для определения кинестезической чувствительности стрелкам можно предложить выполнить следующие тесты, которые были ещё предложены М.А. Иткисом:

Воспроизведение усилия.

- Глядя на динамометр, 3 раза нажать на него с заданным усилием ведущей руки. Затем это усилие повторяется так же 3 раза без контроля зрения, пауза между повторениями 30 с. Определить величину приложенного усилия, ошибку и ее знак. Каждый раз сообщать испытуемому.
- Нажать на динамометр ведущей рукой испытуемому самому мысленно определить усилие и сообщить исследователю. Повторить нажим. Проверить действительное усилие и сообщить испытуемому. Все действия выполняются сначала при закрытых глазах, затем при открытых глазах (не глядя на динамометр). Пауза между повторениями 30 с.
- Нажать на динамометр, например с усилием на 5 кг больше (меньше), чем в предыдущем действии.
- Тоже в сочетании с ответом на какой-нибудь вопрос, например, «Какой у вас рост?». Задать вопрос одновременно с нажимом на динамометр и проверить величину ошибки и ее знак.

Воспроизведение усилия при движении.

- Нажать на динамометр с заданным усилием при ходьбе на месте. То же при беге на месте, прыжках на месте.

Важным фактором при выборе изготовки является оптимальное положение головы, позволяющее беспрепятственно смотреть в прицел. Важно выбрать такое положение рук, которое обеспечит оптимальную опору оружию на протяжении всего периода стрельбы.

Кроме кисти опорной руки и плеча, важную часть изготовки играет рука, непосредственно лежащая на рукоятке винтовки и выполняющая посредством давления указательного пальца нажим на спусковой крючок. Рукоятку винтовки следует охватывать равномерно со средним уровнем усилия. Это приведет к появлению пассивного напряжения мышц руки. Таким образом, спусковая рука имеет естественную точку опоры, а плечевая линия слегка наклонена. При этом нельзя активно «подтягивать» оружие к плечу. Лучезапястный сустав находится в выпрямленном положении. Указательный палец в свободном положении и слегка касается конца спускового крючка подушечкой первой фаланги [2, с. 7].

Соприкосновение головы с гребнем приклада при недостаточной опоре скулы на прикладе создаёт усиленные колебания, что снижает общую устойчивость изготовки. Голова слегка наклонена, но так, чтобы не нарушались благоприятные условия для работы глаза при прицеливании. Щека без усилий прикладывается к гребню приклада и фиксируется в определённом месте. Не следует тянуть голову ближе к прицелу. Это может вызвать дополнительное напряжение шейных мышц. Весь вес головы спортсмена приходится на щеку приклада винтовки. Она несколько заваливается в сторону головы, а голова, наоборот, несколько наклонена к прицелу. Мышцы шеи и затылка головы полностью расслаблены. Следует обратить внимание на то, чтобы щека приклада была настроена так, на прицельной линии находились ухо и глаз стрелка. Взгляд стрелка должен проходить строго через середину прорези прицела.

Правильность изготовки по отношению к мишени проверяется так. Стрелок принимает изготовку, прицеливается, не сбивая наводки и не отрывая щеки от приклада, закрывает оба глаза или переводит взгляд на мишень. Если мушка находится ровно на мишени, то можно считать, что изготовка правильная. Если мушка оказалась левее или правее мишени, то следует передвинуть ноги соответственно правее или левее [3, с. 184].

Для успешного выполнения стрелкового упражнения не достаточно найти удобную и соответствующую требованиям техники изготовку. Необходимо, чтобы эта изготовка не изменялась во время от начала стрельбы и до окончания упражнения.

Список литературы:

1. Бураков А.М. Подготовка общественных тренеров и инструкторов по пулевой стрельбе: М.: ДОСААФ, 1987. – 120с.
2. Золотарёв И.Б. Учебно-методическое пособие. Пулевая стрельба: Стрелковый Союз России, 2011. – 313 с.
3. Иткис М.А. Специальная подготовка стрелка-спортсмена: М.: ДОСААФ, 1982. – 128 с.
4. Курамшин Ю.Ф. Теория и методика физической культуры: М.: Советский спорт, 2004. – 464 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ К ОСВОЕНИЮ ПРЕДМЕТА «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В УСЛОВИЯХ ПРЕЗИДЕНТСКОГО КАДЕТСКОГО УЧИЛИЩА

Приходько Яна Викторовна,
ОГПУ, аспирант 3 курса, ФГКОУ «Оренбургское ПКУ», г. Оренбург

Логика анализа существенных характеристик процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности позволяет нам наиболее эффективно спланировать обучение иностранным языкам, чтобы максимально приблизится к поставленной цели обучения.

Специфика данного исследования заключается в том, что опытно-исследовательская деятельность ведется в ФГКОУ «Оренбургском президентском кадетском училище». Данное учебное заведение имеет свои отличительные особенности образовательного процесса, в частности при изучении иностранных языков.

Необходимость создания новой практики образования позволили педагогическому коллективу с 2013 года пе-

рейти в режим деятельности региональной экспериментальной площадки по введению федерального государственного образовательного стандарта общего образования (приказ МО Оренбургской области № 01/20 – 1659 от 13.12. 2012).

Целью экспериментальной деятельности училища является разработка концепции развития универсальных учебных действий на основе интеграции учебной и внеучебной деятельности кадет; разработка диагностических, дидактических и методических материалов, обеспечивающих развитие универсальных учебных действий.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности кадет осуществляется посредством вовлечения кадет в самообразовательную деятельность, реализации индивидуальных образовательных маршрутов, адекватных потребностям и возможностям каждого кадета, модульного подхода к построению образовательного процесса.

Рассмотрим иноязычную коммуникативную компетентность как результат образования. Следовательно, нам необходимо разработать систему форм, методов и средств обучения на основании требований к результатам.

Анализ предметных компетенций в новом образовательном стандарте позволил нам выделить основные компоненты содержание образования, которые направлены на развитие основных компетенций при ведущей роли коммуникативной культуры. Развитие данных компонентов не должно ограничиваться рамками одной дисциплины, а развиваться в совокупности в системе дисциплин всего образовательного процесса. Только тогда предметные знания не будут идти в разрез с непрерывным развитием и воспитанием личности обучающегося. Е.Н. Соловова и В.Г. Апальков предложили авторский вариант инвариантного ядра содержания обучения, которое мы взяли за основу своего исследования:

1. Знания.
2. Умения работать с информацией/текстом.
3. Умение создавать собственную информацию (в виде устных или письменных текстов, проектов). [Е.Н. Соловова и В.Г. Апальков. Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы. Пед. Университет «первое сентября». М-2010.]

К ***метапредметным*** результатам социальную и компенсаторную компетенции, которые представляют собой: социальная компетенция – способность определять цели и задачи общения, использовать различные стратегии общения и уметь осуществлять рефлексию; компенсаторная компетенция - способность выходить из затруднительного положения в процессе общения в условиях дефицита языковых средств, в том числе и в профильно-ориентированных ситуациях общения.

Приоритетными выступают ***предметные*** требования к освоению ООП. К ним можно отнести уровень сформированности языковой (языковые знания (фонетические, орфографические, лексические, грамматические) и навыки оперирования ими для выражения коммуникативного намерения в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для общеобразовательной школы; владение новым по сравнению с родным языком способом формирования и формулирования мысли на изучаемом языке) и речевой (способность осуществлять межкультурное общение в четырех видах речевой деятельности (говорении, аудировании, чтении и письменной речи) компетенций.

Данное мнение имеет подтверждение, зафиксированное в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования, где закреплены требования к результатам освоения основной образовательной программы (ООП), которые представлены в трех направлениях (таблица 8). В нашем исследовании мы соотнесли эти требования со структурными компонентами (критериями) иноязычной коммуникативной компетентности и сделали вывод, что данные требования возможно осуществлять как в рамках одного предмета, так и во время всего образовательного процесса в целом.

Выявлено, что использование Интернет-технологий в обучении иностранным языкам позволяет претворять в жизнь все составляющие инварианта содержания обучения.

Далее мы рассмотрим требования, представленные через структуру иноязычной коммуникативной компетентности, т.к. уровень ее сформированности и будет служить результатом освоения ООП по данному предмету.

Необходимо заметить, что любой предмет можно представить в виде системы требований или через взаимосвязанные предметные компетенции.

Для реализации требований к освоению программы по «Иностранному языку» необходимо продумывать технологию формирования у кадет иноязычной коммуникативной компетентности, которая могла бы помочь обучающимся достигнуть результата по всем трем вышеперечисленным направлениям.

Так, ***личностные*** требования к результатам можно соотнести с уровнем сформированности таких компонентов иноязычной компетентности как: социокультурная и учебно-познавательная. Необходимо уточнить, что под социокультурной компетенцией мы понимаем - способность учащихся строить свое межкультурное общение на основе знания культуры народа страны изучаемого языка, его традиций, менталитета, обычаев в рамках тем, сфер и ситуаций общения, соответствующих их опыту, интересам и психологическим особенностям, умение адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты.

В работах С.А. Сухих, Т.Г. Грушевицкой и В.Д. Попкова и А.П. Садохина описан ряд стратегий докоммуникативного, коммуникативного и посткоммуникативного этапов. Мы представили их в виде таблицы 11:

Данные стратегии позволяют нам выделить принципы обучения с применением Интернет-технологий:

- принципы вариативности и выбора;
- принципы индивидуализации и интенсификации;
- принципы гибкости, усложнения и субъектности в деятельности.

Необходимо заметить, что процесс формирования компетентности неимперативен, это гибкий процесс, выстроенный на ценностной основе (ценностном взаимодействие ученика и учителя).

Суммируя все вышесказанное можно сделать следующий вывод - предметная составляющая повышает эффективность формирования универсальных учебных действий обучающихся и обогащает когнитивный, метапредметный и интенциональный опыт, что обеспечивает готовность учащегося использовать данные приёмы в саморазвитии и самообразовании.

Таблица 1

Стратегии		**Деятельность обучающегося**
Стратегии докоммуникативного этапа		планирование прогнозирование оценка
Стратегии коммуникативного этапа	Когнитивные	использование знаний схематического построения речи использование дискурсивных навыков
	Метакогнитивные	ментальные действия управление процессом общения оценка эффективности общения
	Интенциональные	выражение различных коммуникативных намерений самоорганизация
Стратегии посткоммуникативного этапа		оценка состоявшегося общения (достигнута ли цель)

Список литературы:

1. Новые современные образовательные стандарты по иностранным языкам, М.:АСТ/Астрель, 2004
2. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: Что это такое?// Иностранные языки в школе. – 2006.-№4-С.2-14
3. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: Теория и практика: монография.-М.: Глосса-Пресс, 2008.
4. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку// Иностранные языки в школе. – 2008.-№6.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка// Иностранные языки в школе. – 2009.-№3.
6. Paul R., Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Dillan Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press, 200.
7. Sykes J., Oskoz A., & Thorne S.L. Web 2.0, Synthetic Immersive Environment and Mobile Resourses for Language Education// CALICO Journal.-2008.-#25(3).

САМОКОНТРОЛЬ В АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Городецкая Е.Я.

Канд.фил.наук, профессор кафедры профессионально-ориентированных иностранных языков Дальневосточного Федерального Университета, г.Владивосток

Роговая Н.А.

Старший преподаватель кафедры профессионально-ориентированных иностранных языков Дальневосточного Федерального Университета, г.Владивосток

Одной из важнейших задач обучения студентов технологии познавательной деятельности является формирование у них умения самостоятельно контролировать и оценивать результаты своей учебной работы и на этой основе управлять процессом овладения знаниями. «Без умения осуществлять самоконтроль…, без сознательной оценки своих действий, без умения регулировать на этой основе свою деятельность наилучшим образом невозможно добиться всестороннего развития личности молодого специалиста [1]. Следует подчеркнуть, что самоконтроль является необходимым элементом учебного труда, прежде всего потому, что он способствует глубокому и прочному овладению знаниями. Учебный труд студентов должен быть организован таким образом, чтобы они глубоко осмысливали и прочно усваивали изучаемый материал. Именно через самоконтроль происходит так называемое органическое усвоение знаний, о котором в свое время писал П.П.Блонский. Он отмечал, что «усвоение без проверки – простая, безотчетно происходящая работа памяти, усвоение, контролируемое самопроверкой, - память, работающая под контролем мышления» [2]. Использование самоконтроля в учебной деятельности позволяет студенту оценивать эффективность и рациональность применяемых приемов и методов умственного труда, находить в нем допускаемые недочеты и на этой основе проводить необходимую его коррекцию.

И наконец, следует отметить большое воспитательное значение самоконтроля как оценочно-результативного компонента учебной деятельности. Обусловливая качественные сдвиги в учебной деятельности студентов он «ведет к рефлексии относительно своих возможностей выполнения познавательной деятельности и к самовоспитанию на этой основе, личности в целом» [3].

Овладение умениями самоконтроля приучает студентов к планированию учебного труда, способствует углублению их понимания, памяти и выступает как важный фактор развития познавательных способностей студента.

Но как же обстоит дело с использование самоконтроля в практике учебной деятельности студентов? Для выяснения этого вопроса в течении трех лет исследовался учебный труд 200 студентов инженерных, гуманитарных, естественнонаучных школ Дальневосточного Федерального Университета.

По полученным данным, регулярно самоконтроль за качеством учения осуществляет лишь 17,9% студентов; 31,9% используют самоконтроль от случая к случаю; 51% студентов качество усвоения изучаемого материала не контролируют вообще. В результате более детального изучения этого вопроса выяснилось, что использование самоконтроля в учебной работе студентов в значительной мере адекватно качеству их успеваемости. Так, наиболее благополучно обстоит дело с применением самоконтроля

у студентов- отличников. 85,5% из них не только систематически используют самоконтроль для проверки качества усвоения изучаемого материала, но и владеют довольно разнообразными его приемами. Они используют самоконтроль при выполнении как практических заданий, так и в процессе усвоения теоретического материала. При этом самым распространенным приемом самоконтроля является воспроизведение изучаемого материала вслух или про себя. К часто используемым приемам самоконтроля относятся составление устного или письменного плана заданного материала; продумывание ответов на контрольные вопросы учебника по изучаемой теме; выделение и воспроизведение основных положений и выводов по новому материалу.

Значительно меньшим количеством приемов самоконтроля пользуются хорошо успевающие студенты. Основными из них являются ответы на вопросы учебника, а также краткое воспроизведение материала. Студенты этой группы чаще, чем отличники, применяют для проверки качества усвоения изучаемого материала многократное чтение текста учебника или конспекта лекций, хотя, как показывает практика, этот прием является недостаточно эффективным.

Часто к этому приему прибегают и слабоуспевающие студенты. Вместе с тем выяснилось, что даже те из них, кто указал на использование самоконтроля в учебной работе, фактически мало применяют его. Это подтверждают и ответы студентов на вопрос: «Какие приемы самоконтроля вы используете в своей учебной работе?». Основными ответами были следующие: «Читаю дополнительную литературу при подготовке к предстоящим занятиям»; «Читаю заданный материал медленно и вдумчиво, чтобы он лучше запоминался»; «Когда учу заданный материал, то стараюсь не отвлекаться» и т.д. Как показывают приведенные ответы, многие студенты не только не владеют приемами самоконтроля, но и не понимают их сущности и назначения. Все это свидетельствует о том, насколько остро стоит задача формирования у студентов стремления к самоконтролю. Формирование у студентов умений и навыков самоконтроля имеет два аспекта. Первый из них связан с контролем и объективной оценкой студентами своих знаний и умений по изучаемым предметам. Поскольку здесь на первом месте стоит констатация степени усвоения знаний, то такой самоконтроль многие авторы называют констатирующим.

Второй аспект формирования самоконтроля, который в психолого-педагогической литературе известен как корректирующий, предполагает оценку и коррекцию используемых приемов умственного труда и познавательной деятельности в целом. Здесь также имеет место констатация достигнутых результатов, однако они относятся уже к оценке качества умственного труда, к выявлению и устранению допускаемых недостатков. Функция такого контроля в структуре деятельности – дать в ходе процесса сигнал о несоответствии требуемого и получаемого результатов работы студента. Это вызывает далее целую последовательность действий, которые в конечном счете должны обеспечить необходимую коррекцию в работе студента.

Следовательно, на первой стадии развития у студентов оценочно-результативного компонента познавательной деятельности существенное значение имеет формирование констатирующего самоконтроля. На этой стадии важно вооружить студентов системой приемов учебного труда по проверке и оценке качества усвоения изучаемого материала

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие проблемы умственного труда, составляющие систему действий констатирующего самоконтроля: повторное чтение текста учебника или конспекта лекций; краткое воспроизведение изучаемого материала вслух или про себя; устное расчленение изучаемого материала на отдельные смысловые части; письменное составление плана изучаемого материала; устные или письменные ответы на вопросы учебника; составление собственных вопросов по прочитанному материалу; воспроизведение правил, выводов, законов, формул и других теоретических обобщений; формулирование выводов по изученной теме с последующим обоснованием их; проверка правильности выполнения задания путем сравнивания его со схемой, чертежом, формулой; выделение в изучаемом материале тех вопросов, которые служат основой системы знаний, и т.д.

Не меньшее значение в эффективности формирования у студентов навыков самоконтроля имеет педагогический контроль за выполнением студентами всех видов самостоятельной работы. Многие студенты в анкетных опросах подчеркивают, что проверка и оценка знаний преподавателем играет стимулирующую роль в формировании самоконтроля, заставляет студентов лучше готовиться к занятиям, искать и использовать более эффективные способы усвоения изучаемого материала, к числу которых они относят и самоконтроль. Вот почему усилению текущего контроля за учебной работой студентов способствует не только контроль со стороны преподавателя, но взаимоконтроль, осуществляемый самими студентами. Применение взаимного контроля наряду с индивидуальной и фронтальной проверкой знаний студентов активизирует их учебную работу и, в значительной степени, стимулирует развитие самоконтроля. «Взаимный контроль,- подчеркивает А.С.Лында,- позволяет углубить знания и умения учащихся, способствует развитию внимания и ответственного отношения к делу, формированию навыков самоконтроля. Это более высокая форма контроля действий, представляющая собой средство обучения учащихся самоконтролю».[4]

Эффективность взаимного контроля как стимула формирования самоконтроля подтвердилась систематическим использованием его на практических занятиях по иностранному языку. При этом он использовался наряду с проверкой письменных работ и при проверке умений студентов передать содержание прочитанного или прослушанного текста. При включении студентов в активную оценочную деятельность существенное значение придавалось усвоению ими образов, по которым они могли бы сравнить полученные результаты. С этой целью студенты предварительно знакомились с теми требованиями, которые должны соблюдать при передаче содержания текста. Студентам предлагалось анализировать ответы своих товарищей по следующим параметрам: соответствие воспроизведения содержанию текста; раскрытие и изложение основных мыслей текста; последовательность и логичность передачи содержания текста; правильное использование речевых средств (лексических, грамматических, стилистических).

Наблюдение за учебной работой студентов, а также беседы с ними показали, что длительное использование взаимоконтроля в процессе аудиторных занятий сыграло положительную роль в формировании у студентов навыков индивидуального самоконтроля. В частности, многие студенты отмечают, что для того, чтобы иметь возможность указать товарищу на допускаемые ошибки и установить их причины, нужно самому досконально знать текст.

Поэтому в процессе внеаудиторной работы они стремились не только лучше подготовиться к занятиям, но и проверить, насколько хорошо усвоен новый материал [5].

Следует особо отметить тот факт, что обучение студентов приемами самоконтроля осуществлялось также на практических занятиях по иностранному языку. В структуру аудиторных занятий регулярно включались специальные задания, составлялись соответствующие ситуации, требующие от студентов выполнения определенных контрольных действий. Существенное значение при этом придавалось выбору способов и форм выполнения учебных действий по самоконтролю. Дело в том, что в качестве объекта самоконтроля на занятиях по иностранному языку выступают разнообразные виды речевой деятельности, требующие адекватных форм проверки. В этой связи не всегда целесообразно бывает проверять один вид речевой деятельности посредством другого. Например, если проверять содержание текста с помощью его пересказа, то студент может и не справиться с его воспроизведением, хотя и понял прочитанное. Поэтому очень важно определить адекватные приемы самоконтроля различных умений студентов. Так, система приемов самоконтроля понимания содержания прочитанного или прослушанного текста может быть представлена в следующем виде: вычленить и озаглавить основные смысловые части текста; найти (выписать) предложения, выражающие главную мысль основных частей текста; передать содержание отдельных эпизодов; ответить на вопросы; перевести на русский язык предложения, которые раскрывают главную мысль текста; дать краткую аннотацию прочитанного. Выполнение студентами этих заданий способствует более глубокому осмыслению содержания текста и его отдельных частей и овладению приемами самоконтроля. Для формирования у студентов приемов проверки и оценки качества усвоения грамматического материала большое значение придавалось обучению их умелому использованию образцов выполнения заданий [6]. Овладевая способом выполнения задания по образцу, студенты вырабатывали навыки самоконтроля путем сравнения выполненного задания с образцом. Например, осуществляя контроль за постановкой различных типов вопросов к предложению, студенты использовали в качестве образца специальную таблицу, в которой был указан порядок слов в вопросительном предложении.

Организация практической деятельности студентов, направленной на овладение ими приемами самоконтроля, давало положительный результат. В личных и коллективных беседах подавляющее большинство студентов (87%) отмечали, что самоконтроль стал важным компонентом их учебного труда.

Студенты подчеркивали, что приступая к подготовке нового материала, они прежде всего планируют последовательность выполнения того или иного задания, сопоставляют и оценивают известные им способы учебной работы, продумывают возможные результаты их применения и лишь после этого приступают к выполнению задания. Так стали работать около 57% студентов, что в значительной степени способствовало повышению эффективности их учебной деятельности и улучшению успеваемости.

Итак, можно утверждать, что побуждение студентов к регулярному самоконтролю за качеством усвоения изучаемого материала и проведение специальной работы по вооружению их различными приемами его осуществления является существенным стимулом активизации вузовского обучения.

Список литературы:

1. Вадюшкин В.А. «Педагогические проблемы самоконтроля в обучении и применении технических средств для его реализации». Минск, 1976г. с.10
2. Блонский П.П. Избр. Пед. сочинения. Москва, 1964г. с.231
3. Маркова А.К. «Психология усвоения языка как средства общения». Москва 1974г. с.106
4. Лында А.С. «Дидактические основы самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся». Москва, 1979г. с.109
5. Городецкая Е.Я., Роговая Н.А. «Some consideration on structuring student interaction to promote English language learning». Наука и образование в XXI веке, Тамбов, 2013г. с.15
6. Городецкая Е.Я., Роговая Н.А. «Опыт формирования учебно-интеллектуальных умений на занятиях по иностранному языку у будущих специалистов», Филология, переводоведение, лингводидактика: современные проблемы и переспективы развития, Иркутск, 2013г. с. 105

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК: НОВЫЕ ПОДХОДЫ И ИЗМЕРЕНИЯ1

Ронжина Наталья Владимировна

Канд.филос.наук, доцент кафедры права, РГППУ г. Екатеринбург

Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации»[4] определены следующие виды образования: общее, профессиональное, дополнительное и профессиональное обучение. Педагогика в течение последнего столетия развивалась в рамках общего образования, что объективно было обусловлено потребностями страны сначала в ликвидации безграмотности, а затем - в формировании всесторонне развитой личности социалистического общества, как некоего идеала.

Нам представляется, что цель и задачи профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической науки не выделялись исследователями особым образом в силу того, что общая педагогика считалась некой универсальной педагогической наукой, отвечающей запросам как общего, так и профессионального образования. Политика страны долгие годы была направлена на развитие обязательного общего образования (что, по нашему мнению, было правильно и объективно необходимо), поэтому большинство научных разработок в сфере образования осуществлялось в рамках общего образования и общей педагогики. Создавалось ложное представление, что общая педагогика может охватить (и, по сути, охватывала) все уровни образования, что цель, задачи, методы общей пе-

[1] Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки России.

дагогики применимы и к профессиональному образованию. По сути, понятие педагогики на протяжении всей истории развития педагогики подменялось понятием общей педагогики, т.е. такой педагогики, которая имела всеобщее влияние на все виды образования.

Большинство дефиниций педагогики было определено в рамках системы общего образования. Но есть понятия, характерные только для системы профес сионального образования, и их необходимо формулировать в русле профессиональной педагогики («специальность», «профессия», «профессиональная деятельность», «профессиональная компетентность», «профессиональное обучение», «профессиональное воспитание», «профессиональное целеполагание», «профессионально-педагогическая система» и др.). Цели и задачи общего и профессионального образования существенно отличаются, но педагогика общего образования существует и развивается достаточно давно, а вот к проблеме научного обоснования профессиональной педагогики учёные подошли только в 80-е гг. XX в. Система профессионального образования имеет свою специфическую цель в современном обществе, свои методы, с помощью которых оно и реализуется, поэтому профессиональная педагогика должна занять свое достойное место в системе педагогических наук.

Мы полагаем, что на современном этапе развития профессионального образования профессиональная педагогика представляет собой самостоятельную отрасль педагогической науки о законах и закономерностях становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.

Предметом изучения профессиональной педагогики является специально организованный процесс подготовки, становления и развития компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений. Профессионально-образовательные общественные отношения предлагается трактовать в философском аспекте (предельно широко) – как профессионализацию, включая этап допрофессионального образования.

В связи с недостаточным теоретико-методологическим обоснованием профессиональной педагогики в современной науке возникает ряд **противоречий:**

1. между внутренней логикой научной классификации составляющих отраслей педагогики как науки и сложившейся практикой эмпирической таксономией наук об образовании по разным основаниям;
2. между длительным функционированием системы профессионального образования в стране и использованием категориального аппарата образования преимущественно в рамках общего образования и педагогики общего образования.

Для определения места профессиональной педагогики в системе педагогических наук были проанализированы работы отечественных ученых-педагогов, посвященные классификации педагогических наук: Н.А. Вершининой, С.И.Гессена, В.Е. Гмурмана, В.А. Ивановой, Т.В. Левиной, С.В.Мейена, Н. Д. Никандрова, П.И. Пидкасистого, Е.В.Титовой, А.П.Тряпицыной, А.Шелтена, Ю.А.Шрейдера и др.

В разных источниках и контекстах можно обнаружить такие наименования структурных составляющих педагогической науки, как научные дисциплины, отрасли, разделы, научные направления, научные области, течения, научные школы. При анализе нельзя не заметить некоторой путаницы в употреблении этих понятий и явной неоднозначности их смыслового наполнения. Одна и та же научная область может именоваться и отраслью, и дисциплиной, и разделом педагогики, и её научным направлением и т.д. Это не позволяет сформулировать чёткое представление о структуре педагогики и тенденциях её развития.

Для данного исследования важным представляется анализ понятия «научная отрасль». Отрасль педагогической науки может возникнуть и развиваться в том случае, если объективная реальность отличается явной спецификой педагогической деятельности и требует особого рода исследовательских подходов, методов изучения и форм обобщения знаний. Это весьма важно и для профессиональной педагогики.

Титова Е.В. выделяет следующие признаки научной отрасли:

1. существование особого объекта действительности, в качестве которого выступает специфичный вид педагогической практики;
2. относительное отграничение предметной области научных исследований;
3. систематическая деятельность учёных, исследователей, объединённых в структуризованные научные сообщества (кафедры, лаборатории, институты, ассоциации и др.);
4. развивающаяся внутриотраслевая структура (за счёт интеграции и дифференциации научных знаний и научно-исследовательской деятельности);
5. достаточно специфичный категориальный строй;
6. существование института подготовки специалистов-практиков (системы профессионального образования и повышения квалификации);
7. наличие «отраслевых» периодических изданий и учебной литературы[5, с.117-118].

Многие выделенные признаки наличествуют у профессиональной педагогики, что закономерно для любой новой развивающейся отрасли науки. Е.В.Титова отмечает, что «современный этап развития педагогической науки характеризуется усилением процессов дифференциации и интеграции, следствием которых и является возникновение новых научных областей, направлений и других элементов в её структуре»[5, с.114].

Основаниями классификации педагогики чаще всего выступают уровни образования (общее, профессиональное), возраст обучающихся и предмет исследования конкретной отрасли педагогики (дошкольная, школьная, педагогика профессионального образования и т.д.). Зачастую же в литературе можно встретить простое перечисление видов педагогического знания без какого-либо обоснования вообще.

Особый интерес представляет позиция А.П.Тряпицыной, которая предлагает отобразить структуру педагогической науки как педагогическую отрасль человеческих знаний на основе представлений о межнаучном антропологическом синтезе[1]. В этом случае объектно-предметная область педагогики рассматривается как особая интегративная область, и основанием для обособления отрасли науки(частные науки) выступает объект изучения – специфическая педагогическая реальность, особый вид педагогической практики. Исходя из этого, А.П.Тряпицына выделяет следующие отрасли педагогики: дошкольная педагогика, педагогика школы, коррекционная педагогика, военная педагогика, педагогика профессионального образования, социальная педагогика, инженерная педагогика, педагогика детского движения, внешкольная педагогика (педагогика дополнительного образования) и др.

Все проанализированные подходы при всей их большей или меньшей фундаментальности и аргументированности нам кажутся не совсем оправданными в рамках предлагаемой концепции деления педагогики по принципу целеполагания в контексте антропологического подхода.

Центральной фигурой педагогики в новых социально-экономических условиях должен стать обучающийся: ученик, студент, слушатель и т.д., а также его образовательная деятельность[3, с.64]. Антропологический аспект педагогики явно виден во всех перечисленных подходах, поэтому предлагаемые классификации педагогики (на области, отрасли, дисциплины и т.д.) имеют право на жизнь. Хотя надо признать, что вряд ли возможна некая универсальная классификация. Любая классификация во многом зависит от субъективных позиций авторов концепций, от научных задач, которые они ставят перед собой, от их целеполагания и пр.

В связи с этим представленные подходы условно можно разделить на группы по следующим основаниям:

1. Профессиональная педагогика не входит в перечень педагогических наук.
2. Профессиональная педагогика является ветвью общей педагогики.
3. Профессиональная педагогика является разновидностью отраслевой педагогики.
4. Профессиональная педагогика включается в общий перечень педагогических наук.
5. Профессиональная педагогика является самостоятельной педагогической наукой с наличием всех критериев научного знания (позиция, разрабатываемая в рамках научной школы академика РАО Г.М.Романцева).

Выделенные нами первый и второй подход к изучению структуры педагогики нет смысла рассматривать, поскольку в них, по сути, или нет речи о профессиональной педагогике, или она представлена как разновидность общей педагогики. Что касается иных подходов к изучению структуры педагогики, то в лучшем случае в них при перечислении видов педагогики называют *отраслевую педагогику*, включая в неё военную, медицинскую, инженерную спортивную, *профессиональную*, производственную, криминологическую и др. (третий подход). Основная задача отраслевой педагогики в этом случае определяется как выявление особенностей обучения и воспитания людей, работающих или намеревающихся работать в конкретных отраслях экономики и культуры[2].

Встречается точка зрения (четвертый подход), согласно которой отраслевая и профессиональная педагогика равнозначны. Здесь в качестве видов педагогических наук названы такие науки, как общие основы педагогики, дидактика (теория обучения), теория воспитания, школоведение, (что соответствует, как уже было отмечено, структуре *общей педагогики)*, история педагогики, социальная, *профессиональная,* креативная, сравнительная педагогика, педагогика сотрудничества и педагогическая инноватика, военная педагогика, специальная и др.

Согласно этому подходу профессиональная педагогика исследует проблемы профессионального образования (педагогика профессиональных училищ; средних профессиональных учебных заведений; высшей школы; педагогика труда).

На современном этапе развития педагогики как науки вряд ли можно согласиться с такими подходами к ее классификации.

На наш взгляд, классификация видов педагогической науки требует существенной корректировки в связи с определением статуса профессиональной педагогики как отрасли данной науки.

При определении специфики профессиональной педагогики, её места в структуре педагогики мы руководствуемся идеей целеполагания, состоящей в формировании компетентно развитой личности в процессе профессионального образования и профессионального саморазвития человека в течение всей его жизни.

Всю педагогическую проблематику по целевому назначению условно можно разделить на две большие группы:

1. «встраивание человека в общество и природу» (социализация) – разнообразные проблемы социализации конкретных социально-демографических групп – комплекс общих и частных проблем, которые решает система педагогики общего образования и ее частных проявлений;
2. «встраивание человека в профессию» – (профессионализация) – разнообразные проблемы профессионализации конкретных социально-демографических групп – комплекс общих и частных проблем, которые решает система педагогики профессионального образования (профессиональной педагогики и ее частных проявлений). Педагогика, исходя из идеи целеполагания, включает в себя две большие отрасли: общую и профессиональную. Остальные же виды педагогического знания конкретизируются уже в этих двух основных отраслях.

В частности, *возрастная педагогика* при изучении возрастных аспектов обучения и воспитания может выполнять как функцию социализации, так и профессионализации. Дошкольная и школьная педагогики помогают социализации ребенка, и поэтому они являются отраслями общей педагогики. А вот система вхождения молодого человека в профессиональную сферу посредством разных уровней профессионального образования и повышения профессиональной квалификации, а также развитие профессиональных компетенций в течение всей жизни – это есть профессионализация, и, соответственно, прерогатива профессиональной педагогики.

Что касается коррекционной педагогики, то тут следует отметить следующее: если на первых этапах жизни людей с ограниченными возможностями особенности и формы воздействия данной науки направлены на вхождение их в социум (научить говорить, писать, совершать элементарные действия по самообслуживанию и т.д.), – и это сфера общего образования и задача общей педагогики (преобладает знаниевая доминанта), то обучение этих людей профессиональным умениям, навыкам, выработка у них профессиональных компетенций направлены на вхождение их в профессиональную сферу (преобладает деятельностная компонента) – это сфера профессионального образования и задача профессиональной педагогики. То есть, на наш взгляд, в педагогике есть науки, которые находятся на пересечении общей и профессиональной педагогики (не утрачивая своей значимости, специфичности и уникальности).

Литература:

1. Актуальные проблемы педагогической науки (науковедческий аспект).: Под общей ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2001. 104с.
2. Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика/электронный учебно-методический комплекс. http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html.

3. Новиков А.М. Основания педагогики./Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Издательство «Эгвес», 2010. 208с.
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ (в ред. от 05.05.2014 N 84-ФЗ)// Российская газета. 2012. 31 декабря. Федеральный выпуск. №5976.
5. Титова Е.В. Строение педагогической науки // Вестник СЗО РАО «Образование и культура Северо-Запада России». Вып.6. СПб., 2001. С.117-118

ВЛИЯНИЕ УЧЕБНОГО МАКЕТИРОВАНИЯ НА РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Семенова Нина Константиновна
Канд. пед. наук, доцент кафедры дизайна и технической графики ИИХО ВлГУ, г. Владимир
Забора Надежда Ильинична
Студентка 3 курса института искусств и художественного образования ВлГУ, г. Владимир

Создание объекта дизайна – сложный процесс, который состоит из нескольких тесно взаимосвязанных этапов – от возникновения идеи до воплощения объекта в материале. Известно, что макетирование – один из важных этапов художественной проектной деятельности.

В широком смысле макет – это воплощенная идея информационного сообщения, включающего в себя различные элементы, имеющие определенный смысл. Слово «макет» происходит от французского – maquette и от итальянского – macchietta – набросок и означает пространственное изображение чего-либо, обычно в уменьшенных размерах [4, с. 4].

В промышленном дизайне макеты, как правило, имеют объем, выполняются в масштабе и имеют различные функции: исследовательскую, учебную, рабочую, демонстрационную и т.д.

Известно, что в дизайн-процессе реализуется комплекс рабочих (поисковых) функций макетов, которые характеризуются постоянной трансформацией создаваемого объекта, с целью определения его оптимальной формы. Макеты способствуют сокращению числа чертежей, их роль на различных этапах проектирования неодинакова и в соответствии с этим осуществляется выбор материала и технологии изготовления макета. Главное назначение поисковых макетов – способствовать рождению новых, оригинальных идей. Эту функцию макетов связывают с их способностью стимулировать процесс творчества дизайнера, побуждать к изобретательству, умению преодолевать традиционные подходы к решению проектных задач [2, с. 523].

Отметим, что макет, обладающий высокой наглядностью, является одним из средств выражения мысли, способом передачи информации. Таким образом, процесс макетирования не только формирует объемно-пространственные представления студентов-дизайнеров, но и влияет на развитие их творческих способностей. Он помогает выявить общие композиционные закономерности, уточняет пропорции, соотношение членений, их сомасштабность, помогает найти противоречия в объемно-пространственном решении композиции и определить пути их устранения.

В общей психологии творческие способности понимаются как креативность индивида, характеризующаяся готовностью к принятию и созданию принципиально новых идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления [3].

Известно, что творческие способности человека могут проявляться в научной, производственной, художественной и другой деятельности, в умении применить знания в условиях нестандартной ситуации. Психологи отмечают, что элементы творчества могут присутствовать в различных видах человеческой деятельности, поэтому справедливо говорить не только о художественных, но и о технических, математических и других творческих способностях.

Оригинальная концепция дизайна и индивидуальное видение его профессиональных целей и задач, методов и средств деятельности, выделяет дизайн-деятельность из всего разнообразия видов проявления художественного творчества. Активизация творческих способностей будущего дизайнера достигает наибольшей результативности в процессе обучения. Сам этот процесс носит познавательно-творческий характер, поскольку творчество является составной частью учебного процесса и одновременно ее результатом.

Ученые-исследователи отмечают, что макетирование, включенное в процесс подготовки специалиста-дизайнера, способствует развитию творческих способностей и художественно-проектного мастерства будущего дизайнера на базе общей методологии взаимодействия понятийно-логических и композиционно образных принципов, методов и средств формообразования [6, с. 26]. Признаками развития творческих способностей могут быть: наличие новизны в способе производства или в результате; оригинальность; способность находить аналогии как существенный элемент творческого мышления; умение комбинировать и выбирать из многих возможностей, а затем синтезировать и связывать элементы новым оригинальным путем [1].

Заметим, что в процессе профессиональной подготовки студентов-дизайнеров становится актуальным овладение ими способами проектной деятельности, которые повышают творческую активность, самостоятельность и нестандартность в решении творческих задач, обращают внимание на художественно-эстетическую значимость создаваемых продуктов [7, с. 144].

В процессе преподавания нами выявлено влияние учебного макетирования на развитие творческих способностей студентов первого курса. В связи с этим проведен анализ 32 макетов куба, состоящих из нескольких смежных частей, выполненных из листового материала (бумаги, картона) (рис. 1). В процессе решения творческой задачи студентам было предложено гармонично сочетать конструктивно-технологические и художественно-эстетические стороны разрабатываемого объекта.

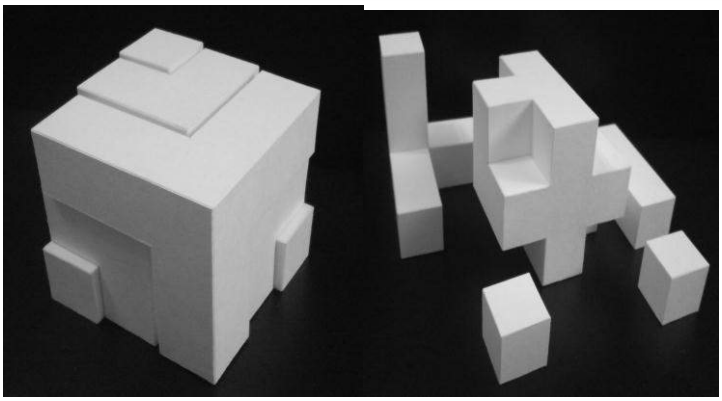

Рисунок 1. Макет куба, состоящего из нескольких частей

Анализ студенческих работ был проведен по следующим критериям: оригинальность, которая проявилась в вариативности и конструктивной сложности макета (так же в разнообразии геометрической формы составных частей макета); эстетическая привлекательность макета.

Следует отметить, что все студенческие работы отличались оригинальностью с точки зрения вариативности. Разнообразной была и конструктивная сложность макета, оценивая которую мы выделили три уровня.

К низкому уровню сложности мы отнесли макеты с простыми сопрягаемыми поверхностями. Средний уровень включал элементы «врезки». Высокий уровень заключался в макетировании объема со сложным способом соединения частей макета. Результаты анализа выполненных макетов по названному критерию приведены на рисунке 2.

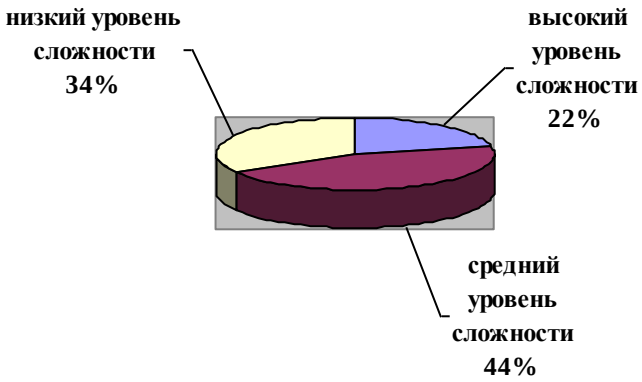

Рисунок 2. Анализ конструктивной сложности макетов

Анализ разнообразия геометрической формы составных частей куба показал, что детали с призматическими поверхностями встречались во всех макетах. Реже представлены объемы с включением цилиндрических и конических поверхностей (рис. 3).

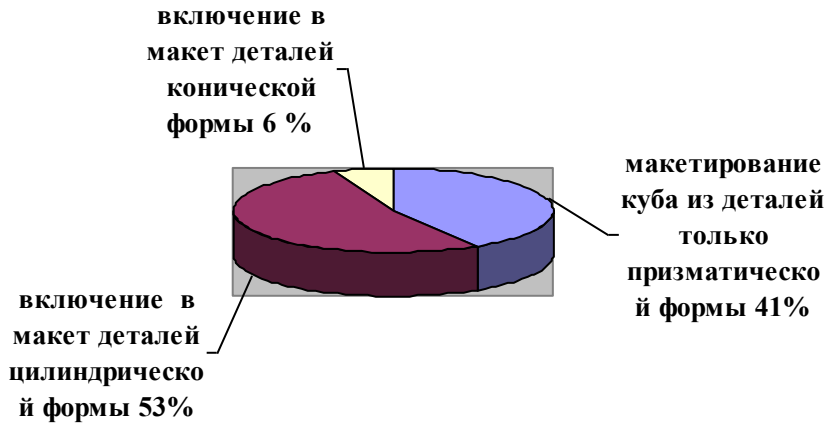

Рисунок 3. Анализ геометрической формы деталей макетов

Следующим критерием оценки уровня творческих способностей является эстетическая привлекательность макета, заключающаяся в чередовании объемов, задании ритма и использовании бумаги разных гармоничных цветов для большей выразительности создаваемого объекта (рис. 4).

Рисунок 4. Анализ эстетической привлекательности макетов

Итак, проведенное исследование показало, что учебное макетирование является эффективным средством развития творческих способностей студентов-дизайнеров. Кроме этого при выполнении задания по макетированию студенты на практике знакомятся с конструктивными и технологическими особенностями материалов, учатся работать с чертежами, проектировать в трехмерном пространстве, что весьма актуально для промышленного дизайна. Так как известно, что промышленный дизайн – это различные виды проектировочной деятельности, имеющей целью формирование эстетических и функциональных качеств предметной среды [5, с. 3].

Мы считаем, что приобретенный опыт будет полезен студентам в разнообразных творческих поисках, так как профессионал, создающий объекты в области промышленного дизайна, должен в полной мере обладать профессиональными компетенциями, умеющим применять свои творческие способности.

Список литературы:

1. Альтшуллер, Г.С. Краски для фантазии: Прелюдия к теории развития творческого воображения//Шанс на приключение/ сост. А. Селюцкий. – Петрозаводск, 1991.
2. Васин, С.А. Проектирование и моделирование промышленных изделий: Учеб. для вузов / С.А. Васин, А.Ю. Талащук, В.Г. Бандорин, Ю.А. Грабовенко, Л.А. Морозова, В.А. Редько; Под ред. С.А. Васина, А.Ю Талащука. – М.: Машиностроение – 1, 2004. – 692 с. –ISBN 5-94275-127-7 ISBN 5-7679-0592-4.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности/ Е.П. Ильин. – СПб.; Питер, 2009. – 434с. –ISBN 978-5-49807-239-5.
4. Калмыкова, Н.В. Макетирование из бумаги и картона: Учебное пособие/ Н.В. Калмыкова, И.А. Максимова. 2-е изд. – М.:КДУ, 2007. – 80 с. – ISBN 5-98227-138-1.
5. Кочегаров, Б.Е. Промышленный дизайн: Учеб. Пособие/ Б.Е. Кочегаров. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2006. – 80с.
6. Луговский, А.Ф. Учебное макетирование как средство формирования конструкторско-технологического мышления промышленного дизайнера // Международная олимпиада дизайна. – М., 2011. – С. 26 -27.
7. Тарасова, А.Г. Развитие творческой личности студентов при познании пластического моделирования // Визуальные образы современной культуры: уральско-сибирские диалоги: Сборник научных статей по материалам всероссийской научно-практической конференции, 24 апреля 2012 года/ Редкол.: П.Л.Зайцев и др. – Омск: «Амфора», 2012. – С. 140-146. – ISBN 978-5-904947-55-2.

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Шалуташвили Светлана Сергеевна
аспирант кафедры педагогики высшей школы ОГПУ, г. Оренбург

В современном социуме аксиологическая проблематика становится все более актуальной. Это является следствием происходящих в мире и России сложных политических и социально-экономических процессов. По этой причине важность ценностной проблематики подчеркивалась в послании Президента России: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность…и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров…» [2, с. 5]. В связи с этим можно говорить об актуальности проблемы формирования национально-культурных ценностей старшеклассникам.

Понятие «процесс» многозначно. Его рассматривают как последовательную смену явлений, состояний и их развития, как совокупность последовательных действий для достижения определенного результата и как закономерную последовательность, непрерывную смену следующих друг за другом моментов развития. Мы понимаем под процессом совокупность действий для достижения конкретного результата — сформированности национально-культурных ценностей старшеклассников. Педагогический процесс есть совместное движение обучающих и обучаемых к цели, опосредованное содержанием и методами его освоения. В этом процессе постоянно возникает необходимость соотносить руководство педагога с субъектной активностью и самостоятельностью

обучающегося (Е. П. Белозерцев, Б. П. Битинас, Л. И. Новикова, Н. М. Таланчук, О. М. Шиян и др.).

Прежде чем представить процесс формирования национально-культурных ценностей старшеклассников в виде модели, рассмотрим само понятие «модель». Понятие «модель» используется во многих областях науки, оно употребляется в различных контекстах и имеет множество аспектов.

По определению В.А. Штоффа, модель – мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что изучение ее даст нам новую информацию об этом объекте [6]. Академик В.Г. Афанасьев предлагает следующую трактовку понятия «модель»: «Модель представляет собой упрощенное, определенным образом схематизированное отражение объекта или явления». Модель – это любой образ, аналог какого-либо объекта, процесса или явления («оригинала» данной модели), используемый в качестве его «заместителя», «представителя» [3]. В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую определенные связи и функции предмета исследования.

При моделировании процесса формирования национально-культурных ценностей старшеклассников необходимо учитывать многообразие исследовательских подходов: *гуманистический*, который позволяет ориентировать педагогический процесс на отношение к человеку как к наивысшей ценности (Н.А. Бердяев); *аксиологический,* предусматривающий поиск и осознание школьником смыслов своего существования (М.С. Каган, Н.Д. Никандров, В.В. Николина)*; культурологический,* который ориентирован на интериоризацию общечеловеческих ценностей и диалог культур*; личностно-ориентированный,* который предусматривает использование информационных и коммуникационных технологий (Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская); *деятельностный* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); *системный,* предполагающий всестороннее, комплексное рассмотрение исследуемого объекта (В.П. Беспалько); а также *подход к воспитанию*, который предполагает формирование отношений человека к Миру (Б.Н. Боденко, И.А. Зимняя, Н.А. Морозова).

Аксиологический подход является в нашем исследовании смыслообразующим, выступая определяющим в отношении других подходов.

Формирование ценностей личности происходит поэтапно и включает в себя несколько компонентов. Предложенная нами модель формирования национально-культурных ценностей старшеклассников в соответствии с вышеназванными подходами состоит из совокупности следующих компонентов: целевого (цели, принципы, задачи), содержательного (функции, основные направления и содержание деятельности), организационно-практического (этапы, формы, методы, условия), а также результативного.

Общей целью данного процесса является формирование национально-культурных ценностей старшеклассников.

К частным целям относятся: *обучающие* – ознакомление с различными культурами, приобщение к инокультуре, *воспитательные* – обеспечение усвоения обучающимися общечеловеческих и культурных ценностей, *развивающие* – создание условий для самопознания, самораскрытия и самореализации, установки на нравственные ценностные ориентации.

В ходе разработки теоретической модели формирования национально-культурных ценностей старшеклассников мы руководствовались следующими принципами: активизация самостоятельной познавательной деятельности, реализация межкультурного подхода и этнопедагогики, индивидуализация, интерактивности, обеспечение наглядности, гибкости, новейших педагогических технологий, прочности усвоения результатов обучения.

Содержание педагогической деятельности должно быть направлено на формирование культурных ценностей обучающихся. При этом особое внимание мы обращаем на актуализацию стремления обучающихся к реализации ценностных ориентаций, выбор личностных и жизненных ценностно-смысловых позиций, определяемых личными потребностями и соотносимых с требованиями общества.

Формирование национально-культурных ценностей старшеклассников осуществляется на следующих этапах:

- мотивационно-побудительный этап. Целью этапа становится развитие положительной мотивации к национально-культурному саморазвитию. На данном этапе создаются благоприятные условия для формирования национально-культурных ценностей в закрытом образовательном учреждении.
- деятельностно-практический этап. Его целью является создание единой воспитательной направленности по воспитанию национально-культурных ценностей. Данный этап характеризуется организацией деятельности всех субъектов формирования национально-культурных ценностей закрытого образовательного учреждения. Важным на данном этапе является участие обучающихся во внеурочной и научно-исследовательской работе национально-культурной направленности, а также разработка обучающимися собственных проектов национально-культурной направленности.
- рефлексивный этап. Целью данного этапа является добиться осознания обучающимися актуальности и значимости национально-культурных ценностей и рефлексии собственной деятельности и поведения. На данном этапе происходит оценка и самооценка результатов сформированности национально-культурных ценностей старшеклассников. Данный этап позволяет обучающимся реализовать на практике собственные проекты и проанализировать свою деятельность.

В процессе педагогической деятельности последовательно осуществляется поэтапное формирование национально-культурных ценностей обучающихся, начиная с момента определения целей, поиска и выбора единой мотивации до оценки результатов проведенной работы.

Важным элементом организационно-практического компонента являются практико-ориентированные формы и методы педагогической деятельности, которые применяются в комплексе, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Применяемые формы и методы группируются по основным целям деятельности: *организационные* (дипломатический клуб, межкультурные объединения, День европейских языков и

др.); *дидактические* (урок-беседа, ролевая игра, интеллектуальные викторины и др.); *развивающие* (анкетирование, опрос, тестирование, улучшение психологического самочувствия и др.); воспитательные (праздники, викторины, конкурсы лингвокультуроведческого содержания и др.).

Основополагающим элементом модели являются педагогические условия, обеспечивающие эффективность формирования национально-культурных ценностей старшеклассников. Нами определены следующие педагогические условия: развитие положительной мотивации старшеклассников к формированию национально-культурных ценностей; субъект-субъектное взаимодействие обучающегося и преподавателя; педагогическое целесообразное сочетание учебной и внеучебной деятельности с целью формирования национально-культурных ценностей; поэтапный монитроинг уровня сформированности национально-культурных ценностей старшеклассников.

В структурном плане формирование этических ценностей школьников представлено следующими компонентами:

- Ценностно-целевой компонент включает в себя цели формирования национально-культурных ценностей старшеклассников; приоритетные идеи построения учебно-воспитательного процесса, ориентированные на воспитание национально-культурных ценностей как значимые цели развития личности школьников. Главными целями воспитательной системы класса являются: создание единой воспитательной направленности в становлении и развитии личности школьников по воспитанию национально-культурных ценностей; удовлетворение национально-культурных запросов, поисков и поступков обучающихся; воспитание потребностей к этическому саморазвитию и самоактуализации.
- Содержательный компонент носит полиструктурный характер, он выполняет системообразующую роль и обеспечивает упорядоченность и целостность учебно-воспитательного процесса, функционирование и развитие его основных элементов и связей. Данный компонент выполняет следующие функции: ориентирующую (обучение учащихся пониманию смысла человеческого существования); субъектно-личностную (выявление ценностей существования себя и других людей); операционную (создание своей роли, понимание и осознание исторического прошлого и будущего); этическую (ориентация на этические и общечеловеческие ценности, нормы и правила в поведении).

К организационно-практическому компоненту относятся: формы и методы воспитательного воздействия; отношения педагогов и обучающихся, родителей и детей; внешние и внутренние связи коммуникации, влияющие на развитие национально-культурных ценностей.

К результативному компоненту формирования национально-культурных ценностей относятся формы, методы и приемы изучения ценностей; критерии и показатели эффективности результатов. В моделируемом учебно-воспитательном процессе класса мерилом его эффективности являются усвоенные национально-культурные ценности школьников. При этом можно руководствоваться следующими критериями: *мотивационно-потребностными* (раскрывают личностно-активное ценностное отношение школьника к деятельности, к работе в коллективе, понимание собственных потребностей, целей, интересов, готовность к саморазвитию); *когнитивными* (показывают сформированность знаний и понимания участниками смысла культурных и общечеловеческих ценностей, ориентацию на национально-культурные ценности); *эмоционально-волевыми* (характеризуют атмосферу, созданную сопереживанием, взаимопомощью, терпимостью, добром, творчеством, сознательным регулированием поведения, деятельностью в процессе формирования этических ценностей); *деятельностно-результативными* (предполагают практическую включенность школьника в социально значимую деятельность, наращивание интеллектуального и духовного потенциала занятий по выбору, интересам, осознание смысла своей жизни). В соответствии с выбранными критериями, подбираются диагностические методики, позволяющие получить достаточно достоверную информацию о различных сторонах исследуемого феномена.

Результативный компонент также включает в себя критерии и показатели эффективного учебно-воспитательного процесса по формированию ценностей на основе рефлексивного управления. Рефлексия – это критическая переоценка ценностей, выражением которой является вопрос о смысле жизни. Содержание результативного компонента включает в себя целенаправленное побуждение к самоанализу на основе национально-культурных ценностей, рефлексию по осознанию ответственности за свои суждения и поступки; приобщение к технологиям рефлексии; помощь в самоопределении.

Схематично модель процесса формирования национально-культурных ценностей старшеклассников представлена на рисунке 1.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование национально-культурных ценностей старшеклассников — это сознательно организуемый и управляемый процесс. Модель формирования национально-культурных ценностей старшеклассников представляет собой систему, включающую цель, методологическую основу, принципы, этапы, содержание, средства, механизм реализации, педагогические условия и результат.

Список использованной литературы

1. Азаров Ю. Педагогическое искусство патриотического воспитания // Воспитание школьников. 2008. № 6. С. 3-11.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков) // Вестник образования. 2009. № 17. С. 5.
3. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: дис.... док. пед. наук. Курск, 2001. 519 с.
4. Уемов А.И. Логические основы моделирования. М., 1979. С. 48.
5. Федорова, С.В. Теоретическая модель формирования этических ценностей школьников в условиях применения информационно-коммуникационных технологий в учреждении дополнительного образования / С. В. Федорова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2008. – №33 (73). – С.214-221.
6. Штоф В.А. Моделирование и философия. М-Л, 1966. С. 19.

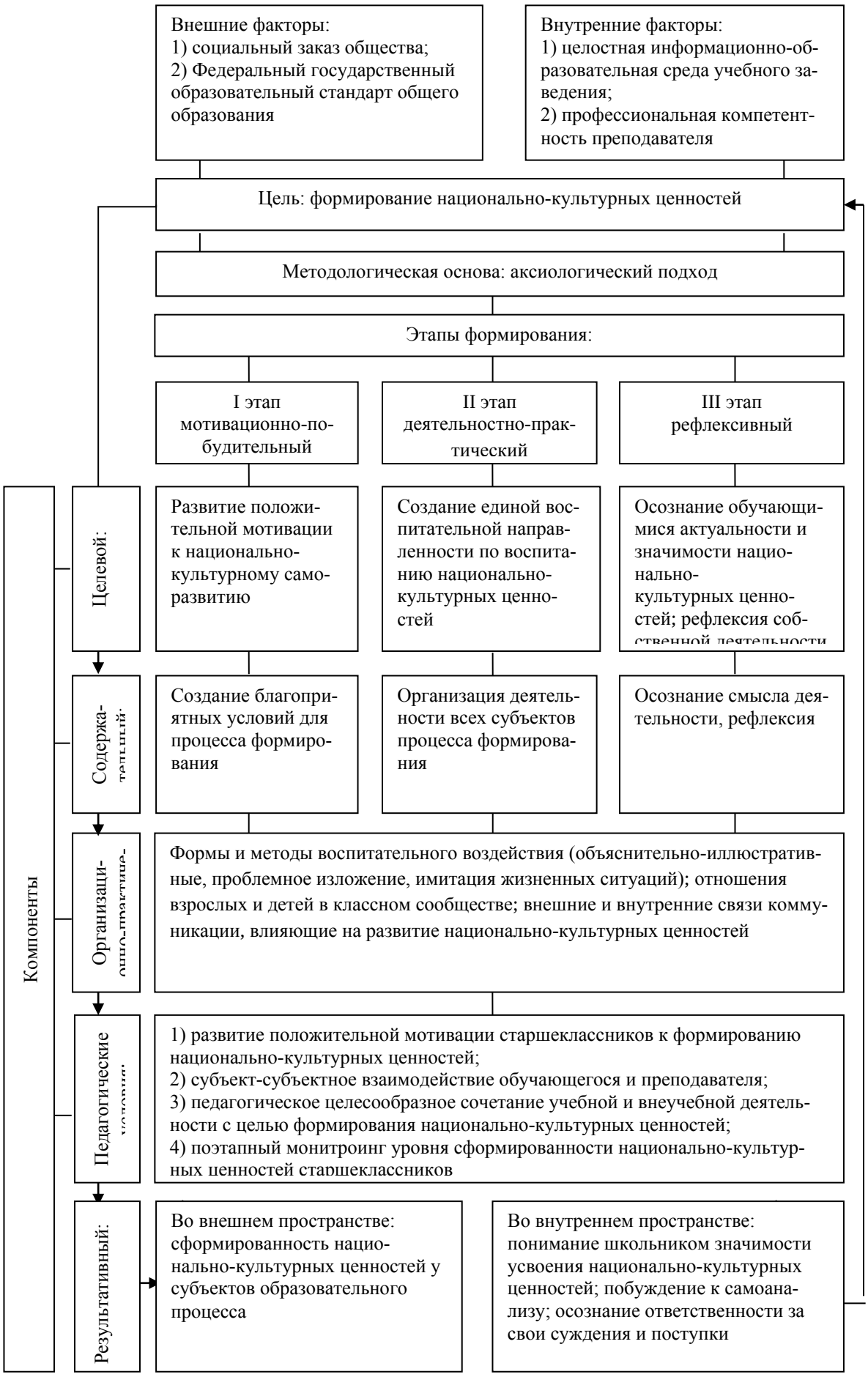

Рис. 1. Практико-ориентированная модель формирования дискурсивной компетентности

РОЛЬ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ В УСПЕШНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Г. В. Шамсутдинов,
аспирант, кафедра социальной педагогики и социологии, Оренбургский государственный педагогический университет, г. Оренбург, Россия

Самооценка - это оценка человеком самого себя, своих возможностей, личностных качеств и места, занимаемого им в социуме. От самооценки во многом зависят взаимоотношения личности с окружающими людьми, её самокритичность, отношение к достижениям и неудачам. Тем самым самооценка влияет на успешность в различных видах деятельности и дальнейшее развитие личности человека.

В понятии самооценка на первый план выдвигается оценочный компонент. Самооценка это оценка человеком себя в целом и различных компонентов своей личности, таких как деятельность, взаимоотношения с окружающими людьми. Самооценка может быть стабильная, т.е. оставаться на определенном уровне в различных ситуациях и на протяжении длительного времени, и изменчивой, колеблющейся в зависимости от ситуации и успехов или неудач в какой-то сфере деятельности.

Основным фактором, влияющим на формирование самооценки, Б. Скиннер считал позитивный или негативный опыт взаимодействия человека с окружающим его миром. Каждое такое взаимодействие формирует у личности положительные или отрицательные эмоции, которые либо подкрепляют, либо подавляют последующее повторение поведения.

Ряд отечественных исследователей считают, что самооценка личности формируется в процессе деятельности посредством понимания ее результатов, из-за чего она осознает себя субъектом этой деятельности и производит оценку своих возможностей и качеств. Основную роль в формировании личности играет социальная среда. Наследственные факторы, такие как строение нервной системы, физические особенности организма отходят на второй план.

Самооценка выполняет функции регуляции и защиты, оказывая влияние на поведение, деятельность и развитие человека, его взаимоотношения в социуме. Отражая уровень удовлетворенности собой и своими действиями, уровень самоуважения, создает основу для восприятия уровня успешности в различных видах деятельности, достижения поставленных перед собой целей. Защитная функция с одной стороны обеспечивает стабильность и независимость личности, однако может искажать полученный опыт, в особенности отрицательный, и тем самым оказывать негативное влияние на развитие.

На развитие человека большое положительное влияние оказывает такой характер самоотношения, когда наряду с достаточно высокой общей самооценкой присутствуют адекватные, дифференцированные парциальные оценки разного уровня. Конфликты самооценки могут приводить как к положительным, так и отрицательным изменением личности.

Концепция уровня самооценки была разработана Альбертом Бандурой, она характеризует возможности личности оценивать свои возможности и умение справляться с внезапно возникающими проблемами. Уровень самооценки изменчив и во многом зависит от внешних и внутренних факторов.

Самооценка взаимосвязана с уровнем притязаний, то есть уровнем трудности задач, которые личность ставит перед собой и определяющий, какие результаты своей деятельности она будет воспринимать как достижение поставленной цели, а какие как неудачу.

Самооценку можно назвать адекватной, если она пропорциональна реальным успехам личности в каком-либо виде деятельности. Неадекватная самооценка формируется тогда, когда ее уровень не соответствует успешности личности. Неадекватная самооценка бывает завышенной, когда индивид переоценивает свои силы и ставит перед собой трудно достижимые для него задачи и заниженной, когда реальные возможности личности в различных сферах деятельности преуменьшаются. В обоих случаях неадекватная самооценка - оказывает весьма негативное влияние на развитие личности и ее успешности в каком-либо виде деятельности.

Если личность имеет завышенную самооценку и ставит перед собой задачи, которые не соответствуют реальным возможностям, она часто сталкивается с трудностями в решении текущих задач и сопутствующими этому неудачами. Такие неудачи весьма неприятны, и чтобы в дальнейшем избежать их, личность должна или изменить свой уровень самооценки, снизив уровень своих притязаний, или сделать неуспех малозначимым, доказав прежде всего самой себе, что это произошло случайно, в следствии различных обстоятельств, не зависящих от нее, вызван действиями других людей. В особо сложных случаях неудачи не замечаются и игнорируются. Часто индивид сам не осознает то, что он игнорирует свои неудачи, на это влияет действие защитных механизмов психики.

Обладая заниженной самооценке личность ставит перед собой легко достижимые цели, избегая сложных задач, решение которых требует значительных усилий, в следствии чего тормозится или останавливается личностное развитие человека. [2]

Проблема образования и развития самооценки остается одной из ключевых проблем формирования личности учащегося. Самооценка – это необходимый элемент развития самосознания, то есть осознание личностью самого себя, своих физических и умственных возможностей, поступков, первопричин своего поведения, своих взаимоотношений с окружающими, людьми и отношения самого к себе.

Влияние самооценки на формирование уровня уверенности или неуверенности учащегося в своих знаниях и способностях исследовала в своих работах Е.А.Серебрякова. В ее исследованиях говорится, что в зависимости от уровня самооценки у учащегося возникают различные черты характера, такие как уверенность в себе, неуверенность или самоуверенность. В результате исследований был выявлен целый ряд условий формирования самооценки: роль, функция и место в этом процессе оценки другими людьми деятельности учащегося, значение оценки самим учащимся результатов своей деятельности.

Е.А.Серебрякова также сделала вывод о том, что сформированная и закрепившаяся самооценка, не существует только в рамках определенного вида деятельности, но распространяется на различные сферы жизнедеятельности человека. Самооценка в качестве мотива поведения и деятельности играет значительную роль в жизни учащегося и в формировании его личности. В процессе развития индивида происходит ее закрепление и она становится все более стабильным образованием. На определенном этапе развития необходимость в сохранении устойчивой сложившейся самооценки может стать не менее, а иногда, даже более значимой, чем необходимость получения оценки окружающих.

Адекватная самооценка образуется в результате синтеза знаний учащихся о своем потенциале в образовательной деятельности, о понимании термина "адекватная самооценка" (когнитивный компонент), умения адекватно оценивать собственные успехи в образовательной деятельности (деятельностный компонент); понимания ценности адекватной оценки образовательной деятельности (мотивационный компонент), интереса к самооцениванию образовательной деятельности (эмоциональный компонент).

Когнитивный компонент характеризуется представлением учащегося о себе, о своих возможностях в образовательной деятельности, представлением о сущности самооценки и ее роли в достижении успехов в этом виде деятельности. Деятельностный компонент характеризуется владением учащимся умениями самооценки (например умение соотносить получаемые оценки с реальным уровнем владения знаниями по предмету, умение анализировать сильные и слабые стороны своего ответа на уроке). Эмоциональный компонент характеризуется наличием у учащегося положительного либо отрицательного отношения к процессу самооценивания. Мотивационный компонент характеризуется осознанием учащимся значения адекватной самооценки, восприятием ее как необходимого компонента образовательной деятельности и как средства повышения ее результативности. [5]

Самооценку образовательной деятельности учащихся можно обозначить как умение правильно оценивать свои достижения и возможности в образовательной деятельности и развивать и совершенствовать это представление в процессе включения в оценочную деятельность.

На формирование самооценки учащегося большое влияние оказывает так же деятельность педагога.

Педагог, в процессе педагогической деятельности на уроке имеет право оценивать учащихся, что часто приводит к тому, что он считает свою точку зрения единственно правильной и не подлежащей изменению. Взгляд на педагога как на человека, не имеющего права на ошибку, затрудняет его профессиональное и личностное развитие и может привести к эмоциональному сгоранию. Бороться с этим можно путем понимания возможности ошибиться и готовностью к самосовершенствованию. Так как в процессе образовательной деятельности происходит развитие личности на эмоциональном, социальном и психическом уровне, то особые требования предъявляются к преподавателю, так как он призван обеспечить это развитие.

Таким образом, воздействие педагога на формирование самооценки учащихся, не подлежит сомнению. Организуя образовательную деятельность, преподаватель должен сопоставлять достигнутые учащимися результаты не только с их способностями к учебе, но и с самооценкой учащегося, его собственными взглядами на характер и уровень реализации своих способностей в различных видах учебной деятельности. От этих взглядов зависит уровень уверенности учащегося в своих силах, понимание результата как успеха так и неудач, отношение к допущенным ошибкам. Выбор способа решения задачи в зависимости от уровня её трудности и ряд других важных моментов образовательной деятельности, в которых выражаются уже не интеллектуальные способности сами по себе, а личностный фактор, влияющий на формирование адекватной самооценки учащегося. [1]

Ориентируясь на оценки педагога, учащиеся сами оценивают себя и своих одноклассников с точки зрения хорошей или плохой успеваемости, поведения, отношения к учебе.

Успехи и неудачи учащегося в учебной деятельности, оценка педагогом результатов его учебной деятельности оказывают большое влияние на самоотношение учащегося, то есть его самооценку. У учащегося в рамках образовательного процесса формируется самостоятельная оценка своего потенциала – один из главных элементов самооценки, в которой отражаются знания об окружающих людях, и его собственная активность, направленная на понимание своих действий и личностных качеств.

Формированию заниженной самооценки у учащихся с низкой успеваемостью способствуют даже более низкие, чем оценки преподавателя, оценки одноклассников, которые переносят неудачи учащихся с низкой успеваемостью на остальные сферы их жизни. Уже с начала учебной деятельности у учащихся с высокой успеваемостью может развиться завышенная самооценка, которая проявляется в пренебрежительном отношении к тем, кто хуже их учится. В процессе образовательной деятельности у учащихся имеется возрастающая в течении всего времени обучения диспропорция между объёмом и сложностью получаемой информации, которую им необходимо усвоить, и теми способами, которые им предлагаются для этой цели.

В психологических исследованиях отмечается, что попытки повышения самооценки в условиях, когда личность может сама выбирать степень трудности выполняемой задачи, приводит к конфликту двух направлений: с одной стороны, повышение уровня притязаний с целью получить максимально успешный результат, а с другой - его снижения из-за опасений неудачи. Неадекватная самооценка может привести к притязаниям, не соответствующим реальным возможностям индивида, как в завышенную так и в заниженную стороны. Это проявляется в выборе слишком трудных или, наоборот, слишком легких задач, в повышенном уровне тревожности, неуверенности в своих силах, отсутствия критичности в оценке результатов деятельности, что самым негативным образом сказывается на формировании личности подростка.

Эффективность образовательной деятельности учащегося зависит не только от полученных знаний и умения решать поставленные задачи, но и от уровня самооценки. Влияние успеваемости учащихся на их самооценку несомненно. Учащиеся, которым обучение дается с трудом, часто получают низкие оценки. Слабоуспевающим учащийся становится из-за того, что требования, которые к нему предъявляют, превосходят его возможности по освоению учебного материала. Если учащегося в каком-либо виде деятельности преследуют неудачи, то он ждет неудачу и в дальнейшем, и наоборот, после успех в выполненной учебной задаче деятельности он ждет высоких результатов в дальнейшем. В образовательной деятельности у отстающих учащихся частые неудачи, вместе

с постоянными низкими оценками их работы преподавателем, ведут к формированию у них неуверенности в себе и чувства неполноценности. Организуя учебную работу, преподаватель должен сознательно и целенаправленно формировать самооценку учащихся. [6]

Для успешного осуществления образовательной деятельности самооценка должна максимально соответствовать уровню достижений и способностей учащегося, быть адекватной. Адекватная самооценка оказывает непосредственное влияние на эффективность обучения, а также способствует становлению учащегося в качестве активного субъекта образовательной деятельности, определяет уровень его притязаний, мотивации, содействует в приспособлении к требованиям социальной среды, постановке целей и задач, делающих возможным самовыражение личности, раскрытию и развитию ее способностей.

Литература:

1. Гилева О.Б., Академическая успеваемость и особенности эмоциональной сферы школьников / О.Б. Гилева // Экология образования: актуальные проблемы. Вып. 2: сборник научных статей / под ред. проф. А.В. Пяткова. - Архангельск: ПТУ, 2001. - С. 44-46.
2. Егоров И.В. Динамика взаимосвязи самооценки и социально-психологических качеств личности студентов педагогического вуза: автореф. дис.: канд. пед. наук - Москва - 2005 - 25 с.
3. Замулина Л. В., Возможности предшкольной психодиагностики в прогнозировании успешности учебной деятельности младших школьников: автореф. дис.: канд. пед. наук - Санкт-Петербург, 2005 - 23 с
4. Плешкова Н.А., Формирование адекватной самооценки студентов посредством организации самостоятельной работы на компьютере: автореф. дис.: канд. пед. наук - Барнаул, 2008.- 21 с.
5. Рылова В. В., Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников: автореф. дис.: канд. пед. наук - Киров, 2001 - 28 с.
6. Таров Д. А., Формирование адекватной самооценки учебной деятельности у подростков (На примере сельской школы): автореф. дис.: канд. пед. наук - Елец, 2003 - 16 с.

ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Шатунова Ольга Васильевна
канд. пед. наук, доцент кафедры общей инженерной подготовки
Елабужского института Казанского федерального университета, г. Елабуга
Искандарова Гульнара Камилевна
студентка инженерно-технологического факультета
Елабужского института Казанского федерального университета, г. Елабуга
Кашфразыев Айтуган Илдусович
студент инженерно-технологического факультета
Елабужского института Казанского федерального университета, г. Елабуга

В современном мире наблюдается перенасыщение рынка труда кадрами социальной направленности и нехваткой специалистов, обладающих компетентностью в технической сфере. В связи с этим актуальной проблемой психолого-педагогической науки становится обнаружение и развитие в детях технической одаренности.

По Б.М. Теплову, «одаренность – это качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности» [1]. Из этого определения следует, что одарённость не гарантирует успеха в какой-либо деятельности, а лишь дает «строительный материал» для его достижения. И если не развивать одарённость, данную от природы, то через некоторое время можно обнаружить, что предрасположенность к определенной деятельности станет выражена слабее, и дальнейшее развитие способностей потребует немалых вложений или вообще станет невозможным.

Кроме того, при воспитании и обучении ребенка без учета его способностей у него может потеряться интерес к учебной деятельности, что может вызвать апатию или отставание от своих сверстников в освоении изучаемого материла. Следовательно, нужно развивать те способности, которые даны от природы, а для этого нужно определить, какие способности у человека выражены ярче остальных.

В психолого-педагогической науке наряду с такими видами одаренности как изобразительно-художественная, музыкальная, литературная, артистическая, лидерская, спортивная и другие, выделяют техническую одаренность. Как правило, когда говорят о технической одарённости, речь идет о способностях, направленных на понимание, анализ и моделирование технических процессов, конструирование и анализ механизмов.

К сожалению, отечественных исследований по проблеме развития и психолого-педагогической поддержки технически одаренных детей и подростков не так много. В разное время вопросами развития технических способностей занимались такие ученые как П.Н. Андриянов, А.Н. Богатырев, В.А. Горский, Т.В. Кудрявцев, В.А. Моляко, Я.Л. Пономарев, В.Г. Разумовский, И.С. Якиманская и другие.

Принято считать, что у ребенка имеются технические способности, если он интересуется механизмами и машинами, может что-то починить, использует старые детали для создания новых поделок или игрушек, конструирует, задумывается о сущности того или иного изобретения. Обычно таким детям свойственны техническое мышление и техническая осведомленность.

А. Анастази и С. Урбина выделяют следующие способности, которые можно отнести к техническим: психомоторные, пространственные, механические [2].

Психомоторные способности это личные качества, обеспечивающие двигательную умелость. В сознательной деятельности, каковой является, например, труд, движения согласованы со знаниями человека, личным опытом, его рассуждениями о ходе работы. Человек как бы соеди-

няет голову с руками, поэтому их называют «психомоторными», а не просто «моторными» (двигательными) способностями.

К пространственным способностям относят способности оперирования пространственными образами.

Механические способности – это осведомленность и умение вести рассуждения в области механики, понимание механических закономерностей.

В практике выявления и диагностики технической одаренности детей известны следующие тесты и методики [3]:

- для измерения психомоторных способностей: тест ловкости оперирования мелкими деталями Кроуфорда, тест Линкольна-Озерецкого, тест ловкости пальцев О'Коннора, тест ловкости Стромберга, тест ручной ловкости Пурдье, Миннесотский тест скорости манипулирования и др.;
- для измерения пространственных способностей: «Пространственные отношения» из батареи DAT, неязыковые тесты общего интеллекта (тест Векслера, тест Равена и др.), Миннесотский тест на восприятие пространства, тест пространственных взаимосвязей и др.;
- для измерения механических способностей: тест понимания механических закономерностей Беннета, тест технического понимания Пурдье.

Однако, при проведении процедур выявления и диагностики технически одаренных школьников не следует забывать о том, что, как отмечается в «Рабочей концепции одаренности», «…высокие значения того или иного показателя не всегда являются свидетельством одаренности, низкие его значения еще не являются доказательством ее отсутствия» [4, с. 49].

Одной из форм педагогической работы по развитию и поддержке технически одаренных школьников является привлечение детей и подростков к участию в различных конференциях, конкурсах, олимпиадах и фестивалях по технологии.

На инженерно-технологическом факультете Елабужского института Казанского федерального университета накоплен богатый опыт проведения подобных мероприятий для школьников. Стали традиционными такие конкурсы по технологии как «Созидательный труд школьников», «Юная мастерица», конкурс проектов по техническому труду, «Фестиваль вкуса», в которых ежегодно принимают участие более 300 учащихся общеобразовательных учреждений 5-11 классов.

Участникам конкурсов предоставляется возможность проявить себя в теоретических турах, показать свои умения в обработке различных видов материалов (металла, древесины, пластика, ткани, и др.), а также продемонстрировать свою креативность в практических и творческих турах.

Конкурсы по технологии, как отмечают сами школьники, являются одновременно и трудными, и очень интересными. Они требуют тщательной подготовки и кропотливого труда. Чтобы занять призовое место на таком конкурсе, ребенку требуется приложить немало физических и умственных усилий, а также задействовать весь свой творческий потенциал.

Кроме того, участие школьников в конкурсах и олимпиадах по технологии способствует не только развитию их технической одаренности, но и формирует устойчивый интерес к инженерно-техническим и дизайнерским видам профессиональной деятельности, что в свою очередь позволяет им получить востребованную на современном рынке труда профессию.

Список литературы:

1. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.
2. Искандарова Г.К. Профессионально важные качества современного инженера: изучение мнения студентов и специалистов // Актуальные научные вопросы: материалы XL Международной научно-практической конференции по философским, филологическим, юридическим, педагогическим, экономическим, психологическим, социологическим и политическим наукам. – Горловка: ФЛП Пантюх Ю.В., 2013. – С. 148-151.
3. Психологическая диагностика / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 304 с.
4. Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. – М.: Академия, 2006. – 98 с.
5. Шатунова О.В., Сергеева А.Б. Возможности школьного предмета «Технология» в развитии и поддержке одаренных детей // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 апреля 2014 г.: в 11 частях. Часть 9. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2014. – С. 152-153.

ПОНЯТИЕ И ПРЕДПОСЫЛКИ ИНКЛЮЗИИ

Шайкевич Мария Владимировна

аспирант кафедры педагогики и педагогических технологий РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань

Интерес к инклюзивному образованию, возникший в последние годы в нашей стране под влиянием рекламы в СМИ, обеспечил для большинства людей понимание его как возможность обучения детей-инвалидов в обычной школе, с обычными детьми. Это довольно узкое представление о сущности инклюзивного образования порожденное недостаточной нормативно-правовой базой развития инклюзивного образования; отсутствием обязательной профессиональной переподготовка учителей; неподготовленностью участников школьного сообщества к позитивному общественному мнению и толерантному отношению к особенным детям; несовершенством технологий психолого-педагогического сопровождения образования детей-инвалидов в обычной школе.

Проблема инклюзивного образования, становится более понятной, если осуществить ее исторический анализ, так как любое явление имеет свою предысторию и существует в развитии. С VIII в. до н.э. по XII в. н.э. западноевропейская цивилизация прошла путь от отторжения и агрессии по отношению к инвалидам до прецедентов осознания властью (монархом) необходимости помощи им, организации учреждений призрения. Этот путь оказался длиной в два тысячелетия.

Анализ эволюции отношения европейцев к названной части населения целесообразно начинать от легендарных законов Ликурга, отразивших агрессивное неприятие ребенка-инвалида античным миром. Средневековое законодательство следовало античному (закрепленному в римском праве) пониманию прав, а точнее, бесправию глухонемых, слепых, слабоумных, калек и уродов (Малофеев М. Н.) [6]. Хронологической нижней границей периода соответственно является VIII в. до н.э. — время создания упомянутых законов. Верхней границей условно можно считать XII в., так как именно на это столетие пришлось появление в Европе первых светских приютов, предназначенных для слепых. Создание по инициативе монархов благотворительных учреждений оценивается как прецедент осознания государством (в лице его правителя) необходимости помощи инвалидам, как свидетель изменения отношения к ним [10].

Возникновение феномена совместного обучения обычных детей и детей с проблемами в развитии было подготовлено широким распространением и внедрением в европейскую образовательную политику педагогических идей И. Г. Песталоцци. Он существенно обогатил положения прогрессивной педагогики о факторах формирования личности и гармонического развития всех сил и способностей человека. Особый интерес в его учении представляет трактовка им принципа природосообразности как необходимости считаться в процессе воспитания наряду с индивидуальными особенностями ребенка и со своеобразием той среды, в которой ему предстоит жить и трудиться. Воспитание должно строиться соответственно особенностям человеческой природы и законам ее развития.

Значительный вклад в развитие идей инклюзивного образования внесла М. Монтессори. Педагогическая система М. Монтессори основанная на принципах антропологии, концентрации внимания, сенситивности, принципов специально подготовленной обучающей среды, ограничения и порядка, особого места педагога в системе образования, принципа социального воспитания и интеграции, направлена сообразуется с принципами и технологиями инклюзивной педагогики. Чрезвычайно значимым является содержательный компонент педагогики Монтессори, уделяющий особое внимание сенсомоторному развитию ребенка, умению контролировать себя, свою деятельность и поведение, умению концентрировать внимание и сосредоточенно работать. Большое значение имеет общность конечных целей Монтессори-педагогики и инклюзивной педагогики: воспитание самостоятельного, независимого, социально активного и социально адаптированного человека, овладевшего навыками самостоятельного освоения культуры, использующего их в целях саморазвития и гармонизации окружающей его жизни.

Современная гуманистическая педагогика признает необходимость постоянного педагогического сопровождения процессов обучения, воспитания и безопасного личностного развития обычных детей, тем более в таком сопровождении нуждаются дети-инвалиды, обучающиеся в обычной школе.

Педагогическое сопровождение обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе – это личностно ориентированная поддержка и помощь ребенку, предполагающую взаимодействие и сотрудничество субъектов педагогического процесса, создание условий для позитивного развития каждого ребенка на основе педагогической, психологической и диагностической компетентности учителя.

Детерминантами педагогического сопровождения обучения, воспитания и развития детей-инвалидов в обычной школе являются педагогическое взаимодействие детей-инвалидов с другими детьми; личностная позиция учителя; индивидуальная траектория обучения, воспитания и развития личности ребенка, особенности адаптации детей-инвалидов к условиям обычной школы; диагностическая деятельность учителя.

Для определения уровня владения вопросом, мы провели в начале эксперимента анкетирование среди учителей среднестатистической школы с элементами инклюзии.

Анализ анкет учителей, проведенный на начальном этапе эксперимента, показал неподготовленность педагогического состава к работе в сфере инклюзии. Часть педагогов (27 %) не понимают суть инклюзивного образования, не знают что это такое, предполагая, что инклюзивное образование – это «обучение инвалидов на дому» или «обучение в специализированной школе». Больше половина учителей (52 %) учителей считают, что «инклюзивное образование» – это обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в обычной школе со своими сверстниками.

Почти половина учителей (45 %) плохо представляют себе контингент детей, которые относятся к категории «лица с особыми образовательными потребностями». Анализ результатов анкетирования показал, что педагоги никогда ранее не анализировали возможные трудности, связанные с внедрением инклюзивного образования и не готовы выделить наиболее важные моменты в его организации. Большинство учителей в качестве главных называли все условия, а именно «наличие дополнительных специалистов (дефектологов, логопедов)»; «наличие специального оборудования»; «наличие специальных образовательных программ».

Отношение к инклюзивному образованию варьируется от резко отрицательного (32 %) до положительного (38 %). Часть респондентов затрудняется ответить на этот вопрос (30%).

Анкета содержала открытые вопросы, учителям предлагалось обосновать свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, ответив на вопрос «Как Вы думаете, с какими трудностями могут столкнуться учителя и ученики в инклюзивных классах?» Показательно, что педагоги, с положительным отношением к инклюзивному образованию, не смогли обосновать свою точку зрения, что говорит о наличии лишь эмоциональной реакции, без глубокого анализа. Напротив, учителя, относящиеся отрицательно к инклюзивному образованию, смогли обосновать свой ответ.

Были названы следующие причины:

- отсутствие толерантности и инклюзивной культуры, неуверенность в том, что удастся создать доброжелательную атмосферу по отношению к ученикам с ОВЗ, среди детей и родителей;
- отсутствие специальных образовательных программ для детей с ОВЗ и сложности в организации процесса обучения.

Однако, педагогов, поддержавших идею инклюзивного образования, также беспокоит возможность возникновения межличностных конфликтов в коллективе.

Таким образом, при значительной активности всего общества к решению проблемы включения инвалидов в полноценную социальную жизнь, стремлении реализации инклюзивного образования, пока что общей проблемой, возникающей в школе, остается недостаточная инклюзивная культура всех участников учебно-воспитательного процесса [4, 5, 7, 8, 9, 12, 13]. Все это еще раз доказывает

необходимость направлять усилия государства, педагогического сообщества, управленцев системы образования на формирование инклюзивной культуры учителей, родителей, детей, в первую очередь, и всего общества в целом.

Список литературы

1. Бабурин А., Жахов В. «Христианское отношение к болезни и врачеванию» / http://azbyka.ru/hristianstvo/chelovek/zdorovie_i_bolezn-all.shtml.
2. Еремкина О.В. Понимать проблемы, соучаствовать в саморазвитии школьников // Народное образование. – 2007. – № 2. – С. 184–188.
3. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ
4. Конвенция ООН о правах ребёнка
5. Конституция Российской Федерации
6. Малофеев М. Н. «Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов педагогических вузов. М., Просвещение, 160 с.
7. Постановление Правительства Рязанской области от 28 сентября 2012г. № 278 «Об утверждении долгосрочной целевой программы «доступная среда» на 2013-2015 г.»
8. Программа Правительства РФ «Доступная среда» на 2011-2015гг. от 18.11.2009 г. №ВП-П13-6734
9. Протокол № 1 Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод.
10. Тарасенко Е. А. Государственная социальная политика в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (сравнительный анализ на примере США, РФ и Великобритании). М., 2005, с. 22-24, 38.
11. Ткаченко В. С. «Общество и проблемы инвалидности: монография. Ставрополь, Сервисшкола, 2006, с. 90
12. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. №181-Ф

УСТОЙЧИВО-АКТИВНЫЙ УРОВЕНЬ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗОРКОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Сидорова Татьяна Владимировна

педагог дополнительного образования МБОУ «Многопрофильный правовой лицей № 8», г. Псков

Социализация современных школьников проходит в условиях социальной дезориентации и дезоинформации. Несмотря на усилия семьи, образовательных учреждений, процесс социализации все чаще приобретает стихийный характер. Социальная зоркость, на наш взгляд, служит ориентиром в мире людей, вещей, ценностей на пути к успешной социализации человека.

Социальную зоркость мы рассматриваем как умение видеть и оценивать социальные явления, проецировать их на социальные события, ситуации; как своеобразный информационно-социальный фильтр, позволяющий ориентироваться в социальном мире, распознавать позитивное и негативное в различной информации и социальном окружении; как фактор социализации, способствующий сознательному выбору своего места в социально-культурной среде и присвоению социальных ролей.

Федеральный государственный образовательный стандарт предполагает развитие универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных. Главными показателями достижения личностных результатов являются «умения оценивать ситуации и поступки», «замечать и признавать расхождение своих поступков со своими взглядами», «объяснять смысл своих оценок, мотивов, целей», «самоопределяться в жизненных ценностях», «критически оценивать и корректировать свое поведение», «самостоятельно обнаруживать и формулировать социальные проблемы» и др. [3] В связи с этим, развитие социальной зоркости становится одной из главных педагогических задач.

В ходе теоретико-методологической работы мы выявили те способности и умения, на которых базируется социальная зоркость и которые характеризуют социально зоркого человека. Определение социальной зоркости и ее признаки лежат в основе определения критериев и показателей сформированности социальной зоркости. Мы выделяем три критерия: умение видеть и оценивать социальные явления, умение критически относиться к информации, умение определить свое место в социуме.

Выявленные критерии и показатели позволили определить условные уровни сформированности социальной зоркости учащихся, основанные на частоте проявления показателей социальной зоркости: индифферентно-конформистский, ситуативный, устойчиво-активный. Подробнее остановимся на устойчиво-активном уровне сформированности социальной зоркости. Его можно охарактеризовать конкретными проявлениями, среди которых достаточный объем знаний о социальных явлениях, отношениях; проявление рассудительности, оценочной деятельности; позитивное отношение и интерес к социальным процессам; способность найти решение социальных проблем; активное участие в социальной деятельности.

В 2013-2014 году было проведено опытно-экспериментальное исследование в школах города Пскова, одной из задач которого стало выявление уровня сформированности социальной зоркости у современных школьников с помощью различных методик [2]. Суммирование предварительных данных выявило 35% школьников с устойчиво-активным уровнем сформированности социальной зоркости. Эти подростки в любом виде деятельности бывают внимательны, замечают детали, они социально активны и склонны к самоанализу. Такие школьники характеризуются большим объемом знаний о социальных явлениях, проявлением рассудительности в оценочных суждениях, позитивным отношением к социальным процессам, умением найти решение социальных проблем, активным участием в социальной деятельности. 37% учащихся проявляют социальную зоркость ситуативно, они становятся проницательными в случаях, связанных с их личными интересами. Такие подростки проявляют неустойчивое желание участвовать в

общественных делах, опыт их социально активного поведения ситуативен. 28% школьников мы отнесли к людям с индифферентно-конформистским уровнем социальной зоркости. Эти учащиеся не проявляют желания участвовать в социальной деятельности, характеризуются недостатком знаний о социальных явлениях и проблемах, они демонстрируют пренебрежительное отношение к общественным проблемам.

На основе анализа психолого-педагогической и социологической литературы, в процессе определения умений, которыми должен обладать школьник при микро- и макро взаимодействии, при самопонимании, исходя из определения социальной зоркости и на основе экспериментальных данных, мы выявили соотношение критериев социальной зоркости с уровнями ее сформированности (табл. 1).

Таблица 1

Устойчиво-активный уровень сформированности признаков социальной зоркости

	Умение видеть и оценивать социальные явления	*Умение критически относиться к информации*	*Умение определить свое место в социуме*
Устойчиво-активный	Позитивное отношение и интерес к социальным явлениям и проблемам (как микро-, так и макро), умение устойчиво, внимательно относиться к собеседнику, эмпатически его понимать	Устойчивый интерес, осознанное отношение к социальным явлениям, связям, умение грамотно фильтровать, анализировать поступающую информацию, знание о вербальном и невербальном общении	Адекватная самооценка, умение проявлять рассудительность, оценочную деятельность, активное участие в социальной деятельности, различных видах социальной практики, умение осознано исполнять социальные роли, умение быть мобильным

Результаты диагностики учащихся на предмет определения уровня сформированности социальной зоркости ориентируют нас обратить внимание на следующие факты:

- социальная зоркость современных подростков в значительной степени развита в отношении *микроявлений*, т.е. в отношении межличностного взаимодействия, многие ребята способны на эмпатическое понимание собеседника, умеют внимательно слушать и свободно ориентироваться в ситуации общения; социальная зоркость в отношении *макроявлений* развита слабо: подросткам достаточно сложно ориентироваться в социальных проблемах современного общества, видеть их причины и предлагать способы решения;
- социальную зоркость в направлении *самопонимания* проявляют, в большей степени, старшие подростки, т.к. старший школьный возраст сензитивен к освоению своего внутреннего мира. Старшеклассники более ответственно подходят к исполнению своих социальных ролей, нежели младшие подростки;
- около 50% учащихся проявляют интерес к социальным явлениям избирательно, их представления о духовно-нравственных нормах фрагментарны, желание участвовать в общественных делах неустойчиво;
- большинство школьников имеют представление о вербальном и невербальном общении, понимают, что нередко слова говорят одно, а мимика и жесты – совсем другое, умеют «читать» язык жестов, однако при этом 28% респондентов (общешкольный показатель) не способны менять свое поведение в зависимости от ситуации общения, чувствовать эмоциональный настрой собеседника, оценивать себя и свои поступки со стороны;
- современные школьники обладают знаниями о тех социальных группах, которые их окружают, например, о различных молодежных субкультурах, о тех социальных категориях, к которым относятся их близкие (рабочие, служащие, военные и т.д.). Однако их знания о других социальных слоях, таких как инвалиды, безработные, сироты и т.д. оказываются достаточно скудными;
- учащиеся 7-8 классов практически не умеют фильтровать информационные потоки, критически относиться к поступающей информации, анализировать ее, оценивать, им также не хватает внимательности, проницательности при контакте с людьми и окружающим миром;
- лишь небольшой процент респондентов проявляет инициативу в организации и реализации социально-значимой деятельности, основная часть опрошенных равнодушны к участию в социально-полезных делах;

Таким образом, умелое воспитание социальной зоркости учащихся в учебной и внеучебной деятельности поможет школьникам благополучно адаптироваться в обществе, ответственно исполнять свои социальные роли и стать успешно социализированной личностью.

Список литературы

1. Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. – 23 с.
2. Сидорова, Т.В. Воспитание социальной зоркости у учащихся в деятельности школьного пресс-центра: дисс. … канд. пед наук: 13.00.01 / Сидорова Татьяна Владимировна. – Санкт-Петербург, 2014. – 283 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – Приложение к приказу Минобразования и науки РФ от 17.12.2010. - № 1897. – 50 с.

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ПОСТУПЛЕНИЕ В МАГИСТРАТУРУ

Старикова Людмила Дмитриевна,
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профессионально-экономического обучения, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург
Кротова Екатерина Вадимовна,
студентка 4-го курса, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург
Недумова Кристина Владимировна,
студентка 4-го курса, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург

Действующее в России законодательство предусматривает реализацию многоступенчатой структуры высшего образования.

Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» установлены следующие уровни профессионального образования: 1) среднее профессиональное образование; 2) высшее образование – бакалавриат; 3) высшее образование – специалитет, магистратура; 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации [1].

Введение многоуровневой системы подготовки кадров в сфере высшего образования Российской Федерации предусматривает подготовку бакалавров и магистров. Получение степени «бакалавр» дает право выпускнику на занятие вакансий на европейском рынке труда, которые предполагают наличие законченного высшего образования. Окончание специалитета или магистратуры позволяет выпускнику перейти на следующую ступень высшего образования – подготовку кадров высшей квалификации. На фоне старения научных, профессорско-преподавательских коллективов высшей школы очевидна необходимость притока молодого поколения в российскую науку и образование в целом.

Рост интереса студентов и выпускников специалитета и бакалавриата к получению образования в магистратуре вывел проблему повышения эффективности отбора и подготовки студентов к магистратуре в разряд наиболее актуальных.

Обратимся к истории вопроса. В Российской Федерации, начиная с 1993 г., реализуется высшее образование, которое можно охарактеризовать как «уровневое». Как известно, стандарты первого поколения разрабатывались для программ подготовки специалиста и бакалавра в разное время и часто с разными подходами, что осложняло организацию учебного процесса в вузах, осуществлявших реализацию широкой номенклатуры образовательных программ [6]. Подготовка же по основным образовательным программам магистратуры регламентировалась Положением о магистратуре, причем осуществлялась без разработки государственных образовательных стандартов. В 1994 г. подготовка бакалавров и магистров была нормативно закреплена постановлением Правительства Российской Федерации от 12 августа 1994 г. №940 «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования». Положением устанавливалось, что основные образовательные программы магистров и специалистов являются программами одного уровня.

Большое значение в развитии уровневого высшего образования имело вхождение России в 2003 г. в Болонское соглашение, одной из задач которого выступило построение Европейского пространства высшего образования – ЕПВО, основанного на нескольких циклах обучения.

Становлению российского уровневого высшего образования способствовали: принятие Федерального закона от 24 октября 2007 г. № 232 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»; выдвижение на 2012 г. в качестве одного из целевых ориентиров перехода на уровневые программы подготовки кадров (Концепция долгосрочного социально-экономическом развития Российской Федерации на период до 2020 года). Вследствие принятия перечисленных документов в Российской системе образования появилась полноценная вторая ступень высшего образования. И в этом отношении Российская система высшего образования не противоречит болонской схеме высшего образования [2].

Современные студенты вуза задаются вопросом, какова перспектива поступления в магистратуру, стоит ли проходить обучение по магистерской программе, «потеряв» два года, почему планы набора в магистерское отделение совсем «мизерные», конкурса не наблюдается? [3].

В настоящее время критерии для поступления в вуз легко выполняются большинством выпускников школ, план набора в высшую школу несущественно отличается от объема выпуска, высшее образование первой ступени можно охарактеризовать, как массовое. Это обстоятельство, в свою очередь, предполагает разнородный по уровню подготовки и способностям контингент. Очевидно, что учить такой контингент как раньше, и получать те же результаты становится невозможным. Поэтому образовательные программы, их сложность, насыщенность, должны быть адаптированы к реальной ситуации, а содержание образовательной программы – доступным для усвоения всем контингентом студентов.

Возникает потребность в эффективной, насыщенной, сложной второй ступени, отбор на которую должен быть достаточно жестким, а документ о высшем образовании станет действительно цениться работодателем, выпускник вуза (магистр) будет конкурентоспособным и востребованным на рынке труда.

Истинная причина поступления на магистерское отделение должна выражаться в желании формировать или развивать компетенции, готовность преуспеть в карьерном росте. Тем самым обучение по программам магистратуры открывает новые возможности для студентов принятия участия в научных исследованиях, олимпиадах, конкурсах; освоить дисциплины, которые востребованы на современном рынке труда; успешно трудоустроиться.

В целях мониторинга деятельности студентов, ориентированных на поступление в магистратуру по направлению подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) магистерской программы «Государственная и муниципальная экономика и управление», реализуемой на факультете экономики и управления Российского государственного профессионально-педагогического университета, был проведен опрос студентов старших курсов дневной формы обучения направления подготовки «Профессиональное обучение (экономика и управление)»: студенты, обучающиеся по образовательным программам бакалавриата (3 и 4 курсы) и специалитета (студенты 5 курса).

Респондентам было предложено внимательно прочитать вопросы анкеты, осуществить выбор варианта ответа и написать свое мнение. Обработка результатов происходила путем подсчета вариантов ответов, установления общности, закономерности, различий.

Характеризуя выборку можно отметить, что в опросе приняли участие 100 студентов, из них 77 женского пола (77%), 23 (23%) – мужского, в том числе:

- в опросе приняли участие 27 студентов третьего курса, из них 16 женского пола (59,2 %), 11 (40,8 %) – мужского;
- 51 студент четвертого курса, из них 42 женского (82,3 %), 9 (17,7 %) – мужского пола;
- 22 студента пятого курса, из них 19 женского пола (86,4 %), 3 (3,6%) – мужского.

Анализ данных анкетного опроса показал, что большинство респондентов не желают продолжать обучение в магистратуре. Из всех опрошенных студентов продолжать обучение в магистратуре намерены 36 %, причем большая часть – студенты, обучающиеся по программам бакалавриата, в основном, – представители женского пола.

Родители большинства опрошенных (56 %) относятся положительно к поступлению в магистратуру своего ребенка, 44 % – нейтрально, и ни один не относится отрицательно.

Студенты считают, что поступление в магистратуру и получение степени «магистр», в первую очередь, может способствовать карьере в сфере государственной и муниципальной службы: 34 % – и в сфере государственной, и сфере муниципальной службы; 27 % респондентов – в сфере бизнеса и только 19 % – в научной сфере и сфере профессионального образования; 20% опрошенных не определились с ответом на предложенный вопрос.

Выяснилось, что за время обучения в вузе большинству студентов о магистратуре ничего не рассказывали, на это указали 65 % опрошенных. Очевидно, у студентов отсутствует интерес разобраться в этом вопросе самостоятельно: на сайте университета имеется информация о всех реализуемых в университете магистерских программах. Поэтому считаем необходимым организовывать мероприятия для студентов, начиная с первого курса, на которых нужно подчеркивать значимость этой ступени высшего образования, а также отмечать роль выпускников магистратуры в развитии науки и образования. Кроме того, развитию творческого потенциала студента, его заинтересованности в получении высшего образования второго уровня способствует научно-исследовательская работа студентов (НИРС), под которой понимается осознанный подход к собственному обучению. НИРС является средством повышения качества подготовки студентов.

В результате анкетного опроса установлено, что большая часть опрошенных никогда не принимала участия в научно-исследовательской деятельности; среди респондентов, которые занимаются научно-исследовательской работой в качестве собственных научных достижений 27% отметили участие и победы в конкурсах, олимпиадах различного уровня: во внутривузовских олимпиадах принимали участие 28%, в межвузовских – 15%, во всероссийских – 8%, в международных – 4%. Посылают свои работы на конкурсы в основном студенты 4 (45%) и 5 курсов (17%).

Имеют опубликованные работы (статьи или тезисы) лишь 32 % респондентов, из которых 24% обучаются на третьем курсе, 69% – четвертом, 7% – на пятом. Более половины (54%) опрошенных студентов имеют 1–2 опубликованные работы. Публикация в известном научном журнале – лишь у 2% опрошенных студентов, а личные достижения отмечает в среднем каждый десятый респондент. Вовлеченность студентов в НИРС из числа опрошенных составила: 3 курс – 18%, 4 – курс – 57%, 5 курс – 25%. Большая часть активных, с точки зрения науки, студентов обучается на 4 курсе.

Следует отметить, что большинство занимающихся НИР составляют девушки – более 75%, причем из них лишь 58 % планируют продолжить обучение в магистратуре. Связано это с тем, что девушки обладают качествами (любознательностью, ответственностью, усидчивостью), которые необходимы для исследователя. Для того чтобы состоялось подлинное, результативное исследование, от исследователя требуется: осознание характера поисковой деятельности как творческой, продуктивной; общенаучная и предметная эрудированность; наличие личностного творческого потенциала, способности к нестандартным подходам и решениям; овладение методологией научного практического поиска, основными процедурами, последовательностью операций и действий, методиками и алгоритмами деятельности [4].

Важнейшей задачей профессорско-преподавательского состава является выявление и отбор студентов на ранних стадиях учебы, интересующихся и проявляющих желание заниматься научной работой. Научно-исследовательская работа студентов должна носить перманентный характер. Поэтому с основами научного исследования необходимо знакомить студентов, начиная с первого курса. Кроме того, первокурсников необходимо ознакомить с направлениями научных исследований выпускающей кафедры, ввести «научное кураторство». Активизация участия студентов в научной деятельности способствует поиску талантливой молодежи, которая будет подготовлена к обучению в магистратуре, в будущем пополнит научный потенциал страны.

Желающие продолжить обучение в магистратуре указали на невозможность продолжать обучение на внебюджетной основе. Свое материальное положение студенты охарактеризовали следующим образом: основной доход нынешнего студента – помощь родителей 28 %, на втором месте такой источник дохода, как заработная плата – 21% и лишь 18% респондентов отметили стипендию как основной доход. Повышенную стипендию получают всего 7% – участников опроса.

Большинство респондентов на вопрос «Совмещаете ли Вы обучение в вузе с работой?» ответили положительно, то есть студенты совмещают обучение с работой. При этом 15% респондентов, совмещающих учебу и работу, отметили, что такое совмещение происходит в ущерб качеству обучения.

Жилищное положение студентов: живут с родителями 26%, в общежитии 41%, на съемной квартире 12%, в собственной отдельной квартире – 3% студентов, принявших участие в анкетном опросе.

В качестве наиболее привлекательной сферы профессиональной деятельности после окончания вуза студенты видят себя в сфере государственной службы, а

также в сфере бизнеса. Преподавательская и научная деятельность для студентов стоит на последних местах, по ряду причин, таких, как низкая оплата труда в сферах науки и образования; работа в этих сферах требует высокой стрессоустойчивости.

Одной из причин поступления в высшую школу студенты отмечают получение документа о высшем образовании, поэтому у части будущих выпускников недостаточный уровень мотивации выстраивать профессиональную карьеру по направлению подготовки, продолжать обучение в магистратуре. Многие студенты не знакомы с одним из фундаментальных преимуществ магистратуры – возможности продолжать обучение, выбрав другое, отличное от бакалавриата, направление [5]. Кроме того, учебный план магистратуры учитывает индивидуальные потребности каждого студента. Вузы дают возможность выбирать форму обучения в магистратуре, а также выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Важно каждому студенту сформулировать четкий стратегический жизненный план, развивать свои научно-исследовательские способности. Ведь именно полученные в период обучения в магистратуре знания и развитые или сформированные умения и навыки, а также коммуникативные способности, трудолюбие, помогут построить карьеру, получать достойную заработную плату, реализовать свой творческий потенциал.

Список литературы:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 21.10.2014) (29 декабря 2012 г.) / [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143
2. Болонская декларация от 19.06.1999 г. / [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.msmsu.ru/userdata/manual/images/fac/ped_obr/Bolonskaja_ deklaracija.pdf
3. Ветохин С. Магистратура перспективы и проблемы/ [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://news.tut.by/society/300547.html
4. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2008.
5. Магистратура.су. Поиск программ по всем вузам [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://magistratura.su
6. Методика преподавания в высшей школе / В.И. Блинов, В.Г. Виненко, И.С. Сергеев. – М.: Изд-во «Юрайт», 2013.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГА

Студеникин Сергей Иванович

Канд.техн.наук., доцент, доцент кафедры физического воспитания и спорта Одинцовского гуманитарного университета (г. Одинцово Московской области)

Рублёв Александр Иванович

Канд.пед.наук, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта Одинцовского гуманитарного университета (г. Одинцово Московской области)

Лядова Любовь Алексеевна

доцент кафедры физического воспитания и спорта Одинцовского гуманитарного университета (г. Одинцово Московской области)

Тем, кто хочет учиться, часто вредит авторитет тех, кто учит
Цицерон

Сила действия урока… целиком зависит… именно от личности самого учителя, от его персонального обаяния, от оригинальности его характера, от выразительности и оригинальности его поведения в классе
М. Шагинян

Учить мыслить, – это значит, что учиться мыслить должен, прежде всего, педагог. Мыслить на уровне современной духовной культуры
Э. Ильенков

Концепция и основные требования Профессионального стандарта педагога

Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ №544н от18 октября 2013 года утвержден и начнет работать с 1 января 2015 года профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ утверждает, что профессиональный стандарт применяется работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда.

Стандарт является сводом (кодексом) квалификационных требований к образованию, мировоззрению, личностным качествам (свойствам) педагога, его знаниям и умениям в области образования, обучения и воспитания (профессиональной компетентности), стилю и моделям его поведения и деятельности.

Собственно, аналогично предъявляются требования к квалификации, уровню образования, компетентности выпускников вузов по направлениям подготовки и специальностям (требования ФГОСов). Только в таких ФГОСах обуславливаются подходы к обучающимся по образовательным программам Минобрнауки (школьникам, студентам), а в настоящем стандарте формулируются требования к тем, кто их обучает, воспитывает, развивает и образовывает (учителям, воспитателям, педагогам, преподавателям).

Упомянутый стандарт относится к педагогам дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Однако, практически аналогичные, за небольшим изменением, дополнением и уточнением, требования могут и должны быть предъявлены и к педагогическим работникам высшего образования. Профессиональный стандарт деятельности педагога необходим для внедрения в различных образовательных средах – от дошкольного до высшего образования.

В любой другой области профессиональной деятельности также существует набор условий, ограничений, требований, пусть и не всегда формализованных в виде какого-либо стандарта.

Всегда в таких случаях возникает вопрос, проблема: как и почему пришёл человек в данную профессиональную деятельность, способен ли он осуществлять её увлечённо, заинтересованно; насколько она (эта деятельность) совпадает с его потребностями и внутренне мотивирована. Пришёл ли он по призванию или просто для того, чтобы заработать кусок хлеба? Особенную значимость этот вопрос приобретает именно в педагогической деятельности.

Педагогический стандарт введён в действие Министерства труда и социальной защиты и при этом определяет, набором каких компетенций и функций должен обладать работник, профессиональная деятельность которого осуществляется в сфере Минобрнауки. По меньшей мере, такая корреляционная связь выглядит странной. При том, что ФГОСы разрабатывает и реализует Министерство образования. Однако, если отвлечься от этих странностей, сама постановка вопроса о создании желаемой модели деятельности и поведения педагога является назревшей и необходимой. И это относится, как было уже отмечено ранее, не только к сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования, но и к сфере высшего образования.

Для эффективного выполнения требований профессионального стандарта педагогу (преподавателю, воспитателю) необходимо «усвоить *ряд фундаментальных понятий* из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, *определяющих результаты образовательного процесса*» [5].

Ему также вменяется в непременные обязанности [5]:

- формирование и становление учебной мотивации, развитие коммуникативной компетентности обучающихся;
- формирование системы ценностей личности;
- проектирование и реализация воспитательных программ, постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся, независимо от их способностей и характера;
- проектирование, создание и оценка параметров психологически безопасной и комфортной образовательной среды;
- развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей.

Стандарт выдвигает требования и к «личностным качествам учителя, неотделимым от его профессиональных компетенций» [5].

Личность педагога – это совокупность профессиональных, коммуникативных, личностных свойств (качеств). В образовательном пространстве важнейшим фактором, определяющим психическое и физическое здоровье, психоэмоциональные состояния и самочувствие, уровень и качество мотивации, работоспособности обучающихся, является процесс обучения и отношения с педагогами. При хорошо и правильно складывающихся отношениях налицо важные позитивные изменения, при несложившихся – налицо серьёзные проблемы, касающиеся невозможности для молодых людей осуществить, реализовать потребности познания, самоактуализации, личностного роста и развития, социализации личности.

В настоящей статье нам хотелось бы выделить и подробнее раскрыть эти и другие личностные и профессиональные качества, которые необходимо формировать и совершенствовать каждому педагогу, чтобы соответствовать предъявляемым современным состоянием и развитием общества и оформленным в виде стандарта требованиям.

Личностные качества педагога, модель деятельности и поведения, уровень его общей и профессиональной Компетентности

Исследования показывают, что отношение обучающихся к учению обусловлено качеством работы педагога и его отношением к обучающимся. Качество же работы педагога, в свою очередь, зависит от глубины и системности владения своим предметом, отношения к той дисциплине, которую он преподаёт (интересна она ему или нет), личностных качеств, а также владения методами пробуждения и поддержания интереса к учению, усиления внутренней и внешней мотивации и повышения активности учебно-познавательной деятельности (УПД) обучающихся [1,2].

Если у педагога есть *любовь к* тому *учебному предмету* (учебной дисциплине), который преподаёте, к тем людям, которых обучаете и воспитываете, то половина успеха на избранном поприще вам уже обеспечена. Стремитесь глубоко, широко и системно овладеть своим учебным предметом. Человек редко преуспевает в чём бы то ни было, если его занятие не доставляет ему радости. Наслаждение тем делом, которым занимаетесь, постоянно поддерживает интерес к нему и позволяет вызывать такое же отношение к предмету обучающихся.

Великий И. Гёте не случайно отводил ведущую роль этого чувства в познании: «Научиться можно только тому, что любишь». Французский писатель, прозаик-реалист Г. Флобер, как натура тонкая, чувствительная, эмоциональная, так описывал связь познания и наслаждения, которое получаешь в процессе этого познания: «Страсть к познанию – вот источник высоких радостей, уготованных для благородных душ» [4].

Что касается любви к тем, кого обучаешь, то уместно вспомнить слова одного из крупнейших педагогов-гуманистов конца XVIII – начала XIX века И. Песталоцци, который так говорил о влиянии на людей: «Чтобы изменить людей, их надо любить. Влияние на них пропорционально любви к ним» [4].

Важна и необходима также глубокая *убеждённость преподавателя* и педагога *в необходимости и правильности проводимой учебно-профессио-нальной деятельности*. Римский мыслитель и оратор М. Квинтилиан так говорил об этом качестве педагога: «Пусть опытный и искусный наставник из всего выбирает лучшее и преподаёт то, что почтёт за нужнейшее, не останавливаясь на опровержении излишнего. Тогда ученики легко последуют за ним. По мере сил их будут умножаться и успехи. Но надобно, чтобы они тот путь, по коему ведут их, считали сперва единственным, а после признали бы, что он есть и самый лучший» [4].

Уверенность в своих силах; целеустремлённость, установка, настроенность на успех; эмоциональная устойчивость (самообладание) и упорство в достижении цели при временных неудачах создают *психоэмоциональную и физическую привлекательность во внешнем и внутреннем облике педагога*. Все эти качества и черты личности могут демонстрироваться и проявляться в одежде, осанке, манере держаться и говорить, в искренней улыбке, простоте, лоброжелательности и в доступности общения. Важное значение при этом имеет также психическое и эмоциональное состояние педагога.

Для педагогики развивающего обучения ведущая роль принадлежит *педагогическому стилю управления образовательным процессом*. В числе главных недостатков системы образования – её авторитарность. Именно авторитарная позиция восполняет обычно нехватку профессионализма, энергетических и личностных ресурсов педагога, выполняя компенсаторную роль [2].

Негативные стороны авторитарного стиля: подавляется активность, сковывается самостоятельность, инициатива обучающихся, снижается уровень проявления и развития творчества, снижается самооценка, формируется психоэмоциональное напряжение и состояние хронического стресса, как и во всех случаях, когда человек ощущает зависимость от другого, ускоряется наступление утомления и переутомления.

В противовес авторитарному стилю управления существует *стиль сотрудничества педагога и обучающихся*. Характерной чертой такого стиля является творческий характер образовательного процесса. Творческий характер образовательного процесса – крайне необходимое условие интереса к УПД, и, в то же время, здоровьесберегающего её протекания.

Включение обучающегося в творческий процесс служит реализации той поисковой активности, от которой зависит развитие личности обучающегося. Обучение без творчества – неинтересно. Исследования показывают, что индивид, занимающийся деятельностью с интересом, проявляет меньше беспокойства, тревожности и чувствует себя более комфортно в процессе этой деятельности [1,2,3].

Гуманистическая психология и педагогика утверждают, что в процессе обучения и воспитания обязательно *сочетание строгости с доброжелательностью, требовательности с проявлением уважения, искреннего* неподдельного *интереса* и внимания к проблемам, неудачам и успехам, росту и развитию обучающихся. Психологи доказали, что человеческая личность нуждается в любви и уважении, что является важнейшей человеческой потребностью.

В процессе формирования и развития коммуникативной компетентности *давайте возможность выговориться обучающемуся*. Для направления беседы в нужное русло *задавайте ему вопросы*. В ходе изложения своей позиции, обучающийся учится формулировать свои мысли, ясно и чётко излагать их *в процессе проговаривания*. Надо выслушать его терпеливо, непредвзято и искренно. Дайте ему возможность обстоятельно изложить свои мысли. *Пусть большую часть времени говорит он. Проявляйте уважение к мнению обучающегося. Старайтесь не говорить ему, что он не прав.*

Римский мыслитель и оратор М. Квинтилиан так говорил об этом качестве педагога: «*Считаем необходимым указать на то, что детским умам вредит чрезмерная взыскательность учителя. Ибо вследствие этого рождается робость, уныние и, наконец, отвращение от учения, и, что ещё гораздо хуже, опускаются, так сказать, руки при каждом начинании…Учитель должен быть снисходителен, наставления свои сопровождать возможной лаской: иное похвалить, другое оставить без осуждения или переделать, указав на причины этого, а кое-где прибавить кое-что от себя*» [4].

Искренно стремитесь смотреть на вещи с точки зрения Вашего собеседника (обучающегося), постарайтесь вникнуть в его проблемы и трудности, *предложите и окажите конкретную помощь*. Для этого используйте ряд приёмов. С самого начала придерживайтесь дружелюбного тона, исключите мрачное, злое, озабоченное, равнодушное, усталое, саркастическое, подозрительное выражение лица. Выберите правильную позицию по отношению к собеседнику: не садитесь в один ряд с ним или напротив него, лучше всего – под прямым углом друг к другу; комфортнее всего ваш собеседник (если он не левша) будет чувствовать себя, когда вы сидите слева от него.

Если Вы не правы, признайте это быстро и решительно (по возможности с объяснением ошибки вашего неправильного мнения). Советский писатель А.А. Лиханов делился своим мнением и впечатлениями о «непогрешимых» учителях: «Самое дурное, что может быть на белом свете, – воспитатель, не признающий, не видящий, не желающий видеть своих ошибок; учитель, который ни разу в жизни не сказал своим ученикам и их родителям, самому себе: «Извините, я ошибся», или «Я не сумел»» [4].

Огромное значение для успешности педагогической деятельности имеет уверенное *владение невербальными средствами общения* и выразительности: интонацией (тоном) и громкостью голоса, умелым использованием пауз, жестов, мимики, межличностного пространства, зрительного контакта и др.

Как мы уже знаем: «не всегда важно, что говорят, но всегда важно – как говорят» [4]. Любой собеседник лучше всего воспринимает слова, обращенные к нему дружеским, участливым, доброжелательным, сочувствующим, задушевным, заинтересованным, восхищенным голосом и тоном. В нормальной ситуации должны быть исключены такие тон и голос, как злобный, истеричный, раздражительный, язвительный, снисходительный, покровительственный, крикливый, капризный, грубый, командный, презрительный, насмешливый, ироничный, холодный, равнодушный, монотонный, нудный, резкий, и т.п.

В соответствии с закономерностями педагогической психологии *аргументировать и убеждать* в чём-то обучающихся надо *с чувством, с энтузиазмом, с жаром, энергично, искренно*; *заражайте слушателей своим психоэмоциональным состоянием*. Чувства всегда сильнее, чем «голые» мысли. Блеск глаз, интонации голоса, жесты – эти невербальные средства оказывают очень сильное влияние на обучающихся. Если преподаватель безразличен – безразличны будут и обучающиеся. Демонстрируйте свою глубокую убеждённость в том, что говорите и делаете [3].

Для подкрепления достигнутого (желаемого) результата в обучении и воспитании (например, требуемой модели поведения) *выражайте* обучающимся *одобрение и похвалу* по поводу малейшей их удачи и каждого их успеха. Хвалите искренно и честно.

Способность перевоплощения, умение играть различные педагогические роли – ценнейшее личностное качество воспитателя и наставника. Великий советский педагог А.С. Макаренко в своё время говорил: «Педагог не может не играть. Не может быть педагога, который не

умел бы играть. Я сделался настоящим мастером только тогда, когда научился говорить «иди сюда» с 15-20 оттенками, когда научился давать 20 нюансов постановки лица, фигуры, голоса. И тогда я не боялся, что кто-то ко мне не пойдет или не почувствует того, что нужно. У воспитателя это мастерство проявляется на каждом шагу» [4].

Для того, чтобы педагогу соответствовать эталонам профессионального стандарта, важно *владение педагогическим мышлением*. Под педагогическим мышлением понимается совокупность познавательных процессов, направленных на решение задач руководства развитием человека.

Существенной чертой человека, *оказавшегося в роли педагога и успешно справляющегося с ней*, является так называемая педагогическая направленность ума, заключающаяся в том, что он не только преднамеренно, но и невольно перерабатывает впечатления о природном, предметном и социальном мире. Это происходит как бы в ответ на вопросы «Как наилучшим образом эти знания сообщить обучающимся?», «Как лучше сформулировать мысль, чтобы она была ясной, доступной и понятной?», «На каком этапе обучения (учебного занятия, учебной дисциплины) об этом целесообразно сообщить?» и т.п. В сознании хорошего педагога это происходит постоянно, не только в рабочее время, но и на отдыхе, то есть становится его устойчивой особенностью [1].

Умение ясно, ярко, и в то же время, *кратко, чётко и доступно выражать свои мысли*, привлекая и удерживая при этом внимание слушателей, является результатом настойчивой работы педагогического мышления. *Правильность, образность, выразительность, эмоциональная окрашенность речи, богатый лексикон* – всё это слагаемые завораживающей, неотразимой словесной наглядности. Мастерское владение методами описания, повествования, объяснения является мощным средством влияния на обучающихся.

Владение богатым арсеналом разнообразных методов, активизирующих учебно-познавательную деятельность, в том числе, логическими методами обучения и доказательства – важнейшая предпосылка соответствия образцам профессионального стандарта педагога и залог успешного осуществления педагогической деятельности. Особое место в данной группе методов принадлежит методу сравнения. *Сравнение* – мыслительная операция, при которой устанавливаются сходства и различия между объектами. Основанием для сравнения бывают, как правило, существенные признаки сравниваемых объектов. Сравнение представляет собой выявление тождества и различия в исследуемых явлениях, установление общего и индивидуального (единичного) в объекте. Именно в ходе сравнения одного объекта с другими, данных, полученных в одно время и в одних условиях, с данными, полученными в другое время и в других условиях, субъект устанавливает общее, тождественное.

Сравнение имеет исключительное значение, особенно когда сравнения подобраны удачно, что *придает выступлению исключительную яркость и большую силу внушения*.

К.Д. Ушинский [4] указывал на огромную роль сравнения в активизации познавательной деятельности обучающихся и считал, что сравнение есть основа всякого понимания и мышления, что все в мире познается не иначе, как через сравнение. Психологический механизм воздействия сравнения на мыслительную деятельность человека пытался в свое время раскрыть еще Гельвеций: «Всякое сравнение предметов между собой, – писал он, – предполагает внимание; всякое внимание предполагает усилие, а всякое усилие – побуждение, заставляющее сделать это» [4].

Эрудиция, кругозор, профессиональная (и не только профессиональная) *компетентность педагога* являются обязательными компонентами педагогического мастерства и условиями эффективности педагогической деятельности. Требования к образованности, воспитанности самих обучающих-воспитателей сформулировал ещё в глубокой древности китайский философ и мыслитель Конфуций: «Учитесь так, словно вы постоянно ощущаете нехватку своих знаний, и так, словно вы постоянно боитесь растерять свои знания» [4]. «Не стыдись учиться в зрелом возрасте: лучше научиться поздно, чем никогда», – призывал древнегреческий мудрец и баснописец Эзоп. «В учении нельзя останавливаться», – был согласен с ним древнекитайский философ Сюнь-Цзы [4].

И ещё одно неотъемлемое качество, жизненно необходимое хорошему преподавателю, педагогу, сформулировал французский философ, математик и просветитель Ж. Даламбер: «Нельзя никого тронуть, не будучи в душе тронутым, нельзя никого убедить, не будучи в душе убеждённым». Ему вторит Ф. Шиллер «Убеждённому убеждать других нетрудно». А всё потому, что, по меткому выражению писателя И. Шевелёва: «Убеждённость часто убеждает больше, чем аргументация» [4].

Для позитивного восприятия обучающимися личности педагога и формирования к нему позитивно-доверительного отношения, большое значение имеет его *физическая, интеллектуальная, эмоционально-волевая подготовленность*, умение выполнять все действия, которые преподаватель требует от обучающихся, решать учебные задачи и проблемы, желательно несколькими способами (если в принципе это возможно), делать свою работу интересно, увлекательно, с энтузиазмом, со знанием дела, вовлекать в орбиту своей личности обучающихся. Известный политический деятель Индии, философ и мыслитель М. Ганди так формулировал важнейшее качество личности лидера (а учитель, педагог должен быть лидером по своему формальному статусу): «Никогда не требуй от человека того, чего не делаешь сам» [4].

Проектирование и реализация воспитательных программ – неотъемлемый компонент профессиональной деятельности педагога. В образовательной среде существует и такая точка зрения, что «воспитанием пусть занимаются те, кому это положено по должности; моё же дело состоит в том, что я обучаю своему предмету и не более того». Но непременная постоянная *воспитательная составляющая* в процессе проведения учебного занятия необходима по многим причинам. Одной из таких причин является необходимость использования методов воспитания для мотивации учения и активизации УПД обучающихся.

Воспитательные цели (точно так же, как и учебные) преподавателем должны планироваться на каждое занятие, независимо от его вида (лекция, семинар, дискуссия, практическое и т.д.). Единственно то, что во вводной (подготовительной) части занятия перед обучающимися они не озвучиваются. Но воспитательные методы, умело и вовремя применённые на занятии, являются мощнейшим стимулом-мотиватором активной, заинтересованной, продуктивной работы как в ходе занятия, так и вне его (эффект последействия).

Великий русский педагог К.Д. Ушинский был глубоко убеждён: «Обучение само по себе, вне воспитания, есть бессмыслица, ничего, кроме вреда, не приносящая. Поэтому *обучение должно служить не только передаче*

знаний и развитию рассудка, но и духовному, нравственному развитию чувств и воли человека» [39,41]. Об этом же не однажды говорил и советский педагог-гуманист В.А. Сухомлинский: «*Учение – это лишь один из лепестков того цветка, который называется воспитанием*» [4].

Совершенно очевидно, что требования профессионального стандарта не являются прокрустовым ложем, под размеры и ограничения которого необходимо подогнать яркую, самобытную, неповторимую индивидуальность каждого педагога. Иначе выхолащивается вся творческая суть педагогики. Однако обозначить, дать общее направление, выработать концепцию и модель деятельности, критерии вектора развития личности педагога – в этом состоит главное предназначение рассматриваемого стандарта. Наполнение же реальной «живой плотью» предлагаемой схемы деятельности и развития – вот насущная задача ежедневного труда, творчества, самосовершенствования и самореализации каждого педагога.

Информационные источники

1. Актуальные проблемы воспитания и образования: профессиональное мастерство и индивидуальный стиль современного специалиста/ Сост. и научн. ред. Н.Ю. Синягина, А.Г. Болелова. – М.: Арманов-центр, 2010. – 360 с.
2. Мотивация активности учебно-познавательной деятельности студентов. Учебно-методическое пособие / Под ред. С.И. Студеникина. Т.1 – Одинцово: АНОО ВПО «ОГИ», 2013. – 257 с.: ил.
3. Педагогическая психология/ Сост. С.В. Кошелева. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. – 94 с.: ил.
4. Хоруженко К.М. Педагогика: Словарь афоризмов и изречений. – М.: «Социальный проект», 2009. – 320 с.
5. http://минобрнауки.рф/; сайт Министерства образования и науки РФ.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ КУРСАНТОВ АВИАЦИОННЫХ ВУЗОВ

Суслова Юлия Викторовна

старший преподаватель кафедры иностранных языков, ВУНЦ ВВС «ВВА» (филиал г. Сызрань, Самарская обл.)

В рамках научно-исследовательской работы «Использование интерактивной доски при формировании навыков аудирования в системе профессионального обучения авиационных специалистов (на материале авиационного английского языка)» (шифр «Взаимодействие») у преподавателей кафедры иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань, Самарская обл.) возникла необходимость вывести критерии и показатели уровней сформированности аудитивных навыков курсантов авиационного вуза, определение которых делает возможным их использование в дальнейшем образовательном процессе для контроля и оценки.

Отечественные методисты (С.Ф.Шатилов, Е.И. Пассов, В.Ф. Сатинова) предлагают методику замера, которая позволяет устанавливать качественные уровни понимания и количественно оценивать их. Основными качественными показателями являются:

- характер воспринимаемой речи (монологическая или диалогическая, в механической записи или живая речь собеседника);
- степень понимания: общее представление, полное понимание, детальное понимание.

Количественно оцениваются объем, длительность, темп воспринимаемой речи на слух [1].

По мнению авторов, понимание смыслового содержания речи может осуществляться на двух уровнях – на уровне значений и на уровне смысла. Каждый из этих уровней имеет внутреннее дробление на качественно разные подуровни. Так, понимание речи на уровне значения может быть представлено тремя подуровням: воспроизведение смыслового содержания на уровне отдельных предложений, сверхфразовых единств и целого текста.

Понимание речи на уровне смысла также предполагает определенную градацию трудностей: понимание цели, затем мотива поведения действующих лиц в сообщении, осознание цели и тем более мотива деятельности сообщающего данную информацию. Исходя из единства формы и содержания, общая оценка понимания речи состоит из совокупности показателей обоих планов.

В качестве критериев и соответствующих им показателей авторы предлагают использовать:

- полноту, точность и глубину понимания смысла текста;
- определение темы (идеи) текста;
- адекватность восприятия основной информации смысловых частей сообщения;
- определение коммуникативных намерений участников общения (согласие, совет, обмен информацией).

Требование Международной организации гражданской авиации (ИКАО) к претендентам на владение английским языком на 4ом уровне по критерию «Понимание» гласит: «Почти всегда точное понимание по общим, конкретным или связанным с работой темам, если используемый акцент или вариант достаточно понятны для международного сообщества пользователей» [2]. Глубина понимания возможна только на базе понимания фактов, поэтому данный показатель является дополнительным, а полнота и точность — основными. Так как количество элементов, характеризующих полноту, точность и глубину понимания, поддается счету, показатели допускают количественное измерение.

В авиационных учебных центрах, осуществляющих подготовку и проведение экзамена на соответствие авиационных специалистов 4ому уровню по шкале ИКАО, в качестве одного из основных критериев уровня сформированности аудитивных навыков рассматривают быстроту реакции речевых умений и действий.

В свете рассматриваемой проблемы интересна классификация, предложенная профессором Военной академии связи Н.Л Вахониным [3]. Автор выделяет 4 уровня:

- Повышенный (отличный);
- Базовый (хороший);
- Пониженный (удовлетворительный);

– Уровень некомпетентности (неудовлетворительный).

Курсант, достигший повышенного уровня сформированности навыков аудирования, понимает основные мысли сложной с точки зрения языкового наполнения речи в рамках, как знакомой, так и незнакомой тематики, может хорошо понимать сообщения с развернутой системой аргументации, если тематика ему достаточно знакома.

Владеющий базовым уровнем сформированности навыков аудирования может в общих чертах понять сообщение простой структуры в рамках знакомой общей и профессионально-ориентированной тематики.

При пониженном уровне сформированности аудитивных навыков курсант может понять чёткую, медленно звучащую речь со значительными паузами для осознания услышанного, может уловить суть коротких, простых сообщений, а также понять простые, короткие указания преподавателя.

Уровень языковой некомпетентности говорит сам за себя: обучающийся не обладает навыками и умениями, необходимыми для процесса коммуникации.

На основе вышеизложенного с учетом требований ФГОС ВПО и стандартов ИКАО были определены 3 уровня сформированности аудитивных навыков курсантов авиационного вуза (высокий, средний, низкий) и уровень языковой некомпетентности по следующим критериям: успешность решения коммуникативной задачи, полнота, точность и глубина понимания материала, объем понимания профессионально значимой информации, количество и темп предъявления информации, быстрота реакции речевых умений и действий. По данным критериям были разработаны показатели, позволяющие фиксировать результаты.

В соответствии с методическими требованиями проведения эксперимента, в рамках НИР «Взаимодействие» преподавателями кафедры было проведено диагностическое тестирование курсантов 4 и 5 курсов, с целью определения их исходного уровня сформированности аудитивных навыков. В силу объективных причин количество испытуемых было небольшое (64 курсанта). Специальных единиц измерения обнаружить не удалось, поэтому было принято решение определять уровень сформированности навыков в процентах в зависимости от правильности выполнения предложенных заданий.

Для диагностического тестирования были выбраны задания, актуальные для дисциплины «Авиационный английский язык»:

– запись буквенно-цифровых значений и различение «коварных» слов (омонимы, паронимы, многозначные термины, аббревиатуры и т.д.);
– выделение наиболее информативных компонентов авиационных сообщений (тема, проблема, последовательность основных фактов и событий);
– определение мотива, коммуникативного намерения и роли коммуникантов авиационного сообщения в опоре на контекст;
– анализ и оценка поступающей информации с учётом предметных и фоновых знаний посредством ответов на вопросы, дополнения пропущенной информации, выбора верной/неверной информации и т.д.

На основе полученных результатов было выявлено, что в экспериментальной группе высокий уровень сформированности аудитивных навыков имеет 1 курсант, что составляет 2% от общего числа. Он способен полностью решить коммуникативную задачу, правильно определить мотив и намерение говорящего, тему / проблему текста, последовательность основных фактов, событий, дифференцировать основную и второстепенную информацию, оценить новизну / значимость извлеченной из текста информации, понять значение лексических и грамматических средств, посредством которых представлены основные факты, уловить конкретные детали, выделить незнакомые слова в контексте и догадаться об их значении. Курсант понимает звучащую речь в полном объеме, без значительных затруднений после однократного предъявления и обладает быстрой реакцией.

Средний уровень сформированности аудитивных навыков был выявлен у 15 курсантов (24%). Они достаточно хорошо понимают основное содержание и фразы и выражения, относящиеся к вопросам первостепенного значения, выполняют большую часть из предложенных заданий после двукратного предъявления сообщения, но решают коммуникативную задачу не полностью, имеют трудности с вычленением необходимой информации, допускают небольшое количество ошибок и обладают замедленной реакцией.

Большинство курсантов (47 человек) имеют низкий уровень сформированности аудитивных навыков (74%). Они способны решить коммуникативную задачу частично, понимают ограниченное количество отдельных заученных фраз, выполняют лишь небольшую часть из предложенных заданий, неточно понимают основное содержание сообщения, допускают значительное количество ошибок при вычленении необходимой информации из звучащей речи и восприятии на слух цифровых данных. Им требуется многократное (3 и более) предъявление сообщения в очень медленном темпе, где каждое слово произносится четко, с большими паузами, они обладают неадекватной реакцией.

Уровень языковой некомпетентности был определен у 1 курсанта, что составляет 2% от общего числа. Он не обладает навыками и умениями, необходимыми для процесса коммуникации, не способен воспринять большую часть информации, понимает основное содержание сообщения после многократного предъявления и не способен выполнить предложенные задания.

Вывод: В связи с определением низкого уровня сформированности аудитивных навыков у большинства курсантов авиационного вуза, работа по развитию их механизмов аудирования по прежнему остается актуальной и приоритетной на кафедре иностранных языков ВУНЦ ВВС «ВВА» (г. Сызрань, Самарская область).

Список литературы

1. 1.Обучение аудированию: учебное пособие/под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой.- Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002.- 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», № 12)
2. ICAO Document 9835: Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements, 2004. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www4.icao.int Doc 9835 2nd Edition.pdf (дата обращения: 23.10.2014)
3. Военная педагогика: учебник для вузов/под ред. О.Ю.Ефремова.- Питер, 2008.- 890 с.

SIGNIFICANCE OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE FOR THE EDUCATION OF STUDENTS AT FACULTY OF PUBLIC HEALTH

Todorova Marieta Teodorova
Chief assistant professor, Department of Healthcare Management, Faculty of Public Health, Medical University, Plovdiv, Bulgaria
Petrova Nedyalka Staikova
Associate professor,PhD, Department of Social Medicine and Public health, Faculty of Public Health, Medical University, Plovdiv, Bulgaria

Specification of the Emotional Intelligence

The term "emotional intelligence" is relatively new in the socio-psychological science, combining the interaction of two different but very important concepts for the individual – emotions and intellect. Emotions also direct the actions and behavior of people in different situations. The theoretical developments for emotional intelligence (EI) have been launched by the psychologist Howard Gardner in the 70s and 80s of the twentieth century (known for his developed theory of multiple intelligences, combining a wide range of abilities of the individual). From the theoretical models of EI we can quote those of P. Salovey and J. Mayer, 1990, as well as of D. Goleman — Emotional Intelligence, 1995; D. Caruso — Model of emotional intelligence, 2000; and R. Bar-On — Model of Emotional-Social Intelligence, 2005[1, pp. 1-28].

The scientific circles have not yet reached to an agreement regarding the essence of EI. In search of its origin and definition, some researchers relate EI to social intelligence and its cognitive abilities. H. Gardner indicates that the interpersonal and intrapersonal intelligence are an integral part of the emotional intelligence, which in turn is closely integrated into the cognitive one. J. Mayer and P. Salovey (2010) support the concepts of H. Gardner of the multiple intelligences and interpret EI as an ability and skill for discovering and generation of emotions, understanding and control of the emotions in the process of one's emotional and intellectual development. They offer a model consisting of 4 types of cognitive abilities, by integrating awareness and control of the emotions in the psychological subsystem of the individual [5].

D. Goleman considers that EI constitutes a combination of skills and competencies acquired. It relates to the ability for recognition of one's own feelings and those of the others, the opportunities for self-motivation, management of personal emotions and relationships. The theoretical model of D. Goleman is based on 5 components: self-knowledge, self-management, social awareness, management of relationships and self-motivation. This model has been criticized in respect to weaknesses in the scientific substantiation and interpretation of the empirical evidence [2, pp. 251-256].

Significance of Emotional Intelligence for the healthcare specialists

The connection between EI and the profession of healthcare specialists may be differentiated in several trends: the essence of healthcare, the education of students and the interactions of the team.

The first idea is related to the essence of the professional activities. The specification of the profession requires availability of emotional competencies, since healthcare also includes management of emotions in the work with patients. Moreover, the understanding and management of emotions accompanying a disease is one of the main tasks of the medical specialists.

The medical profession on the one part presupposes the availability of specific professional qualities and at the same time the price of devotion to this profession may be measured by excessive overloading on a psycho-emotional level. The professional activity of the medical specialists is related to perception, processing and use of very rich information on an emotional level, as well as with the necessity of good emotional control, emotional self-control, empathy and low impulsiveness. The influence of emotions in the process of thinking and the adoption of clinical decisions may be interpreted as a form of emotional and mental intelligence [4, pp.50-58].

Objective: To study the impact of emotional intelligence on the effectiveness and quality of training of students at faculty of public health.

Methods: The survey has been carried out with the participation of students from the following specialties: nurse, rehabilitation therapist and healthcare management from the Faculty of Public Health at Medical University in Plovdiv within the period February – March 2014. The methodology of the survey included an adapted questionnaire for self-assessment of the emotional intelligence and focus group discussions.

A tool has been used for establishment of the level of emotional intelligence (an adapted version under Christophe Andre), containing 42 statements bearing information about three aspects: control of one's own emotions, relationships with others and realization in life. The scoring of each question has been carried out under the Likert scale: 1–strongly agree; 2–agree; 3–disagree; 4–strongly disagree. With a score from 121 to 168 points EI is assumed to be high, a score between 81 and 120 points indicates medium-level EI and a score between 42-80 points indicates low EI.

Three main topics for discussion have been outlined for the focus group discussion: the emotional and social skills for personal accomplishment which the students find most important; social competencies necessary for their professional development, and emotional skills which they find difficult to implement at this stage of their study.

Results and discussion: The results from the survey showed prevalence of medium levels of emotional intelligence in students, established through filling in C. Andre's self-assessment questionnaire (high level – 56.40%; average level - 61.30%; low level – 2.30%).

The satisfactory results for the students' emotional competencies at this stage of training are a precondition for development of higher communication and psycho-emotional skills for work with patients. The EI values obtained show good listening skills, understanding of own emotions and empathy and tolerance within the team. The high level of EI in 1/3 of the students speaks of ability for efficient adaptation to any life and professional situation, abilities for timely control of one's own emotions, their recognition and processing into appropriate actions. The abilities for making decisions in critical situations, fast and adequate activities under an algorithm are qualities necessary for the professional development of the healthcare specialists and an important aspect of self-knowledge and the socio-emotional intelligence. No statistically significant difference has been discovered between the level of emotional intelligence and the allocation of the students by age groups and specialty ($P>0,05$).

Our survey gives an opportunity for assessment of the students' skills for establishment of full-value relationship with their colleagues, the manifestation of empathy, sympathy and efficient communicational skills. A large number of respondents (79.5%) evaluate their own qualities in this sphere as very good, which is also confirmed by the values obtained within the interval 36-56 points. This corresponds to the opinions shared during the focus-group discussions, where the students outlined communicational skills, teamwork and the manifestation of empathy as the most important qualities in their profession. We can be glad from the fact that only 20.5% of the students show difficulties in their interrelations and collaboration with colleagues and patients (table 1). This is due to an unsatisfactory control of the negative emotions, insufficient listening skills, conversational skills, tolerance and ability to express themselves.

Table 1.

Differentiation of respondents by subscales of EI.

subscales	**levels of EI**	**points**	**percent**
1. Intrapersonal subscale	high level	36-56	65,90%
	low level	14-35	34,10%
2. Interpersonal subscale	high level	36-56	79,50%
	low level	14-35	20,50%
3. Performance subscale	high level	36-56	95,50%
	low level	14-35	4,50%

According to P. Jordan (2006) the ability to control one's own emotions enables the members of the team to listen to alternative points of view and search for quality solutions, without feeling threatened of personal assessments. The high level of EI within the team influences the ability to provide solutions in conflict situations in favor of cooperation and shared consideration, while low levels of EI lead to strategies for withdrawal. The positive connection between empathy, cooperation and professional relationship is outlined. It is logical to suppose that the high level of EI within the group will have a positive influence on the team cohesion, the establishment of strong connections, balance and support [3, pp. 189; 6, pp. 23-29].

The place of emotions in the everyday life is directly connected to the quality of life, setting of appropriate goals and development of creativity. Over 90% of our students have declared that they are absolutely aware with their professional and life goals and attitudes. Individual development and professional achievements is a priority of life which determines active performance on their behalf for the achievement of such goals.

Main results from the discussions of the focus-groups:

The students outlined empathy, self-respect, emotion control, cooperation and teamwork as priority qualities for the medical profession. Motivation, trust, responsibility and communication skills also occupy an important place in this range. Empathy is determined by the participants in the discussion as a basic skill for understanding the emotional atmosphere in the process of work with patients, establishment of relationships based on trust and maintaining productive relations with colleagues. An empathic medical staff, adjusted to the patient's wave, able to listen to and effectively transmit his messages, may accelerate the curative process.

Teamwork is considered to be a necessary precondition for the work in a professional environment and achievement of high-quality healthcare. The establishment of an ambience of understanding, support and trust is a basis for development of constructive relations within the group, according to the students. They believe that high emotional intelligence ensures cohesion of the team relationships and opportunities for adoption of adequate clinical decisions.

Research shows that nurses with good emotional intelligence work in harmony with their thoughts and feelings. The significance of the signs of empathy appears to be a major factor for implementation of the approaches in healthcare. The data from the research show that persons with good self-knowledge and emotional self-control show less signs of anxiety when encountering suffering and death. The inclusion of additional practices of training of healthcare specialists in terms of stress and emotion management is recommended.

A study among trainee nurses in Spain shows insufficiency of such skills during clinical practice. This imposes revision of curricula and academic content in the medical colleges for the purpose of formation of competencies in the field of emotion and stress management, development of autonomy and empathy in the process of work and improvement of the communication skills [4, pp.50-58].

Regarding the practical training, in addition to the above listed competencies, the students outlined other skills which they find significant: motivation, self-control, leadership skills, understanding, self-performance, goal-orientation and coping with stress in the profession.

Based on the results of the survey, the following conclusions can be drawn up:

Showing emotional competency renders a positive effect on the overall training of the healthcare specialists and the development of the necessary professional qualities.

Improvement of the communication and social skills preconditions the success of the academic process and certain aspects of emotional intelligence are subject to development in the professional training. In this connection the use of socio-psychological trainings and role-model education are important from a practical point of view.

The results obtained from the study of emotions give us reasons to make the conclusion that people with high emotional competency realize successfully their potential, have a positive attitude towards life and good social adaptation.

The education of the specialists in healthcare is directed not only to acquisition of medical knowledge but also to acquisition of professional skills for teamwork, critical thinking, creativity, empathy and responsibility. This evokes the question of the degree of emotional intelligence in young people in order to be able to devote themselves to the profession. The answer may be found in the quality of the educational process and the necessary approaches and methods of professional development of the contemporary medical specialists.

Bibliography:

1. 1.Bar-On, R. The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema Special issue on EI.— 2005. №17. —pp. 1-28.
2. Goleman, D. Emotional Intelligence. East-West. — 2011. —pp. 251-256.
3. Jordan, P.J., Ashton-James, C.E., Ashcanasy, N.M. Evaluating the claims: emotional intelligence in the workplace. In: Murphy K.R. (Ed). A Critique of EI. Lawrence Erlbaum Associates.—2006. —pp. 189-210.
4. Landa, J.M., Lopez-Zafra, E. The Impact of Emotional Intelligence on Nursing: an Overwiew. Psychology. — 2010. №1. — pp.50-58.
5. Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D.R. Models of Emotional Intelligence. In J. Sternberg (Ed), Handbook of intelligence. —2010. Cambridge, England: Cambridge University Press.
6. Quoidbach, J., Hansenne M. The Impact of Emotional Intelligence on Nursing team Performance and Cohesiveness. Journal of Professional Nursing. — 2009. № 25(1) —pp. 23-29.

СИНТАКСИЧЕСКАЯ СИНОНИМИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

Трубачева Наталия Валерьевна

Канд. филолог. наук, учитель русского языка и литературы МАОУ школа 4 ТМОЛ, г. Таганрог

Проблема синтаксической синонимии уже много лет привлекает внимание исследователей-лингвистов, так как изучение ее имеет для развития грамматического и стилистического строя литературного языка и теоретическую, и практическую значимость. Наше сознание, оказываясь в ситуации речи, анализирует различные приемы изложения мысли и производит выбор одного из возможных (наиболее подходящих и актуальных) вариантов. Именно развитие умения излагать мысли в различных структурных моделях дает человеку возможность воспользоваться соответствующими языковыми приемами. В этой связи ее роль в развитии речи учащихся нельзя недооценивать.

На уроках русского языка и литературы мы регулярно используем разнообразные приемы и методы (речевая гимнастика; словарные, синтаксические, композиционные, пунктуационные письменные упражнения и др.), воздействующие на речевое развитие школьников, обогащающие их словарный запас, обучающие грамотно и логично излагать свои мысли, описывать предметы, пересказывать чужой текст и т.д.

Синтаксический строй русского языка представляет собой сложное, динамичное единство процессов и явлений. Русский язык располагает огромным запасом синтаксических синонимов, то есть параллельных оборотов речи, которые различаются тонкими оттенками в значениях и могут в некоторых случаях заменять один другой [4]: *Она грустила. — Ей было грустно. — Она чувствовала грусть. — Грустно ей было!* Иными словами «синтаксическая синонимия, весьма разветвлённая в современном русском языке, по сути дела охватывает всю синтаксическую картину русского речевого употребления, являясь одной из наиболее важных составляющих с точки зрения важнейших коммуникативных смыслов, которые определяют общение» [1, с.7].

Синонимические возможности синтаксиса достаточно большие. Они основываются на тождественной ситуации, близости грамматических конструкций, близости лексического состава, т.е. синонимия даёт говорящему и пишущему свободу выбора языковых средств.

Среди конкретных заданий школьникам следует предлагать практические упражнения. Особенно хотелось бы отметить следующие.

1. Упражнения на наблюдение и сопоставление предложений, а также обоснования своих выводов.

Задание 1. Сравните два отрывка. Ответьте на вопросы:

Чем отличаются эти отрывки? (первый состоит из простых предложений, во втором – простые предложения объединены в сложные). Какой из отрывков, по-вашему, принадлежит А.С.Пушкину? Обоснуйте своё мнение. (А.С.Пушкину принадлежит первый отрывок, так как сложными предложениями нельзя передать напряжённость, волнение, а Гринёв напряжён, его сердце замирает от страха за любимую девушку. Автор в своём тексте стремиться передать события текущего момента, поэтому и используются простые короткие предложения. Сложные предложения из второго текста сопоставляют два факта: прошедшее время и отсутствие писем, а также объясняют причину их отсутствия и помогают осмыслить события) [2].

Я умирал от скуки. Время шло. Писем из Белогорской крепости я не получал. Все дороги были отрезаны. Разлука с Марьей Ивановной становилась мне нестерпимой. Неизвестность о её судьбе меня мучила. Единственное развлечение моё состояло в наездничестве.	Я умирал от скуки. Время шло, а писем из Белогорской крепости я не получал, так как все дороги были отрезаны. Разлука с Марьей Ивановной становилась всё нестерпима, и неизвестность о её судьбе меня мучила. Единственное развлечение моё состояло в наездничестве.

2. Упражнения на замену одних видов предложений другими с условием сохранения общего смысла.

Задание 2. Замените *сложноподчинённое предложение синонимическими синтаксическими конструкциями.*

Когда Матрёна умерла, все отзывы золовки о ней были неодобрительны. (Матрёна умерла, и золовка отозвалась о ней неодобрительно. После Матрёниной смерти золовка отозвалась о ней неодобрительно).

Задание 3. Замените предложение с обособленным обстоятельством предложением с однородными сказуемыми [2].

В прибрежных камышах порхают, качая онемевшие стебли, ушлые синицы. (Ушлые синицы порхают в прибрежных камышах и качают онемевшие стебли).

3. Упражнения на перестройку текста с целью его сжатия или расширения.

Задание 4. Используя приём «свёртывания суждений», попробуйте вычленить в сложной синтаксической конструкции одну (или две) главные мысли [2].

Принято считать, что чистый воздух нужен только людям; подтверждением тому является устойчивый оборот «как без воздуха»; но чистый воздух необходим и в особо точном производстве, так как из-за пыли машины преждевременно изнашиваются. (Чистый воздух нужен не только людям, он необходим в точном производстве).

4. Упражнения на создание собственного текста;

Задание 5. Прочитайте стихотворение И.С.Никитина «Ночлег в деревне» [2]:

Душный воздух, дым лучины,
Под ногам сор,
Сор на лавках, паутины
По углам узор;
Закоптелые полати,
Чёрствый хлеб, вода,
Кашель пряхи, плач дитяти…
О, нужда, нужда!

Определите тип простых предложений, употреблённых в нём (номинативные). Почему именно они используются поэтом? Передайте смысл этого стихотворения предложениями других типов.

Вокруг разлит душный воздух, виднеется дым лучины. Под ногами разбросан сор. Сор лежит и на лавках. По углам повисла паутина, напоминающая снежные узоры. Полати закоптели, а из еды есть только чёрствый хлеб и вода. Об огромной нужде говорят кашель пряхи и детский плач. Этим людям судьба уготовила мыкать горе, тяжело и много трудиться и жить в постоянной нищете.

5. Упражнения на построение синонимичного ряда синтаксических конструкций.

Задание 6. К данным словосочетаниям подберите синонимы. Запишите их [2].

Золотое колечко. (Колечко из золота. Это колечко было сделано из золота. Колечко, сделанное из золота. Перед нами колечко, которое было сделано из золота).

В процессе работы обязательно следует напоминать учащимся о том, что общий смысл исходных и полученных синтаксических конструкций должен быть одинаковым, сходным.

В результате регулярно проводимых занятий по синтаксической синонимии школьники:

1. Развивают наблюдательность, языковое чутье, аналитические навыки.
2. Обогащают свою речь новыми словами и конструкциями.
3. Лучше осваивают способы и приемы сжатия, перестройки, расширения, что в свою очередь благотворно сказывается на умении создавать собственные тексты сочинений и изложений.

Развитие речи является одним из основных направлений в обучении русскому языку в школе. Это сложный процесс, «поэтому он остается в центре внимания при изучении всех программных разделов» [3]. Среди всех способов развития речи учащихся не следует забывать и о синтаксической синонимии, которая должна занимать в этом списке далеко не последнее место.

Список литературы:

1. Алиева Н.Н. Коммуникативное обучение синтаксису русского языка в национальной школе: кросскультурный подход. Диссертация... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Алиева Наира Надирбековна. Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2006. - 467 с.
2. Газизова А.М. Презентация к урокам русского языка в 10-11 классах при подготовке к ЕГЭ «Синтаксическая синонимия». Электронный ресурс. URL: http://ppt4web.ru/russkijj-jazyk/sintaksicheskaja-sinonimija.html
3. Дзасохова Ф.К. Изучение синонимии простых предложений как средство развития русской речи учащихся-билингвов. 2008.Электронный ресурс. URL: http://psibook.com/linguistics/izuchenie-sinonimii-prostyh-predlozheniy-kak-sredstvo-razvitiya-russkoy-rechi-uchaschihsya-bilingvov.html
4. Каткова Н.В. Синонимия и обратимость сложных предложений в современном русском языке. Автореферат диссертации по филологии, специальность ВАК РФ 10.02.01. 2004. Электронный ресурс. URL: http://cheloveknauka.com/sinonimiya-i-obratimost-slozhnyh-predlozheniy-v-sovremennom-russkom-yazyke#ixzz3JtP8BOOq

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Варламова Елена Юрьевна

Канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары;

Система двухуровневого высшего образования в России ввелась сравнительно недавно. Официальный переход российского высшего образования с 1 сентября 2009 года на двухуровневую систему вызывает достаточно много споров и дискуссий о целесообразности данной образовательной реформы. Известно, что двухуровневая система предполагает получение высшего образования последовательно на уровнях бакалавриата и затем – уровне магистратуры. В Болонской декларации 1999 года эти уровни обозначены как достепенный и послестепенный [2]. Уровень бакалавриата (достепенный) нацелен на формирование у обучающихся основ для осуществления будущей профессиональной деятельности; профессиональная подготовка здесь характеризуется практическим (прикладным) характером, в отличие от профессионального обучения в магистратуре, где значимость приобретает академическая (научная) подготовка студентов и формирование у них соответствующих групп умений (аналитических, обобщающих, исследовательских и др.), выступающих условием успешности выполнения ими

профессиональной деятельности более углубленного, аналитико-исследовательского характера.

Преемственность профессионального обучения студентов в бакалавриате и магистратуре проявляется в постановке целей и формулировании задач, определении содержания образования и его результата, связанного с качеством подготовки выпускника вуза.

В данной статье будут отмечены аспекты, касающиеся преемственности в профессиональной подготовке будущих учителей иностранного языка, бакалавров и магистров педагогического образования, на основе анализа содержания документов, отражающих Болонский процесс: Болонской декларации [2], Сорбонской декларации [6], а также последующих документов (Левенского коммюнике Конференции европейских министров [4]; Будапештско-Венской Декларации о Европейском пространстве высшего образования [1]; Бухарестского Коммюнике Конференции министров Европейского пространства высшего образования [5]).

Постановка целей разработки и принятия европейскими государствами единых образовательных степеней в области достепенного и послестепенного образования, признание необходимости внедрения Приложения к диплому (Diploma Supplement) обусловлены несоответствием дипломов о высшем образовании выпускников вузов различных стран. Предполагается, что переход к системе двухуровневого образования должен расширить границы и возможности образовательного пространства, обеспечить системное и последовательное формирование у студентов и выпускников вузов профессиональных качеств и компетенций, необходимых для осуществления ими профессиональной деятельности на уровне, соответствующем современному состоянию развития науки и общества. Данные положения актуализируют проблему международного образовательного сотрудничества вузов, что связано с разработкой образовательных программ, предусматривающих преемственность в профессиональной подготовке бакалавров и магистров в вузах различных стран.

Получение выпускником вуза степени бакалавра / магистра и освоение образовательной программы определенного содержания подтверждается в дипломе и Приложении к нему (Diploma Supplement). Ознакомление с предъявляемыми документами о высшем образовании позволяет оценить качество освоения требуемых и признаваемых в едином общеевропейском образовательном пространстве учебных дисциплин (в том числе иностранного языка), уровень сформированности требуемых компетенций и профессиональных качеств у выпускника. В совокупности данные положения определяют готовность выпускника-бакалавра к профессиональному обучению на следующей образовательной ступени, магистратуре.

Значимость признания дипломов о высшем образовании в общеевропейском образовательном пространстве для будущих учителей иностранного языка выражается в следующих положениях:

- повышаются шансы трудоустройства и повышения квалификации молодых дипломированных учителей иностранного языка не только в России, но и за рубежом; уровень овладения иностранным языком и методики его преподавания, соответствующий российским и общеевропейским стандартам, сокращает временные и финансовые затраты, связанные с подтверждением дипломов;
- выпускники-бакалавры получают возможность продолжить образование и обучаться, стажироваться в магистратуре по соответствующим профилям и направлениям не только в российских вузах, но и в образовательных учреждениях европейских стран. Согласно Болонской декларации, переход на единую систему обучения «бакалавриат – магистратура» приведет к преодолению барьеров, препятствующих получению доступа студентов к образовательным ресурсам в зарубежных европейских странах [2]. Это должно быть связано прежде всего с установлением преемственности между образовательными программами европейских вузов, а также легкостью установления уровня освоения обучающимися элементов обучения (получением определенных кредитов, зачетных единиц и др.).

Внедрение ECTS (European Credit Transfer System) – европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, предполагает ориентацию вузов на единые формы осуществления контроля за уровнем освоения обучающимися образовательных программ, независимо от личностных характеристик студентов, страны, в которой осуществлялось обучение, и места проживания. Использование единых общепринятых форм и методов контроля может способствовать тому, что при изучении иностранного языка и методики его преподавания будет обеспечена объективность результатов оценки профессиональной подготовки студента (выпускника вуза).

Обратившись к федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, в которых обозначены требования, предъявляемые к бакалаврам и магистрам, мы можем обнаружить нацеленность на последовательное формирование требуемых качеств у студентов в системе двухуровневой профессиональной подготовки: в бакалавриате закладываются общенаучные и общепрофессиональные основы для дальнейшего образования личности студента в магистратуре; в магистратуре значительное внимание уделяется профессиональной направленности обучения и развитию у обучающихся качеств и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность на основе научного подхода.

Роль вузов в осуществления профориентационной работы становится более значимой в силу того, что перед преподавателями ставится задача не только привлечения абитуриентов в вуз, но и оказания помощи в первую очередь бакалаврам в выборе профиля дальнейшего обучения в магистратуре через использование соответствующих форм, методов и приемов, содействующих осознанию обучающимися специфики будущей профессиональной деятельности.

В связи с этим, в обучении иностранным языкам бакалавров и магистров педагогического образования актуализируются следующие подходы:

- *культурологический подход* (исследования О.А. Абдуллиной, Е.П. Белозерцева, Е.В. Бондаревской, Ю.Л. Ведерникова, В.В. Краевского, Н. Б. Крыловой, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткина, В.А. Сластенина, С.А. Смирнова и др.), согласно которому личности студента отводится роль посредника между обществом, социумом и его культурой. Необходимость изучения студентами вузов иностранного языка в контексте культуры подчеркивали в своих работах М.М. Бахтин, Е.М.Верещагин, Г.В.Елизарова, Ю.Н.Караулов, В.Г. Костомаров, В.В. Сафонова, В.П. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, Г.Д. Томахин, В.П. Фурманова, Н.В. Языкова и др. Опора на культурологический подход позволяет формировать у

бакалавров умения понимать смысл выполняемых заданий, устанавливать причинно-следственные взаимосвязи; в магистратуре данные умения служат основой для проявления обучающимися самостоятельности, творчества в решении поставленных задач;

- *интенсивный подход* к обучению, в том числе иностранным языкам, изложенный в трудах Л.Ш. Гегечкори, И.А. Зимней, А.П. Камышникова, Г.А. Китайгородской, С.Л. Клементьева, Г. Лозанова, С.И. Мельник, С.А. Милорадова, А.С. Плесневич, В.В. Петрусинского, И.Ю. Шехтер, Charles A. Prosser и др.). Основываясь на положениях, о том, что интенсивное обучение является продуманным синтезом распределенного во времени и концентрированного обучения, что предполагает усвоение большего объема учебной информации без увеличения учебного времени за счет ее систематизации и иного режима занятий [3], можно предположить, что в условиях сокращения количества аудиторных часов учебных дисциплин и увеличивающегося объема информации, подлежащей усвоению в связи с ускоряющимися процессами информатизации общества, в обучении иностранному языку бакалавров должно иметь место сочетание зарекомендовавшего себя традиционного подхода и элементов интенсивного обучения иностранным языкам; в то время как роль элементов интенсивных технологий обучения иностранным языкам, в сравнении с традиционным подходом, в магистратуре усиливается;
- *индивидуальный и дифференцированный подходы* к профессиональному обучению (Л.Г. Абрамова, А.Г. Асмолов, В.И. Байденко, Д.В Бобылев, В.А. Бордовский, В.Г. Ерыкова, И.А. Зимняя, А.А. Кирсанов, И.Г. Липатникова, В.В. Розанов, С.Д. Смирнов, Э.П. Черняева и др.), позволяющие последовательно развивать у каждого студента потенциал для полноценной и творческой самореализации в профессиональной деятельности в современных условиях.

Опора на преемственность в профессиональной подготовке бакалавров и магистров педагогического образования, будущих учителей иностранного языка, оказывает определенное положительное влияние на систему двухуровневой подготовки обучающихся, содействует поиску эффективных методов и приемов, форм и технологий обучения, однако выявление образовательных факторов, оказывающих решающее влияние на результативность профессиональной подготовки выпускников в современных условиях, является предметом многих дальнейших научных поисков и исследований.

Список литературы:

1. *Декларация* о Европейском пространстве высшего образования (Будапешт-Вена, 12 марта, 2010). *Режим доступа*: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/declaration_2010_rus.pdf
2. *Декларация* о Европейском пространстве для высшего образования (Совместное заявление европейских министров образования, г. Болонья, 19 июня 1999 года). *Режим доступа*: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/bolognadeclaration1999_rus.pdf
3. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Издательство МГУ, 1986. – 175 с.
4. *Коммюнике* «Болонский процесс 2020 – европейское пространство высшего образования в новом десятилетии» (г. Левен. 2009). *Режим доступа*: http://www.bologna.ntf.ru/DswMedia/communique_leven_2009_rus.pdf
5. *Коммюнике* европейских министров образования «Максимальное использование нашего потенциала: консолидация Европейского пространства высшего образования» (г. Бухарест, Румыния). Режим доступа: http://www.ncpa.ru/bucharest_com.pdf
6. *Сорбоннская* декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования. *Режим доступа*: http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Востриков Владимир Алексеевич

Доцент, канд. техн. наук, зав. кафедрой ТиМСД, АФК и МБОФВ, Оренбургского госпедуниверситета, г.Оренбург

Современное состояние общественного уклада в России характеризуется довольно низким уровнем нравственных проявлений личности и общества в целом, что вызывает серьезную озабоченность гражданского общества. Приходится констатировать, что те ценности общества, которые были выработаны опытом предыдущих поколений, весьма слабо присваиваются поколением подрастающим, и как следствие, снижается уровень морали и культуры общества.

В этой связи видится необходимым поиск путей решения вопросов повышения качества нравственного воспитания, что предполагает в свою очередь усиление роли образования в воспитательном пространстве личности, причем основополагающим базисом должно стать школьное образование, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы сущностных характеристик человека.

Говоря о нравственном воспитании, следует согласиться с П.Ф.Лесгафтом, который говорил, что: «… школьный период должен быть, несомненно, идейным периодом жизни человека, во время которого слагаются его личные нравственные понятия, его понятия о личности человека и в который он научается владеть собой, то есть ограничивать произвол своих действий. Первое он получает при посредстве умственного образования, а последнее – есть именно задача физического образования» [3]. По его мнению, особая роль в этом процессе принадлежит подвижным и спортивным играм, которые приучают воспитанников следовать общим для всех правилам, сдерживая собственные чувства и постоянно контролируя своё поведение [3].

В ряду социокультурных ценностей и социальных институтов, способствующих формированию нравственной культуры школьников должное место должны занять

ценности физической культуры, реализация которых возможна на основе физкультурного образования, обладающего действенным потенциалом в становлении характерных свойств и качеств человека и, в частности, сформированность специфического состояния личности – нравственной культуры.

Актуализация представленных положений определило проблему: выявит и обосновать теоретико-методологическое и методическое обеспечение процесса формирования нравственной культуры школьников в процессе освоения ценностей физической культуры. Объектом в представленном исследовании выступает процесс физкультурного образования школьников, предметом – становление нравственной культуры личности школьника. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации педагогической модели физкультурного образования в формировании нравственной культуры школьника.

В решении вопроса формирования нравственной культуры школьников важным является определение возрастных возможностей человека в усвоении моральных понятий.

В философской и психологической литературе общепринято выделять три главных уровня развития морального сознания личности:

- доморальный уровень, когда ребенок руководствуется своими эгоистическими побуждениями;
- уровень конвенциональной морали, для которого характерна ориентация на заданные извне нормы и требования;
- уровень автономной морали, то есть ориентация на внутреннюю систему принципов.

В связи с этим Л.С.Выготский отмечал, что понятийные формы мышления начинают складываться в подростковом возрасте. Данное высказывание нашло подтверждение в работах В.А.Казанцева, Н.И.Болдырева, В.А.Крутецкого, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинского и др. которые подчеркивали особую восприимчивость подросткового возраста процессу педагогического руководства нравственным развитием. Содержание нравственного воспитания в подростковом возрасте, направлено на формирование мировоззрения как основы самопознания, самотворчества, развитие мотивации, вызывающей активность организма и определяющих направленность личности, формирование ценностей, создание системы образа жизни и деятельности, наполненной нравственным содержанием, духовными и физическими упражнениями, обеспечивающими развитие основных нравственных качеств личности – воли, выдержки, целеустремленности, решительности, настойчивости, самостоятельности (Л.И.Божович, В.С.Мерлин, С.Л.Рубинштейн). Переход от нравственных знаний к нравственным поступкам и действиям сопряжен с формированием у подростков моральных убеждений и идеалов как определяющей основы нравственного поведения.

Более того, формирование нравственности человека зависти и от уровня его образованности. Современник Ч.Дарвина – Герберт Спенсер еще в 1857 году провозгласил выводимость законов морали и нравственности из эволюционного процесса. Разработанная им эволюционная этика основывается на усвоении принципов добра, заповедей библейских и общечеловеческих, что требует достаточного развития центральной нервной системы и её корковых механизмов, с одной стороны, и адекватного воспитания с другой. Следовательно, более разумный человек, получив соответствующее воспитание, окажется более этичным, нравственным.

Анализ философских и психолого-педагогических исследований свидетельствует, что нравственное воспитание как целостный социально-педагогический процесс тесно связано с понятием «нравственность» и «мораль». Мораль выступает как регулятор взаимоотношений людей (А.А.Гусейнов, А.П.Скрипник), а нравственность, фиксируя исторически конкретную меру морали, представляет собой отношение к миру, выражающееся в активности человеческого сознания, в котором нравственные взгляды и представления выступают в единстве с практическими социальными отношениями (Аристотель).

В современной науке сложились две точки зрения на проблему нравственного воспитания. Первая определяет нравственность и мораль как синонимы. В связи с этим нравственное воспитание в данном случае понимается как формирование общественного сознания и вида общественных отношений, направленных на утверждение самоценности личности, равенства всех людей в их стремление к счастливой и достойной жизни, выражающей идеал человечности. Вторая точка зрения определяет нравственное воспитание как область нравственной свободы личности, совпадение общественных и общечеловеческих требований с личностными мотивами творчества индивида.

Рассматривая вопросы нравственного воспитания и формирования на этой основе нравственной культуры личности школьников, следует учитывать следующие положения:

- нравственное воспитание связано с другими видами воспитания, которые могут выступать в качестве способов достижения главных целей нравственного воспитания;
- цели нравственного воспитания предвосхищают направленность общественного развития и опережают уровень нравственного развития личности;
- цели воспитания реализуются через содержание деятельности, которое определяется проблемами, возникающими в ходе этого воспитания;
- усвоение норм поведения происходит стихийно, через общение, придает воспитанию нравственную направленность;
- нравственное воспитание должно быть систематическим и комплексным;
- при организации деятельности следует учитывать возрастные и психологические характеристики индивида, опираться на его эмоциональное восприятие норм и переживание событий.

В аспекте формирования нравственной культуры личности школьников, в процессе физкультурного образования считаем важным, раскрыть основные положения деятельностного, культурологического и личностно ориентированного подходов, которые, на наш взгляд, в большей мере призваны способствовать формированию данного личностного состояния – нравственной культуры личности.

Известно, что человек формируется как личность, участвуя в различных видах деятельности и обусловлен её качеством, что составляет суть концепции деятельностного подхода, используемого для обоснования теоретико-методологических основ процесса формирования нравственной культуры личности школьников.

Особенность культурологического подхода в формировании нравственной культуры личности школьников состоит в том, что он интегрирует культуру, научные знания и духовный опыт и ориентирует процесс воспитания на поиск человеческих (нравственных) смыслов.

Формирование нравственной культуры личности школьников основывается также на использовании личностно-ориентированного подхода, предполагающего ориентацию процесса физкультурного образования на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности.

Существенным дополнением к представленному будет краткое рассмотрение психолого- педагогических особенностей личности школьников, что является необходимым условием становления нравственности учащихся в процессе физкультурного образования.

Одним из центральных новообразований подросткового возраста является чувство взрослости, проявляющееся в стремлении к независимости, утверждению личного достоинства.

И.С.Кон считал, что в возрасте 10 лет подросток уравновешен, не конфликтен, доверчив. В 11 лет, в связи с изменениями, происходящими в организме, ребенок становится более импульсивным, подверженным частой смене настроения.

В 12 лет ребенок более позитивно относится к окружающим людям и миру, стремится быть независимым от семьи, более значимым для него становится общество сверстников [2].

В.И. Слободчиков отмечал, что одним из центральных новообразований этого возраста является чувство взросления, проявляющееся в стремлении к независимости, утверждению личного достоинства, при этом также отмечая, что ведущей деятельность является общение со сверстниками [4].

В противовес данным высказываниям, В.В.Давыдов в качестве ведущей для подростков определяет общественно значимую деятельность, включающую такие её виды, как трудовая, учебная, общественно-организационная, спортивная и художественная [1].

Построение процесса формирования нравственной культуры школьников в соответствии с половыми особенностями способствует не только дифференциации, но и большей адресности. Опираясь на полоролевые ценности и характерологические установки, педагог встречает меньшее сопротивление со стороны подростков и добивается большего эффекта.

Таким образом, в процессе реализации культурологического, деятельностного и личностно ориентированного подходов человек становится личностью, когда он реально преобразует предметную деятельность, культуру и самого себя. В этой связи считаем, что структура нравственной культуры школьников может быть представлена образовательным, эмоционально-волевым и поведенческим компонентами. Содержание её включает в себя: образовательный компонент – сформированность знаний, осознанность понятий; эмоционально-волевой – сдержанность негативных реакций, выраженность эмпатии, воспитанность волевых качеств; поведенческий компонент – сформированность отношений к себе, окружающим, труду; выраженность самоконтроля.

Целью становления образовательного компонента нравственной культуры личности является приобретение учащимися физкультурных знаний и умений их практического использования в процессе физкультурного совершенствования для обеспечения успеха в нравственном становлении. Знание основ теории и методики физической культуры определяют освоение её ценностей и формируют рациональное отношение личности к своему здоровью, развитию физических качеств, поведению, этикету.

Сформированность эмоционально-волевого компонента нравственной культуры личности заключается в проявлении воли, эмоциональной устойчивости к психогенным факторам физкультурно-спортивной деятельности, способов психогигиенического саморегулирования, снижении уровня проявления агрессивных реакций, в адекватном развитии эмпатии, оптимизации эмоционального состояния.

В становлении поведенческого компонента нравственной культуры школьников может лежать динамика показателей отношений личности и выраженность самоконтроля, отражающие процесс становления основных нравственных качеств школьников, нравственной убежденности и жизненной позиции.

Список литературы:

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: М.: Педагогика, 1986. - 239с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. Для учителя: М.: Просвещение, 1989. 255с.
3. Лесгафт П.Ф. Психология нравственного и физического воспитания/ под ред. М.П.Ивановой. М. Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО «МОДЕК»,1998.416с.
4. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов: М.: Школьная Пресса, 2000.416с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В СПРИНТЕРСКОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ ПРИ ПОМОЩИ МЕТОДА-ЭКГ

Ярошевич Ирина Наумовна
Доцент, Ангарская Государственная Техническая Академия г.Ангарск

Физическое воспитание в ВУЗе - неотъемлемая часть учебно-тренировочного процесса. В системе физического воспитания легкая атлетика, как учебная дисциплина, занимает одно из ведущих мест в процессе подготовки специалистов в ВУЗе [Виленский1999: 2]. Известно, что студенты, занимающиеся профессионально легкой атлетикой (спринтерской специализацией), отличаются высоким уровнем разносторонней физической подготовки, овладевая необходимыми двигательными умениями и навыками, снижая негативное влияние недостатка двигательной активности [Акчурин1996: 1].

В настоящее время в развитии легкой атлетики накоплен достаточно обширный экспериментальный материал, который обуславливает возможность более основательной и детальной разработки этой актуальной проблемы. Систематические занятия легкоатлетическими упражнениями развивают силу, быстроту, выносливость и другие качества, необходимые человеку в повседневной жизни, хорошо формируют комплекс двигательных навыков [Гагуа 2001: 3].

В АГТА проблемность физического воспитания заключается в том, что студенты 1-го курса бакалавры, имеют низкий уровень физической подготовленности по легкой атлетике (спринтерской специализации), и одной

из наших задач является совершенствование всех сторон физической подготовки студентов на основе учебно-тренировочной работы в этом виде спорта.

Целью педагогического контроля явилось развитие физических качеств у студентов на основе применения спринтерской специализации по легкой атлетике, а также продолжение выполнения мышечных нагрузок и их дозирование на занятиях с применением метода электрокардиографии по классификации А.И.Завьялова в качестве педагогического контроля.

«Педагогический контроль учебно-тренировочного занятия связан с деятельностью организма в условиях очень интенсивной мышечной работы. У здорового занимающегося студента основным лимитирующим фактором успешного выполнения работы при хорошем мышечном развитии является сердечная деятельность»[4, с.201]. Мы применили для студентов самый популярный и распространенный метод исследования сердца – электрокардиографию по классификации А.И.Завьялова. Этот метод послужил для развития высокой работоспособности студентов для выполнения интенсивных учебно-тренировочных занятий, и также для правильной дозированной нагрузки физических упражнений, исключая нарушения здоровья.

Анализ литературы позволяет констатировать, что наряду с высоким интересом к спорту как к зрелищу, массовость приобщения к практическим учебно-тренировочным занятиям недостаточна. Занятия бегом в молодежной среде, их популярность также невысоки. Основной в числе причин, многие студенты считают отсутствие интереса к занятиям по легкой атлетике, особенно в спринтерской специализации, однообразие на таких занятиях и низкий результат не заинтересовывает студентов [Акчурин 1996: 1].

В основном эксперименте осуществлялся педагогический контроль, были созданы 2 группы: контрольная, состоящая из 30 студентов, и экспериментальная – 25 студентов. Обе группы занимались по одной разработанной нами «программе физического воспитания студентов на основе спринтерской специализации». Учебно-тренировочные занятия в экспериментальной группе отличались от контрольной тем, что в ней применялся метод ЭКГ-контроля на каждом занятии для достижения максимального учебно-тренировочного эффекта. В контрольной группе использовались общепринятые педагогические методы контроля.

В задачу эксперимента входило определение исходного физического состояния студентов контрольной и экспериментальной групп, динамика физических показателей по спринтерской специализации, а также контроль у студентов по изменению электрокардиограммы при мышечной работе в учебно-тренировочном процессе. На основе контроля по ЭКГ в экспериментальной группе каждый студент получал высокий учебно-тренировочный эффект в зависимости от конкретной индивидуальной подготовки: более слабые студенты учебно-тренировочную работу заканчивали раньше, средние – позже, сильные студенты – по достижению максимального учебно-тренировочного эффекта.

Программа учебно-тренировочных занятий состояла из 2-х ведущих циклов: осенне –зимний цикл, который проводился в первом семестре, и весенне-летний цикл занятий, который проводился во втором семестре. Экспериментальная программа у контрольной и экспериментальной групп недельный цикл учебно-тренировочных занятий состоял из 3-х занятий, 2 занятия по 2 часа в учебное время и 1 дополнительное учебно-тренировочное занятие.

Для обеих групп проводились контрольные тестирования: 50 м схода, 100 м схода, 200 м схода, кросс 1000 м, прыжок в длину с места, тройной прыжок с места, приседание с грифом на полной ступне за 15 с, прыжок вверх через гимнастическую палку за 15 с. Для характеристики состояния сердечно-сосудистой системы исследовали частоту пульса в покое, при стандартных нагрузках и восстановлении после них, шестимоментную функциональную пробу сердечно-сосудистой системы, систолическое и диастолическое артериальное давление. Полученные нами данные свидетельствуют, что показатели скоростной работы после педагогического контроля увеличились по всем проведенным контрольным тестам в экспериментальной группе.

Результаты контрольной и экспериментальной групп в беге на 50 м представлены в табл.1. В обеих группах результаты улучшились, но в экспериментальной группе улучшились достоверно больше (P<0,01), чем в контрольной группе.

Таблица 1

Результаты в экспериментальной и контрольной группах в беге 50 м схода, 100 м схода, 200 м схода и прыжках в длину с места до и после эксперимента

Группы	Исходные (сек)	Достоверность различий	После завершения эксперимента (сек)
50 м схода			
Экспериментальная	6,22±0,05	P<0,001	5,74±0,06
Различия	Недостоверно		P<0,01
Контрольная	6,21±0,04	P<0,05	6,19±0,04
100 м схода			
Экспериментальная	12,06±0,04	P<0,001	11,66±0,04
Различия	Недостоверно		P<0,05
Контрольная	12,49±0,04	P<0,01	11,98±0,02
200 м схода			
Экспериментальная	25,89±0,04	P<0,001	23,60±0,05
Различия	Недостоверно		P<0,05

Группы	Исходные (сек)	Достоверность различий	После завершения эксперимента (сек)
Контрольная	24,31±0,06	P<0,05	24,13±0,05
Прыжок в длину с места			
Экспериментальная	2,29±0,01	P<0,001	2,57±0,01
Различия	Недостоверно		P<0,05
Контрольная	2,22±0,03	P<0,001	2,40±0,03

Показатели в беге на 100 м схода также свидетельствуют о достоверной разнице результатов. В обеих группах результаты улучшились (P<0,001 и P<0,01), но в экспериментальной группе улучшились больше (P<0,05), чем в контрольной группе.

В беге на 200 метров схода в начале эксперимента результаты практически были одинаковыми, а после эксперимента в экспериментальной группе результаты стали достоверно лучше (P<0,05), чем в контрольной.

Все виды прыжков относятся к динамическим упражнениям максимальной мощности, где нужна мощная «взрывная» сила и максимальное проявление скоростно-силовых способностей. Экспериментальная группа по сравнению с контрольной улучшила свои показатели во всех видах прыжков (табл.4). Результаты после эксперимента в экспериментальной группе достоверно (P<0,05) лучше, чем в контрольной.

В заключении работы недостаточность скоростной подготовленности у большинства студентов диктует необходимость решения вопроса об эффективности физического воспитания. Одним из главных критериев педагогического контроля является рост учебно-тренировочных результатов, показанных испытуемыми на протяжении всего эксперимента, которые позволили определить основную направленность подготовки спринтерской специализации. Сравнительный анализ полученных данных говорит о эффективности занятий под контролем по электрокардиограмме по методике А.И.Завьялова.

Список литературы:

1. Акчурин Б.Г. Проблемы организации деятельности высшей школы по формированию физического здоровья студентов //дис… канд. пед. наук – Уфа. - 1996. – 132 с.
2. Виленский М.Я. Студент как субъект - физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1999. – №10. – С. 2-5.
3. Гагуа Е.Д. Тренировка спринтера. – М.:Терра-спорт: Олимпия PRESS - 2001. – 72с.
4. Завьялов А.И. Классификация изменений электрокардиограммы при мышечной нагрузке у здорового человека // Физиология человека – 1985. №2. - т. 2. - С. 201-207.

РАЗРАБОТКА ПРОГРАММЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ, СТЕПЕНЬ ВЛАДЕНИЯ ИЗМЕРИТЕЛЬНЫМ ИНСТРУМЕНТАРИЕМ УРОВНЯ ЖИЗНИ НАСЕЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОГРАММЕ БАКАЛАВРИАТА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «МЕНЕДЖМЕНТ»

Жук Т.С.,
магистрант 2-го года обучения, Кубанский государственный университет, г. Краснодар
Костенко А.М.,
преподаватель кафедры социально-экономических дисциплин Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Новые экономические условия вынуждают систему образования сформировать новые представления о том, что такое качественный специалист и новый подход к процессу подготовки специалиста, чтобы он отвечал требованиям современного производства, а результатом будет повышение уровня жизни населения.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема изучения уровня жизни населения в программах бакалавриата по направлению «Менеджмент», которая будет способствовать формированию необходимых знаний, умений, навыков и компетенций будущих специалистов, а также для повышения своего благосостояния. Знание о том, что такое уровень жизни и как его измерять, является необходимым для будущих руководителей, т.к. именно выпускники по направлению «Менеджмент» становятся будущими руководителями, образуют новые рабочие места и заинтересованы в повышении уровня жизни своих подчиненных с целью повышения эффективности производства.

Цель исследования является измерение степени владения измерительным инструментарием уровня жизни населения у студентов, обучающихся по программам бакалавриата по направлению «Менеджмент».

Объект исследования: студенты четвертого курса направления 0500800.62 «Менеджмент», профиль «Управление малым бизнесом» факультета экономики, истории и права филиала ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани

Предмет исследования: степень владения измерительным инструментарием уровня жизни населения.

Чтобы достичь поставленной нами цели, необходимо решить ряд задач:

– расчет индекса развития человеческого потенциала;
– расчет коэффициента занятости;
– коэффициент (уровень) общей безработицы;
– расчет средней месячной заработной платы;

– расчет личного располагаемого дохода населения;
– определение уровня среднедушевого потребления;
– расчет коэффициента Джинни;

Практическая значимость: измерительный инструментарий (опросник) можно будет использовать в методических целях при определении степени освоения дисциплин «Статистика: социально-экономическая статистика».

Рабочая гипотеза: студенты четвертого курса направления 0500800.62 «Менеджмент», профиль «Управление малым бизнесом» факультета экономики, истории и права филиала ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет» в г. Славянске-на-Кубани хорошо владеют измерительным инструментарием уровня жизни населения и их знания оцениваются как «отлично».

Далее приводятся операции логической интерпретации и структурной операционализации.

Логическая интерпретация

Уровень жизни населения – степень удовлетворения материальных и духовных потребностей людей массой товаров и услуг, используемых в единицу времени (см. Рисунок 1).

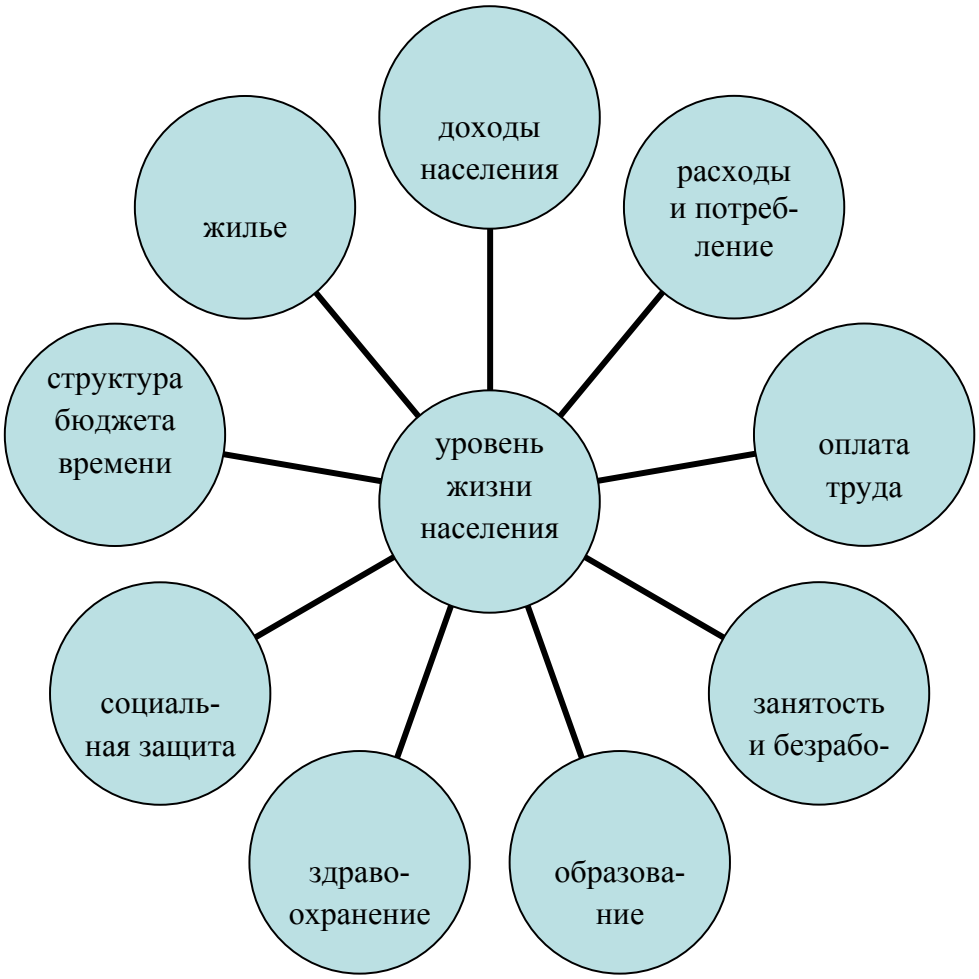

Рисунок 1 Структурная операционализация «Уровень жизни»

Измерительный инструментарий – совокупность инструментов (тестов), с помощью которых измеряемый объект сравнивается с некоторым эталоном и получает числовое выражение в определенном масштабе или шкале (см. Рисунок 2).

Степень владения - мера измерения уровня знаний о каком-либо предмете на определенной шкале (см. Таблица 3).

Для измерения показателей «доходы населения» используются инструменты «расчет личного располагаемого дохода населения» и «расчет коэффициента Джинни», «реальные доходы населения» - вопросы № 3, № 9 и № 4.

Таблица 3

Степень владения

№ п/п	Кол-во правильных ответов	Отметка
1	9-10	5 («отлично»)
2	7-8	4 («хорошо»)
3	5-6	3 («удовлетворительно»)
4	0-4	2 (неудовлетворительно)

Для измерения показателя «оплата труда» используется инструмент «расчет среднемесячной заработной платы» - вопрос № 7.

Для измерения показателей «расходы и потребление» используется инструмент «определение уровня среднедушевого потребления» - вопрос № 10.

Для измерения показателя «занятость и безработица» используются инструменты «расчет коэффициента занятости» и «расчет коэффициента (уровня) безработицы» - вопросы № 5 и № 6.

Для измерения показателей «образование», «здравоохранение, социальная защита» мы будем использовать инструмент «индекс развития человеческого капитала» - вопрос № 8.

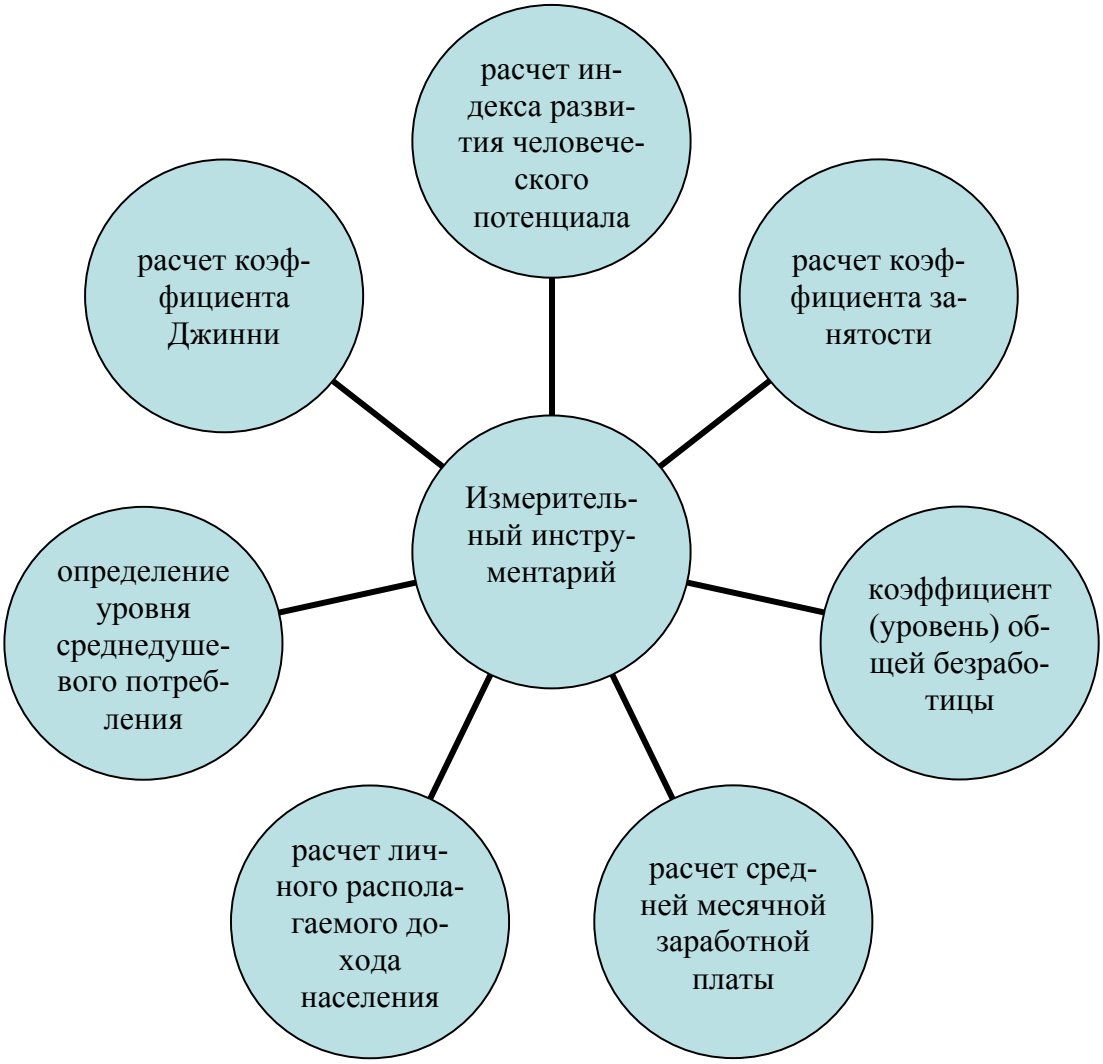

Рисунок 2 Структурная операционализация «Измерительный инструментарий»

На основании логического анализа проблемы построена следующая анкета:

«Вряд ли вы найдете человека, который не хотел бы повысить уровень своей жизни, не хотел бы жить в достатке. А знаете ли вы, какими показателями измеряют уровень жизни? Поучаствуйте в нашем опросе, обведите кружком варианты ответов, которые считаете правильными.

1. Знаете ли Вы, какие показатели входят в измерение уровня жизни?

А) да, знаю хорошо;

Б) да, но знаю не слишком хорошо;

В) нет, не знаю

2. Уровень жизни населения – это…

А) уровень и степень удовлетворения потребностей людей в материальных благах;

Б) уровень и степень удовлетворения потребностей людей в бытовых услугах;

В) уровень и степень удовлетворения потребностей людей в культурных услугах;

Г) это уровень и степень удовлетворения потребностей людей в материальных благах, бытовых и культурных услугах.

3. Реальные доходы населения – это …

А) общая сумма денежных и натуральных доходов по всем источникам их поступления с учетом стоимости бесплатных и льготных услуг, оказываемых населению;

Б) все денежные выплаты, включая оплату труда, пенсии, пособия;

В) номинальные располагаемые доходы, скорректированные на индекс потребительских цен (ИПЦ);

Г) номинальные доходы за вычетом налогов и обязательных платежей.

*1.*Располагаемые доходы – это …

А) общая сумма денежных и натуральных доходов по всем источникам их поступления с учетом стоимости бесплатных и льготных услуг, оказываемых населению;

Б) все денежные выплаты, включая оплату труда, пенсии, пособия;

В) номинальные располагаемые доходы, скорректированные на индекс потребительских цен (ИПЦ);

Г) номинальные доходы за вычетом налогов и обязательных платежей.

*5.*Коэффициент занятости населения определяется как отношение численности …

А) занятого населения к среднегодовой численности всего населения;

Б) занятого населения к численности экономически активного населения;

В) экономически активного населения к численности трудовых ресурсов;

Г) занятого населения к численности трудоспособного населения.

6. Коэффициент общей безработицы определяется как отношение численности …

А) занятого населения к среднегодовой численности всего населения;

Б) безработного населения к численности экономически активного населения;

В) экономически активного населения к численности трудовых ресурсов;

Г) занятого населения к численности трудоспособного населения.

7. Средняя месячная заработная плата рассчитывается по формуле:

А) месячный фонд заработной платы / среднесписочная численность работников;

Б) месячный фонд заработной платы / годовая численность работников;

В) годовой фонд заработной платы / годовая численность работников;

Г) дневной фонд заработной платы / годовая численность работников;

8. Индекс развития человеческого потенциала рассчитывается по формуле:

А) $\frac{I_1 + I_2 + I_3}{3}$ *Б)* $\frac{x_i - x_{imin}}{x_{imax} - x_{imin}}$ *В)* $\frac{Q_1 - Q_0}{Q_1 + Q_0} \cdot \frac{P_1 - P_0}{P_1 + P_0}$ *Г)* $\frac{\sum y_i}{n}$

9. Коэффициент Джинни показывает:

А) уровень дохода, наиболее часто встречающийся в совокупности;

Б) уровень дохода, который находится в середине ранжированного вариационного ряда;

В) использование доходов населения на покупку товаров, оплату услуг и различного рода платежи;

Г) неравенство в распределении доходов.

10. К денежным расходам населения относят:

А) расходы на приобретение продуктов питания;

Б) расходы на приобретение потребительских товаров длительного пользования;

В) расходы на платные услуги;

Г) все перечисленное выше верно.

Спасибо!»

Таким образом, данная анкета поможет проверить степень владения измерительным инструментарием уровня жизни населения у студентов бакалавриата по направлению «Менеджмент».

В дальнейшем предполагается проведение исследования по данной программе и публикация работы.

Список использованной литературы

1. Костенко А.М. Методика проведения социально-экономического мониторинга в среде студентов. \ Проблемы методики преподавания экономики на разных ступенях обучениях: сборник научных трудов/ под ред. А.Я.Махненко.- Славянск-на-Кубани: Изд.центр СГПИ,2010, с. 40-42.
2. Попов А.В. Мониторинг социально-экономического развития субъектов Российской Федерации. – Ростов-на-Дону, 2012.
3. Якишин Ю.В. Социально-экономический мониторинг как инструмент информационно-аналитического обеспечения управления структурной перестройкой экономики города // Социология и политика, 2009, №3.

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

СВОЕОБРАЗИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА ЧЕРКЕСИИ В КОНЦЕ XVIII - XIX В.

Адзинова Зарема Юрьевна
Канд. ист. наук, доцент кафедры истории государства и права МГТУ, г Майкоп
Нажева Рузана Аслановна
Канд. ист. наук, доцент кафедры истории государства и права МГТУ, г Майкоп

Этническая структура Черкесии в XIX в. и культурное многообразие населяющих ее национальностей формировались в условиях исторически достаточно длительного совместного проживания и взаимовлияния различных по языку и культуре народов. Как свидетельствуют документы, к началу XIX в. кроме адыгов в регионе проживали черкесогаи (черкесские армяне), урумы (черкесские греки), горские евреи и др. В 1709 г., французский врач Ферран, служивший у крымского хана, в заметках о путешествии в Черкесию отмечал, что «кроме природных жителей, в Черкесии живут еще четыре народа: татары…, греки и армяне, заезжие по делам торговли, и евреи здесь поселившиеся…» [18, с. 493].

Проблему этнокультурного развития греков-урумов и черкесогаев среди адыгов целесообразно рассматривать неразрывно в силу того, что их тесные взаимоотношения имеют длительную историю. Первые контакты были установлены в период их совместного проживания в адыгской среде. В условиях иноэтнического проживания черкесские армяне и греки, которых объединяла христианская религия, стремились к более тесному взаимодействию, особенно после исламизации адыгов. Религия являлась наиболее оптимальным этнозащитным средством армянской и греческой культур. В документе царской администрации 1848 г., о черкесских греках и армянах пишется, что «армяне и греки, вышедшие из-за Кубани, … связаны неразрывными узами народности, родства, веры, обычаев» [6].

Длительное совместное проживание и единая конфессия приводили к постепенной миксации этих двух этнических групп. Источники свидетельствуют о частых межнациональных браках [4]. Так, представительница черкесских греков – Демтирова Хани являлась женой черкесского армянина Бох Барино [5]. В 1848 г. повенчаны черкесский грек Серафимов с представительницей черкесогаев Курджи [8]. Частые браки между черкесскими армянами и греками можно объяснить тем, что у тех и других конфессиональный фактор доминировал над этническим в восприятии других культур. То есть в условиях доминирования мусульманской культуры, когда смешанные браки неизбежны, черкесогаи и урумы отдавали явное предпочтение лицам, исповедующим христианство, вне зависимости от их этнической принадлежности.

Необходимо отметить наличие смешанных брачных союзов адыгов с черкесскими армянами и греками. Представители армянской и греческой диаспор в силу своей экономической деятельности, обладали высоким социально-экономическим статусом, являясь представителями аристократического слоя. Адыгские же аристократы предпочитали вступать в брак, руководствуясь сословной принадлежностью. В свою очередь, для черкесогаев и урумов это был способ успешной интеграции в черкесское общество. В архивных документах упоминаются супруги Панделий Девтеров и Хакуз, а также их дети: сыновья - Шумахо, Тыкъо, дочь – Гуашь. Здесь же зафиксировано имя вдовы Бзыбз Девтеровой, ее сыновей - Пшимаф, Егор, Петер и дочерей - Гуашь, Елена [11], где налицо факт вступления в брак представителей разных этносов.

В условиях изоляции от основного этноса и постоянного общения с адыгами эти армяне и греки с течением времени стали адыгоязычными. Другой язык – это всегда другая культура. Именно язык в большей степени является хранителем культуры. Поэтому внешне, по своим культурным признакам, черкесские греки и армяне практически не отличались от адыгского населения. Длительное совместное проживание с адыгами способствовало установлению тесных хозяйственных и культурно-бытовых контактов между ними. Это привело к интенсивным трансформациям в образе жизни черкесогаев и урумов под влиянием окружаемой адыгской материальной и духовной культуры. Основные фольклорные жанры были адыгской фольклорной традицией. Черкесские греки и армяне жили в саклях, не отличались от адыгов одеждой, системой питания, соблюдали все пищевые запреты, которые к тому времени, с принятием ислама, получили распространение среди адыгов. Они соблюдали все основные правила адыгского этикета – адыгэ хабзэ. Черкесские греки и армяне соблюдали основные соционормативные институты гостеприимства, аталычества, куначества, кровомщения [13, с. 60].

В этничности данных этноконфессиональных групп делался акцент на исключительности религиозной принадлежности, противопоставлении себя адыгам, исповедующим мусульманскую религию, хотя и говорящим на одном и том же с ними языке и характеризирующимся общей культурной традицией. Ф. Щербина отмечал, что они «… сохранили лишь христианскую религию…» [17, С. 16]. Среди архивных данных сохранился рассказ о жителях Кавказа до Кавказской войны, записанный со слов абадзехского старика. Рассказ гласит о том, что «прошло много лет, как на Кавказе, на северном и южном склоне хребта, жили так называемые урумы – христианской веры» [7]. Греки являлись православными христианами, черкесогаи принадлежали к армяно-григорианской христианской религии. В силу этого отдельные элементы традиционного воспитания все же сохраняли и у черкесогаев, и у урумов некоторые отличия в образе жизни. Их иная конфессиональная принадлежность особенно проявлялась в обрядах похоронно-поминального цикла, который зависит от конфессиональных условий. Так, похороны проводились согласно христианским требованиям, в отличие от

адыгов, поступавшим в соответствии с предписаниями ислама. Хотя и в похоронно-погребальных обрядах были традиции, характерные для традиций адыгов начала XIX в.

Важнейшим условием сохранения своей самобытности для греков-урумов и армян-черкесогаев являлось и самосознание. Современник XIX в. писал, что «тамошние армяне ничем не отличаются от черкесов – тот же язык, обычаи, нравы, кушанья, домашняя утварь и одежда. Армянского языка они не знают» [16, С. 258]. Но, тем не менее, опираясь на данные архивных документов, можно утверждать, что осознание своей принадлежности к армянскому этносу у них сохранялось [9].

Черкесские греки не составляли отдельных селений в Черкесии, жили вместе с адыгами и черкесскими армянами [12, С. 146-149]. В документах царской администрации упоминаются: аул Эдипсукай, где проживал Иван Лекторук; аул Гадьхабль – Николай Сафире; аул при реке Сухупс в «Абадзехском народе» – Яни Кокче; аул Понежукай – Хатату Левтеров; аул Гатукай, аул Беберды Батока, где проживал армянин Бах Барино (Баронов) и его жена гречанка Хани, в девичестве Демтирова; аул поручика Султан Сагат Гирея, жителем которого был грек Семион Серафимов; аул Хамышеевского дворянина Салимкирея, где жил грек Яни Кокче; в Черчинеевских владениях проживал Урус Дмитров со своей семьей [14, С. 124].

Численность черкесских греков, по мнению Н.Г. Волковой, составляла 30 семей [3, С. 39], то есть примерно 180-210 чел., но если полагаться на документы царских военачальников о количестве черкесских греков и армян «выходивших из-за гор» на российскую территорию в разное время, то сведения Н.Г. Волковой представляются явно недостоверными. Обращаясь к проблеме численного состава, Г.С. Аракелян предприняла попытку установить количество черкесогаев до начала колонизации и Кавказской войны. По ее мнению, черкесогайских семей было порядка 2700-3000. Если исходить из того, что в одной семье черкесогаев было в среднем 7 человек, то в первой трети XIX в. армянская общность в Черкесии насчитывала 16200-18000 чел. [1, с. 71].

Для черкесских армян в конце XVIII в. было характерным дисперсное проживание среди адыгов как в адыгских аулах, так и в собственных поселениях. Черкесогаи проживали в Шапсугии между реками Абин и Аффипс, в селениях Азатух и Бзатух (в районе современного Геленджика); среди натухайцев – в селениях Эним, Шокон, Хаджихабль. Среди темиргоевцев черкесогаи имели собственные поселения – Егерухай, Хакубхабль, Хатукай, Адепсухай, Гяурхабль, которые располагались на левом берегу Белой [3, С. 37]. О существовании армянской деревни «Гаур-хабль» упоминает и С. Броневский [2, С. 154].

Малоизученным, но значимым в этническом составе Северо-Западного Кавказа является еврейское население, проживающее среди адыгов и абазин. О евреях, проживавших в Закубанье, упоминается в документах российской администрации второй половины XIX в., где говорится, что, «когда абазинцы жили на правом берегу Кубани, на пространстве между этой рекой и Кумою, среди их аулов находились так называемые горские евреи, неизвестно когда поселившиеся между горцами…». Так же, как черкесские греки и армяне, горские евреи Северо-Западного Кавказа внешне мало чем отличались от кавказских народов «… горские евреи… в культурном отношении почти невыделяемы из среды, которую составляют соседи: то же жилище… нигде нет ничего этнически маркированного, кроме тончайшего слоя культуры, непосредственно зависящего от идеологии иудаизма…» [15, С. 39-40]. То есть, как и для таких этноконфессиональных групп, как черкесогаи и урумы, в этничности горских евреев делался акцент на исключительность религиозной принадлежности. Помимо того, среди имен и фамилий евреев Северо-Западного Кавказа, фигурирующих в источниках, встречаются имена и фамилии кавказского типа, например: Айгуаш Давыдович, Кучей Матаева, Исак Матаев, Абрек Бирсеев, Мурзахан Поплиев, Садык Эльдаров и др. И только лишь самосознание, а также профессиональная ориентация сохраняли их этническую самобытность. Так, один из представителей горских евреев Садык Эльдаров писал: «…Будучи людьми еврейского племени, мы никогда к составу горских обществ не принадлежали, а только среди них проживали…» [10].

Таким образом, черкесогаи, греки-урумы и горские евреи силу длительного проживания адыгской среде подверглись значительному этнокультурному влиянию со стороны адыгов, переняв многие элементы культуры последних.

Список литературы:

1. Аракелян Г.С. Черкесогаи // Кавказ и Византия. Ереван, 1984. Т. 4.
2. Броневский С.М. Новейшия Известия о Кавказе, собранныя и пополненныя Семеном Броневским: в 2 томах: Т.1, Т.2 / Подг. И.К. Павлова. СПб., 2004.
3. Волкова Н.Г. Этнический состав населения Северного Кавказа в XVIII- начале XX вв. М., 1974.
4. ГАКК. Ф. 249. Оп. 1. Д. 1335 а. Л. 288.
5. ГАКК. Ф. 249. Оп. 1. Д. 1392. Лл. 60-61.
6. ГАКК. Ф. 254. Оп. 1. Д. 940. Л. 5-6.
7. ГАКК. Ф. 254. Оп. 2. Д. 216. Л. 86.
8. ГАКК. Ф. 261. Оп. 1. Д. 1332. Лл. 3-4.
9. ГАКК. Ф. 774. Оп. 1. Д. 216. Л. 48.
10. ГАКК. Ф. 774. Оп. 2. Д. 2. Л. 52об.
11. ГАКК. Ф. 774. Оп. 2. Д. 139. Л. 10.
12. Колесов В.И. Черкесские греки – кто они? (К проблеме классификации этнической общности) // Итоги фольклорно-этнографических исследований этнических культур Северного Кавказа. Краснодар, 2003.
13. Кубашичева З.Ю. Формирование этнической карты Северо-Западного Кавказа (конец XVIII – начало 20-х гг. XX в.). Майкоп, 2010.
14. Кузнецов И., Колесов В. «Черкесские греки» - идентичность, культура, религия // Диаспоры, 2002. № 1.
15. Кузнецов И.В. Понтийские греки. Краснодар, 1997.
16. Хозров И. Остатки христианства между закубанскими племенами, прошедшее и нынешнее состояние их нравов и обычаев // Сборник газеты «Кавказ» за 1846 г., II полугодие. Тифлис, 1847.
17. Щербина Ф.А. История Кубанского казачьего войска. Екатеринодар, 1913.

ПРОГРАММА ЖАН МОНЕ КАК ДЕЙСТВЕННОЕ СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ УКРАИНСКИХ ВУЗОВ

Антонюк Татьяна Дмитриевна
Кандидат исторических наук, доцент, докторант кафедры украинской истории и этнополитики исторического факультета Киевского национального университета имени Тараса Шевченко, г. Киев

JEAN MONNET PROGRAMME AS AN EFFECTIVE MEANS OF THE UKRAINIAN HIGHER LEARNING INSTITUTIONS INTEGRATION

Antonyuk Tatiana Dmitrievna,Doctorant, candidate of historical sciences, docent (associate professor)

Предметом исследования в данной статье является международное сотрудничество украинских вузов посредством программы Жан Моне. Стремление современных университетов к интеграции в международное образовательное сообщество находит реальное воплощение посредством участия в реализации международных образовательных и научных программ и проектов, основанных и финансированных Европейским Союзом, другими международными организациями и фондами. Появление в образовательном пространстве Украины за последние двадцать лет многих международных программ и проектов способствовало активизации развития международных связей и реального сотрудничества в сфере высшего образования и науки, стимулировало реформирование системы высшего образования в целом. Одной из таких программ является программа Жан Моне, участие в реализации которой открывает широкие горизонты для международного сотрудничества вузов, способствует ускорению модернизации и реформирования национальной высшей школы.

Целью статьи является анализ программы Жан Моне как действенного средства интеграции украинских вузов в европейское образовательное пространство.

При подготовке статьи мы руководствовались общенаучными методами познания, а также историческими методами. Проанализировать участие украинских вузов в реализации международных программ и проектов удалось благодаря использованию методов поиска, анализа и синтеза эмпирического материала.

The subject of research in this article is international cooperation of Ukrainian higher learning institutions (HLIs) through Jean Monnet programme. Striving of modern universities for integration into the international educational community is the real embodiment through participation in realization of international educational and scientific programmes and projects established and funded by the European Union and other international organizations and foundations. Appearance in educational space of Ukraine in the last twenty years of many international programmes and projects in educational space of Ukraine in the last twenty years has assisted for activation of development of international connections and real collaboration in the field of higher education and science, has stimulated reformation of the higher education system on the whole. One of such programmes is the programme Jean Monnet, participating in realization of which opens wide horizons for international cooperation of HLIs, assists for acceleration of modernization and reformation of national higher school.

The aim of the article is the analysis of Jean Monnet programme as effective means of integration of Ukrainian HLIs into European educational space.

At preparation of the article we followed the scientific methods of cognition as well as historical methods. Analysing of Ukrainian HLIs participation in realization of the international programmes and projects was succeeded due to the use of methods of search, analysis and synthesis of empiric material.

С 1991 года украинские вузы самостоятельно начали налаживать международные связи с университетами зарубежья, международными организациями и фондами. Ученые, преподаватели, студенты получили возможность принимать непосредственное участие в разработке и внедрении соответствующих научно-образовательных проектов и программ на двух- и многосторонней основе, обмениваться делегациями, проходить стажировку в ведущих международных и европейских научно-исследовательских центрах. Развитие диалога и обеспечения равноправного партнерства практически по всем направлениям потенциального сотрудничества является жизненной потребностью всех субъектов международного сотрудничества, особенно в сфере высшего образования.

Международные образовательные программы являются своеобразными инструментами реализации общеизвестной цели - превратить ЕС в мирового лидера в образовании, а европейские университеты – в центры знаний и инноваций, что в свою очередь способствует взаимопониманию между людьми, активизирует межкультурный диалог. Участие украинских вузов в международных программах способствует процессам реформирования и модернизации образовательно-научной системы в Украине, превращает ее в конкурентоспособную и привлекательную для студентов и ученых со всего мира. Одной из важных европейских программ и инициатив в сфере образования и обучения является программа Жан Моне, которая имеет международное измерение и все шире привлекает к участию в ней украинские вузы, предоставляет уникальную возможность ускорить осуществление системных реформ в сфере высшего образования, активизировать международную составляющую жизнедеятельности украинских вузов, повысить их статус и привлекательность для иностранных студентов.

Анализ участия украинских вузов в реализации международной программы Жана Моне позволяет определить уровень научно-образовательных возможностей украинской высшей школы, показать участие в программе как один из катализирующих принципов развития современного украинского университета, способствующего ускорению процесса реформирования, а следовательно, и интеграции в европейское и мировое образовательное сообщество.

В работе использованы общенаучные методы познания (объективность, историзм, логическая последовательность), а также исторические (проблемно-тематический, хронологический, аналитический, описательный). Оптимально использовать архивные документы, опубликованные документы, научные труды, публикации периодики, электронные ресурсы удалось благодаря использованию методов поиска, анализа и синтеза эмпирического материала.

Украинские вузы принимают участие в реализации многих международных программ и проектов, являющихся важным фактором активизации международного сотрудничества в сфере высшего образования. Одной из таких программ, обеспечивающих активную интеграцию системы высшего образования Украины в мировое образовательное пространство, является программа Жан Моне – Понимание европейской интеграции (Jean Monnet Programme – Understanding of European Integration), которую на начальном этапе называли "Европейская интеграция в университетском образовании". Программа инициирована в 1990 г. по просьбе университетов для учреждения университетских курсов и предметов по вопросам европейской интеграции. В начале деятельности программа Жан Моне была сфокусирована на университетах и учреждениях высшего образования в странах-членах ЕС, после чего аналогичные акции также стали осуществляться в бывших странах-кандидатах – с 1993 года в Польше, с 1997 – в Чехии, с 1999 – в Венгрии. В рамках этой деятельности Европейская комиссия (ЕК) выделяет средства университетам на преподавание предметов, связанных с тематикой европейской интеграции и развития научной деятельности в указанной сфере. Эти предметы изучают построение европейского сообщества, европейское право, европейскую экономику и политику, историю европейской интеграции. Программа Жан Моне определила следующие основные цели: стимулирование обучения, исследований и аналитической деятельности в области изучения европейской интеграции; поддержка существования соответствующего уровня институтов и ассоциаций, которые фокусируют свою деятельность на вопросах, связанных с европейской интеграцией, а также на образовании и обучении по вопросам европейской перспективы [3, с.131 – 133].

Проект делится на несколько направлений, одним из которых является "кафедра Жан Моне" (символический термин) – направление, которое предусматривает создание специальной преподавательской должности, посвященной преподаванию полного курса европейской интеграции (180 – 250 часов в зависимости от университетской системы). На должность назначается профессор, признанный и авторитетный специалист по европейской проблематике – профессор Жан Моне.

Деятельность Жан Моне имеет четыре операционные базовые задачи: 1. Стимулирование совершенства в преподавании, исследованиях и аналитике по изучению европейской интеграции в высших учебных заведениях Европы и за ее пределами. 2. Повышение общего уровня знаний и осведомленности специалистов академических кругов, граждан ЕС по вопросам европейской интеграции. 3. Поддержание основных институтов, которые проявляют активность в исследованиях по проблематике европейской интеграции. 4. Поддержка высококачественных европейских ассоциаций и институтов, осуществляющих активную деятельность в сфере образования и обучения [4].

Мероприятия ЕК на поддержку исследований в области европейской интеграции открыты для университетских и научных кругов всех стран мира и имеют целью подготовку нового поколения специалистов в области европейских дел. В рамках деятельности Жан Моне срок изучения европейской интеграции означает изучение строительства Европейского Сообщества, которое привело к формированию Европейского Союза, а также изучение институциональных, правовых, экономических и социальных аспектов, связанных с этим процессом. Правовой основой программы Жан Моне является совместное решение Европейского Совета и Европейского парламента от 15 ноября 2006 года № 1720/2006 / ЕС программы действий ЕС в сфере постоянного обучения, в рамках которой функционирует программа Жан Моне [4].

Эта программа имеет плановые гранты на поддержку учебных заведений, связанных с вопросами европейской интеграции: Европейский колледж (территориально расположен в Брюгге и Натолине); Европейский университет во Флоренции; Европейский институт государственного управления в Маастрихте; Академия Европейского права в Триере; Европейское агентство по развитию специальных образовательных потребностей; Международный центр для Европейского обучения, CIFE, в Ницце [2].

Программа предусматривает поощрение академической мысли и реагирования на текущие политические приоритеты в сфере европейской интеграции через организацию Комиссией конференций высокого уровня и работу тематических групп, которые объединяют профессоров Жан Моне, политиков и общественных представителей.

Со времени своего основания и до 2006 года программой Жан Моне профинансировано около 2800 проектов по изучению европейской интеграции, в том числе функционирования 112 Европейских центров совершенства Жан Моне, 720 кафедр Жана Моне, около 2000 постоянных курсов и Европейских модулей. Программа охватила 60 стран мира, около 800 университетов предлагают курсы Жана Моне в своих учебных программах. Акция Жана Моне также охватывает сеть из 1800 профессоров, имеющих аудиторию 250000 студентов ежегодно [4].

Программа Жан Моне открыта для всех заинтересованных украинских высших учебных заведений, желающих приобщиться к изучению тематики по европейской интеграции и имеющих целью подготовку нового поколения специалистов в области европейских инициатив. Одной из задач Плана действий Украина-ЕС (за номером 66) предусматривается основание кафедр по изучению европейской интеграции и европейского права[5].

Среди столичных вузов, которые активно включились в реализацию программы Жан Моне, КНУ имени Тараса Шевченко. На базе кафедры мирового хозяйства и международных экономических отношений (заведующий кафедрой профессор О.И.Шнырков) Института международных отношений реализуется проект, предусматривающий разработку курсов и частей курсов по экономике европейской интеграции (Конкурентная политика ЕС; Регулирование международных экономических отношений в ЕС; Социальная политика в ЕС; ЕС в мировой экономике; Регулирование внешней торговли в ЕС). Соответствующие курсы будут читаться студентам стационара, на отделении второго высшего образования Института, сотрудникам Секретариата Кабинета Министров Украины, а также слушателям Национальной академии государственного управления при Президенте Украины и Университета банковского дела НБУ. Предусмотрено также публикацию трех монографий и учебных пособий, учебно-методической литературы, проведение научных конференций и семинаров по обмену опытом подготовки специалистов из европейских студий [6].

Кафедра мирового хозяйства и международных экономических отношений Института международных отношений в 2013 году выиграла грант на финансирование проекта "Университетские курсы по европейской экономической интеграции" в рамках программы Европейского Союза "Обучение в течение жизни" (программа Жан

Моне). Руководитель проекта от КНУ – профессор О.И. Шнырков. Проект рассчитан на 3 года (2013 – 2016), имеет целью формирование кафедры Жана Моне на базе кафедры мирового хозяйства и международных экономических отношений, преподавания курсов или составных частей курсов по тематике европейской экономической интеграции. Также проект предусматривает осуществление научных исследований по проблемам европейской интеграции, проведения методической конференции для преподавателей других высших учебных заведений Украины, издание учебно-методических материалов [1, с. 189].

Итак, программа Жан Моне является одной из международных программ, дающей возможность украинским вузам совершенствовать учебный процесс, внедрять инновационные формы и методы, непосредственно вводить предметы, связанные с тематикой европейской интеграции и развития научной деятельности. Программа стимулирует обучение, исследования и аналитическую деятельность в области изучения европейской интеграции; поддерживает существование соответствующего уровня институтов и ассоциаций, которые фокусируют свою деятельность на вопросах, связанных с европейской интеграцией, а также на образовании и обучении по вопросам европейской перспективы.

Участие ведущих украинских университетов в реализации программы Жан Моне дало возможность создать специальные кафедры и преподавательские должности, посвященные преподаванию полного курса европейской интеграции.

Украинские вузы – участники программы Жан Моне, обеспечивают подготовку нового поколения специалистов в области европейских дел, поощряют академическую мысль и реагируют на текущие политические приоритеты в сфере европейской интеграции, что на нынешнем этапе является очень важным вкладом в интеграционный процесс Украины.

Благодаря программе Жан Моне, опыт каждого отдельного вуза в развертывании международных связей и реального сотрудничества стал своеобразным ферментом активизации интеграции отечественного образования в европейское и мировое образовательное пространство. Участие украинских вузов в реализации этой международной программы активизирует стратегическое партнерство с европейскими университетами, является положительным опытом, поскольку способствует построению конкурентоспособной образовательной и научной системы в Украине.

Активная позиция ведущих украинских вузов в выполнении проектов программы Жан Моне обеспечила качественные преобразования в структуре и содержании высшего образования, акцентировала внимание на качестве образовательных услуг, научной составляющей жизнедеятельности отечественных университетов, создании новых научно-образовательных центров, внедрении в учебный процесс новых специальностей и многом другом.

Список литературы

1. Звіт ректора Київського національного університету імені Тараса Шевченка Губерського Леоніда Васильовича. Доповідь на конференції трудового колективу Київського національного університету імені Тараса Шевченка 25. 12. 2013. 235 с. URL: http://www.univ.kiev.ua/pdfs/Zvit2013.pdf (дата звернення: 18.08.2014).
2. Інформаційно-аналітичний матеріал про основні європейські програми та ініціативи у сфері освіти і навчання, що мають міжнародний вимір. URL: dsmsu.gov.ua/index/ua/material/7336 (дата звернення: 10.02.2014).
3. Каленюк І.С., Гонта О.І., Вербовий М.П., Холявко Н.І. Інтеграція вищої освіти України в європейський та світовий освітній простір: економічний вимір: монографія / І. С.Каленюк, О.І.Гонта, М.П.Вербовий, Н.І.Холявко; За заг. ред. д. е. н., проф. Каленюк І.С. – Чернігів: РВК "Деснянська правда". 2011. – 165 с.
4. Основні європейські програми та ініціативи у сфері освіти і навчання, що мають міжнародний вимір. URL: http://www.ksada.org/html/int3e.html (дата звернення: 26.02.2013).
5. План дій "Україна – Європейський Союз" Європейської політики сусідства URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_693 (дата звернення: 09.11.2013).
6. Чугаєв О. Новий етап у розбудові європейських студій в університеті / О.Чугаєв // Київський університет. 2013. № 18-19 (2218). – листопад.

References

1. *Zvit rektora Kyi'vs'kogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka Gubers'kogo Leonida Vasyl'ovycha. Dopovid' na konferencii' trudovogo kolektyvu Kyi'vs'kogo nacional'nogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka 25. 12. 2013* [The Report of the Rector of Taras Shevchenko Kyiv National University Gubers'kyi Leonid Vasyl'ovych. The report at the Conference of Taras Shevchenko Kyiv national university labour collective 25. 12. 2013]. (2013): 235p. URL: http://www.univ.kiev.ua/pdfs/Zvit2013.pdf (accessed: August 18, 2014).
2. *Informacijno-analitychnyj material pro osnovni jevropejs'ki programy ta iniciatyvy u sferi osvity i navchannja, shho majut' mizhnarodnyj vymir.* [Information and analytical material about major European programmes and initiatives in education and training field which have international dimension]. URL: dsmsu.gov.ua/index/ua/material/7336 (accessed: February 10, 2014).
3. *Kalenyuk I.S., Gonta O.I., Verbovyj M.P., Holjavko N.I. Integracija vyshhoi' osvity Ukrai'ny v jevropejs'kyj ta svitovyj osvitnij prostir: ekonomichnyj vymir: monografiya / Za zag. red. d. e. n., prof. Kalenyuk I.S.* [Integration of Higher Education of Ukraine into the European and world educational space: the economic dimension: monograph]. *Chernigiv: RVK "Desnyans`ka pravda"*, 2011. 165 p.
4. *Osnovni yevropejs`ki program ta iniciatyvy u sferi osvity i navchannya, shho mayut` mizhnarodnyj vymir* [Major European programmes and initiatives in education and training field which have international dimension]. URL: http://www.ksada.org/html/int3e.html (accessed: February 26, 2013).
5. *Plan dij "Ukrayina – Yevropejs`kyj Soyuz" Yevropejs`koyi polityky susidstva* [Plan of actions "Ukraine - European Union" European Neighbourhood Policy]. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/994_693 (accessed: November 09, 2013).
6. *Chugajev O. Novyj etap u rozbudovi jevropejs'kyh studij v universyteti* [New stage in development of European studios at the university]. K.: *Kyi'vs'kyj universytet*, no. 18-19 (2013).

МОЛОДЕЖЬ В СИСТЕМЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ НА ПРИМЕРЕ БЕАР

Аверьянова Светлана Алексеевна
аспирант третьего года обучения С(А)ФУ им. М.В. Ломоносова, ИСГиПН, кафедра регионоведения и международных отношений, г. Архангельск

Практика последних десятилетий убедительно доказывает, что в быстро изменяющемся постиндустриальном мире стратегические преимущества будут у тех государств, которые смогут эффективно развивать и продуктивно использовать инновационный потенциал, основным носителем которого является молодёжь. Международное молодежное сотрудничество является колоссальным ресурсом деятельности как государственных органов, так и общественных объединений в развитии долгосрочного сотрудничества и взаимопонимания между странами [1, с.100]. Именно поэтому в XX в. страны мирового сообщества обратили внимание на молодежь как особенную группу общества, требующую новых подходов для взаимодействия.

1.1. Этапы изучения феномена «молодежь»

Молодёжь привлекала к себе особое внимание исследователей на протяжении всего XX века, примечательно, что первые концепции осмысления молодёжи как феномена общества появились в начале XX в. Одни из первых предпосылок обращения к молодёжной проблематике прослеживаются в положениях марксизма. Предложенный Карлом Марксом и Фридрихом Энгельсом классовый подход в понимании молодёжи как социальной группы обосновал понимание роли молодёжи в социальной практике, которая заключается в революционном преобразовании общества [2, с.7].

Новый всплеск интереса к молодёжной проблематике наблюдается в 20-е гг. XX в. К этому времени относятся первые попытки определения молодёжи как общественной группы, изучения её проблем и ценностных ориентаций.

Следующий виток интереса к молодежи приходится на середину 30-х гг. XX в. Молодежь рассматривалась как объект социалистического воспитания, реализующего существующий социальный заказ на политическую активность молодых людей в процессе социалистического строительства. Помимо четко выраженной политической ориентации показательно внимание к образовательному уровню молодых людей, выросших в условиях перехода к массовому профессиональному образованию.

Социология молодёжи выделяется в отдельную отрасль в мировой науке в 60-х гг. XX века, когда вступило в силу молодежное движение протеста, возникшее в США и затем распространившееся на Европу. С самого начала движение это имело преимущественно культурный характер. Политическая часть в основном сводилась к выступлениям против войны, которую США вели против коммунистического Вьетнама. В Европе молодежное движение приняло политизированные формы. В мае 1968 г. в Париже и других университетских городах Франции вспыхнула “студенческая революция”, перекинувшаяся затем и в соседние страны. Студенты выставили ряд требований политического характера [3]. Всплеск политической активности молодёжи стал полной неожиданностью для западного общества.

В советской социологии исследования молодежи возродились также в 60-е гг., но их социальный контекст был иным. Интерес к молодежной проблематике со стороны государства был обусловлен потребностью удержать молодое поколение в рамках наследования социалистических идеалов предыдущих поколений, сохранения принципа преемственности поколений [4, с.156].

Только к концу 90-х гг. особую актуальность приобретают вопросы, связанные с выражением социальной инициативы и ролью молодежи в процессе становления гражданского общества [5, с.65].

Международная молодежная деятельность в первой половине XX в. во многом была обусловлена существующими социально-экономическими и политическими условиями. Несмотря на политизированность международного молодежного движения, значимым фактором эффективности организаций молодежи в международной среде все чаще становится гуманитарная деятельность.

1.2. Молодежь в системе международных отношений

Молодёжь является особенной социальной группой, для которой характерна постоянная и активная учеба; начало и развитие рабочей карьеры, как следствие, возможные серьезные трудности с трудоустройством, решением жилищных и материальных проблем. Именно поэтому во многих международных документах, докладах и научных исследованиях подчеркивается, что практически во всех странах мира молодежь является наиболее уязвимой группой общества.

Европейская молодежная политика является наиболее проработанной в современной системе политических и международных отношений. В свою очередь, практика вовлечения в процессы реализации европейской молодежной политики общественных структур и самой молодежи по праву считаются одной из наиболее успешных и эффективных.

На международном уровне особая роль в процессе разработки принципов молодёжной политики принадлежит Организации Объединенных Наций, определяющей как приоритеты молодёжной политики всемирного масштаба, так и основные направления её реализации на национальном уровне.

Необходимо отметить, что мировая молодёжная политика является достаточно молодой. Первые документы глобального общемирового уровня, провозгласившие новые принципы отношения к молодежи, были разработаны под эгидой ООН лишь во второй половине XX столетия:

- в 1965 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла специальную Декларацию о распространении среди молодёжи идеалов мира, взаимного уважения и взаимопонимания между народами;
- 1985 год был объявлен ООН Международным годом молодёжи [6, с.19-22];

- через десятилетие к 1995 г. в ООН была принята «Всемирная программа действий, касающаяся молодёжи, до 2000 года и на последующий период», которая представляла международную стратегию решения проблем молодёжи, а также расширение возможностей её участия в жизни общества.
- следующим шагом на пути к формированию международных основ молодежной политики стало принятие Лиссабонской декларации по молодёжной политике в 1998 г. на первой Всемирной конференции министров по делам молодёжи [7].
- В декларации признается, что «молодёжь является позитивной силой в обществе и обладает огромнейшим потенциалом для содействия развитию и прогрессу общества. Также в декларации прописывается несколько обязательств, одним из которых является оказание поддержки двустороннему, субрегиональному, региональному и международному обмену передовым опытом на национальном уровне в деле разработки, проведения и оценки молодёжной политики и обеспечения необходимых механизмов развития и технической помощи посредством создания ассоциаций» [8].
- В декабре 2009 года Генеральная Ассамблея ООН, подчеркивая значение, которое международное сообщество придает включению проблем молодого поколения в повестку дня на глобальном, региональном и национальном уровне, приняла резолюцию 64/134, провозгласившую проведение Года молодежи.

Следует отметить также особую роль Европейского Союза, деятельность которого в сфере молодежной политики основывается на основных документах ООН. Молодежному сотрудничеству в рамках Европейского союза уделяется особое внимание. Главная цель Совета Европы в области работы с молодежью заключается в разработке единой европейской политики, направленной на участие молодежи в общественной жизни, развития чувства гражданственности, предоставление возможностей получения образования и трудоустройства [9, с.106].

Первая программа для молодежи была разработана в 1988 г. [10]. Позднее она получила продолжение в ноябре 2001 г. в виде отдельного документа «Белая книга для молодёжи», в которой описаны предложения по улучшению эффективности молодёжной политики для молодёжи от 15-25 лет.

В марте 1992 г. Советом Европы была принята «Европейская хартия участия молодёжи в муниципальной и региональной жизни», в которой содержится призыв к большей вовлеченности молодёжи в государственные дела на региональном и местном уровнях.

В 2008 г. по итогам 8-й конференции министров, ответственных за молодежную политику стран-членов Совета Европы, прошедшей в Киеве, было принято решение о принятии Плана действий Совета Европы в отношении молодёжной политики на период до 2020 г. - «Повестка 2020» [11, с.18]. Принятие данного документа подчеркивает значимость молодёжной политики в разрешении наиболее острых социальных и социокультурных проблем современного общества [12].

В целом, молодёжная стратегия Европейского Союза сводится к нескольким программам и направлениям развития. В ноябре 2009 года была принята Резолюция Совета Европейского Союза в рамках сотрудничества внутри ЕС в молодежной сфере на 2010-2018 гг. [13].

Одной из основных сфер деятельности Совета Европы в области молодежной политики является сотрудничество с молодежными организациями/объединениями на основе идеи «работы для и вместе с молодежью», укрепление международного сотрудничества между молодежными организациями, а также развитие механизмов межправительственного сотрудничества [14] с целью содействия развитию молодежных структур во всех государствах-членах Совета Европы [15, с.106].

Эффективность международного сотрудничества в сфере молодёжной политики и накопленного опыта реализованных программ послужили основой для разработки системной молодёжной политики ЕС [16, с.26]. Молодёжная политика становится одним из основным направлений деятельности целого ряда общественных и негосударственных организаций, различных категорий молодежи совместно с активным участием государственных органов. Общественные молодёжные организации привлекаются все чаще к сотрудничеству с местными администрациями в сфере молодёжной политики, так как данный механизм является одним из самых эффективных по вовлечению молодёжи.

1.3. Молодежь в системе международных отношений БЕАР

Следует отметить, что направление молодёжного сотрудничества появилось гораздо позже создания Баренцева Евро-Арктического региона – в 2002 году, а на момент принятия Киркенесской декларации молодёжь БЕАР не рассматривалась как предмет для отдельного направления сотрудничества.

Результатом проявленного интереса в конце XX – начале XXI вв. к вопросам молодёжной политики Баренцева региона стало создание в 2002 г. Рабочей Группы по Молодёжной Политике Совета Баренцева Евро-Арктического региона (Working Group on Youth Policy (WGYP), которая получила статус постоянной наряду с остальными рабочими группами [17]. В декабре 2002 г. было принято решение о создании в Мурманске Офиса содействия молодёжному сотрудничеству (Barents Youth Cooperation Office - BYCO).

На региональном уровне структурный процесс закрепления молодёжной политики происходил практически параллельно с министерским уровнем. Баренцев Региональный Комитет основал Региональную Рабочую Группу по Молодёжным Вопросам (Regional Working Group on Youth Issues (RWGYI) в 2002 году. Примечательно, что с первых же дней создания отмечался временный характер Рабочей Группы по Молодежным Вопросам, основной задачей которой являлась реализация Молодёжной Программы Баренцева региона, разработка и принятие которой находится в компетенции Регионального Совета [18].

С момента созданиях двух групп по молодёжной политике и вопросам молодёжи на министерском и региональном уровнях отмечается их тесное взаимодействие и сотрудничество, как между собой, так и с Региональным Советом Баренцева региона [19].

Главным документом, обобщающим направления и содержание сотрудничества в регионе на ближайшее время, является Баренцева программа, которая представляет собой эффективный инструмент и прочную базу для совместных решений и осуществления

проектов. В рамках Баренцевой программы Региональным Молодёжным Советом была принята первая Молодёжная программа (the Barents Regional Youth Programme) в январе 2003 г. (на данный момент реализовывается Молодежная программа Баренцева региона на 2011-2014 гг. (Приложение № 1) [20, с.75-85].

Программа была принята в качестве меры в ответ на вызов сокращения численности населения в БЕАР. Регионы на севере России, Норвегии, Швеции и Финляндии имеют общие вызовы и проблемы, среди них к наиболее насущным относится сокращение численности населения, меры по борьбе с которым мало эффективны. Именно поэтому Молодёжная программа Баренцева региона направлена на улучшение привлекательности жизни и профессионального развития путем улучшения жизненных условий, а также обеспечения новыми возможностями для индивидуального развития молодежи.

Председатель Баренцева Регионального совета Г. Кнутсон в 2003 г., определяя значение принятой Молодёжной программы, указывал, что она является первым шагом в выработке здоровой региональной молодёжной политики в Баренцевом Евро-Арктическом регионе. Также он подчеркнул, что ответственность по её реализации лежит на всех регионах-членах БЕАР [21, с.4-17].

У стран Баренцева региона существует множество общих задач в сфере молодёжной политики, что является предпосылкой для взаимного сотрудничества в данной сфере. Во время международного молодёжного семинара в Мурманске в октябре 2003 года участники выразили общее желание молодёжи в более активном участии в Баренцевом сотрудничестве. Они пришли к выводу, что лучшим путём решения данного вопроса является создание новой молодёжной структуры в Баренцевом сотрудничестве – совета, состоящего из представителей молодёжи всего региона [22].

Таким образом, Баренцев Региональный Молодёжный Совет – БРИК (the Barents Regional Youth Council - BRYC) был создан в 2004 году, чтобы обеспечить активное участие молодёжи в структуре Баренцева сотрудничества [23, с.75-85]. Создание Молодёжного Совета БЕАР направлено на продвижение региональных молодёжных интересов и проектов.

Знаковым событием в сфере молодёжной политики и молодёжного сотрудничества Баренцева региона в 2011 г. стало объединение двух рабочих групп по молодёжи: Рабочей Группы по Молодёжной политике Совета Баренцева Евро-Арктического региона (Working Group on Youth Policy) и Региональной Рабочей Группы по Молодёжным вопросам (Regional Working Group on Youth Issues). В результате на данный момент в Баренцевом регионе действует Объединенная Рабочая Группа по Молодёжным вопросам (Joint Working Group on Youth Issues).

В XXI веке молодежь представляет собой важную целевую группу в рамках Баренцева региона, которая затрагивает многие стороны Баренцева сотрудничества. Именно поэтому было разработано несколько региональных программ: «Программа для детей и молодежи в зоне риска» на 2008-2012 гг. [24], а также Баренцева Региональная Молодежная программа на 2011-2014 гг. [25].

Важным событием стала встреча глав правительств стран-членов СБЕР в июне 2013 г. в Киркенесе, по итогам которой была подписана новая Киркенесская декларация [26]. В новом документе основное внимание направлено на такие вопросы как глобальное потепление, транспортное сообщение, окружающая среда и т.д. Примечательно, что в документе выделяется важная «роль Баренцева регионального молодежного совета и Баренцева бюро по вопросам сотрудничества молодежи» [27].

Молодежное сотрудничество Баренцева региона является особенным направлением и сегодня, так как затрагивает основные области взаимодействия между странами региона. Повышенное внимание к молодежному сотрудничеству уделено не случайно: именно активная молодежь формирует характер будущих отношений в рамках БЕАР благодаря созданной и функционирующей структуре молодежного участия в жизни региона.

Список литературы:

1. Харченко В.В. Состояние и перспективы международного сотрудничества в молодежной сфере в России // Вестник международных организаций. – 2009. – №1 (23). – С. 100.
2. Юзефавичус Т.А. Проблемы социальной работы с молодежью: учебник. – М.: Академия, 2010. – С. 7.
3. Иргалиев Е. Научное исследование сущности молодёжной политики. URL: http://culture.niv.ru/doc/culture/encyclopedia-xx-vek/256.htm (дата обращения: 04.04.2012)
4. Семёнова В.А. Социология молодежи // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. 2-е изд. – М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. – С. 156.
5. Коряковцева О.А. Государственная молодёжная политики как фактор общественно-политической активизации молодёжи в постсоветской России: дис. … д-ра полит. наук. – Ярославль: 2010. – С. 65.
6. Канунников К. С. Концепции европейской государственной молодежной политики: тенденции и основные направления // Молодой ученый. – 2011. – №12. Т.2. – С. 19-22.
7. Молодежная политика: тенденции и международная практика. URL: http://gov.cap.ru/hierarhy.asp?page=./97301/143063/149377/157359 (дата обращения: 23.04.2012)
8. Лиссабонская декларация по молодежной политике и программам, принятая на Всемирной конференции министров по дела молодежи, которая состоялась в Лиссабоне 8-12 августа 1998 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/lisbon.pdf (дата обращения: 23.04.2012)
9. Харченко В.В. Состояние и перспективы международного сотрудничества в молодежной сфере в России // Вестник международных организаций. – 2009. – №1 (23). – С. 106.
10. An EU Strategy for Youth – Investing and Empowering. A renewed open method of coordination to address youth challenges and opportunities / Commission of the European communities [Электронный ресурс]. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0200:FIN:EN:PDF (дата обращения: 26.04.2012)
11. Информационно-справочные материалы (документы международной молодежной политики, описание европейских молодежных программ): Изд. 1-е. – М. Фонд содействия развитию международного сотрудничества, 2009. – С. 18.
12. Тарасов В. Министры по делам молодежи стран Совета Европы приняли Декларацию. URL: http://photo.ukrinform.ua/rus/current/photo.php?id=230381 (дата обращения: 28.04.2012)
13. Council Resolution of 27 November 2009 on a renewed framework for European cooperation in the youth field

(2010 - 2018) [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/youth/pdf/doc1648_en.pdf (дата обращения: 26.04.2012)
14. Молодежная политика: тенденции и международная практика. URL: http://gov.cap.ru/hierarhy.asp?page=./11848/29518/37156/41284 (дата обращения: 28.04.2012)
15. Харченко В.В. Состояние и перспективы международного сотрудничества в молодежной сфере в России // Вестник международных организаций. – 2009. – №1 (23). – С. 106.
16. Информационно-справочные материалы (документы международной молодежной политики, описание европейских молодежных программ): Изд. 1-е. – М. Фонд содействия развитию международного сотрудничества, 2009. – С. 26.
17. Офис содействия молодежному сотрудничеству / Молодежь Баренцева региона. URL: http://www.barentsyouth.org/cppage.433331-72314.html (дата обращения: 02.05.2012)
18. The Regional Working Group on Youth Issues / Barents Youth. URL:http://www.barentsyouth.org/cppage.71763.ru.html (дата обращения: 02.05.2012)
19. The Regional Working Group on Youth Issues / Barents Youth. URL:http://www.barentsyouth.org/cppage.71763.ru.html (дата обращения: 02.05.2012)
20. Dalhaug L. Children and youth as a priority // Barents Borders. Delimitation and internationalization. Barents Review 2012. Norwegian Barents Secretariat. – P. 75-85
21. Голдин В.И. Международное сотрудничество в Баренцево Евро-Арктическом регионе: десять лет истории и взгляд в будущее // Баренц-журнал, №1, 2003. – С. 4-17.
22. Баренцев Региональный Молодежный Совет (БРИК) / Молодежь Баренцева региона. URL: http://www.barentsyouth.org/cppage.443803-71762.html (дата обращения: 02.05.2012)
23. Dalhaug L. Children and youth as a priority // Barents Borders. Delimitation and internationalization. Barents Review 2012. Norwegian Barents Secretariat. – P. 75-85
24. Working Group on Youth Policy (WGYP) / The Barents Euro-Arctic Council. URL: http://www.beac.st/?DeptID=8577 (дата обращения: 23.04.2012)
25. Barents Regional Youth Program 2011-2014 // текущий архив Норвежского Баренцева Секретариата
26. Новая Киркенесская декларация / The Barents Observer. URL: http://barentsobserver.com/ru/politika/2013/06/novaya-kirkenesskaya-deklaraciya-04-06 (дата обращения: 01.09.2013)
27. Декларация по итогам встречи глав правительства стран-членов СБЕР (Киркнес, 3-4 июня 22013 года) / URL: http://government.ru/media/files/41d46b75c7931f08b9b7.pdf (дата обращения: 05.07.2013)

ИНФОРМАЦИОННАЯ ЦЕННОСТЬ МАТЕРИАЛОВ ИЗ ГРУНТОВЫХ НЕКРОПОЛЕЙ ЧЕЧНИ ЭПОХИ РАННЕГО ЖЕЛЕЗНОГО ВЕКА КАК ИСТОЧНИКА ДЛЯ РЕКОНСТРУКЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ

Бурков Сергей Борисович
СНС отдела систематизации археологических материалов ГБУ «Институт истории и археологии РСО-А», г. Владикавказ

В последнее время возросло внимание к этно–историческим реконструкциям древности, связанным с происхождением и историческими судьбами народов Северного Кавказа, в том числе – т.н. «нахских общностей» эпохи раннего железного века [3,С.29-31;9,С.78,81;10,с.135-141;12]. Эта тема привлекала к себе внимание и ранее [1,с.191 – 201;2,с.370;4,с.398-399;7,с.26,32-33,84-93,184-313;8,с.6-8;13,с.404-405;15,с.192-193;16,С.387-396;22,с.10;25,с.202-203].И если одни из исследователей достаточно осторожны в своих высказываниях относительно исторических судеб древнего населения края, то другие предпочитают реконструировать прошлое, опираясь, основном, на соображения политико – лингвистического содержания. Анализу подобных «изысканий» посвящен ряд специальных работ [17,с.63-73;18,с.175-192;23,с.125-132;33;34,с.393;35,с.500-501;].При этом, не был исследован весь объём имеющихся данных, что привело, на наш взгляд, к отрыву выводов относительно исторического прошлого автохтонных народов края от уровня изученности древностей раннежелезного века.

В настоящей работе анализируются вопросы, связанные с методиками полевого исследования, составления отчётной документации, изучения, хранения и музеефикации предметов и памятников середины VIII в. до н.э. - конца IV в.н.э., найденные и находящиеся на территории Чечни в её современных административных границах. Это необходимо для того, чтобы установить, насколько имеющиеся в нашем распоряжении материалы из грунтовых некрополей, исследованные на изучаемой территории, позволяют решать вопросы реконструкции этнокультурных процессов эпохи раннего железного века Северного Кавказа. Ранее автор уже обращался к данной тематике [5,с.165-166]. При этом были выделены отдельные этапы, в рамках которых выявление, фиксация, обработка и представление источниковой базы имели свои особенности, связанные с уровнем и характером развития археологии как науки, отражающей общественно – политические процессы, происходившие в регионе и в государстве в целом [6,с.156-159]. Источниковой базой для исследования послужили материалы археологических раскопок (полевые отчёты и рецензии на них, полевые дневники, тексты договоров, фотографии, другая техническая документация), хранящиеся в фондах ИИМК, ИА РАН и его региональных отделений, данные из государственных архивов и музеев гг.Грозного, Владикавказа, Армавира, учебных заведений (ЧИГУ, СОГУ, АГПА), частных архивных собраний, рукописи диссертационных исследований авторов, изучавших древности раннего железного века Чечни, научные публикации раскопанных некрополей, личные

наблюдения автора, полученные им в ходе многолетних исследований памятников в составе экспедиционных отрядов ЧИНИИ, ППАЭ, археологической лаборатории ЧИГУ.

Исходя из совокупности полученных данных, весь изучаемый период можно представить в виде нескольких этапов, имеющих свои характерные черты. Так, для I этапа (вторая половина XIX – начало XX в.) было свойственно формирование разрозненных коллекций и собраний древностей, полученных в ходе стационарных полевых работ. В их число часто включались отдельные предметы, найденные случайно или купленные у местных жителей [27, с. 6 –,12,16,24,25,41,42,51-53;28;29].В основном, это были материалы из погребальных памятников. Методики того времени особое внимание уделяли раскопкам курганов, тогда как строго научные исследования грунтовых захоронений привлекали мало внимания. Для каменноящичных погребений преобладал принцип изъятия из них отдельных предметов, без графической, либо – фотофиксации, без установления точного места расположения находок в погребальном пространстве, сами конструкции только бегло описывались. Снимки погребений применялись редко, дневниковые описания деталей погребальной обрядности не отмечали. Краткая информация о найденных предметах содержалась только в описях, прикладываемых к коллекциям. Они передавались, в основном, на хранение в музеи Москвы и Санкт – Петербурга, т.к. региональные хранилища древностей в местах их находок только формировались и не обладали возможностями для их сохранения и представления. Правила предоставления разрешений на ведение раскопок – Открытые листы – предполагали демонстрацию найденных предметов в качестве отчёта о работах, с последующим перераспределением находок через Императорскую Археологическую Комиссию по музейным собраниям всей страны. Коллекции дробились и не изучались комплексно, способы их хранения (по материалу), размещение на отдельных планшетах постоянно приводили к утрате частей или целых предметов из железа и стекла. Ведение описей различались по степени детализации: сама документация, чаще всего, была подробна, но описание отдельных предметов в музеях велось непрофессионально. Д.Я. Самоквасовым отмечалось, что в связи с большим объёмом поступлений вещей из раскопок коллекции в музеях часто смешивались, что приводило к невозможности дальнейшей работы с находками. При публикации материалов даются только извлечения из дневников раскопок, сами дневники не публикуют. Таблицы с материалами приводятся по материалу, что удобно для художника, но не для исследователя [26.с.2-23]. В настоящее время довольно непросто установить тип некоторых предметов. Этой цели помогает просмотр фотоматериалов. Отчёты, предоставляемые в Археологическую комиссию, в основном, касались административно – финансовых и организационных вопросов и были связаны с перечнем изъятых из раскопов предметов. Это, в том числе, было связано с записью процессов работ в полевых дневниках, частично – в описях, прилагаемым к коллекциям. Подробные отчёты о раскопках в Чечне печатались в периодической печати [29].

На II этапе (30-е гг. – середина 50-х гг. XX в.) возросший уровень приёмов и методов полевого изучения позволил с большей подробностью фиксировать изучаемые памятники, в основном - при раскопках грунтовых погребений. Оценка различий между технологическими традициями позднего этапа раннежелезного века и начальных веков раннего средневековья произведена не была, выделение датирующих групп предметов не практиковалось. В методиках полевого изучения и правилах фиксации материалов преобладали описания, значительное внимание уделялось разведкам и обнаружению новых объектов. При этом, в основном, исследователям предлагался набор полевых приёмов, выработанных ещё в дореволюционной России [11, с. 68 – 69,71,135;30,]. Подобными методическими рекомендациями руководствовались и сотрудники ГАИМК и ИИМК (А.П. Круглов, Г.В. Подгаецкий, Е.И. Крупнов), исследуя в 1936 – 1939 гг. в том числе, памятники эпохи раннего железного века на территории Чечни [19,с.90-99]. Неразработанность стратиграфической колонки для керамики позднего этапа раннего железного века, а также значительное «переживание» типовых предметов в могильниках горно – предгорной зоны наложили свой отпечаток и на исторические выводы относительно судеб населения края в изучаемый период времени. В предвоенные годы стала формироваться археологическая коллекция Грозненского областного музея краеведения, куда частично были переданы и предметы из Северо – Кавказского музея краеведения и Ингушского областного музея краеведения г. Владикавказа. Многие предметы были описаны и зарисованы, что в последующем было частично использовано [24]. Для 30-40-х гг. XX в. было характерно активное составление рукописных фондов, которые пополняли, в том числе, и тексты полевых отчётов исследователей. Коллекции предметов из археологических раскопок экспедиций ГИМ, ГАИМК (ИИМК) в предвоенные и первое послевоенное десятилетие продолжали поступать в центральные хранилища. В работах в 60-70-е гг. прошлого столетия (СКАЭ) были задействованы Грозненский НИИ и музей краеведения, поэтому местные научные учреждения стали формировать собственные археологические коллекции. При передаче их на хранение описи предметов отвечали принципам научности, находки сопровождались краткими пояснениями и рисунками. Их научная апробация происходила редко и без детального научного описания. Это было связано с недостаточной квалификацией научных работников и ограниченностью публицистических усилий музея краеведения. Традиции по привлечению региональных коллекций при написании обобщающих диссертационных исследований только складывались, однако эти материалы начинают использоваться заметно активнее. Малоинформативность отчётов, передаваемых в отдел полевых исследований ГАИМК (ИИМК), Института археологии, была характерна и в последующие годы. Найденные предметы и чертежи представлены в них фотографиями, часто – без масштаба, описания вещей поверхностны. Это связано, в том числе, и с попытками сохранить информацию от несанкционированного использования. Продолжала сохраняться практика внесения подробных записей в раскопочные дневники. Детализация в оформлении результатов полевых научных изысканий произошла в конце 70-х гг. XX в., когда ОПИ вводятся новые правила оформления произведённых работ [31,с.64-65].

Для III этапа (вторая половина 50-х гг. – 1976 г.) характерно наличие более полной и детальной информации в материалах научных публикаций, полевые отчёты часто схематичны и содержат только часть информации, особенно - в альбомах иллюстраций. Чертежи погребений давались без точной привязки к квадрату в раскопе, без разрезов стенок, отсутствуют нивелировки, значительная часть вещей представлены фотографиями, рисунки часто даны без масштаба. В ряде случаев опубликованные материалы более детальны, чем данные отчётов, в связи с чем

их сложно использовать при последующих обобщающих исследованиях из-за разноуровневости информации. С 1970 по 1975 гг., после завершения работ СКАЭ, исследования в Чечне ведутся в рамках деятельности Чечено-Ингушского НИИ, Госуниверситета (ЧИГУ) и республиканской детской экскурсионно – туристской станции (РДЭТС). В связи с отсутствуем достаточного финансирования, малочисленностью отрядов и ограниченностью во времени сократились масштабы полевых исследований. В это время основное внимание было уделено охранно – спасательным работам на памятниках, подвергавшихся разрушению в ходе производственной деятельности или природных факторов.

После завершения деятельности в крае объединенной СКАЭ под руководством Е.И. Крупнова, масштабные работы на погребальных памятниках Чечни были свернуты. Исследованиям подвергались отдельные погребения и могильники, в основном – в горно – предгорной зоне. Стационарные работы большими площадями велись редко и недолго. В связи с массовостью находок, после реставрационных работ и написания текстов отчётов, они стали передаваться на хранение в местные музеи.

С образованием в1976 г. Предгорно-плоскостной археологической экспедиции (ППАЭ) интенсивность работ и их объёмы возросли. Основное внимание было уделено предгорно – плоскостной и равнинным зонам, работы в горах велись редко. Исследования в эти годы также велись в ограниченных размерах, производились сборы отдельных находок, которые представлялись в отчётах в очень краткой форме. В некоторых случаях, объём производимых работ был значителен.

Приемы и методы полевой фиксации грунтовых могильников нашли отражение и в характере формирования отчётов, которые на IV этапе (1976 г. – 1985 гг.) стали более детальными. Они позволяют использовать вновь полученные данные для их более детального анализа, однако информативность полевых работ незначительна, материалы опубликованы фрагментарно. На данном этапе грунтовые могильники эпохи раннего железного века изучались наиболее активно. В основном, работы велись на вновь открытых памятниках, некоторые из них продолжали исследоваться на протяжении нескольких полевых сезонов. Постоянно нарастало и количество отдельных предметов, найденных случайно и переданных в музейные собрания. Существенная их часть включалась в полевые отчёты, либо публиковалась в виде обзорных статей. В это время улучшилось качество отчётных материалов. В отчётах присутствует детальное описание найденных предметов. Для передачи коллекций музеями стали разрабатываться и применяться собственные учётные документы, которые были обязаны заполнять исследователи памятников. По их результатам стороны подписывали акты приемки – передачи, в которых отражался характер материалов, их общее количество, а также сведения о приёмщике коллекций.

На V этапе (1986 г. – 1991 г.), после образования археологической лаборатории при НИСе ЧИГУ, масштабным исследованиям были охвачены, в основном, курганные некрополи, что было связано с исполнением хоздоговоров в предгорно – плоскостных районах, тогда как грунтовые могильники раннего железного века территориально относились к горной зоне Чечни, где широкомасштабных строительных работ в те годы не было. В эти годы периода частичным раскопкам подверглись Сержень – Юртовский, Чернореченский, Самашкинский, Гумси – Кортовский № 2 грунтовые могильники. После завершения полевой деятельности хозрасчётной лаборатории в 1991 г. дальнейшие исследования на памятниках не производились, за исключением редких сборов случайных находок из разрушенных захоронений.

На VI этапе (с 2009 г. - и по настоящее время) исследования грунтовых могильников раннего железного века в горно – предгорных районах Чечни практически не ведётся, за исключением редких сборов из разрушаемых памятников [32,с.139-140]. Подобная ситуация сохраняется с 1989 г. Продолжающаяся практика публикации добытых ранее материалов, несомненно, полезна [21,с.134-135,138,140,141142,144],но не может заменить полноценных полевых изысканий.

В качестве некоторых выводов по теме отметим следующее. Для работ 30 – 40 –х гг. XX в. характерна комплексность, широкий территориальный охват, детальная дневниковая фиксация полевых изысканий, небольшие объёмы раскопочных работ. Традиция малоинформативности отчётов, передаваемых в отдел полевых исследований, продолжилась и в последующие годы. В схематических отчётах 50-60 –х гг.XX в. отсутствуют привязки к местности, нивелировки, чертежи погребений (там, где они есть), выполнены без учёта особенностей погребальных сооружений, нет разрезов, вещевой материал описан поверхностно, вместо рисунков присутствуют, в основном, фотографии, рисунки часто даны без масштаба. Детализация в оформлении результатов полевых научных изысканий произошла в конце 70-х гг. XX в., когда ОПИ вводятся новые правила оформления произведённых работ. В связи с массовостью находок, после реставрационных работ и написания текстов отчётов, они стали передаваться на хранение в местные музеи. Приемы и методы полевой фиксации грунтовых могильников, исследуемых ППАЭ, нашли отражение и в характере формирования отчётов, которые в ряде случаев стали более детальными. Фиксация отдельных захоронений происходила с использованием методических приемов, применяемых для некрополей грунтового типа, погребальные конструкции фиксировались редко, информативность полевых работ незначительна, материалы опубликованы фрагментарно. С началом деятельности археологической лаборатории НИСа ЧИГУ (1986 г.),улучшилось качество отчётных материалов, применялись статистические приемы обработки данных. В отчётах присутствует детальное описание найденных предметов, создаются коды для описания погребений и отдельных находок. Однако, точная стратиграфическая ситуация для большинства бытовых памятников не прослежена, большинство находок не опубликовано. События конца 90-х гг. в Чечне привели к утрате большинства отчётных материалов прошлых лет и уничтожению документации на хранящиеся коллекции, которые депаспортизированы. Часть материалов утрачена полностью, остальная нуждается в обработке и разборе. В настоящее время некоторые объекты, ранее датируемые в рамках эпохи раннего средневековья, отнесены к эпохе раннего железного века [20,с.236-237]. Это связано, в том числе, с неразработанностью критериев выделения производственных керамических традиций позднего этапа раннего железного века – раннего средневековья, с несовершенством применённых методик полевого изучения памятников, незначительным объёмом опубликованных отчётных данных. Всё это негативным образом сказывается на исторических выводах и построениях. Основной проблемой периода 1986 – 1991 гг. является отсутствие публикации изученных материалов и подготовка полноценных отчётных материалов. Всё это служит серьёзным препятствием для установления степени достоверности

историко-культурных реконструкций, предпринимающихся в последнее время относительно эпохи раннего железного века, в том числе - и применительно к изучаемой нами территории. Схематичность отчётных данных не способствует объективному анализу погребальной обрядности и предметному сопоставлению материалов исследованных некрополей. Материалы случайно найденных и фрагментарно зафиксированных отдельных погребений трудно сопоставимы. Точная стратиграфическая ситуация для большинства грунтовых некорополей не прослежена. Актуальна публикация сохранившихся части архивных и отчётных материалов, проведение новых полевых археологических изысканий. С ростом объемов незаконных раскопок и массового разрушения памятников в ходе освоения территорий происходит создание частных коллекций и музеев. Материалы эпохи раннего железного века составляют в них значимую часть, однако малодоступны для исследователей. Всё это негативным образом сказывается на некоторых исторических выводах и построениях, на уровне и характере соизмеримости исходного материала с его теоретическим обобщением и требует учёта при общей оценке источниковой базы, а также тех выводов, к которым приходят авторы при подведении итогов своих научных изысканий.

В настоящее время приходится констатировать, что степень обработки, публикации и научного осмысления памятников и предметов материальной культуры эпохи раннего железного века с территории Чечни не соответствует современному уровню их теоретического обобщения и исторических выводов о далеком прошлом её автохтонного населения.

Список литературы:

1. 1.Абрамова М.П. Центральное Предкавказье в сарматское время (III в. до н.э. – IV в.н.э.). М., Наука, 1993. – 240 с.
2. 2.Абрамова М.П. К вопросу об этническом составе населения Центрального Предкавказья в сарматскую эпоху // XIV Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа – в сб.: материалы по изучению историко – культурного наследия Северного Кавказа, вып. VIII.М., Памятники исторической мысли, 2008. – 976 с.
3. 3.Багаев М.Х.Была ли нахская цивилизация? // XXV Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа. Тезисы докладов международной конференции. Владикавказ, СОИГСИ,2008. – 407 с.
4. 4.Багаев М.Х. Правайнахи и их связи с кочевниками Северного Кавказа // XV Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа – в сб.: материалы по изучению историко – культурного наследия Северного Кавказа, вып. VIII. М., «Памятники исторической мысли», 2008. – 976 с.
5. 5.Бурков С.Б. К вопросу об информативных возможностях бытовых и погребальных памятников эпохи раннего железного века с территории Чечни //XXVII «Крупновские чтения» по археологии Северного Кавказа. Тезисы докладов международной конференции. Махачкала, «Мавраевъ»,2012. – 412 с.
6. 6.Бурков С.Б. Приёмы и методы поиска, фиксации и музеефикации археологических объектов и предметов эпохи раннего железного века с территории Чечни в исторической перспективе // VII «Прозрителевские чтения». Материалы научно–практической конференции 22-23 ноября 2012 г. Ставрополь, «Печатный двор»,2013. –204 с.
7. 7.Виноградов В.Б. Центральный и Северо – Восточный Кавказ в скифское время. Грозный, ЧИНИИИЯЛ,1972. – 390 с.
8. 8.Виноградов В.Б. Назревшие проблемы изучения роли плоскостной и степной зон в этнокультурной истории центральной части Северного Кавказа // Этнокультурные проблемы эпохи бронзы Северного Кавказа. Владикавказ, СОГУ,1986. – 115 с.
9. 9.Герасимова М.М. Население Северного Кавказа в раннем железном веке // Вестник антропологии № 11. М., «Оргсервис-2000», 2004. – 144 с.
10. 10.Дударев С.Л. Ещё раз об этнической принадлежности кобанской культуры // Эпоха раннего железа. Сборник научных трудов к 60-летию С.А.Скорого. Киев – Полтава. 2009. – 456 с.
11. 11.Желебёв С.А. Введение в археологию. Теория и практика археологического знания. Часть II. Петроград, 1923.–130 с.
12. 12.Ковалевская В.Б. Центральное Предкавказье в древности и раннем средневековье (кавказский субстрат и передвижения ираноязычных племён). Автореферат диссертации на соискание учёной степени доктора исторических наук. М.,1988. – 37 с.
13. 13.Ковалевская В.Б. Специфика взаимоотношений степных и горных народов Центрального Предкавказья в I тыс. до н.э. – I тыс.н.э. // XV Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа – в сб.: материалы по изучению историко – культурного наследия Северного Кавказа, вып. VIII.М., «Памятники исторической мысли», 2008. —976 с.
14. 14.Козенкова В.И. Кобанская культура. Восточный вариант // САИ, вып.В2-5. М., «Наука»,1977. –87 с.
15. 15.Козенкова В.И. Некоторые археологические критерии этногенетических исследований (на материалах кобанской культуры) // VIII Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа – в сб.: материалы по изучению историко – культурного наследия Северного Кавказа, вып. VIII.М., «Памятники исторической мысли», 2008. – 976 с.
16. 16.Крупнов Е.И. Древняя история Северного Кавказа. М., «Наука», 1960. – 520 с.
17. 17.Кузнецов В.А., Чеченов И.М. История и национальное самосознание. Проблемы современной историографии Северного Кавказа. Владикавказ, «Кавказская здравница», 2000. – 112 с.
18. 18.Кузнецов В.А. Исторические мифы и их место в общественно – политической жизни Северного Кавказа сегодня // Россия и Кавказ: история и современность. Материалы научной конференции. Владикавказ, СОИГСИ, 2005. – 280 с.
19. 19.Мамаев Х.М. Из истории археологического изучения Чечни (К 70-летию начала работы Чечено – Ингушской археологической экспедиции ГАИМК и Северо – Кавказской археологической экспедиции ИИМК) // Вестник Академии Наук Чеченской Республики. Грозный, «Пилигрим», 2008 № 1. – 240 с.
20. 20.Мамаев Х.М. О дате костяных наконечников стрел Дайского могильника // XXVI Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа. Тезисы докладов международной конференции. Магас, «Пилигрим», 2010. –392 с.
21. 21.Мамаев Х.М.,Нарожный Е.И.Археологические материалы из кургана у станицы Ильинская в Чечне//Вестник АН ЧР,№1(18).Грозный, АН ЧР,2013. –239 с.

22. 22.Марковин В.И. Археологический аспект в изучении этногенеза вайнахов // Проблемы происхождения нахских народов. Материалы научной конференции, состоявшейся в Шатое в 1992 г. Махачкала, Мининформпечати,1992. — 197 с.
23. 23.Марковин В.И. Тенденции последних лет (1991-1997) в историко – археологическом изучении Северного Кавказа // Кавказ и степной мир в древности и средние века. Махачкала, ДНЦ РАН, 2000. – 251 с.
24. 24.Петренко В.А. Культура населения среднего Притеречья в сарматскую эпоху (III в.до н.э. – IV в.н.э.). Диссертация на соискание учёной степени кандидата исторических наук. Рукопись. Грозный, 1980. – 184 с.
25. 25.Петренко В.А. Погребальный обряд Ханкальского могильника как показатель его этнической принадлежности // VIII Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа – в сб.: материалы по изучению историко – культурного наследия Северного Кавказа, вып. VIII. М., Памятники исторической мысли», 2008 – 976 с.
26. 26.Самоквасов Д.Я. Раскопки древних могил и описание, хранение и издание могильных ценностей. М., Синодальная типография, 1908. – 25 с.
27. 27.Семёнов Н.С. Чеченцы в роли археологов. Владикавказ, Типография Терского областного статистического комитета, 1890. – 63 с.
28. 28.Семёнов Н.С. Заметка о древних могильниках Ичкерии и найденных в них предметах // Отдельный оттиск «Терских ведомостей» за 1890 г. – 4 с.
29. 29.Семёнов Н.С. Заметка о древних могильниках Ичкерии и найденных в них предметах // Терские ведомости», №№ 76,81,83,87.
30. 30.Смирнов А.П., Милонов Н.П. Краткое руководство по археологии. М., НИИКМР Наркомпроса РСФСР, 1939. – 68 с.
31. 31.Сорокина И.А. Полевые археологические исследования в России в 1946 – 2006 гг. (по архивным материалам и публикациям). Тула, «Гриф и К», 2008 г. – 244 с.
32. 32.Тангиев М.А. Новый памятник кобанской культуры в Чечне // XXVII «Крупновские чтения» по археологии Северного Кавказа. Материалы международной научной конференции. Махачкала, «Мавраевъ»,2012. – 412 с.
33. 33.Туалагов Нахоязычные скифы и аланы – реальность или миф? Владикавказ, «Ир», 2008. – 110 с.
34. 34.Чеченов И.М. К историографии ранней этнической истории Северного Кавказа // XV Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа – в сб.: Материалы по изучению историко – культурного наследия Северного Кавказа, вып. VIII. М., Памятники исторической мысли», 2008. – 976 с.
35. 35.Чеченов И.М. Новые негативные явления в освещении древней истории Северного Кавказа // XVIII Крупновские чтения по археологии Северного Кавказа – в сб.: Материалы по изучению историко – культурного наследия Северного Кавказа, вып. VIII. М., Памятники исторической мысли», 2008. — 976 с.

К ВОПРОСУ О КОНЦЕПЦИИ И МЕТОДАХ АНТРОПОЛОГИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Далгат Фатима Магомедовна,
к.и.н., доцент кафедры истории России XX – XXI вв. Даггосуниверситета, г. Махачкала

В 1970-х гг. в мировой историографии стал развиваться новый исследовательский подход - историческая антропология - область современного исторического знания, зародившаяся и существующая в рамках «новой исторической науки», объединяющая ряд дисциплин, которая изучает человека во всех проявлениях конкретных форм его существования, в конкретное время и конкретном месте, во взаимосвязи с элементами и сторонами социальной системы. Таким образом, историческая антропология — направление познания социокультурной истории человечества с помощью методов исторической, антропологической наук и кросс-культурных исследований. Если попытаться охарактеризовать антропологически ориентированную историю как определенный подход, можно выделить следующие его признаки:

- междисциплинарность, активный диалог как с другими науками (антропологией, социологией), так и между разными отраслями исторического знания (социальная, экономическая, политическая история объединяются вокруг понятия «культура»);
- преимущественное внимание к межличностному и межгрупповому взаимодействию;
- взгляд на происходящие процессы с позиции их участников (или жертв);
- изучение всех видов социальных практик, рутины и повседневности на всех уровнях и во всех проявлениях (от поведенческой культуры до культуры политической).

Поскольку историческая антропология молодое направление исторической науки, переживает сейчас период экстенсивного развития, пытаясь определить свою собственную предметную область, более универсальное значение имеет антропологический подход в исторических исследованиях, т.е. использование соответствующих методов и принципов. Мэтры исторической антропологии (А. Бюргьер, Ж. Ле Гофф, А.Я. Гуревич) неоднократно подчеркивали, что у этого направления нет своего особого исследовательского поля, своей особой проблематики. Ж. Ле Гофф трактует историческую антропологию как общую глобальную концепцию истории, которая объемлет все достижения «Новой исторической науки». Тематика историко-антропологических исследований действительно очень разнообразна, постоянно расширяется, но остается дискуссионной. Тем не менее, следует выделить несколько проблемных областей, в которых историко-антропологический подход в последние десятилетия оказался особенно плодотворным. В широком смысле, на сегодняшний день в сферу исторической антропологии можно включить: историю ментальностей, историю по-

вседневности, «микроисторию», гендерную историю, историческую психологию, интеллектуальную историю, «народную религиозность» (религиозную антропологию, т.е. изучение субъективного аспекта веры) и др. Разделение на эти дисциплины достаточно условно, ибо их сближает предметная область, обновленный теоретико-методологический арсенал, принцип междисциплинарности в исследованиях. Таким образом, историческая антропология представляет собой конгломерат не имеющих четких границ, переплетающихся между собой научных направлений.

В антропологически ориентированных исторических исследованиях используются теоретические основания, концептуальные подходы, исследовательские техники и методы не только самой исторической науки, но и смежных социальных и гуманитарных наук, семиотика (расшифровка, трактовка символов и знаков), дискурсивный анализ (интерпретация текстов источников), методы собственно антропологии, психологии, социологии, лингвистики), поскольку пересечение исследовательских интересов продиктовано близостью объекта изучения (человек и общество в разных измерениях).

Возникновение исторической антропологии как научного направления с определенным кругом вопросов и методов было одним из проявлений глобальной смены ориентиров исторического знания, получившей название «Новой исторической науки». Для «новой исторической науки» характерно обогащение теоретическими моделями и исследовательскими принципами и методами, понятийно-терминологическим рядом других общественных наук, в противоположность традиционной истории, а также расширение предмета, проблематики исторического исследования, разработка новых, более эффективных приемов анализа исторических источников, введение в оборот множества исторических фактов. Главной новацией этого направления явилась переориентация внимания исследователя с описания политической и военной истории, персоналии правящих элит, истории церкви, истории искусства и т.п. (чем была увлечена «классическая» история) - на изучение «истории повседневности», образов жизни, картин мира, обычаев, привычек и иных стереотипов сознания и поведения рядового человека рассматриваемой эпохи, изучением «культуры ментальностей» городского населения средневековой Европы.

Впервые на русском языке термин «историческая антропология» употребил А.Я. Гуревич в 1984 г. для обозначения нового научного направления. Он же приложил немало усилий, чтобы познакомить отечественных гуманитариев с достижениями французской школы «Анналов». Позднее А.Я. Гуревич опубликовал несколько программных статей, в которых сформулировал задачи и перспективы исторической антропологии[1]. Он является основателем и бессменным редактором альманаха «Одиссей. Человек в истории».

Среди отечественных последователей исторической антропологии следует назвать также А.Л. Ястребицкую [2], Ю.Л. Бессмертного [3] и др., также ученых, сосредоточенных на исследованиях культуры повседневности европейского средневековья. В последние годы, разработанные исторической антропологией подходы, стали применяться в отечественной исторической науке в изучении истории и культуры Востока (М.В. Крюков [4], В.В. Малявин [5], А.Н. Мещеряков [6]), Византии (А.А. Чекалова [7]), средневековой Руси (Д.С. Лихачёв [8]), - распространяться на исследования обыденной культуры привилегированных слоев (Ю.М. Лотман [9]). Впрочем, исследования русской культуры в русле принципов исторической антропологии имеют хорошую традицию в лице Н.И. Костомарова, В.О. Ключевского, П.Н. Милюкова, во многом предвосхитивших научную идеологию исторической антропологии.

С 1994 г. Ю.Л. Бессмертный руководит семинаром по истории частной жизни в Институте всеобщей истории РАН. В 1997 г. вышел первый выпуск альманаха «Казус» под его редакцией. Новое издание было изначально ориентировано на микроисторию и историю повседневности. В 1998 г. проводилась конференция посвященная проблемам микроанализа. В 2000 г. в московском издательстве вышел сборник «Человек и его близкие на Западе и Востоке Европы (до начала нового времени). Так происходило постепенное расширение поля историко-антропологических исследований. Редакция альманаха «Казус» в лице крупных российских медиевистов Ю.Л. Бессмертного и М.А. Бойцова обратила пристальное внимание на уникальные явления в истории, несводимые к социальным типам. Как справедливо отмечал Ю.Л. Бессмертный, в исторической науке зачастую происходит недооценка познавательной ценности нестандартного поведения отдельных людей, за которой на практике может скрываться «культурная уникальность времени».

Процесс «антропологизации» истории России идет полным ходом. Одни исследователи участвуют в этом процессе вполне сознательно, активно экспериментируя с новыми подходами и концепциями, другие скорее склонны «плыть по течению», повинуясь капризам научной моды. Наконец, третьи избегают модных словечек и подходят к осознанию необходимости новых подходов в силу логики развития той предметной области, в которой находятся их научные интересы. Прорыв во взглядах на задачи исторической науки стимулировал появление социальной истории, а затем и исторической антропологии.

Таким образом, 1970-80-е гг. стали периодом бума конкретных социально-исторических исследований, совершивших подлинный прорыв в области изучения индивидуального и коллективного поведения и сознания. Радикальное изменение самой проблематики исследования, направленного на выявление человеческого измерения исторического процесса, потребовало решительного обновления концептуального аппарата и исследовательских методов и привело к формированию новой парадигмы социальной истории, включающей в свой предмет сферу человеческого сознания как неотъемлемую структуру социальной жизни. Перенесение акцента с институциональной и макро-событийной истории на ее богатую конкретику, переход от доминирования умозрительных схем и построений к «истории подробностей жизни». Повседневность как специальная область исторических исследований была обозначена и стала популярной недавно. В действительности, основные аспекты ее рассмотрения, пусть и обозначаемые иными терминами (история труда, быта, отдыха и досуга, обычаев, различных срезов культуры и т.д.), чаще всего в отдельных фрагментах - изучались давно и традиционно. Однако главное отличие между традиционными исследованиями быта и изучением повседневности историками лежит в понимании значимости событийного, подвижного, изменчивого времени, случайных явлений, влиявших на частную жизнь и менявших ее. Именно в тривиальной обычности жизни витают мысли и чувства, зреют замыслы, ситуации, рождающие экспериментирование. Историка повседневности интересует, как это происходит?

Если этнограф воссоздает быт, то историк повседневности анализирует эмоциональные реакции, пережи-

вания отдельных людей в связи с тем, что его в быту окружает. В центре внимания историка повседневности – не просто быт, но жизненные проблемы и их осмысление теми, кто жил до нас. Поворот в историографии к истории повседневности в принципе соответствует логике развития науки, где «хорошо забытое старое» нередко подается как новое, к этой области привлекается повышенное внимание научного сообщества и она становится весьма популярной. Здесь есть как свои положительные моменты, так и отрицательные. Положительные состоят в том, что в этой «старой-новой» области совершается немалый рывок в количественном накоплении знаний, нередко также и теоретико-методологические прорывы, формирование новых концепций, вплоть до смены парадигмы отраслевого знания. Отрицательные состоят в том, что увлеченные своим предметом исследователи обычно забывают его ограниченность, рассматривая как самодостаточный, вне связи и общенаучного контекста. Конечно, повседневность «самоценна» как предмет массового читательского интереса, обычно имеющего склонность к бытовым подробностям жизни. Однако надо отдавать отчет, что «повседневность» - всего лишь один «ракурс» рассмотрения общества, не способный дать решающей информации для понимания его исторической динамики, а лишь дополняющий, конкретизирующий научные подходы, вскрывающие его сущность. Объединение в общий предмет широкой области ранее отдельных сюжетов и тем исследований (быт, отдых, труд, тендерная история и т.д.). Т.е. речь может идти о новой парадигме исторического знания, при которой факт реальной жизни приобретает качественно иное научное значение. Вместе с тем, излишнее увлечение повседневностью, гипертрофия значимости этой темы таит угрозу бесконечного фрагментирования истории, не избавляя от опасности схематизма, потому что повседневность тоже должна быть структурирована, а здесь возможны как действительно научный подход, так и субъективный произвол при выборе тем и ракурсов.

Литература

1. Гуревич А.Я. Этнология и история в современной французской медиевистике // Советская этнография. 1984. № 5.
2. Ястребицкая А.Л. Средневековая культура и город в новой исторической науке. М.: изд-во Интерпракс, 1995. - 416 с.
3. Бессмертный Ю.Л. Жизнь и смерть в средние века. М.: Наука, 1991. - 240 с.
4. Крюков М.В. Го юй (речи царств). М.: наука, 1987. - 472 с.
5. Малявин В.В. Китайская цивилизация. М.: изд-во Апрель, 2000. - 632 с.
6. Мещеряков А.Н. Император Мэйдзи и его Япония. М.: Наталис, 2009.-736 с.
7. Чекалова А.Я. Прокопий Кесарийский: личность и творчество. – www.gumer.info
8. Лихачев Д.С. Русская культура. М.: Искусство, 2000. - 438 с.
9. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX вв.). СПб.:Искусство-СПб, 1994.- 758 с.

СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ФЕНОМЕНА ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Дмитриевская Марина Сергеевна
Преподаватель гуманитарных дисциплин ГБПОУ КК АМТТ, г. Армавир

Актуальность исследования феномена повседневной жизнедеятельности человека обусловлена фундаментальными общекультурными тенденциями и значимыми историческими обстоятельствами развития современной цивилизации. Исторический переход от традиционного типа жизнедеятельности людей к качественно новому, более динамичному и технически развитому типу развертывания человеческого существования выдвинул проблему повседневной жизнедеятельности современного человека на самый передний план философского и научного познания. В наши дни при изучении феномена повседневной жизнедеятельности человека необходимо видеть и анализировать не только его стремлении к творчеству, свободе, материальным и духовным благам, но и учитывать специфику ментального развития.

Феномены повседневной жизнедеятельности человека встречаются в нашей жизни везде и во всем. «Повседневные практики никогда не выступают в форме проектов, программ, доктрин социального изменения. Повседневные практики не воплощаются ни в каком официальном институте, они образуют своеобразные «свободные зоны», защищенные или защищающиеся от институциональных давлений»[11,С.69].

Эта проблематика часто доминирует в философских и исторических трактатах и исследованиях, авторы которых обращаются к определенным аспектам жизнедеятельности, истории народов и этносов, культуры общества и политики государства. В связи с чем, оценка и характеристика повседневной истории может быть неоднозначной. Важно, что в их трудах субъективное переживание противопоставляется объективным структурам и процессам, «типичные или массовые практические действия - индивидуальным действиям, длительные ритмы- однократным событиям, подвижные формы рациональности -идеальным конструкциям и точным методам»[11,С.67].

Повседневность- это так же целостный и социокультурный жизненный мир, предстающий в функционировании общества как «естественное» самоочевидное условие человеческой жизнедеятельности[5, С.254].

Интересно, что в толковом словаре В.И. Даля слова повседневность нет, а есть только слово быт, который понимается как «традиционный, народный, национальный, сословный уклад коллективного существования»[4,С.342]. А в словаре С.И. Ожегова повседневность определяется как повседневный быт, бытовая сторона жизни, будней. Слову повседневный дается двойственное толкование, с одной стороны повседневный это осуществляемый изо дня в день, всегда; с другой повседневный, значит обычный[9, С.528].

Когда мы говорим о повседневности, то на ум приходит «нечто привычное, рутинное, нормальное, себе тождественное в различные моменты времени» [8,С.12]. Она

кажется нам абсолютно ясной, понятной, но как только мы пытаемся четко определить это понятие, то оно становится недоступным, сложным для интерпретации.

Повседневность - пространство, где слово претворяется в дело, сфера смысловой интеграции личности. «Новая» повседневность, повседневность кризисного состояния общества - это разрушение привычных способов «приписывания» себя к вечности, это состояние знакового хаоса, в условиях которого совершается покушение на многослойность повседневности, ее полисемантизм, в котором находит убежище и аутсайдер, и уставший быть «наедине со всеми» политический лидер[7, С.168].

В этом смысле повседневность определяется как что-то смутное, не очень понятное, импровизированное, зачастую зависящее от обстоятельств. «Человек в любой момент его повседневной жизни находится в биографически детерминированной ситуации, т.е. определенной им самим физической и социокультурной среде. В такой среде он занимает свою позицию. Это не только позиция в физическом пространстве и внешнем времени, не только статус и роль в рамках социальной системы, это также моральная и идеологическая позиция» [11,С.69].

Как пишет в своей работе Н.Н. Козлова, повседневность «одно из пространственно-временных измерений развертывания истории, форма протекания человеческой жизни, область, где возникает надежда на новацию - банальности, перетекая друг в друга, образуют новые миры. Но она же поддерживает стабильность функционирования человеческих обществ. Повседневность - целостный социокультурный мир, как он человеку дан» [2,С.13].

Несомненно, как писал в своей работе Б. Вальденфельс, повседневное «это то, что происходит каждый день, что прорывается сквозь упорядоченную суматоху праздников»[5,С.40]. При этом праздники несут в себе неотъемлемую часть человеческой жизнедеятельности. Праздник создает иллюзию сказки, дает возможность ненадолго забыть проблемы «сегодняшнего» дня. Но при этом такой отрыв от реальности может быть незначительным, так как постоянно в состоянии сказки человек жить не сможет. В этом и заключается особенность отличия феномена повседневной жизнедеятельности человека от праздничной жизнедеятельности.

Таким образом, феномен повседневной жизнедеятельности является продуктом длительного исторического развития. «Повседневность исторична, поскольку она представляет собой мир культуры, который… мы воспринимаем в его традиционности и привычности и который доступен наблюдению»[6,С.108].

Если касаться истории изучения повседневности, то например Э. Гуссерль характеризовал такое восприятие мира как мира повседневной практики как «мифо-практическое». Повседневность в этом мире, по словам Э. Гуссерля, «не тверда в своем самосущностном бытии и открыта воздействию мифических моментов»[5,С.11].

Проблемой повседневности занимался и А. Шюц. В своей концепции он выделяет ряд значений: религия, игра, сон, художественное творчество, и повседневность. Человек, согласно А. Щюцу, живет и трудится, радуется и грустит, рождается и умирает, но всегда из праздника возвращается в мир повседневности. «Верховная власть повседневности обеспечивается именно связью повседневных дел и забот с физической телесностью действующего индивида»[5,С.82].

Основываясь на теории А. Щюца, П. Бергер раскрывает возникновение «повседневного мира через объективацию человеческой деятельности. Повседневный мир является человеку как продукт социологической деятельности предшествующих поколений и современников»[10, С.37].

В свою очередь Т. Лукман предложил «теорию повседневных конструкций действительности, базирующихся на иерархии структур повседневных действий, отношений и знания». Т. Лукман отождествляет «жизненный мир и мир повседневности, который существует как посланная действительность». «Повседневное знание является основой формирования объективных научных понятий»[10, С.36].

П. Бергер и Т. Лукман призвали изучать «встречи людей лицом к лицу», полагая, что такие «встречи», или социальные взаимодействия, есть основное содержание обыденной жизни. Включение человека в создаваемое культурное пространство начинается с усвоения принятых норм и стандартов поведения. В процессе социализации транслируются алгоритмы выработки поведенческих линий. «Повседневное существует в единстве с обществом и культурой, как только они приобретают твердую организацию»[10, С.48].

С начала XX века повседневная жизнь становится предметом изучения многих гуманитарных наук: истории, литературы, социологии, психологии, философии и других. Исследователи открыли перед собой возможность собрать и расширить реальную источниковую базу повседневности за счет воспоминаний и свидетельств обычных людей. В результате чего «повседневное знание является основой формирования объективных научных понятий»[10, С.35].

Как пишет Н.Н. Козлова, повышенное внимание к повседневности – «признак смены парадигм, слома, который сопровождается критикой глобальных объяснительных схем, глобальных социальных и культурных проектов, стремлением к поиску новых оснований социальных наук, восстанием против репрессивности классической науки, классических социальных институтов, повышенным вниманием к культурной плоти истории»[6, С. 48].

Пристальное внимание к теме повседневного усиливается в последние десятилетия из-за стремления философской мысли отыскать скрытые, неявные структуры в жизнедеятельности человека, определённым образом полагающие дискомфортные состояния его бытия. Речь идёт о взаимоотношениях человека с самим собой и окружающим миром. Другими словами, необходимо увидеть «причину» внегармоничных состояний, связей, отношений в целостном образовании «человек - мир».

С одной стороны «повседневность является основой и необходимой предпосылкой исследований в социальных науках», но с другой стороны «почти никогда не становится темой этих исследований». Занимаясь изучением повседневности, исследователь «ощущает себя непосредственно включенным в живую историческую цепь»[6,С.49].

Таким образом, единого понимания трактовки термина повседневность ученые так и не выработали. Одни ее определяют только как каждодневную, «обезличенную» деятельность людей, другие видят в ней нечто более значимое, нежели просто «серую действительность».

Установка философского внимания современных исследователей была направлена на повседневную жизнедеятельность человека - феномен, который пребывает в собственном способе самоосуществления и полагает этим бытие человека. «Наблюдаемый ныне сдвиг в подходах к повседневности, повседневному сознанию и менталитету влечет за собой кардинальные изменения в методологии социального познания»[1, С.48].

Исследование структур мыслительных актов в пространстве повседневного поможет прояснить истоки противоречивых тенденций поведения человека, ведущих зачастую к критическим ситуациям, некоторые из которых несут прямую угрозу его существованию.

Безусловно «главной сферой жизнедеятельности социума выступает материальное производство, представляющее собой процесс создания ценностей материальной культуры... и связанной с ней совокупностью материально-производственных отношений людей»[6, С.41].

Сущность повседневной жизнедеятельности человека в условиях современности отличается открытостью и незавершённостью, разнообразием и непостоянством, противоречивым единством и относительной устойчивостью.

Обращение к иным периодам вне их повседневности приводит к созданию идеальных схем, вместо воссоздания реальной жизни. В процессе изучения поведенческих моделей важно увидеть культурные смыслы данной исторической эпохи.

Феномен повседневной жизнедеятельности человека на современном этапе не является причиной полагать, что современная цивилизация пришла в упадок. Наоборот, он являет собой новую историческую форму жизнедеятельности человека, адекватную требованиям современности. Он отражает иную действительность и создает новый тип человеческой повседневной жизнедеятельности, который тесно связан с современным научно-техническим прогрессом и рациональным планированием, новейшими технологиями и высокопроизводительной техникой, огромными объемами знания и информации.

Поведение выступает всего лишь одной из сторон, многогранной повседневной истории, но без рассмотрения его норм, невозможно составить полное представление о прошедшем периоде. Именно повседневная история должна выйти на первое место в процессе исторического и философского познания, поскольку именно она может составить реальное представление о жизни людей в прошедшие эпохи, вместо господствующих схем, тем самым дав возможность наиболее четко понять специфику человеческого существования.

Список литературы

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер В.С. Социологический словарь/перевод с английского под редакцией С.А.Ерофеева. М., 2000, С.219
2. Вальденфельс Б. Повседневность как плавильный тигль рациональности. М., 1981г, С.40
3. Водрийяр Ж. Система вещей. М., 1995, С. 168
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка, Т. 1-4.-М.:Русский Язык, 1978-Т.1. А-З, С.342
5. Ионин Л.Г. Социология культуры. М., 1996, С. 12
6. Козлова Н.Н. Социология повседневности: переоценка ценностей // Общественные науки и современность, 1992, № 3, С. 13
7. Кучевский В.Б. Социальная философия: общество и сфера его жизнедеятельности. М., 2003, С.41
8. Новейшая философская энциклопедия. Т.3. М., 2001, С.254
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990, С.528
10. Социология. Краткий тематический словарь/под общей редакцией Ю.Т. Вимова Р-н/Д.; 2001, С.37
11. Худенко В. Повседневность в лабиринте рациональности // Социологические исследования, 1993, № 4, С. 69

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СРЕДНИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МОРДОВИИ (30-50-Е ГГ.)

Федотова А. А.
аспирант НИИ ГН при Правительстве Республики Мордовия

Учителя начальной школы играли важную роль в подготовке грамотных учащихся для неполных и полных средних общеобразовательных школ Мордовии. Поэтому качество выпускников из начальных школ во многом зависело от подготовленности для педагогической работы в начальных классах самих учителей, от их компетенции, от его опыта работы. Поэтому для начальной школы требовались учителя, способные передать все те знания учащимся, что предлагалось изучаемой программой.

Вместе с тем и педагогический состав самих учебных заведений, готовящих учителей для начальной школы предполагал педагогов высокой квалификации и компетенции. К сожалению, как показал опыт деятельности средних педагогических учебных заведений, педагогический состав не всегда отвечал этим требованиям.

Как показал анализ отчетов руководителей 8 средних педагогических учебных заведений Мордовии, в 1936 году из общего числа педагогов педучилищ 165 человека, только 78 из них имели высшее педагогическое образование, или 47,3 % всего состава. Кроме того 20 педагогов имели общее высшее не педагогическое образование, что составляло 12,1 %, с незаконченным высшим – 25 или 15,1 %, со средним образованием 33 или 20,0 % и с низшим образованием 9 чел., что составляло 5,5 % [1, л. 2].

Естественно, более половины педагогов не соответствовали своему предназначению. Но другого выхода на том этапе не было, несмотря на то, что органы народного образования принимали все меры, чтобы обеспечить педагогические училища подготовленными кадрами по всем изучаемым дисциплинам.

Как показал анализ отчетов руководителей учебных заведений, со средним и низшим образованием, как правило, были учителя физкультуры, военного дела, пения, рисования. Анализируя состав педагогов педучилищ, от кого зависело качество подготовки учителей начальных школ, приходим к выводу, что более 42 % из них имели стаж педагогической работы свыше 10 лет. Кроме того более 29 % педагогов имели стаж работы от 5 до 10 лет, или в целом более 71 % педагогических кадров училищ имели достаточный опыт работы по подготовке учителей начальных школ [1,л.2]. Для укомплектования педучилищ кадрами, в рассматриваемый год необходимо было направить по шесть преподавателей математики и литературы, пят историков, три преподавателя педагогики, два – русского

языка, столько же естествознания, по одному преподавателю иностранного языка, пения и рисования. А всего потребность в педагогических кадрах составляла 27 человек [1, л. 2].

В Ардатовском педучилище не хватало учителей педагогики и математики, Зубово-Полянском – литературы, математики, иностранного языка, естество-знания, Инсарском – литературы и математики, Ичалковском – двух препода-вателей литературы, истории, рисования и пения, Красно-слободском – истории и педагогики, Темниковском – русского языка, математики и истории, Саранском – 2-х преподавателей литературы, математики, Лямбирском – исто-рии, педагогики и Козловском – русского языка, математики, истории, естествознания [1, л. 2].

Не доставало преподавателей, фактически по всем дисциплинам, поэтому из-за их отсутствие, занятие по совместительству велись учителями общеобра-зовательных школ.

Решение обеспечения преподавательскими кадрами учебных заведений в полной мере зависело от Наркомпроса РСФСР и Мордовской АССР. Естествен-но, органы народного образования принимали практические меры по обеспече-нию учебных заведений преподавательскими кадрами, ликвидации такого явления, как вакансия. Однако проблема комплектования преподавательскими кадрами средние педагогические учебные заведения долгие годы оставалась трудноразрешимой.

На проходящем совещании директоров педучилищ в 1936 году в Саранске многие их руководители отмечали не укомплектованность учебных заведений преподавательскими кадрами. Если, к примеру, в Саранском педучилище работало 28 преподавателей, и 20 из них были с высшим образованием [2, л. 1], тогда как в других училищах многих предметников не хватало. Как отмечал директор Лямбирского педучилища Курмышев – не хватало преподавателей математики и русского языка [2, л.2]. Об этом сетовал и директор Ичалковского педучилища Букин [2 л. 3]. Директор Козловского педучилища говорил об отсутствии преподавателей истории, иностранного языка, рисования [2, л. 4], директор Зубово-Полянского педучилища Романов указывал не отсутствие учителей физики и географии, о недоукомплектованности училищ говорил и директор Темниковского педучилища Милкин [2, л. 7-8].

На июнь 1940 года все педагогические училища Мордовии были укомплектованы квалифицированными кадрами [4, л. 15 об.]. В этот год в училищах работало 132 преподавателя, из них 81 имели высшее образование, что составляло 61,4 %. Кроме того 21 преподавателя, работающие в училищах, были с незаконченным высшим образованием, в том числе 4 – окончившие учительские институты – 15,9 %, 12 преподавателей работали со средним специальным образованием – 9,1 %, 14 – с общим средним образованием – 10,5 % и 4 с низшим образованием – 3,0 % [4, л. 15 об.].

Со средним образованием работали преподавателями физкультуры, военного дела, пения и рисования. Среди педагогов были мастера своего дела. Заслуженным авторитетом пользовались в коллективах и среди учащихся такие педагоги, как Ахремчук Е. И. – преподаватель физики Саранского педучилища, успеваемость по его предмету составлял 99,2 %, Порватова Е. Д. – преподаватель химии и биологии. В Ардатовском педучилище – Ативанов С. Д – преподаватель химии и биологии. В Зубово-Полянском педагогическом училище лучшими педагогами были признаны Мытова А. И – преподаватель русского языка и литературы, Караулов Н. И. – преподаватель истории, Савельев В. В. – преподаватель химии, Тритина Н. В. – преподаватель математики и физики. Краснослободском педучилище – преподаватель педагогики и истории Костин Н. Н. не только помогал учащимся получать хорошие знания по его предмету, но и вел большую исследовательскую работу, выступал со своими статьями на страницах журнала «Советская педагогика», был участником Всесоюзного совещания по педагогическим наукам в апреле 1941 года [4, л. 16].

Трудности с комплектованием преподавательскими кадрами стали ощущаться в годы великой Отечественной войны, особенно преподавателями музыки, рисования, пения и труда. Об этом говорилось в отчете Минпроса Мордовской АССР за 1944-1945 учебный год [5, л. 16]. В результате неукомплектованности училищ педагогическими кадрами, не был выполнен и учебный план и программы по ряду дисциплин. На 1945-1945 учебный год необходимо было направить в педагогические училища трех преподавателей педагогики, 2-х истории, 2-х математики, 6 преподавателей музыки и пения, 8 – преподавателей труда и одного учителя географии [5, л. 47].

За годы войны несколько сократился и контингент преподавательского состава. В 1945 году во всех средних педагогических учебных заведениях работало 109 преподавателя, из них 62 были с высшим образованием, 20 – с незаконченным высшим, 27 – со средним образованием [5, л. 47]. Несмотря на трудности военного времени, педагогический состав училищ был укомплектован на 75,2 % преподавателями с высшим образованием.

В 1947-1948 учебном году во всех педучилищах преподавательской деятельностью занималось 141 человек. Из их числа 83 человека или 58,9 % имели высшее образование, два человека окончили учительские институты, 16 человек имели незаконченное высшее образование и 45 человек со средним образованием [6, л. 15 об.]. Большинство работающих преподавателей имели достаточный стаж педагогической работы, только 22 преподавателя имели стаж педагогической работы до 5 лет, 34 – до 10 лет, 69 – 25 лет и 21 – более 25 лет [6, л. 15 об.]. В целом, около 85 % преподавателей были с большим педагогическим стажем работы и имели достаточный опыт работы в системе среднего педагогического образования.

Руководящими органами народного образования принимались меры к тому, чтобы в педагогической деятельности средних педагогических учебных заведениях работали высококвалифицированные кадры, способные готовить для начальной школы из числа молодежи способных, квалифицированных, высокоидейных учителей.

В этих целях ставилась задача решительным образом улучшить качество преподавание дисциплин и идейно-политическое, трудовое воспитание контингента учащихся училищ. При этом особое внимание было уделено изжитию имеющим место фактам формализма, субъективизма в подходе к преподаванию учебных дисциплин; качественному улучшению постановки работы на опытных сельскохозяйственных участках с использованием последних достижений науки в области сельского хозяйства; обеспечению перехода к занятиям по семестровой системе обучения. Главное, необходимо было повысить ответственность самих преподавателей за качество знаний учащихся, глубокого освоения ими государственных учебных программ, обратив особое внимание на усвоение программного материала по русскому языку и математике. Одновременно через преподавание педагогики и усвоения материала по этой дисциплине, привить учащимся чувств любви к педагогической профессии [3, л. 1-2].

Однако при всем этом принимаемым мерам не всегда достигали своей цели. Несмотря на достаточно большой стаж педагогической деятельности преподавателей педучилищ, наблюдался некоторый процесс их нестабильности.

Так, в 1948-1949 учебном году из 140 преподавателей, работающих в педучилищах, с высшим образованием оставалось – 83 человека. Умень-шилось их число с незаконченным высшим образованием на 5 человек и со средним на три человека, одновременно три человека работали с начальным образованием [3, л. 10].

Не одинаково было качество преподавательского состава в различных педагогических училищах.

Наиболее качественными преподавателями были обеспечены Красно-слободское (70,6 %), Лямбирское (70,0 %), Зубово-Полянское (64,7 %;) и Ардатовское (64,4 %). Всего половина преподавательского состава имели высшее образование в Инсарском и Ичалковском педучилищах [3, л. 82].

По национальному составу преподаватели составляли: русские – 97 человек (69,3 %), мордва – 35 чел. (25 %), татары – 5 чел. -3,5 %) и остальные других национальностей (украинцы, евреи, немцы) [3, л. 10].

Качественный состав руководителей педучилищ был достаточно высок, все они были с высшим образованием и имели педагогический стаж свыше 15 лет. Все 8 директоров являлись членами ВКП(б), по национальному составу – 6 человек были из числа мордвы, по одному – русский и татарин. Высок был уровень подготовки и заведующих учебной частью педучилищ. Все они были с высшим педагогическим образованием, имели стаж педагогической работы более 10 лет. По национальному составу в большин-стве случаев были русскими (5), один – из числа мордвы и один татарин [3, л. 10-11].

Лучшими руководителями училищ были признаны директор Ичал-ковского педучилища М. П. Шекшеев и Инсарского – А. Г. Гугушкин, из завучей – Ичалковского – Нарваткин и Инсарского – Кулясов [3, л. 11].

От качественного состава педагогического коллектива во много зависело качество знаний учащихся педучилищ. Как показал анализ успеваемости учащихся в них за 1947-1948 и 1948-1949 учебные годы, заметны большие колебания в уровне.

В 1947-48 учебном году самые низкие показатели уровня успеваемости учащихся были в Лямирском (57,9 %) и Козловском (69,2 %) педучилищах. В последующем 1948-1949 учебном году эти же педучилища оставались в числе учебных заведений с самыми низкими показателями успеваемости. Однако, оставаясь в числе «отстающих», коллектив Лямбирского педучилища за год уровень успеваемости повысил на 13,9 %, тогда как Козловского педучилища снизил на 2,2 %.

В целом в 1948-1949 году уровень успеваемости по всем педучилищам по сравнению с предыдущим учебным годом вырос на 13,7 %, тогда как ряд педагогических коллективов (Козловского, Зубово-Полянского, Краснослободского и Саранского) – допустили снижения уровня успеваемости, достигнутого в предшествующий учебный год [3, л. 28]. Наибольшее сни-жение уровня успеваемости допустили Зубово-Полянском педучилище – 7,1 %, Саранском – 6,0 %, Краснослободском – 4,6 %.

Несмотря на то, что за последние три-четыре года педагогические училища достиг значительных успехов в улучшении качества знаний учащихся, общая успеваемость их все еще оставалась не достаточно высокой, не получили желаемых результатов. Кроме того, глубина и прочность знаний учащихся были еще недостаточны. Из общего числа 1382 успевающих учащихся получили оценку «5) по всем дисциплинам только 8 человек, оценки «5» и «4» - по всем дисциплинам – 166 человек. Остальные, наряду с оценками «5» и «4», имели и оценки «3» [3, л. 24].

Органы народного образования республики принимали меры повышения квалификации руководящих и преподавательских кадров педучилищ. Часть руководителей и преподавателей прошли через курсы, организованные ЦИПКАРНО, через которые прошли три директора, один завуч, 8 преподавателей логики и один преподаватель биологии. Кроме того, все преподаватели биологии прошли через курсы, организованные институтом усовершенствования учителей. Семь преподавателей повышали свои знания через заочную систему при институте.

Повышение квалификации и идейно-политического уровня преподава-тельского состава проводилось и путем организации работы предметно-методических комиссий, подготовки докладов, чтения лекций на политические, научные и педагогические темы, путем организации индивидуальной работы каждого преподавателя над собой [3, л. 13].

Всего при педучилищах работало 25 предметных комиссий. Каждая комиссия имела свой план работы, составленный на полугодие. Организован-ные предметные комиссии оказывали большую помощь доброй части и каж-дому преподавателю в целях организации педучилищ на новые планы и программы.

Некоторые изменения в кадровом составе преподавателей педучилищ произошли в последующие годы. В 1950-1951 учебном году в 8 педучилищах работало 184 преподавателя. Все учебные заведения были обеспечены преподавательскими кадрами, а руководители (директора и завучи) имели высшее педагогическое образование [7, л. 13].

Около 60 % преподавательского состава было с высшим и незаконченным высшим образованием.

По национальному составу педагогический персонал представляли русские (72,28 %), мордва (22,28 %), татары (3,26 %) и 2,18 % др. народностей. Абсолютное большинство педагогов имели стаж работы от 5 до 25 лет и 21 человек – свыше 25 лет [7, л. 13].

С улучшением качественного состава педагогических кадров, несколько повысилась и успеваемость учащихся. Если она в 1948-1949 учебном году составляла 81,5 %, то в 1950-1951 учебном году – 93,3 % [7, л. 26].

Лучшую успеваемость имели педагогические коллективы Ардатов-ского (96,1 %) и Краснослободского (98,2 %) педучилищ [7, 26].

В 1950 году учебные заведения возглавляли: Ардатовскеое – В. Дорофеев, Инсарское – А.Гугущкин, Зубово-Полянское – Семков, Ичалковское – М. Шекшеев, Козловское – А. Красноперов, Краснослободское – Травин, Лямбирское – Седелкин, Саранское – Сотов [8, 19].

Таким образом, в ходе становления и развития среднего педагогического образования в Мордовии, шел процесс повышения образовательного и методического уровня состава преподавательских кадров педагогических училищ, для этих целей широко использовались воз-можности высших учебных заведений страны и республики, института усовершенствования учителей Мордовской АССР, курсовая переподготовка педагогических кадров. В результате проводимой работы по улучшению качественного состава преподавателей средних педагогических учебных заведений к концу рассматриваемого периода образовательный уровень педагогов возрос в 1,3 раза. Увеличилось и число педагогов с большим стажем работы

в указанных учебных заведениях. И как результат всей этой работы – повысилась успеваемость учащихся педучлищ.

Список литературы:
Центральный государственный архив Республики Мордовия
1. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 132. Л. 2.
2. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 230. Л. 1.
3. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 382. Л. 1-2.
4. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 385. Л. 15 об.
5. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 620. Л. 16.
6. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 816. Л. 15 об.
7. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 1080. Л. 13.
8. ЦГА РМ. Ф. Р-464. Оп. 1. Д. 1319. Л. 1-9.

.

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ КРЕСТНЫХ ХОДОВ В РОССИИ И ПСКОВСКОЙ ЗЕМЛЕ

Германова Ольга Евгеньевна,
преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
Германова Евгения Александровна
преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии,
Поленок Диана Валерьевна
заведующая отделом библиотеки, Псковский государственный университет

Традиционно под термином «крестный ход» понимается «торжественное шествие из одного храма в другой, вокруг храма или к какому-либо назначенному месту (например, святому источнику) с большим запрестольным или выносным крестом, от которого получило свое название и само шествие. Участники крестного хода несут также святое Евангелие, иконы, хоругви и другие святыни храма. Священнослужители и церковнослужители совершают шествие в богослужебных облачениях. Во время шествия поют тропарь праздника, ирмосы, а иногда праздничный канон (в Пасхальную седмицу). Обычно он совершается после Божественной литургии и проходит с остановками-молебнами у храмов, часовен и особо чтимых мест, встречающихся на его пути. [17,с. 649]

Традиция проведения крестных ходов была перенята русской православной Церковью от греческой Церкви и существует на всем протяжении ее истории. Сама история русской православной Церкви началась с крестного хода на Днепр для крещения киевлян при святом равноапостольном князе Владимире 988 году.[3, с. 153]

Летописи сохранили описания крестных ходов Древней Руси (во время княжения Ярослава Мудрого I, Изяслава I, Владимира Мономаха и др.). Так летописец повествует: «Второго мая 1115 года в правление Владимира Всеволодовича состоялось перенесение мощей святых Бориса и Глеба из старой церкви в новый каменный вышегородский храм. Воеводы, бояре, духовенство и бесчисленное множество народа сопровождали останки святых» [5, с.92].

В России начало постоянным крестным ходам было положено 13 августа (1-го по старому стилю) 1164 года по случаю победы князя Андрея Боголюбского над восточными соседями. С того времени они ежегодно повторялись в этот день, включая и водосвятие. Постепенно, год от года, в России вырабатывался определенный порядок проведения крестных ходов.

Крестные ходы совершались по самым разнообразным поводам. Кроме постоянных и общецерковных на Руси было много специальных крестных ходов, вызванных различными обстоятельствами ее исторической жизни. Такие крестные ходы называются чрезвычайными, чаще всего их проводили во время, засух, болезней, войн. Чуть подробнее мы остановимся на крестных ходах, связанных с военными событиями в России в целом и Псковской земле, в частности.

На Руси часто встречали князей-победителей крестными ходами. Из летописи известна встреча святого благоверного князя Александра Невского, освободившего Псков от захватчиков в 1242 году. После его блистательной победы над рыцарями на Чудском озере, «все псковское духовенство и граждане выходили с крестами за город, славя Бога и отдавая честь победителю сильных врагов; народ толпами окружал героя-князя, называя его своим защитником и отцем.» [1] Известна встреча крестным ходом и псковского князя Довмонта-Тимофея в 1269 году, который на всем протяжении своего княжения верой и правдой служил Пскову, защищая его от захватчиков.

При Василии 1, сыне Дмитрия Донского, состоялся крестный ход из Владимира в Москву с чудотворным образом Владимирской Божьей Матери по случаю нашествия Тамерлана. Чудотворный образ принесли на Кучково поле 26 августа 1395 года, где он «был встречен митрополитом, духовенством и с великим множеством народа. В этот день Тамерлан возле Ельца повернул обратно. Князь дал обет построить на том месте, где москвичи встретили чудотворный образ, храм и монастырь. Сретенский монастырь вскоре был построен, установлен и крестный ход, в благодарность за чудесное избавление от Тамерлана. [10]

Наибольшее количество крестных ходов в России проходило в 16 -17 вв. Во многом это связано с историческими событиями того времени – Ливонская война, смена династии, Смутное время, польско-шведская интервенция, бунты. Не стала исключением и Псковская Епархия.

Псков, испокон веков стоявший на северо-западной границе, до 18 века был многонаселенным и процветающим городом, вследствие своего приграничного положения, создававшего благоприятные условия для экономического развития. В древности через Псковские земли проходил путь «из варяг в греки», позднее Псков торговал с Ганзейскими купцами и, естественно, привлекал к себе внимание неприятелей: немцев, Литву, ливонцев и шведов, «любивших жить чужим добром». [3, с. 63]

Самым важным событием в военной истории Псковской земли было участие в Ливонской войне 1558-1583гг. В 1581 г. в Пскове находился гарнизон численностью около 4,5 тыс. чел. и около 12 тыс. посадского ополчения, город был хорошо укреплен и подготовлен к длительной осаде. [12, с. 54-55], но численность войска противника во много раз превышало псковское. Более полугода Псков и Печорский монастырь (действующий мужской монастырь, основанный в 1473г., находится в 54

км от Пскова, на границе с Эстонской республикой, во время описываемых событий – на границе с Ливонским орденом) мужественно отражали нападения превосходящего по силе врага. При этом они никогда не забывали о сакральной составляющей войны: воинственность псковичей под знаменем православной веры служила оплотом России от посягательства врагов, чуждых ему по вере и обычаям христианским. Отражение осад сопровождалось организацией крестных ходов.

Печорский игумен Тихон, «пришедший в город с Чудотворными Успения и Умиления Богородицы иконами Печорского монастыря в помянутое место (к Покровской башне) начал с духовенством и гражданами совершать...крестные хождения».[1, с.12] После снятия осады Печорские монахи дали обет ежегодно, в седьмую неделю по Пасхе, совершать крестный ход с иконою Умиление в г. Псков. К началу литургии иконы приносились в Троицкий кафедральный собор, а по ее окончании уносились на Печорское подворье. Во вторник той же недели, после водоосвящения на реке Великой, совершался крестный ход вокруг всего города, а в среду печорские иконы возвращались обратно в монастырь.[9, с. 73]

Крестный ход, проведенный осенью 1581 года, был принят через 20 лет в число постоянных и совершался до 1917г. [8, с. 31]

Высокая оценка этой героической обороны принадлежит Н.М. Карамзину: «*То истина, что Псков или Шуйский спас Россию от величайшей опасности, и память сей важной заслуги не изгладится в нашей истории, доколе мы не утратим любви к отечеству и своего имени»[6]*

О крестном ходе, который был проведен псковичами после снятия осады Густавом Адольфом, в изданных летописях нет упоминания. В малоизвестной письменной рукописи, которая в середине 19 века хранилась в Варлаамовской церкви города Пскова и которую цитирует иеромонах Иосиф в своей книге, говорится о том, что крестным ходом был принесен чудотворный образ «пресвятыя Богородицы. Принесена же бысть от обители Печерския на заступление Богоспасаемому граду Пскову. И тако весь Псковский народ прослави Бога и пречистую Его Матерь, избавльшую град Псков от безбожных латинов-немцев» [3,с.63]

В более позднее время в Пскове был совершен торжественный крестный ход для встречи графа Б. П. Шереметева, когда он в 1702 году разбил семнадцатитысячный корпус Шведского генерала Шлиппенбаха около Дерпта. После Нарвского поражения этот успех Русского оружия имел большое значение для Русского государства, особенно для г. Пскова, где находилась тогда главная квартира русской армии.

Святейший Синод в начале 18 века запретил «стихийно проводимые» городские крестные ходы. Это привело к тому, что в 18-19 веках большинство крестных ходов стало совершаться в сельской местности. Интересно отметить, что если в столичном Петербурге количество крестных ходов значительно сократилось, то в патриархальной Москве почти нет.

В 19 веке по России прошли четыре волны холеры, что привело к проведению большого количества вначале чрезвычайных, а затем и памятных крестных ходов. В этом же веке берут начало традиции совершения крестных ходов в честь победы над армией Наполеона в Отечественной войне. Указом императора Александра I, с 1813 в России были учреждены крестные ходы, которые стали проводиться 25 декабря (по ст. ст.).

В Пскове был учрежден не зимний, как по всей России памятный крестный ход, а ***осенний из Псково - Печорского монастыря***. На то у псковичей были особые причины. После взятия Полоцка неприятелем, жители Пскова, «ожидая той же участи, с верою и молитвою обратились к святыне печорской: 6-го октября 1812 года подняли из монастыря и принесли в Псков чудотворный образ Успения Божьей Матери; 7-го октября, по освящении воды на реке Великой, икона обнесена была в крестном ходе вокруг города, и в тот же день Полоцк был обратно взят русскими под начальством графа П.Х. Витгенштейна, и Псков избавлен от опасности». [3,с.10]

В память этого события в Свято-Успенском Псково-Печерском монастыре в 1827г. был сооружен храм в честь Архангела Михаила и, по прошению псковских граждан, указом императора Александра I в 1813г. учрежден второй ежегодный крестный ход с печорскими иконами в г. Псков. Печерские чудотворные иконы 6-го октября (по ст. стилю) встречались псковским духовенством, крестным ходом их несли в Троицкий собор, где совершалась праздничная литургия. На другой день, после водоосвящения на реке Великой и крестного хода вокруг всего города, они отправлялись на Печорское подворье, где и оставались до 15 октября, (по ст. стилю)

В память избавления Псковской губернии от нашествия французов был установлен и ***осенний крестный ход из Спасо-Елеазаровского монастыря*** (основан в 15в. преподобным Ефросином, ныне действующий женский монастырь в 25 км от Пскова) с чудотворной иконой Спасителя. «Святая икона приносится в Псков 5-го октября, встречается вечером псковским духовенством с соборными иконами у Варлаамовской церкви и вносится в собор, где совершается всенощное бдение. 7-го октября, после освящения воды на реке Великой, она вместе с печерскою чудотворною иконою Божией Матери, обносится вокруг всего города и затем относится на Спасское подворье. 13-го октября чудотворная икона Спасителя уносится обратно, но следует не прямо в монастырь, а в Великия Пустыни, к месту своего явления». [15, с.22]

Начало 20 века стало периодом бурного расцвета проведения крестных ходов. Огромное организующее и воспитательное воздействие оказывали на народ крестные ходы по перенесению мощей святых, ставшие чрезвычайными событиями в народной жизни. Значимым примером для подражания явился крестный ход высшего духовенства с участием Государя императора Николая II и членов императорской семьи в связи с обретением в 1903 г. мощей преподобного Серафима, Саровского чудотворца. В память 100-летия **Отечественной войны 1812 г.** был проведен благодарственный крестный ход от Смоленска до Москвы по старой Смоленской дороге.

По данным справочника “Православные русские обители” за 1910 год в России в 171 монастыре совершалось 505 ежегодных крестных ходов. Из этого числа не менее 19 включали в себя длительные многонедельные и даже многомесячные.[10]

Таким образом, крестные ходы Русской Православной Церкви до революции 1917г. были постоянной составляющей религиозной жизни народа.

После революции 1917г. политическая обстановка в России изменилась, начались репрессии духовенства и верующих, закрывались монастыри и духовные учебные заведения, началось закрытие церквей, совершение крестных ходов вызывало недовольство советской власти. Однако крестные ходы на местах продолжали совершать почти до конца 1920-х годов, так как в постановлении ВЦИК и СНК «О религиозных объединениях» от 8 апреля 1929

года не содержалось прямого запрета крестных ходов, более того, этот документ предполагал их возможность, но на деле административные органы Советской власти уже стали отказывать прошениям верующих. [16]

Такая политика в отношении церкви и проведения крестных ходов продолжалась и в последующее время, за исключением периода Великой Отечественной войны, когда на некоторых территориях были открыты церкви, и возродилась религиозная жизнь. В Псковской области в период с 18 августа 1941 по 23 июля 1944г. действовала Псковская Православная Миссия. К возрожденным в это время крестным ходам относится и торжественная встреча чудотворной Тихвинской иконы Божьей Матери в начале 1942 года в г. Пскове. Образ был доставлен оккупантами из Тихвина и временно хранился в Псковском соборе с целью «политики и пропаганды среди местного населения». [7] 21 ноября 1943г. состоялся грандиозный крестный ход с мощами святого Всеволода-Гавриила, в 1944г. мощи святых псковских Всеволода-Гавриила, Довмонта-Тимофея, Николая Христа ради юродивого и др. приносились в Рижский Троицкий собор.[13,с.23]

Традиция народных крестных ходов возобновляется и получает широкое распространение с 1988 года, после празднования тысячелетия крещения Руси. В конце XX и в XXI веке традиция крестных ходов развивается в двух направлениях: возрождение прежних и установление новых. Наиболее значительными являются: Николо-Великорецкий ход с образом святого Николая чудотворца из г. Киров на р. Великую; крестный ход из Борисоглебского монастыря по Ярославской области, с иконой и веригами преподобного Иринарха; крестный ход со списком Курской Коренной иконы Божией Матери по Курской области; крестный ход из Воронежа в Задонск с иконами святителей Митрофана и Тихона Воронежских; крестный ход из Боголюбского монастыря во Владимир с Боголюбской иконой Богородицы и другие. Кроме возрожденных исторических крестных ходов, появилось немало новых, посвященных святым царственным страстотерпцам и новомученикам и исповедникам Российским.

В Пскове в настоящее время среди возрожденных крестных ходов можно назвать крестный ход из Спасо-Елеазаровского монастыря с иконой Спасителя; крестный ход, совершаемый ежегодно в день памяти Святой Равноапостольной княгини Ольги: из всех храмов города и из всех окрестных монастырей стекаются на вечевую площадь крестные ходы, где проходит праздничный молебен.

Традиция встречи святынь и чудотворных икон совершением крестных ходов также возобновлена в начале 21 века в Пскове: 7 сентября 2001г. Пскову возвращена его древняя святыня - чудотворная икона Божией Матери Псково-Покровская. Эта икона написана в 1581г. по случаю уже описываемого нами избавления Пскова от войск польского короля Стефана Батория. Чудотворный образ был вывезен немецкими оккупантами во время Великой Отечественной войны и находился в Германии. Псковичи встретили чудотворный образ и крестным ходом перенесли в Троицкий собор. 20 января 2005г. из Петербурга на Псковскую землю доставлены святые мощи преподобномученицы Великой княгини Елизаветы Федоровны. Псковская земля стала частью крестного хода со святыми мощами по всей России.

Вновь установленным регулярным крестным ходом стал автобусный крестный ход вокруг города Пскова.

Совершенно новой формой крестного хода Псковской епархии был воздушный крестный ход: 29 сентября 1999г. в небо поднялся военный самолет Псковской воздушно-десантной дивизии, в открытую дверь самолета протоиерей Псковского храма Святого благоверного Александра Невского Олег Теор кропил город святой водой против совершения террористических актов.

И это далеко не полный перечень крестных ходов Пскова и Псковской области в наше время.

Духовно-идеологическое значение крестных ходов довольно точно определил в 1905г. священник Григорий Пономарев из церкви в погосте Выбуты Псковского уезда: «Вообще же крестные ходы есть желаемое явление для возбуждения и укрепления религиозного чувства народа» [9,с.91]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что практически все исторически значимые события в России, а так же в жизни города Пскова и Псковской земли сопровождаются организацией крестного хода.

Список литературы и источников:

1. Болховитинов, Евгений (Митрополит) История княжества Псковского / Митрополит Евгений (Болховитинов); переизд. подгот. Н. Ф. Левин и Т. В. Круглова.— Псков: Псковская областная типография, 2009.— 412,[4]
2. Главацкий А. Крестный ход. История, виды, назначение [электронный ресурс]// Образовательный портал «Слово».- Режим доступа: http://www.portal-slovo.ru/theology/45014.php?sphrase_id=58533
3. Иосиф (Баженов И.Г.), иеромонах О крестных ходах в городе Пскове и его окрестностях.- Санкт – Петербург, 1858.- 84с.
4. Карамзин Н.М. История государства Российского. В 12-ти томах. Т.1/ под ред. А.Н. Сахарова.- М.: Наука, 1989.- 640с.
5. Карамзин, Н. М. История государства Российского: в 12-ти томах. Т.II-III / Н. М. Карамзин; Отв. ред. А. Н. Сахаров.— Москва: Наука, 1991.— 832 с.
6. Карамзин Н.М. История Государства Российского. Т.IX. - С.- Петербург: издание Евг. Евдокимова, 1892.
7. Копылова О.Н. Судьба Тихвинской иконы Божией Матери в период II Мировой войны и в первые послевоенные годы [электронный ресурс]//Православное информационное агентство «Русская линия».- Режим доступа: http://rusk.ru/st.php?idar=22569
8. Краткий очерк истории Псковской епархии (1589-2010 гг. / сост. Н. В. Коломыцева; под общ. ред. Архимандрита Ермогена (Муртазова); Русская православная церковь, Моск. патриархат, Псковская епархия.— Псков: Гименей, 2010.— 224 с.
9. Петров Г.В. Предания и были Псково-Печерского монастыря.- Псков, 2000.- 180с.
10. Православный образовательный портал «Слово» [электронный ресурс]//Режим доступа: http://plopin.ru/theology/45014.html
11. Псковские летописи. Вып. 2 / под ред. А.Н. Насонова.- Москва: издательство Академии наук СССР, 1955.- 364с.
12. Псковский край в истории России / Сост. и науч. ред. Е.П. Иванов.- 2-е изд., испр. и доп.- Псков: ПОИПКРО,2000.- 288с.
13. Псковский паломник. Вып.1. Храмы и монастыри города Пскова / РПЦ, Московский патриархат, Псковская епархия; под общ. ред. Архимандрита Ермогена (Муртазова).— Псков: Издательство АНО «Логос»,2009.— 224 с.

14. Смиречанский В. История Псковской епархии IX – XVII веков: историко-статистический сборник сведений/ под общей ред. Архимандрита Ермогена(Муртазова).- Псков: Псковская областная типография, 2010.-432с.
15. Толстой М. О крестных ходах Псковских//Толстой М.В. Русские святыни и древности. Ч.2 Святыни и древности Пскова - репринтное изд. 1861г. — Санкт-Петербург: АРС, 1993.— 176с. – Приложение 5, С. 22
16. Чистяков П. Крестные ходы с иконами в первые годы советской власти [электронный ресурс] // Библиотека Якова Кротова.- Режим доступа: http://krotov.info/history/18/2/chistyakov_05.htm
17. Энциклопедический словарь. Т. 16(а)/ издатели: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон.- Санкт-Петербург: Типо-литография И.А. Ефрона, 1895.

ПОЛИГРАФИЧЕСКИЕ ПРЕДПРИЯТИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ НА РУБЕЖЕ XX–XXI в.

Гончарук Инна Алексеевна
Аспирант кафедры отечественной истории и архивоведения, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Дальневосточная полиграфическая отрасль на протяжении рассматриваемого периода, так же как и книгоиздательская, прошла несколько этапов в своем развитии. В первой половине 1990-х гг. качество выпускаемой в регионе продукции мало соответствовало рыночным требованиям, так как производственную базу отрасли в тот период составляли крупные полиграфкомбинаты и типографии, ориентированные на выпуск многотиражных изданий. Большинство из них имело устаревшее оборудование, не позволявшее поднять качество печати на должный уровень, а модернизация требовала больших средств. Однако до 1990-х гг. на подобные проблемы местные издатели не обращали внимание, экономя на оплате квалифицированному персоналу и материалах, что приводило к ухудшению качества книг.

Процессы модернизации в полиграфической отрасли стали заметны с середины 1990-х гг. В связи с резким уменьшением госзаказа крупным полиграфкомбинатам себестоимость печатной продукции приблизилась к рыночным ценам – в итоге часть российских издателей перешла на зарубежную полиграфическую базу. Однако кризис 1998 г. вернул в Россию печатавшихся за границей издателей и стал одной из главных причин бурного развития полиграфического рынка: издатели стали создавать и оснащать собственное полиграфическое производство новым высокотехнологичным оборудованием, позволявшим печатать книги на уровне мировых стандартов.

В исследуемый период на развитие полиграфической промышленности на Дальнем Востоке оказывали влияние те же факторы, что действовали и в других отраслях экономики: с 1991 г. в России происходил процесс структурной реорганизации всей промышленности и полиграфической в частности. Общий спад в экономике отразился тогда и на объемных показателях производства продукции в полиграфическом производстве – тенденция к уменьшению объемных показателей наблюдалась и в последующие годы.

С 1992 г. после либерализации цен наблюдалось уменьшение использования производственных мощностей полиграфической промышленности при практически полном прекращении вложения средств в воспроизводство материально-технической базы. В новых условиях стали важны гибкость полиграфического производства, возможность оперативно и качественно выпускать средне- и малотиражную продукцию, с чем успешно стали справляться возникавшие малые предприятия, которые первыми стали приобретать эти машины и смогли получить максимум прибыли.

В 1993–1995 гг. негативным фактором развития отрасли стал опережающий рост цен на энергоносители, что привело к существенному увеличению себестоимости полиграфической промышленности, и транспорт, что усилило сегментацию региональных рынков РФ и привело к увеличению импорта некоторых материалов и оборудования. Также негативное влияние оказало ужесточение в 1994–1995 гг. кредитной политики и сокращение практики льготного кредитования.

К 1997 г. целлюлозно-бумажная промышленность России была фактически полностью приватизирована – государству принадлежало лишь около 3% мощностей. Стремительная девальвация рубля после августа 1998 г. и благоприятная конъюнктура на мировом рынке сделали экспорт российской бумаги чрезвычайно выгодным. Цены на бумагу выросли с августа по декабрь 1998 г. в 3 раза, значительно поднялись цены и на расходные материалы, оборудование, что привело к возрастанию накладных расходов, стоимости полиграфических услуг в целом – доля затрат на полиграфические материалы только за первый квартал 1999 г. возросла в полтора раза, достигнув 35% себестоимости книги [2, с. 45]. В том же 1997 г., впервые после затянувшегося спада полиграфического производства, в России был отмечен рост, который составил 7,1%, что позволило отрасли занять третье место по темпам роста: общая рентабельность в целом по отрасли в 1997 г. составила 17,1% рентабельность реализованной продукции – 17,0% (рентабельность же реализованной продукции всей промышленности России составила 5,8%) [4, с. 5]. Однако экономический и финансовый кризис, усилившийся после 17 августа 1998 г., отразился и на полиграфической промышленности.

В полиграфической промышленности России по всем регионам, по данным статистики, в 1998 г. насчитывалось 3580 предприятий: из них – 1210 малых и средних предприятий, в том числе 546 с численностью работников до 15 человек [8, с. 17]. Это говорит о том, что малые и средние предприятия достаточно успешно развивались в условиях рыночной экономики, о чем заявлял в 2000-м управляющий крупной компании «Гейдельберг» В. Альбрехт – по его мнению, в 1996–2000 гг. на полиграфическом рынке России произошла настоящая революция: доля небольших частных типографий существенно выросла и составила в 2000 г. 65% [10, с. 4].

Выполнение Федеральной целевой программы «Поддержка государственной полиграфии и книгоиздания России в 1996–2001 гг.», несмотря на ее стратегическое значение, происходило довольно низкими темпами, и, по мнению специалистов, можно говорить об отсутствии возможностей крупных структурных преобразований в полиграфическом производстве, отсутствии перспектив в области финансовой поддержки со стороны государства [1, с. 11].

В конце первого десятилетия XXI в. на Дальнем Востоке имеется значительное число полиграфических предприятий, занимающихся выпуском книжной продукции. Так, в 2010 г. в Дальневосточном регионе существовало более 110 предприятий (издательств и РИО, имеющих собственную полиграфическую базу, типографий и издательско-полиграфических комплексов), занимающихся выпуском книжной продукции*.

Полиграфические предприятия можно разделить на 3 категории. К первой относятся типографии, являющиеся собственной полиграфической базой ведомственных издательств. В первую очередь они печатают издания для нужд своего учреждения, и только потом заказные. Подобные издательства или ИПК существуют в большинстве вузов и НИИ региона. По мере возможности все они совершенствуют технологические процессы подготовки литературы и постоянно наращивают объемы производства. Помимо основного вида деятельности (выпуска научной и научно-методической, учебной и учебно-методической литературы) многие из них выполняют коммерческие заказы по выпуску печатной продукции. К наиболее крупным предприятиям данной группы, имеющим современную материально-техническую базу, относятся владивостокское издательство «Дальнаука», организованное в 1991 г. для выпуска научных трудов учреждений ДВО РАН на собственной полиграфической базе; ИПК ДВГУ и Дальрыбвтуза (Владивосток); издательство Дальневосточного государственного университета путей сообщения (Хабаровск). Также полиграфическую базу, рассчитанную прежде всего на собственные потребности в выпуске литературы, имеют Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга, Камчатский государственный технический университет, Сахалинский государственный университет, Северо-Восточный государственный университет им. М.К. Амосова (Якутск) и др. дальневосточные и издающие организации, в том числе вузы и НИИ.

Во вторую группу входят типографии, для которых выпуск печатной продукции является в первую очередь коммерческой деятельностью. Несмотря на значительное количество на Дальнем Востоке типографий, функционирующих при учреждениях и организациях, именно самостоятельные полиграфические предприятия являются наиболее заметными по объему печатаемой продукции. Большинство из них появилось в результате структурных и организационных преобразований и технологической модернизации государственных полиграфкомбинатов и крупных местных газетных издательств. Однако не всем типографским предприятиям удалось удержаться на полиграфическом рынке в условиях жесткой конкуренции, появившейся в этой отрасли в начале XXI в. Например, прекратил свою деятельность Приморский полиграфический комбинат, существовавший во Владивостоке с 1920-х гг.

Получив первый опыт выживания на формирующемся медиа-рынке, региональные издательства стали искать новые возможности для укрепления своей финансовой базы и таким образом подошли к следующей ступени развития, присущей обостряющейся конкурентной борьбе – этапу объединения, интеграции собственности. Именно вторая половина 1990-х гг. отмечена в региональной инфраструктуре книгоиздания концентрацией собственности, образованием крупных полиграфических предприятий, способных на значительные вложения в техническое обновление, финансирование смелых творческих проектов, вывод на рынок новых издательских проектов. Интеграция породила различные формы мультимедийных объединений (издательств с радио- и телекомпаниями), многоотраслевых холдингов (редакционно-издательских компаний с включением полиграфии и сети дистрибьюции), альянсов (сосредоточение в одной компании всех этапов производства и распространения печатного и электронного контента). К началу XXI в. такой медиа-компанией стал ОАО «Издательско-полиграфический комплекс "Дальпресс"», образованный в 1987 г. на базе газетного издательства «Красное знамя». Первоначально созданный для печати газет, он превратился в крупнейшую полиграфическую компанию региона, работающую со всеми субъектами ДФО, в частности, его давними партнерами являются хабаровский медиа-холдинг «Приамурские ведомости», Национальное издательство РС(Я) «Бичик», Холдинговая компания «Новая книга» (Петропавловск-Камчатский) [6]. Открытое акционерное общество «Издательско-полиграфический комплекс "Дальпресс"» является крупнейшим предприятием на Дальнем Востоке России. Комплекс зданий предприятия построен и сдан в эксплуатацию в 1987 г. ОАО «ИПК «Дальпресс» оснащено современным оборудованием и выпускает весь спектр полиграфической продукции на высоком технологическом уровне. Предприятие проводит модернизацию в рамках долгосрочного развития, которая полностью соответствует инновационной стратегии региона. Основными направлениями деятельности предприятия являются газетное, книжное, журнальное производство, производство этикеточной, упаковочной, изобразительной продукции. ИПК «Дальпресс» многократно награжден призами, дипломами и другими наградами на различных выставках и конкурсах [13].

Как газетные комплексы создавались ИПК «Приамурье» в Благовещенске и ОАО «Медиа-холдинг "Якутия"», преобразованное из ГУП «Национальная издательско-полиграфическая компания "Сахаполиграфиздат"» [3, с. 8]. Постепенно расширяя производство, они освоили новое направление деятельности – книгопечатание [5]. В 1995 г. «Камчатская областная типография», выпускавшая в советский период газеты и книги большими тиражами, была переименована в ОАО «Камчатский печатный двор». Преодолев все трудности 1990-х гг., типография вернулась на рынок полиграфических услуг как ООО «Новый Камчатский печатный двор» [7]. В 1990-е гг. была акционирована и Магаданская областная типография, которая с 1996 г. существует как ОАО «Магаданская областная типография». МАОБТИ выпускает большое количество книг, но они печатаются без редакторской подготовки – отсутствие в регионе профессиональных кадров издателей

* По подсчетам данных справочника «Книжный мир Дальнего Востока России-2010: издательства, полиграфические предприятия, книжная торговля».

и полиграфистов представляет серьезную проблему. Типография имеет переплетно-брошюровочное производство и весь технологический цикл для издания книг, и потому является монополистом на книжном рынке Магаданской области. В то же время уровень полиграфического исполнения, качество печати не отвечают современным рыночным требованиям, как и состояние полиграфической индустрии в стране в целом, не соответствующее потребностям отечественных издателей: ежегодно из страны за рубеж уходит 300 млн долл. на производство российских книг и журналов [9, с. 47].

К группе предприятий, для которых полиграфическое производство является самостоятельным бизнесом, относятся также все частные типографии региона, например, ООО «Типография "Рея"», ИПК «ЛАИНС» (Владивосток), ООО «Камчатпресс (Петропавловск-Камчатский), Издательская студия «Ладыгин Дизайн» (Благовещенск), ООО «Символ-ДВ Сахалин» (Южно-Сахалинск) и др.

Третью группу представляют полиграфические предприятия, ¾ продукции которых составляют заказные издания, а остальное приходится на выпуск книг функционирующего при типографии собственного издательства. По этому пути пошли некоторые государственные типографии, форма собственности которых не изменилась по настоящее время. На Дальнем Востоке это Хабаровская краевая типография, осуществляющая полиграфическую деятельность на заказных началах и имеющая свое издательство «РИОТИП», созданное в 1896 г. как редакционно-издательский отдел Хабаровской краевой типографии и фактически являющееся ее частью. К 1970-м гг. Хабаровская краевая типография стала мощным полиграфическим предприятием, технологический парк которого был укомплектован первоклассным по тем временам оборудованием, как отечественным, так и импортным. Об уровне развития, которого достигло предприятие к середине 70-х годов, красноречиво говорят цифры: за 1976 г. типографией было выпущено 20 млн экземпляров только книг и брошюр (художественной, общественно-политической и технической литературы), а также огромное количество газет и журналов, как местных, так и центральных. Мощности предприятия позволяли обеспечить потребности дальневосточных издательств и редакций газет «самой читающей страны мира». В последующие годы предприятие продолжило политику модернизации и совершенствования производства. Так, на протяжении уже многих лет Хабаровская краевая типография остается ведущим полиграфическим предприятием края по объему и разнообразию выпускаемой продукции [12].

Другая дальневосточная типография – «Рея», образованная в 1991 г., как и многие типографии, созданные с небольшим частным капиталом учредителей-энтузиастов, начинала с печати черно-белых бланков, журналов на печатных машинах Romayor 314, затем постепенно была освоена и многоцветная печать. В 2003 г. происходит раздел капитала фирмы – из состава учредителей выходит один из трех учредителей, что приводит к вынужденному снижению темпов развития, однако в 2006 г. благодаря покупке двухкрасочной печатной машины формата A2+Komori типография выходит на новый этап развития и окончательно закрепляет свое положение в пятерке ведущих типографий г. Владивостока. В настоящее время «Рея» занимается изданием книг в мягком переплете, изготовлением журналов, каталогов, проспектов, буклетов, брошюр, календарей, открыток, бланков и др., а также разработками логотипа и фирменного стиля, рекламных кампаний, дизайна для полиграфической продукции и наружной рекламы; имеет специализированный участок оперативной полиграфии (изготовление визиток, ламинирование, сканирование, печать на цветном лазерном принтере) [11].

Таким образом, в 90-е гг. на Дальнем Востоке, как и по всей России, вследствие структурной перестройки книжной отрасли сложилась многоукладная издательская система, в которой на протяжении всего периода формирования происходили существенные изменения, вызванные совершенствованием издательского процесса и ухудшением экономической ситуации в Дальневосточном регионе. Ситуация, создавшаяся в сфере полиграфического обеспечения дальневосточного книгоиздания в период «поздней перестройки» (1989–1991 гг.), являлась промежуточной между «планом» и «рынком». Больше всего от перехода к рыночным отношениям пострадали государственные областные и краевые издательства, в течение долгого времени являвшиеся монополистами в книгоиздании Дальнего Востока. Их неприспособленность к новым экономическим условиям и стала главной причиной стремительного сокращения выпуска книг в регионе.

К настоящему времени полиграфическая база дальневосточного книгоиздания значительно расширилась: появились новые типографии (полиграфическая фабрика «Платина» (Владивосток), типография PRISCO PRINT (Находка), типография «Кулевцов и партнеры» и др.), что позволяет говорить о достаточно устойчивом развитии данного рынка. В Дальневосточном регионе имеется несколько крупных фирм, которые демонстрируют значительные достижения в сфере полиграфического производства и могут успешно конкурировать с другими предприятиями своей отрасли не только на всероссийском, но и на международном уровне.

Список литературы

1. Акатьева М.Д. О некоторых тенденциях и проблемах полиграфической промышленности на современном этапе // Состояние и перспективы развития книгоиздания в Российской Федерации: межвед. сб. науч. тр. / Моск. гос. ун-т печати. – М.: МГУП, 1999. – С. 11.
2. Гареева И.В. Формирование правовых основ издательской деятельности в Российской Федерации в условиях рынка (90-е гг. XX – начало XXI в.) // Книга в эпоху общественных трансформаций: этапы и итоги развития книжной культуры на востоке России в 60-е гг. XX – начале XXI века: сб. науч. тр. по итогам выполнения проекта РГНФ № 05-01-01426а в 2007 г. – Новосибирск, 2006. – С. 45.

3. Дмитриев И. Исполним любые желания. Полиграфические. Медиа-холдинг «Якутия» выходит на новый уровень // Якутия. – 2009. – 30 янв. – С. 8.
4. Итоги деятельности полиграфической отрасли в 1997 г. // Новости полиграфии. – М., 1998. – № 16. – С. 5.
5. Козин В.Д. Мы плывем по бурному морю // Печат. двор – Дал. Восток России. – 2006. – № 6. – С. 26–28.
6. Лидеру полиграфии на Дальнем Востоке – 20 лет! // Печат. двор – Дал. Восток России. – 2007. – № 7. – С. 38–39.
7. Остапенко В. Печатную репутацию не сотрешь! Из истории камчатской полиграфии // 41-й регион: рекл.-инф. жур. – 2002. – № 3.
8. Попов И.В. Развитие малого бизнеса в полиграфии // Состояние и перспективы развития книгоиздания в Российской Федерации: межвед. сб. науч. тр. / Моск. гос. ун-т печати. – М.: МГУП, 1999. – С. 17.
9. Склейнис С.А. Книжная культура Магаданской области: издательский аспект // Книжная культура Магаданской области: история, проблемы и перспективы: Материалы Первой межрегион. науч.-практ. конф., 16-18 апр. 2003 г., г. Магадан / отв. ред. О.А. Толоконцева. Магадан: Кордис, 2003. – С. 47.
10. Тормоз по имени НДС // Кн. обозрение. – 2000. – № 3.С. 4.
11. http://www. reya.ru/about.
12. http://www. fantlab.ru.
13. http://www.dalpress.ru.

МЕЖДУНАРОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ ПОСЛЕ МИРА 1774 Г.

Халимбекова Эльмира Руслановна
ДГУ, преподаватель кафедры истории стран Азии и Африки, г. Махачкала

Османская империя могучая держава средневековья распложенная в трех частях света утратив свое могущество в новое время попадала в зависимость от европейских держав.

Русско-турецкая война 1768-1774 гг. явилась ярким примером несамостоятельности внешней политики Османской империи и ее внутренней слабости. Завершивший русско-турецкую войну Кючук-Кайнарджинский мирный договор 1774 г. ознаменовал новый этап в развитии взаимоотношений Османской империи с европейскими державами.

В 1774 г. на престол Османской империи вступает Абдул-Хамид I сменив на троне своего брата Мустафу III. Он был младшим сыном султана Ахмеда III. Он стал 27-м турецким султаном в 49 лет, и правил империей 15 лет 1774-1789 гг.

Положение Османской империи когда вступил на престол Абдул-Хамид I было критическим в социально-экономическом и в военно-политическом отношении. В наследство от брата досталась война с Россией 1768-1774 гг., которой он вынужден был подписать гибельный Кючук-Кайнарджинский мирный договор.

Несмотря на свое критическое положение Османская империя не отказывалась от мысли силой вернуть территории потерянные в результате войны 1768-1774 гг.

Война 1768-1774 гг. со всей остротой поставила вопрос о будущем международном положении империи и перед османскими государственными деятелями. Дала толчок новым проектам и программам преобразований.

Султаном Абдул-Хамидом I был разработан план проведения военной реформы по образцу западных стран. Абдул-Хамид I предпринял массированные акции по укреплению системы в целом.

Эти новые реформы в армии были необходимы. Они должны были способствовать ускорить принятие спасательных мер, в частности решится на переход к регулярной и, естественно по-европейски обученной армии, которая была бы полностью под его контролем.

Абдул-Хамид I обладал робким и нерешительным характером. Главная причина состояла в том, что реформы наталкивались на упорное сопротивление невежественных, но влиятельных сановников-консерваторов и улемов. Исследователь А.Д. Новичев указывал на то, что султан Абдул-Хамид I был прав, когда сказал однажды: «Высокопоставленные лица империи желают не больше добра своей стране, чем ее враги» [4, с. 240].

Османская империя не могла смириться с потерей Крыма и никогда не оставляла мысли вернуть Крым обратно. Пока в Крымском ханстве сохранялось османское влияние. Это проявлялось в том, что профиль султана по-прежнему чеканился на крымских монетах, а русское влияние проявлялось лишь в нескольких районах Крыма, в том, что из Петербурга направлялись золотые монеты. Естественно это были две враждующие группировки.

Усиливалось недовольство населения тяжелым положением. Для простых крымских татар оно было невыносимым. Распри и разброд раздирали ханство. Это конечно было выгодно Османской империи.

Османская империя не могла рассчитывать на возобновление войны с Россией. На это было много причин: казна была истощена, армия еще не отошла от потерь и поражений от предыдущей войны. К тому же еще европейские союзники Османской империи не шли дальше пустых обещаний. Они могли только высказать свое сочувствие. У каждой державы были свои проблемы не только внутреннего характера, но и внешнего.

Враждебные акции со стороны Османской империи не прекращались. В 1778-1779 гг. создавалось положение,

которое П.А. Румянцев называл кризисом в русско-турецких взаимоотношениях. Английский дипломат Геррис считал войну неизбежной [1, с. 394].

Конечно такое положение говорило о войне. Но когда? Ведь ни одна сторона не была готова к войне. Было понятно что, Россия не позволит Османской империи нарушать договор. Однако со своей стороны Османская империя искала пути вернуть себе Крым. И Россия пока делала шаги решить проблемы между ней и Османской империей мирным путем без войны.

В результате переговоров генерала фельдмаршала Н.В. Репнина затем советника А.С. Стахиева с великими визирами и высшими должностными лицами при участии самого султана явилось подписание 10 (21) марта 1779 г. в истории дипломатии, которое вошло под названием Айналы–Кавакской (названию дворца в Стамбуле) изъяснительная конвенция.

Айналы-Кавакская конвенция объявленная по двусторонней договоренности являлась частью Кючук-Кайнарджинского договора 1774 г. [3, с. 361-365]. Подписанные соглашения подтверждали основные положения Кючук-Кайнарджинского договора 1774 г.

Таким образом, притязания Османской империи на Крым были отвергнуты: к тому же она была вынуждена к выполнению своих обязательств по Кючук-Кайнарджинскому мирному договору. «Все вопросы, которые могут относиться к интересам императрицы или выгодам ее подданных, урегулированы с чрезвычайно большим успехом» - так оценивал итоги переговоров в Константинополе руководитель Коллегии иностранных дел граф Н.И. Панин [5, с. 178].

Мирное решение русско-турецкого конфликта с удовлетворением было воспринято в Версале, где надеялись, что Айналы-Кавакская конвенция будет служить гарантией территориальной целостности Османской империи и, кроме того, окажет стабилизирующее влияние на положение в Европе.

Для ослабевшей Османской империи Айналы-Кавакская конвенция 1779 г. как и Кючук-Кайнарджинский договор 1774 г. была вынужденной уступкой набиравшей силу России. Господствуя в Черноморском бассейне в течении трех столетий, Османская империя не могла конечно сразу примириться с настойчивыми попытками России утвердится в северной его части. Наиболее болезненной явилось для Османской империи воспринять утрату контроля над Крымом – важнейшим стратегическим плацдармом в ее историческом противоборстве с Россией. Конечно, в Константинополе полностью отдавали себе отчет в том, что независимый статус Крыма, зафиксированный в мирном договоре 1774 г. и подтвержденный в конвенции 1779 г. – это было раковым шагом на пути его поглощения Российской империей. Османская империя поэтому намеревались добиться возвращения Крыма в вассальную зависимость и восстановления своего контроля над Северным Причерноморьем, а это конечно обещало новое столкновение с Россией.

В России тоже понимали, что подписанные соглашения не способны положить конец историческому спору с Османской империей за преобладание в Черноморском бассейне. Для России главным было расширить южные границы до естественных морских пределов и получить выход в Черное море для налаживания прямых торговых связей с внешним миром. Главное значение приобретал в этом вопрос о Крыме.

Говоря о положении обоих империй можно сделать вывод что ни Россия, ни Османская империя не намерены были выполнять положения или требования Кючук-Кайнарджинского мирного договора и Айналы-Кавакской конвенции. Обе стороны готовились к войне: Россия – стремилась к окончательному присоединению Крыма, а Османская империя – к его возврату в состав своей империи.Заключение Айналы-Кавакской конвенции не означало прекращение борьбы за Крым. В истории Кючук-Кайнарджинского мира Айналы-Кавакская конвенция была последним завершающим этапом. Конвенция явилась следующим крупным шагом в подготовке присоединения Крыма после вывода из нее христиан в 1778 г. [2, с. 153].

В правящих кругах Османской империи поднялась новая волна антирусских настроений. К началу войны Франция и Англия усилили свое проникновение на Ближний Восток. Они сплотились в борьбе против России. Английская и французская дипломатия подталкивали Османскую империю начать военные действия против России.

Поводов к войне становилось все больше и больше. Цель России было установить полное господство на Черном море. А.Г. Брикнер отмечал что османы говорили: «Пока Крым находиться в руках России, Османскую империю можно сравнить с домом без дверей, в которой каждую минуту турки ожидали появления русского флота у самого Константинополя и уничтожения их морских сил» [1, с. 424]. Было понятно, что Османская империя не оставит Крым России без войны. Разногласий между Россией и Османской империей было очень много.

Военно-техническое ослабление и поражение в воинах XVIII в. привели к ухудшению международного положения Османской империи.

К концу XVIII в. Османская империя заметно деградировала. Серьезной утратой явилось потеря влияния на Черном море, которое перешло к России, на Балканах и в устье Дуная где уже хозяйничали Россия и Австрия. Значительная часть Закавказья, Грузии, Армении и Азербайджана снова отошли к Ирану.

Список литературы:

1. Брикнер А.Г. История Екатерины Второй. М.: Сварог и К, 1998. – 800 с.
2. Дейников Р.Т. К вопросу о выводе христиан из Крымского ханства в 1778 г. // Вопр. истории. - 2014. - №4. - С. 153-168.
3. Дружинина Е.И. Кючук – Кайнарджинский мир 1774 года: его подготовка и заключение. М.: Изд-во АН СССР, 1955. - 368 с.
4. Новичев А.Д. Краткая история Турции. М.: Наука, 1965. 260 с.
5. Черкасов П.П. Екатерина II и Людовик XVI. Русско-французские отношения: 1874-1792 гг. – М.: Наука, 2001. – 528 с.

ТУРЕЦКИЕ ЛИЦЕИ В ТАДЖИКИСТАНЕ[1]

Хасанов Азат
Магистр Института истории Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург

История появления турецких лицеев

Появление турецких образовательных учреждений на постсоветском пространстве связно с именем Фетхулла Гюлена[2]. Падение Берлинской стены, «Бархатные революции», прекращение существования коммунистической власти в Восточной Европе и горбачевская перестройка в Советском Союзе были радостно приняты Фетхуллой Гюленом. Именно в это время благодаря усилиям данного турецкого ученого и созданный им движением «Хизмет[3]» были созданы первые турецкие лицеи на территории СССР и других стран Восточной Европы. Это объяснялось тем, что в Восточной Европе проживали этнические турки, а в СССР множество тюркоязычных народов[1,http://fgulen.ru/tr/turk-basininda-fethullah-len/fethullah-gulen-hakkinda-dizi-yazilar-dosyalar/fethullah-gulenin- dizi-yazilar/3141-Hulusi-Turgut-Yeni-Yuzyil-Fethullah-Gulen-ve-Okullar?highlight=WyJsaXNlc2kiXQ]. Для Турции открылась прекрасная возможность для распространения идей пантюркизма.

Первый раз на территорию Советского Союза представители движения «Хизмет» приехали в начале 1990 г., но визит ограничился лишь посещением Грузинской ССР. В Узбекистан, Казахстан и Таджикистан 37 сторонников Гюлена приехали в мае 1990 г. [1, http://fgulen.ru/tr/turk-basininda-fethullah-gulen/fethullah-gulen-hakkinda-dizi-yazilar-dosyalar/fethullah-gulenin-dizi-yazilar/3141-Hulusi-Turgut-Yeni-Yuzyil-Fethullah-Gulen-ve-Okullar?highlight=WyJsaXNlc2kiXQ]. Визит был положительно оценен с обеих сторон, увидевших перспективы налаживания сотрудничества.

С момента обретения независимости среднеазиатскими республиками начинают бурно развиваться их отношения с официальной Анкарой. Отныне высшие учебные заведения Турецкой Республики широко распахнули двери для уроженцев Центральной Азии. Планировалось, что студенты после своего обучения в Анатолийском полуострове вернутся работать на свою родину.

Если такие республики как Казахстан, Кыргызстан, Туркменистан и Узбекистан являются тюркоязычными, то одна из республик – Таджикистан, является ираноязычной. Как нам думается, по этой причине в Таджикистане количество турецких образовательных учреждений было в разы меньше, чем в Казахстане, Кыргызстане, Кыргызстане и Туркменистане.

Ситуация с турецкими школами в странах Центральной Азии

Если в Узбекистане было создано 65 образовательных учреждений, то в соседней Киргизии их насчитыва ется 25, включая два университета [2, http://rus.azattyk.org/content/turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html]. В Туркмении функционировали 14 туркмено-турецких школ, турецкая начальная школа, образовательный центр, Международный туркмено-турецкий университет [3, http://www.turkmenistan.ru/ ru /node/24148]. В Казахстане открыты двери 36 казахско-турецких лицеев [4, http://www.islamsng.com/sng/ analytics /7367]. Таджикистане же функционируют семь турецких образовательных учреждений [5,http://mfa.tj/ru/ tnosheniya - so-stranami-azii-afriki/tadzhikistan-turciya.html].

Постепенно отношение государственной власти молодых республик к турецким школам менялось. Сегодня турецкие лицеи имеют поддержку лишь со стороны Астаны и Душанбе [6, http://www.arba.ru/forum/7035]. Нужно сказать, что в Таджикистане существовали благоприятные условия для работы турецких образовательных учреждений.

На рубеже 2000-х годов турецкие лицеи попали под пристальное внимание со стороны властей. С этого момента почва для деятельности подобных учебных заведений намного ухудшилась. Многие среднеазиатские политики, общественные деятели и журналисты выразили свои подозрения в отношении программ данных школ.

Самый первый, и, пожалуй, самый мощный удар по турецким школам нанес официальный Ташкент. Надо отметить, в Узбекистане турецкое образование подверглось критике уже в 1993 г. за пропаганду ислама и распространение экстремистских взглядов. В 1999 г. после серии взрывов в узбекской столице Ислам Каримов решил закрыть все узбекско-турецкие лицеи на территории своей страны
[7, http://russian.uzbekistan.usembassy.gov/irf2009_ru.html]. На такое решение узбекского руководителя повлияло и то, что в терактах обвинялся узбекский оппозиционер, проживавший в Турции. Затем в Узбекистане были возбуждены уголовные дела против журналистов – выпускников данных лицеев по подозрению в участии в экстремисткой организации [2, http://rus.azattyk.org/content/turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html].

Туркменские власти первоначально обязали турецкие лицеи убрать из своей образовательной программы историю религии [8, http://www.fergananews.com/

[1] Научный доклад подготовлен в рамках темплана НИР СПбГУ проф. А.Х. Даудова, Мероприятие 2/14, проект «*Кризис идентичности на постсоветском пространстве в зеркале конфликта*», шифр в ИАС 5.38.279.2014.

[2] Фетхулла Гюлен (Род. 27 апреля 1941 г., Коруджук, Турция) – турецкий ученый, писатель, исламский и общественный деятель. Гюлен выступает за этическое воспитание нового поколения. Богослов знаменит призывами к терпимости и диалогу между конфессиями. В плане развития общества делает упор на науку и образование. С 1999 г. проживает в США. В Турции его обвиняли в попытке свергнуть светскую систему с целью заменить ее исламским государством. Однако Гюлен был оправдан турецким судом.

[3] «Хизмет» (тур. «Hizmet»), иначе называемая «движение Гюлена» – общественное движение, возникшее вокруг идеи Фетхуллы Гюлена. Данная организация приобрела большую известность благодаря своей деятельности в сфере образования. При поддержке представителей в более чем 140 государствах мира функционируют частные школы.

news.php?id=17138]. Но в дальнейшем власти Туркменистана серьезно обеспокоились тем, что турецкие школы тайно продвигают идеологию объединения народов Тюркоговорящих стран под эгидой Турции [8, http://www.fergananews.com/news.php?id=17138]. Беспокойство официального Ашхабада, как и официального Ташкента, вызвало турецкое религиозно-политическое движение «Нурджулар[4]». Поэтому, начиная с 1 августа 2011 г., в Туркменистане были закрыты все туркмено-турецкие лицеи, за исключением одного (школа №57 им. Мустафы Кемаля Ататюрка) [8, http://www.fergananews.com /news.php?id=17138].

Турецкие лицеи в Таджикистане

Сегодня в Таджикистане действуют шесть совместных таджикско-турецких лицеев и Международная школа в Душанбе[5]. Два таджикско-турецких лицея расположены в столице республики (Лицей имени Хаджи Кемаля, Экономический лицей), остальные - в городах Куляб, Курган-Тюбе, Турсунзаде, Худжанд.

Первое подобное образовательное учреждение появилось в 1992 г. в городе Турсунзаде (на западе страны, у границы с Узбекистаном) на основании Протокола договора о сотрудничестве и Договора о сотрудничестве между Министерством Образования Таджикистана и образовательным учреждением «Шалола» (Турция) [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. Остальные пять таджикско-турецких лицеев распахнули свои двери в 1993 г. [4, http://www.islamsng.com/sng/analytics/7367], а Международная школа в Душанбе – только в 1997 г.

Обучение в таджикско-турецких лицеях ведется на платной основе. Однако, турецкая сторона в лице ныне покойного турецкого мецената Хаджи Кемаля Эримеза, учитывая материальное положение граждан Таджикистана в период Гражданской войны (1992-1997 гг.) предоставила возможность бесплатного обучения в этих лицеях [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. Х. К. Эримез полностью спонсировал эти лицеи. Надо сказать, один из них носит имя самого мецената.

Месяц обучения в подобном заведении стоит 550 сомони (110 долл. США на июль 2014 г.), а нуждающимся в общежитии придется доплатить еще 50 сомони (10 долл.США на июль 2014 г.) [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. Надо сказать, что в бухгалтерии лицеев взимается сумма в 550 или 600 сомони (не учитывая НДС – 18%). В 2013-2014 г. Государственное агентство по антимонопольной политике разрешила взимать за учебу с учеников в среднем по 704 сомони, не учитывая НДС в 18% [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. Поэтому образовательному учреждению «Шалола» приходится покрывать разницу.

После поправок 2013г. в налоговом кодексе Таджикистана, значительно увеличились налоги лицеев. Так в 2013 г. совместные лицеи пополни бюджет республики на сумму 5 285 052 сомони (1,044 млн. долл. США) [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. В связи с повышением цен на продукты питания, коммунальные услуги и повышением заработной платы персоналу намного увеличились расходы лицеев. Только в последние два года частным образовательным учреждением «Шалола» для поддержания плодотворного учебного процесса в лицеях было выдано 5 971 240 сомони (1,18 млн. долл. США) в виде заработной платы учителям и техническому персоналу [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine].

Кроме того, существуют льготы по оплате обучения (скидки от 10 до 100%) для призеров республиканских и международных олимпиад и учащихся, которые толкнулись с жизненными трудностями в период своего обучения [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. В 2012 г. насчитывалось 244 таких лицеиста [10, http:// news.tj/ru/news/shkoly-dlya-budushchego].

В своем интервью в июле 2012 г. медиа группе «ASIA-Plus» Сабахиттин Гюнай заявил, что средств, поступающих от учеников, хватает лишь на питание самих обучающихся, дополнительную заработную плату учителям и техническому персоналу этих лицеев и коммунальные выплаты самих лицеев. Помощь в закупке учебных материалов, лабораторного оборудования и других технических средств оказывают спонсоры. Далее директор таджикско-турецких лицеев заявил, что за последние пять лет спонсорами были выделены 500 тыс. долл. США для закупки учебных материалов и оборудования для общежитий [10, http://news.tj/ru/news/shkoly-dlya-budushchego].

Однако, по сведениям Центра стратегических исследований при Президенте Республики Таджикистан, турецкие лицеи извлекают порядка 2,5 млн. долл. США дохода за год [11, http://www.dialog.tj/news/spory-vokrug-vozmozhnosti-zakrytiya-turetskikh-litseev].

Ежемесячно платить 600 сомони в беднейшем Таджикистане могут позволить далеко не все граждане этой страны. Поэтому турецкие образовательные учреждения пользуются популярностью среди детей элиты и благополучных семей [2, http://rus.azattyk.org/content/turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html].

За год обучения в Международной школе Душанбе придется выложить сумму от 16 250 до 36 000 сомони (От 3236 до 7170 долл. США) [12, http://dis.tj/admission/Tuition%20for%20local%20students/index.php]. Надо сказать, в этом лицее получил образование младший сын главы Таджикистана Эмомали Рахмона – Сомон. Он, обучаясь в этой школе вместе с другим школьником Исрофилом Исмоиловым, удостоился золотой медали по программированию на Международной проектной олимпиаде по информационным технологиям, прошедшей в 2012 г. в Бухаресте [13, http://news.tj/ru/news/syn-

[4] «Нурджулар» (В русскоязычных СМИ встречаются иные названия этой организации, как «Нур», «Нурситсты», «Нурчисты».) — турецкая религиозная организация, распространяющая идеологию пантюркизма. Организация была создана турецким теологом шейхом Саидом Нурси (1876-1960 гг.). С 1970-х гг. радикальные идеи С. Нурси по установлению шариата стал проповедовать Фетхулла Гюлен.

[5] Когда говорят о совместных таджикско-турецких лицеях, то Международную школу таджикской школе туда не включают. Хотя эта школа также была открыта при содействии турецкой стороны, но в программа образования этой школы включает в себя Кембриджскую систему экзаменов.

prezidenta-tadzhikistana-zavoeval-zolotuyu-medal-na-olimpiade-v-bukhareste].

В 2014 г. число учеников в шести совместных лицеях достигло 2501 человек. Их обучением занимаются 233 преподавателя. Из 233 преподавателей 177 обладали таджикскими паспортами (из них 158 – таджики, 19 – узбеки), а 56 человек являлись гражданами Турции [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. Нужно отметить, что в первые годы работы лицеев количество местных преподавателей в них составляло 30% [10, http://news.tj/ru/news/shkoly-dlya-budushchego]..

Из 233 преподавателей лицеев 116 являются выпускниками этих же самых лицеев. Кроме того, в образовательном процессе задействованы 72 воспитателя (66 из них – таджики, 6 – узбеки), которые являются гражданами Таджикистана. Они помогают учителям в воспитании учеников после уроков [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine].

В общем, на 2012 г., с учетом технических работников и педагогических кадров, шесть лицеев обеспечивало работой 723 граждан среднеазиатской республики [10, http://news.tj/ru/news/shkoly-dlya-budushchego]..

Данные о количестве выпускников, закончившие эти турецкие образовательные учреждения, противоречивы. Так, летом 2014 г. Сабахиттин Гюнай, генеральный директор совместных таджикско-турецких лицеев-интернатов, заявил, что совместные лицеи выпустили 4839 учащихся (429 из них в 2014 г.) [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. Из 4 410 ранее закончивших выпускников 2364 человека поступили в вузы республики Таджикистан, 2046 человек поступили в образовательные учреждения России, Казахстана, Кыргызстана, США, Украины, Англии, Чехии, Турции, Кипра, Индонезии и других стран [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. 486 выпускника лицея, окончив свою учебу за рубежом, уже вернулись в Таджикистан. 58 выпускников продолжают учебу за рубежом в магистратуре и в аспирантуре. 1093 выпускников лицея на сегодняшний день продолжают учебу за пределами Республики. До сегодняшнего дня 2249 выпускников завершили своё обучения в зарубежных вузах и вузах Таджикистана. Из них 116 работают учителями, а остальные - в других сферах» [9, http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine].

По данным руководителя управления анализа социальных проблем Центра стратегических исследований при Президенте Республики Таджикистан Абдурахмона Курбонова, на июнь 2014 г. эти лицеи окончили 3531 человек [11, http://www.dialog.tj/news/spory-vokrug-vozmozhnosti-zakrytiya-turetskikh-litseev].

«За» турецкие лицеи в Таджикистане

За время своего существования совместные лицеи приобрели большое количество сторонников. В таджикско-турецких школах у учеников есть возможность получить хорошее образование. Уроки в этих лицеях ведутся на четырех языках: английском, русском, таджикском и турецком [2, http://rus.azattyk.org/content/turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html]. В отличие от остальных школ республики, турецкие лицеи хорошо технически оснащены [2, http:// rus.azattyk.org /content/turkish-schools-central- asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html], благодаря чему они также завоевывают себе дополнительную популярность.

Кроме того, ученики данных учреждений становятся призерами и победителями республиканских и международных олимпиад, тем самым поднимая престиж своих лицеев на международной арене на высокий уровень [2, http://rus.azattyk.org/content/turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html].

Таким образом, ученикам подобных учебных заведений предоставляется возможность регулярно выезжать за пределы своей страны. В условиях, когда о поездке за границу вне рамок трудовой миграции большинство учащихся в Таджикистане могут только мечтать, таджикско-турецкий лицей открывает мир своим подопечным [6, http://www.arba.ru/forum/7035].

Многие преподаватели лицея поддерживают дружеские отношения с местными предпринимателями, которые помогают выпускникам, наладить свой бизнес [6, http://www.arba.ru/forum/7035].

При написании данной статьи мы столкнулись с огромным количеством лестных отзывов выпускников данных лицеев в сети Интернет. Все они благодарили свои учебные заведения за высокий уровень полученного образования. Многие признавались, что обучение в турецких школах позволило им добиться больших успехов в построении карьеры. Стоит отметить, что в этих комментариях бывшие выпускники критиковали обычные таджикские школы и предлагали перевести систему обучения в них «на турецкий лад».

«Против» турецких лицеев в Таджикистане

При всех достоинствах турецких лицеев в Таджикистане имеются и противники подобных учебных заведений.

После закрытия всех турецких школ в соседнем Узбекистанев 1999 г. некоторые таджикские ученые и писатели, такие как Мухаммадджон Шакури и Лоик Шерали, выступали с предложением запретить деятельность турецких школ и в их стране [11, http://www.dialog.tj/news/spory-vokrug-vozmozhnosti-zakrytiya-turetskikh-litseev].

Однако «Хизмет» сумел создать мощное лобби, при посредничестве центра «Диалог Евразия», открыто или тайно защищающее интересы турецких образовательных учреждений [11, http://www.dialog.tj/news/spory-vokrug-vozmozhnosti-zakrytiya-turetskikh-litseev].

В Таджикистане — единственной персоязычной стране региона — власти, а также учёные предупреждают об угрозе пантюркистских идей. Они опасаются, что в иностранных школах республики пропагандируют турецкое влияние и язык [2, http://rus.azattyk.org/content/turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html].

По словам Абдурахмона Курбонова, руководителя управления анализа социальных проблем Центра стратегических исследований: *«… Самые способны ученики достаются им* (Таджикско-турецким лицеям – А.Х.). *Ни один из выпускников этих лицеев не избрал путь науки и не поступил в аспирантуру. Находясь под влиянием чужой культуры, ученики станут все больше отдаляться от своей культуры».*

Как сообщили в Центре стратегических исследований при Президенте Республики Таджикистан, деятельность лицеями была рассмотрена на заседании Совета безопасности страны. На этом совещании была озвучена

информация, что из числа выпускников турецко-таджикских лицеев в аспирантуру поступили всего 2-3 человека, причем «в этом была заслуга их семей» [11, http://www.dialog.tj/news/spory-vokrug-vozmozhnosti-zakrytiya-turetskikh-litseev].

М. Шоев в статье «Таджикская элита под влиянием «нурчистов»» пишет: *«Идеологией пантюркизма пропитано все, начиная от послания президента и заканчивая школьными учебниками. Поэтому говорить о том, что в Таджикистане нет идеологии пантюркизма, по меньшей мере, неразумно»* [6, http://www.arba.ru/forum/7035].

Важно подчеркнуть, что все таджикско-турецкие лицеи ведут свою образовательную деятельность на основании учебного плана, утвержденного таджикским Министерством образования и науки [14, http:/ /news.tj/ru/ node/ 184032].

Многим людям в Таджикистане не давали покоя слухи о том, что все преподаватели и учителя совместных лицеев являются турками. Выше было сказано том, что учителей – граждан Таджикистана больше чем граждан Турции. Кроме того, сегодня в лицеях городов Куляб, Турсунзаде и Худжанд должность директоров занимают граждане Республики Таджикистан [9, http://news. tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine]. Однако другие лицеи возглавляются турками.

Как уже было нами отмечено, одна из причин недоверия в Средней Азии к Ф. Гюлену и его движению «Хизмет» явилось подозрение в их связи с экстремисткой организации «Нурджулар» [2, http://rus.azattyk.org/ content/turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime/24920491.html].

Но в своем интервью Медиа группе «ASIA-Plus» С. Гюнай отмечает: *«… совместные таджикско-турецкие лицеи были открыты на основании Протокола о сотрудничестве и Договора о сотрудничестве между Министерством образования Республики Таджикистан и образовательным учреждением «Шалола» Республики Турция и к Ф.Гулену не имеют никакого отношения...»* [14, http://news.tj/ru/node/184032].

Турецкие лицеи в Таджикистане начали свою деятельность сразу же после распада СССР, несмотря на то, что эта страна является единственным нетюркоязычным государством Средней Азии. Сегодня в стране действуют семь турецких образовательных учреждений. Важно отметить, что в отличие от соседнего Туркменистана и Узбекистана. Таджикские власти не воспретили деятельность этих лицеев на территории своей республики.

В плане образования турецкие лицеи добились огромных результатов. Воспитанники данных лицеев добились и продолжают добиваться высоких показателей на республиканских и международных олимпиадах.

На сегодняшний день турецкие лицеи имеют как своих сторонников (в лице своих воспитанников), так и противников (в лице общественных деятелей, боящихся распространения турецкого влияния, в частности пантюркизма).

Список литературы:

1. Fethullah Gülen ve Okullar [Elektronik kaynak] // Fethullah Gülen Web Sitesi. 15.01.1998. URL:http://fgulen.ru/tr/turk-basininda-fethullah-gulen/fethullah-gulen-hakkinda-dizi-yazilar-dosyalar/fethullah-gulenin-dizi-yazilar/3141-Hulusi-Turgut-Yeni-Yuzyil-Fethullah-Gulen-ve-Okullar?highlight=WyJsaXNlc2kiXQ
2. В Центральной Азии критикуют турецкие лицеи [Электронный ресурс] // Радио «Азаттык». 06.03.2013.URL:http://rus.azattyk.org/content turkish-schools-central-asia-considered-as-threat-to-regime /24920491.html
3. Президент Туркменистана отбыл с официальным визитом в Турцию [Электронный ресурс] // Интернет-газета «TURKMENISTAN.RU». 24.03.2008. URL: http://www.turkmenistan.ru/ru/node/24148
4. Влияние Турции на ислам в государствах Центральной Азии [Электронный ресурс] // Ислам в СНГ. 01.11.2013. URL: http://www.islamsng.com /sng/analytics/7367
5. Отношения Таджикистана с Турцией [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства иностранных дел Республики Таджикистан. URL: http://mfa.tj/ru/otnosheniya-so-stranami-azii-afriki/tadzhikistan-turciya.html
6. Шоев М. Таджикская элита под влиянием «Нурчистов» [Электронный ресурс] // арба.ру. 30.01.2014. URL: http://www.arba.ru/forum/7035
7. Доклад о свободе вероисповедания в странах мира за 2009 год: Узбекистан [Электронный ресурс] // Радио Официальный сайт посольства США в Узбекистане. 26.10.2009. URL: http://russian. uzbekistan. usembassy.gov/irf2009_ru.html
8. Туркменистан: Власти закрывают туркмено-турецкие школы [Электронный ресурс] // Информационное агентство «Фергана.Ру». 15.08.2011. URL: http://www.fergananews .com/news .php?id=17138
9. С. Гюнай: «Мы гордимся, что наши выпускники преданно служат своей Родине!» [Электронный ресурс] // Медиа группа «ASIA-Plus». 24.07.2014. URL: http://news.tj/ru/news/s-gyunai-my-gordimsya-chto-nashi-vypuskniki-predanno-sluzhat-svoei-rodine
10. Школы для будущего [Электронный ресурс] // Медиа группа «ASIA-Plus». 16.10.2012. URL: http://news.tj/ru/news/shkoly-dlya-budushchego
11. Споры вокруг возможности закрытия турецких лицеев [Электронный ресурс] // Диалог: Таджикистан и мир. 03.06.2014. URL: http://www. dialog.tj/news/spory-vokrug-vozmozhnosti-zakrytiya-turetskikh-litseev
12. Tuition for local students in Tajik Somoni [Electronic resource] // The official website of the Dushanbe International School. 05.05.2012. URL: http://dis.tj/admission/Tuition%20for%20local%20students/index.php
13. Сын президента Таджикистана завоевал золотую медаль на олимпиаде в Бухаресте [Электронный ресурс] // Медиа группа «ASIA-Plus». 24.50.2012. URL:http://news.tj/ru/news/syn-prezidenta-dzhikistana-zavoeval-zolotuyu-medal-na-olimpiade-v-bukhareste
14. С. Гюнай: «В лицеях учатся дети из разных слоёв населения» [Электронный ресурс] // Медиа группа «ASIA-Plus». 16.10.2012. URL: http://news.tj/ru /node/ 184032

ВОСПРИЯТИЕ ЯПОНСКОЙ МОЛОДЕЖЬЮ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Киба Дарья Валерьевна

Кан. ист. наук, доцент кафедры истории и архивоведения Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре

Проблема международного сотрудничества России в области высшего образования в контексте процессов интернационализации и глобализации в 1990 – 2000-е гг. является многомерной и актуальной. Она нашла отражение в многочисленных публикациях отечественных авторов. Вопросы международного сотрудничества России и Японии, специфики образовательного пространства последней становились предметом исследования ученых [1], однако на региональном уровне данная тема требует новых изысканий. Недостаточно изученным остается международное сотрудничество вузов Дальнего Востока России с субъектами образовательного пространства Японии в конце XX – начале XXI вв. В рамках данной работы рассмотрим проблему восприятия российского образовательного процесса японцами, обучающимися на Дальнем Востоке России.

Наибольшее число партнеров среди дальневосточных вузов имеют Дальневосточный Федеральный университет (ДВФУ) и Сахалинский государственный университет (СахГУ). Последний поддерживает тесные отношения с Хоккайдским Университетом, Университетом Кюсю, Университетом Хоккай Гакуэн, Хоккайдо Бункио и др. Всего вуз имеет 16 партнеров в Японии [4]. Его тесные связи со школами и университетами Страны восходящего солнца обусловила территориальная близость последней и Сахалинской области.

ДВФУ имеет 23 партнера в Японии, среди них университет Тохоку, университет Хоккайдо, Токайский университет и др.[2]. ДВФУ является лидером образовательного пространства Дальнего Востока, крупнейшим вузом региона, сосредотачивающим новейшие образовательные технологии и научно-педагогические кадры. Свой высокий статус вуз приобрел и поддерживает благодаря активным международным связям.

ДВФУ был образован в результате слияния четырех вузов, в том числе ДВГУ, который налаживал активно международные контакты в 1990-е гг. В. Курилов пишет о том периоде, когда он был ректором ДВГУ: «Для меня в этой связи очень важен тезис о международном сотрудничестве как о дороге с двухсторонним движением. Все эти годы мы привлекали в ДВГУ десятки зарубежных центров, сотни зарубежных инвестиций, призванных «продвигать» культуры, языки, образовательные системы… мы создавали условия для межкультурного взаимодействия и взаимообогащения, воспитывали тысячи молодых людей, имеющих качественное российское образование, интересных миру, знающих восточные языки и культуры.»[3].

В настоящее время университет продолжает сотрудничать с вузами Страны восходящего солнца в области науки и образования, обмена студентами. Работая с иностранными студентами преподаватели вузов Дальнего Востока разрабатывают авторские методики обучения русскому языку. Так в Институте международного образования используется методика Н. Ю. Бойко. Преподаватель разработал учебник «Это только начало», суммирующий пять начальных занятий оригинального курса, закладывающего базу для дальнейшего развития и совершенствования знаний по русскому языку.

Каждый год японцы приезжают в университеты Дальнего Востока по различным программам. Студенты, обучающиеся в ДВФУ, помещают свои воспоминания на страницах блог-ресурса «Окно на Дальнем Востоке», делясь своими впечатлениями о России.

Японские студенты пишут, что они испытывали огромное желание учить русский язык. По их мнению, самое ценное в процессе обучения заключалось в общении. Хираива Фумико, проходивший краткосрочный курс обучения в ДВФУ в 2012 г. отмечает, что «..самым захватывающим было то обстоятельство, что я встречался со многими русскими людьми и имел возможность разговаривать с ними…»[6]. Молодые люди испытывали определенное беспокойство, планируя свою поездку в Россию. Нарита Тихо отмечает, что он до своего приезда на Дальний Восток мало, что знал о нашей стране, полагая, что она большая и холодная [9].

Студенты, обучающиеся в ДВФУ отмечают, что русский язык изучают не только японцы. Годай Маюми в своих воспоминаниях о поездке в Россию пишет, что он в 2009 г. изучал русский язык вместе со студентами из Южной Кореи, КНР. Всего в его группе было восемь человек [5]. Японцы пишут, что между студентами и преподавателями складывались теплые, дружеские отношения. Моритани Мисато писал: «Учителя заботились о нас и когда видели печаль и озабоченность на наших лицах, всегда старались нас поощрить и приободрить, сделать занятия интересными» [8].

Практические все японцы, вспоминая о стажировке в России, пишут, что учеба была очень интересна, но они сталкивались со значительными бытовыми трудностями. Студенты, обучаясь в университете, жили в общежитии. Пищу готовили себе сами на кухне, продукты приобретали в магазине. За покупками ходили также на рынок, продавцы которого производили на них неизгладимое впечатление, а у некоторых вызывали даже опасения своей быстрой и громкой речью. Иногда молодые люди позволяли себе поход в кафе и закусочные Владивостока. Ямадзаки Ацуси составил красочное описание кафе города, в которых он бывал с характеристикой кухни и обслуживания [10]. В целом вопрос питания был достаточно острым, так как русская кухня для японцев являлась непривычной.

Следующей проблемой для японских студентов были условия проживания в общежитии. Японцы пишут, что испытали настоящий шок, когда летом в общежитии была отключена вода. Не меньшее удивление у них вызвало отключение электроэнергии. Описывая это, Годай Маюми пишет, что «обычно в это время из коридоров общежития в темноте раздавались громкие и резкие крики, русские студенты играли на гитаре и громко пели. Иногда они выходили на улицу и кричали там» [5]. Следует отметить, что отключение электричества и воды во Владивостоке – явление привычное, особенно в летний период.

Смех и удивление вызывало у молодых людей наличие в комнатах насекомых. В целом, описывая свой быт, они отмечают, что в общежитии складывалась дружеская атмосфера. Японцы приобретали много друзей, в том числе среди иностранных студентов. Хиранума Таэ в

своей серии воспоминаний с юмором пишет: «В общежитии можно забыть про сон и приобрести красивые голубые круги под глазами, общаясь с сумашедшими, но интересными однокурсниками» [7]. Японец замечает, что в России он увидел много положительного, доброго, но много дурного и плохого. Однако молодой человек заключает, что все полученные впечатления являются его жизненным опытом, который ему очень дорог.

Таким образом, в сознании японцев, обучающихся в ДВФУ на Дальнем Востоке типовой образ России, как холодной большой страны, конкретизируется и изменяется под влиянием повседневной реальности, с которой студенты сталкиваются, проживая на Дальнем Востоке. Молодые люди завязывают тесные дружеские связи с сокурсниками, преподавателями. Эмоциональный контакт, поддержка русских друзей помогает им справиться с неизбежными трудностями проживания в чужой стране с иной культурой.

Список литературы:

1. 1.Аржаева И.В. Эволюция международного образовательного сотрудничества в условиях модернизации российской высшей школы 1991 – 2011-е гг.: дисс….д.ист.наук. М., 2012. 330 с.; Пименова Н.Ю. Продвижение российского образования на международный рынок // Университетское управление: практика и анализ. 2006. N 1(41). С.15-26.; Ходова С.С. Дальний Восток России в российско-японских отношениях:90-е годы XX - начало XXI века: дисс…канд.ист.наук. Владивосток, 2005. 226 с.
2. Зарубежные партнеры ДВФУ. URL:http://www.dvfu.ru/web/international/aponia
3. Курилов В. ДВГУ в 1990-2009 гг.: пришло время лидерства // Дальневосточный государственный университет (1899 – 2009), 110 лет». М.: "ФИРС", 2009. С. 27-45.
4. Мисиков Б.Р. О развитии сотрудничества между СахГУ и японскими вузами. Южно-Сахалинск, СахГУ. 2013. С. 3.
5. Goday Mayumi Cki no kirey na yeoru desita (В один прекрасный вечер). URL: http://www.rosianotomo.com/blog-hakodate/archives/2009/01/index.html
6. Hiraiva Fumiko San kagezu no ruugaku o ovaete (Закончив трехмесячную стажировку). URL: http://www.rosianotomo.com/blog-hakodate/archives/2013/02/index.html
7. Hiranuma Tae Ni do me no ruugaku (Вторая стажировка). URL: http://www.rosianotomo.com/blog-hakodate/archives/2006/11/index.html
8. Moritani Misato Midzikay ruugaku kikan de mananda takusan no koto (Опыт, который я приобрел во время короткой стажировки). URL: http://www.rosianotomo.com/blog-hakodate/archives/2011/03/index.html
9. Narita Tiho Gakusey seykacu o furi kaette (Вспоминая студенческую жизнь). URL: http://www.rosianotomo.com/blog-hakodate/archives/2012/04/index.html
10. Jamadzaki Azusi Uradziosutoku no umai mono meguri (Лакомства Владивостока). URL: http://www.rosianotomo.com/blog-hakodate/archives/2007/01/index.html

УЧАСТИЕ СОВЕТСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВСЕМИРНОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПОРОДНЕННЫХ ГОРОДОВ В 1960-Х-1980-Х ГОДАХ (НА ПРИМЕРЕ ВОЛГОГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ)

Ковалёва Екатерина Андреевна
магистрант ВГСПУ, г. Волгоград

В 1957 году была создана Всемирная Федерация породненных городов, которая была призвана содействовать развитию сотрудничества и дружбы между городами различных государств и их населением, независимо от расы, языка, религии и политических убеждений, установлению связей между муниципальными властями породненных городов (движение породненных городов представляет собой широкое демократическое движение общественных неправительственных и правительственных организаций с целью борьбы за мир и развития сотрудничества) и расширению между ними обмена в области культуры, просвещения, информации, спорта и туризма, экономики и торговли [1, с. 54].

Всемирная Федерация Породненных городов уделяла большое внимание работе среди молодежи, воспитанию ее в духе братства и взаимопонимания. Была создана программа, по которой молодёжь из развитых городов могла поехать работать в города слаборазвитых стран. А молодежи из развивающихся стран предоставлялась возможность поехать в развитые страны чтобы получить образование [2, с. 20].

Осознавая важную роль молодежи как кадрового резерва, Всемирная Федерация породненных городов с 1963 ежегодно проводила слёты молодёжи породнённых городов.

Первый слет прошел в июле 1963 года в испанском городе Лерида, который выступил инициатором встречи молодежи породненных городов. Предполагалось, что встреча молодых людей расширит сотрудничество между городами и сделает его более живым и активным. Основным содержание программы было, прежде всего, живое общение участников слетов: экскурсии, посещение пляжа, спортивные состязания, творческие выступления [3, с. 240].

На слете, где присутствовали 120 юношей и девушек из 40 городов 15 стран мира, молодежью был принят манифест: «Конгресс предлагает создавать организации, которые способствовали бы развитию сотрудничества с братскими городами». Также по их инициативе был создан Всемирный секретариат молодежи городов-побратимов в г. Шомон (Франция).

В рамках Федерации было решено создать целое подразделения, для объединения молодежи в рамках движения породненных городов – подкомитет, состоящий из молодежи города под руководством Анри Жакэ. Этот орган получил название «Добровольцы сотрудничества» и зависел напрямую от самих комитетов породнения. Его

миссия состояла в том, чтобы устанавливать и развивать контакты с молодежью и группами молодежи зарубежных городов-братьев. Он должен быть вовлекать в практическое действие большую часть молодежи городов [4, с. 50].

Конференция в Дакаре (Сенегал) 1964 года рекомендовала ВФПГ развивать деятельность молодежной организации «Добровольцы сотрудничества»[5, с. 15].

В 1964 году слет проходит в Алжире, в 1965 году – в Израиле[6, с. 85].

Следующим городом, для расширения практики создания молодежных комитетов, должен быть стать итальянский город Сазрана, в котором с 3 по 16 июля 1966 года было решено провести международный слет для установления контакта между добровольцами сотрудничества, города которых породнены между собой, а также подготовки совместной программы общих действий для своих комитетов дружбы. Другой важной задачей международного слета являлось установление общих директив относительно деятельности молодежи в движении породнения [4, с. 55]. По неизвестным причинам слет сорвался. Можно предположить, что противником проведения слета ВПГ стала итальянская муниципальная власть.

Неудача слета в Сазране потребовала обсуждения проблем. В октябре 1966 года, на 12 сессии конгресса ВФПГ одним из вопросов пленарного заседания стал вопрос о Добровольцах сотрудничества. Делегаты обсуждали следующие вопросы: Анри Жаке (руководитель движения молодежи ВФПГ) выступил с докладом «Дискуссия об основных принципах работы молодежи ВФПГ». Жан-Мари Брессан (генеральный секретарь ВФПГ) озвучил доклад «Дело Сарзаны». По итогам заседания было решено о проведении в 1967 году молодежного слета в Венгрии [4, с. 57].

В этот период Советский Союз, в частности Волгоград, проявляет слабый интерес к делам ВФПГ. Руководители Федерации, заинтересованные в поддержке советских городов, приезжают в Москву для переговоров, в ходе которых было решено, что молодые люди из СССР будут участвовать в работе молодежи движения, в частности присутствовать на слете молодежи породненных городов, который состоится в Венгрии в 1967 году [6, с. 17].

В соответствии с решением Госкомитета по культурным связям с зарубежными странами при Совете Министров СССР от 3 мая 1967 года, исполком Волгоградского городского совета командировала на слет молодежи породненных городов секретаря городского комитета комсомола, Большенко Лидию Ивановну, и Сидорова Евгения Николаевича, студента Волгоградского Политехнического института [7, с. 160]. По неизвестным причинам, молодым людям из Волгограда, не удалось попасть на слет. Тем не менее, на Конгрессе, посвященном 10 годовщине деятельности ВФПГ, в работе молодежной комиссии принял И. М. Королёв, председатель Волгоградского горисполкома [6, с. 65].

Комиссия получила название «Молодежь и воспитание». Она работа под руководством Роберта Женеста. В ходе работы с 12 по 15 сентября обсуждались следующие вопросы, связанные с организацией деятельности молодежи в рамках ВФПГ: гражданское обучение, роль «Добровольцев Сотрудничества», цели слета молодежи, подготовка активистов для комитетов породнения. Также на повестке дня стоял вопрос о владении живым языком в целях международного взаимопонимания, методы обучения живым языкам.

Результаты обсуждений в ходе работы данной комиссии были заложены в реализацию следующего VI молодежного слета, который был должен состояться в Хаммам- Лифе (Тунис) с 18 по 28 июля 1968 года. Целями слета были:

1. Способствовать интернациональному воспитанию молодежи путем организации коллективной жизни участников, знакомства со страной, в которой организован слет и информирование о принципах, доктрине и успехах ВФПГ.
2. Осуществить общую подготовку молодых активистов Комитетов породнения.

Программа слета предусматривала конференции, дискуссии, встречи, культурные и спортивные мероприятия. От Волгограда был приглашен 1-2 представителей, желательно владеющих иностранным языком, с просьбой привезти с собой фильм о своем городе, а также фотоиллюстрации и печатный материал на иностранном языке, диапозитивы о жизни города и молодежи, сувениры и значки [8, с. 67].

Это первый слет, на котором присутствовала молодежь города Волгограда. В слете приняли участие 144 человека представители 13 стран (Бельгия, СССР, Швейцария, Италия, Югославия, Алжир, Конго и др.). Несмотря на то, что слет был для молодежи, возраст некоторых участников был старше 30 лет. Среди участников были мэры городов, их заместители, студенты, представители интеллигенции. Представители молодежи Волгограда, Губарев Владимир Михайлович, аспирант кафедры политической экономики ВПИ, и Воробьёва Светлана Владимировна, студентка Владимировна, студентка 2 курса французского отделения факультета иностранных языков ВПИ, приняли активное участие в работе слета. Образовательная часть слета была на низком уровне. В программе слета речь шла о подготовке кадров, но проводилась она в форме обмена опытом между молодежью, в ходе которого молодые люди из разных городов мира рассказывали, какие формы взаимодействия с городами-побратимами развиты в их городе. Как отметил Владимир: «Ничего особо нового в выступления не было»[9, с. 27].

Неофициальное общение проходило в форме творческих вечеров, спортивных соревнований, бесед. Вопросы, которые задавали представители молодежи из других стран (в частности из Туниса и Франции) представителю Волгограда, говорили об огромном количестве мифов, связанных со страной СССР и жизни советских граждан. «Есть ли безработица в СССР? Есть ли верующие? Сколько их? Какая религия? Есть ли храмы? Мечети? Можно ли поехать учиться в СССР? Есть ли стипендии? Почему из СССР не пускают за границу?». «В России был Ленин, совершил революцию. И еще был Сталин» - такими знаниями делились представители молодежи Туниса[9, с. 28]. Здесь опять же важно подчеркнуть, что такое неформальное общение между молодежью превращает СССР из страны покрытой туманом в образованную и интересную для иностранцев страну. Кроме того, Владимир отмечает, что некоторые тунисцы не знают того, что была битва на Волге.

Для молодежи западного мира, которая была охвачена шагающей по миру "битломанией", было удивительно слышать песни, популярные в Советском союзе. Советские песни к окончанию слета пользовались популярностью среди участников из других стран. Ребята просили участников из Советского Союза исполнять песни на бис и пытались сами подпевать. Владимир Губарев отмечает, что особенно нравились иностранцам такие песни как: «Калинка», «Катюша», «Подмосковные вечера», «14 минут до старта».

Таким образом, культурное взаимодействие между молодежью двух блоков существовало именно благодаря побратимскому движению.

Спортивные соревнования в свою очередь, стали площадкой для общения молодежи, которая, поставив на первое место эмоции, стерла все национальные и идеологические различия между молодежью, позволила ребятам из разных стран и континентов почувствовать себя единым целым. Впечатления, которые оставила у Владимира Губарева игра в волейбол, он передал в отчете следующими словами: «Главное не в проигрыше и не в счете, а в том, что на какое-то время волейбольная площадка объединила русских, французов, югославов… Как много могла бы сделать молодежь мира, если бы она почаще находила общий язык и взаимопонимание, но не только на игровой площадке» [9, с. 32].

Данные слова молодого юноши говорят о понимании им цели, с которой его оправили на слет молодежи, о важности налаживания связи между молодежью из разных стран. На наш взгляд, за этими словами скрывается глубокий потенциал, который был у молодежи советского союза, но не мог полностью раскрыться и проявить себя в деле интернационального воспитания из-за системы международных отношений и контролем, существовавшим в советском союзе за любым общественным движением.

Недостатки в проведении данного слета отчасти являются непродуманной подготовкой организаторов слета, которые не имели должного опыта в организации подобных мероприятий, разработанных программ обучения молодых специалистов. Отчасти поэтому общая программа слета не решила поставленной образовательной задачи слета.

Но с другой стороны недостатки в работе слета говорят о тех проблемах, которые переживала в этот период Федерация Породненных городов. Выше говорилось, с какими трудностями приходилось сталкиваться ВФПГ: настороженное отношение властей многих западных стран, которые видели в этой организации орган советской пропаганды. Это отразилось на проведении слета, на количестве участников и их подготовке: слет был малочисленный (из 300 человек приехало только 144 – не было даже половины), молодежь Волгограда не встретилась ни с одним представителем из породненных с Волгоградом городов.

Несмотря на успешное прохождение слета в июле, в октябре на XV сессии Исполнительного Совета, при обсуждении внутренних дел ВФПГ, отдельным пунктом стояли вопросы о роли молодежи. Ставились следующие задачи: приобщить на деле к Комитетам породнений, пересмотреть концепции ежегодных слетов молодежи, разработать настоящую политику молодежи ВФПГ [10, с. 168].

С 14 по 24 июня 1969 год проходит VII слет молодежи «Двуязычие и международное взаимопонимание», в котором также принимают участие двое представителей Волгограда. В этот раз местом проведения становится канадский город Сант-Агате-дес-Монте, который собрал представителей Канады, Франции, Сенегала, Шотландии, Чехословакии, Югославии, ФРГ, Туниса. По оценкам самих делегатов слет, несмотря на насыщенную программу семинары, лекции, экскурсии, концерты, праздник народных танцев и песен, церемонию породнения французского и канадского города, «ничего конкретного не сказали, никаких документов принято не было» [11, с. 18].

Видя собственные неудачи, руководители ВФПГ решили пригласить представителей молодежи на VII Всемирный конгресс породненных городов, проходивший 7-10 июля 1970 в Ленинграде, для совместного решения проблемы неэффективности последних слетов. Комиссия по вопросам культуры, молодёжи и постоянному образованию изучила опыт и перспективы ежегодных слетов, проблемы вовлечения молодежи в деятельность местных комитетов породнения. Было решено продолжить практику слетов, добавив к международным слетам региональные и национальные семинары; способствовать завязыванию контактов между вузами, факультетами, группами студентов и индивидуальные. Также постановили создать Международный секретариат молодежи, ответственный перед Генеральной дирекцией ВФПГ [12, с. 143].

Данный слет стал поворотным в концепции участия молодежи. Ж.- М. Брессан выступил с критикой организованных по инициативе ООН семинаров для молодежи и создания молодежных организаций под эгидой ООН. Брессан заявил, что нужно отказаться от создания новых организаций и развития бюрократия, нужно организовать работу молодежи на первичном уровне, научить их общаться, налаживать контакт с зарубежной молодежью [13, с. 85].

К сожалению, VII слет «Участие молодежи в городской и международной жизни», проходивший в городе Сплите (Югославия), в 1970 году в ничего не изменил. Ж.-М. Брессан заявил, что слет не оправдал надежд и усилий, содержание было чисто туристическим. Организаторы из Югославии отнеслись довольно халатно к подготовке и проведению слета.

Нужно отметить, что ВФПГ также активно способствовала участию породнённых городов в работе Комитета мира и советовала создать комиссии мира для молодежи [13, с. 145].

Следующим крупными успешным слетом становится XI слет молодежи, проводившийся с 8 по 19 июля 1973 года в городе Мекнес (Марокко). Организаторы постарались сделать программу насыщенной и многоплановой. Каждое утро участники ходили на рабочие заседания, где рассказывалось о движении побратимства, об участии молодежи в этом движении, а также вообще в общественной жизни своего города и страны, о практике создания молодежных клубов. Затем они совершали экскурсии по городам и достопримечательностям Марокко, посещали промышленные предприятия, встречались с представителями торговой палаты и мэром города. Участники слета также активно знакомились с молодежью Марокко: участвовали в национальном празднике молодежи, сажали Дерево дружбы, участвовали во встречах с молодежью. Также знакомились с культурой страны: посещали концерты и музеи [14, с. 12]. Таким образом, участники слета не только активно смогли познакомиться друг с другом, с жизнью сверстников в Марокко, с культурной и экономической жизнью страны, но и прошли обучающую подготовку.

Традиционно, одним из главных вопросов работы Комиссий VIII Всемирного Конгресса был вопрос об образовании и молодежи. Комиссия обсуждала участие молодежи в городской жизни, практику ежегодных слетов, работу «Добровольцев сотрудничества» и создание центров по подготовки специалистов всемирного международного городского сотрудничества.

Делегаты от Советского союза выступили с рядом заявлений. Во-первых, предлагалось не ограничиваться воспитательными задачами при проведении слетов, так как молодежь хочет участвовать в решение актуальных вопросов современности.

Во-вторых, было подвергнута критике название комиссии, было заявлено, что образование, это не главная

проблема молодежи. В данный период молодежь имеет серьезные проблемы: «бесцельные бунты», «добровольная самоизоляция», «кризис молодежи», решение которых требует отказаться от шаблонного не идентифицированного подхода к ее решению.

В третьих, было рассказано об успешной деятельности советской молодежи во всех сферах жизни общества, а также в деятельности городских советов и слетах молодежи [15, с.77]. Это делалось для пропаганды советской действительности и поисков решений выхода из кризиса молодежи.

В середине 70-х годов Федерация переживала собственный кризис, поэтому слеты превратились в формальные мероприятия или перестали проводиться.

В 80-е годы, несмотря на ряд трудностей, вызванных политикой различных государств Запада и Востока, ВФПГ старалась укрепить свой авторитет и противодействовала свертыванию движению. Проблема участия молодежи в движении отошла на второй план.

Тем не менее, важность участия советской молодежи в подобных слетах определяется установлением личных контактов с жителями из других стран, прежде всего капиталистических. С одной стороны, процент участия волгоградской молодежи в этих слетах был минимальным. Но с другой стороны, молодые люди, которые представляли Советский Союз на слетах, формировали у иностранной молодежи представление о нашей стране. Общения между молодыми людьми стирали противоречия и стереотипы, порожденные противостоянием двух систем.

Список литературы:

1. Туманов, Ю. П. Глазами зарубежных гостей / Туманов Юрий Петрович. – Сталинград: 1958. – 62 с.
2. Зайцев В.М. Города-побратимы / Зайцев Владимир Михайлович. - М.: Сов. Россия, 1969. - 124 с.
3. Государственный архив Волгоградской области (ГАВО) Ф. 71. Оп. 4. Д. 167
4. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д.289
5. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 607
6. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 401
7. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 408
8. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 457
9. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 474а
10. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 456
11. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 543а
12. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 604а
13. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 607
14. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 863
15. ГАВО Ф. 71. Оп. 4. Д. 872

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭВОЛЮЦИИ КУЛЬТУРЫ СТАРООБРЯДЦЕВ ЗАБАЙКАЛЬЯ В СОВЕТСКИЙ ПЕРИОД

Ковригина Инесса Анатольевна
канд. ист. наук, заместитель директора, ИЭУиП НИ ИрГТУ, г. Иркутск

Крестьянский мир России эволюционировал в прямой связи с развитием среды и времени и каждый раз давал свой особенный ответ на вызовы разных эпох. Известно, что самым устойчивым корнем российского крестьянства был великоросс-старообрядец, который стремился не только устоять под натиском новых веяний, но предлагал свой духовно выверенный ответ на возникающие вопросы [7]. Это отмечалось в трудах многих дореволюционных исследователей [6]. Представляет интерес как эволюционировала культура старообрядцев разных регионов в течении бурного XX столетия? При этом особый интерес представляют старообрядцы Забайкалья, так называемые семейские.

В начале XX в. семейские как и старообрядцы других регионов испытали на себе влияние конфессиональной реформы 1905 г., что не замедлило сказаться на их культуре [4, с. 38]. Более мощным потрясением стали испытания, связанные с Гражданской войной, которая как со стороны красных (менее), так и со стороны белых (более) была беспощадна к крестьянскому миру [3]. Но самые главные испытания культуру крестьян-старообрядцев ожидали впереди. Прежде всего они были связаны с советской модернизацией, которая во многом велась за счёт села и серьёзным образом изменила уклад сельского мира [1].

Эволюция духовной и материальной культуры старообрядцев Байкальской Сибири в 1920-1930-е гг. достаточно глубоко исследована в трудах некоторых современных учёных [5]. При этом достаточно полно исследована эволюция такой части культуры как книжность [2]. Вместе с тем, до сих пор остаются практически не исследованными вопросы эволюции традиционной культуры семейских в условиях Великой Отечественной войны.

Вместе с тем Великая Отечественная война оказала определяющее влияние на дальнейшее развитие нашего общества и старообрядчества как его части. Мужская часть населения на долгие годы была вырвана из привычной социальной и культурной среды и испытала на себе влияние экстремальной военной унификации. Женская часть населения была поставлена в сложные условия сверхнормативного труда и консолидации с разными группами общества (сибиряки, буряты, эвакуированные и т.д.). Война изменила гендерный облик села и привела к изменениям в культуре старообрядцев. Менялась их материальная и духовная культура, менялось их мировоззрение.

Как и во всей стране в среде забайкальских старообрядцев в военный период происходит определённая активизация религиозной жизни. Вместе с тем, закрытые ещё в довоенное время старообрядческие церкви и молельные дома в этот период не возобновляют свою работу и общественная религиозная жизнь продолжает пребывать в латентном состоянии. Семейские старики и женщины продолжали собираться для общественной молитвы в своих домах, однако далеко не все желающие могли себе позволить такое отвлечение. Загруженность колхозной и другой работой (значительно выросшей ввиду отсутствия мужчин), недоедание, недостаток необходимого (одежды, дров и т. д.) – всё это вело к тому, что молодые и зрелые женщины редко могли найти время и силы на своё участие в общественной молитве. Поэтому женщины в основном молились дома, а сохранение полного богослужение оставалось миссией стариков.

В то же время продолжал усиливаться отход от религии детей и молодёжи. И если дети дошкольного возраста сохраняли свою религиозность в силу того, что

находились под сильным влиянием старообрядцев старшего возраста, то школьники и молодые люди в большей мере испытывали на себе социализирующее влияние государства (через школьное образование и т.д.). Этот отход начался ещё в предвоенное десятилетие, но в годы войны он стал набирать силу. Кроме прочего это было связано с отсутствием мужчин как глав семейств и педагогических авторитетов. Дети войны росли на фоне занятости матерей и в течении нескольких лет приобретали известную свободу от порядков традиционной семьи с её жёсткой субординацией и уважением старших и их опыта. Так со временем под вопрос начинали ставиться многие основы традиционной культуры, в том числе её религиозность. Как следствие вырастающие семейские дети и взрослеющая молодёжь имела уже далеко не ту картину мира, что их родители или деды. Эти отличия начнут заметно проявляться уже в послевоенные годы, когда после восстановления хозяйства начнётся новая фаза советской модернизации и как следствие — новый этап в развитии советской культуры.

Характерно, что именно в послевоенные годы, выросшие подростки войны станут массово заключать смешанные браки. Ведь согласно старообрядческой традиции, жениться или выходить замуж можно только за старовера и непременно за представителя только своего согласия. Заключение браков с представителями населения, исповедующего православие в старообрядческой среде раньше считалось тяжёлым грехом. Теперь же, молодые люди начинают часто выбирать брачного партнёра из православных сибиряков.

Естественно, что старшее поколение этому противилось, но оно уже мало что могло сделать в ситуации, когда основным авторитетом для молодёжи стало государство, а большую часть культурной среды жизни молодёжи составила бурно развивающаяся советская культура. В этих условиях культура старообрядцев Забайкалья заметно эволюционировала в сторону секуляризации и, не смотря на то, что по сравнению с другими группами населения семейские оставались более религиозными, всё-таки они стали утрачивать многие черты своей традиционной культуры. Уже в 1960-е годы многие молодые семейские, создавшие семью не молятся дома и оставляют религиозную составляющую жизни на старшее поколение.

Надо сказать, что отмеченные процессы с гораздо большей скоростью протекали в урбанистическом пространстве растущих городов. Молодёжь ехала в город и всё больше начинала ориентироваться на его культуру. И хотя эта городская культура через своих развивающихся агентов начинала охватывать сельскую местность, в отдалённых сёлах степень сохранности традиционной культуры оставалась более высокой.

Обозначенные проблемы эволюции традиционалистского мировоззрения в контексте развития советской культуры носят системный характер. Вместе с тем, на фоне серьёзной степени исследованности подобных процессов в 1920-1930-е гг., эта проблематика в военный и послевоенный период ещё ждёт своего всестороннего глубокого исследования.

- Бураева С.В., Батурин С.А. Будни довоенной Бурятии: особенности визуальной репрезентации повседневности (1920-1930-е гг.) // Вестник Бурятского научного центра Сибирского отделения Российской академии наук. 2013. №3(11). – С. 59-77.
- Бураева С.В. «Богодухновенные книги» старообрядцев (семейских) Забайкалья. Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003. – 100 с.
- Карпенко С.В. Врангель в Крыму: «Левая политика правыми руками» // Свободная мысль. 1993. №15. – С. 108.
- Костров А.В. Конфессиональная реформа начала XX в. и старообрядчество Байкальской Сибири // Вестник Дальневосточного отделения Российской академии наук. 2009. №1. – С. 33-39.
- Костров А.В. Советская власть и старообрядцы байкальской Сибири в 1920-е гг. // Новый исторический вестник. 2010. №23. – С. 35-42.
- Костров А.В. Старообрядческое направление отечественной исторической науки в 1905-1917 гг. // История науки и техники. М., 2008, №1. – С. 19-24.
- Крестьянство и власть в истории России XX в. Сборник научных статей участников международного круглого стола журнала «Власть» и Института Социологии Российской академии наук (12 ноября 2010 г.). М.: РПА «АПР», 2011. – 472 с.

ЦЕНТРАЛЬНОАЗИАТСКИЙ ВЕКТОР ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПОЛИТИКИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА

Кулназаров Рустем Тоинбекович

Аспирант кафедры внешней политики института дипломатии Академии Государственного Управления при Президенте Республики Казахстан, г. Астана

АННОТАЦИЯ

Энергетическая безопасность является одним из важнейших направлений в политике Европейского Союза, так как все большее значение для стран-членов Европейского Союза приобретает стратегия диверсификации энергетических потоков и тем самым обеспечение энергетической безопасности региона. В статье дается анализ основных составляющих энергетической безопасности Европейского Союза, анализируется современная политика ЕС в отношении стран Центральной Азии в сфере энергетических ресурсов, а также геополитическое значение Центральной Азии для Европейского Союза, как региона, богатого энергоресурсами.

Ключевые слова: энергетическая безопасность, энергетическая политика, Европейский Союз, Центральная Азия.

Введение

Энергетическая безопасность, как ключевой фактор, обеспечивающий стабильное функционирование и развитие любого государства, является одним из самых важных направлений энергетической политики Европейского Союза. Страны ЕС в своем большинстве являются импортерами энергоносителей, поэтому все большее значение в обеспечении энергетической безопасности региона приобретает политический контекст взаимоотношений ЕС с поставщиками и транзитерами энергоресурсов.

Европейская энергетическая дипломатия ищет новые пути диверсификации энергетических потоков в Европу. Центральная Азия, как регион богатый энергоресурсами, приобретает стратегический характер для ЕС, особенно в свете нарастания напряженности в различных регионах мира, революциями и сменой политических режимов в странах Северной Африки и Ближнего Востока, которые традиционно являлись основными поставщиками энергетических ресурсов для ЕС. Европейский Союз стремится уменьшить зависимость от стран ОПЕК в импорте энергоресурсов, а также обеспечить свою независимость от российских энергоносителей, что становится особенно актуальным в свете украинского кризиса и наложением санкций западными странами в отношении России. Таким образом, Центральная Азия с ее богатыми запасами энергоресурсов становится все более привлекательной для ЕС с точки зрения диверсификации потоков энергоносителей в Европу.

Энергетическая политика ЕС и роль Центральной Азии в энергетической безопасности Европы

По потреблению энергоресурсов в мире ЕС находится на третьем месте после двух крупнейших экономик мира - США и Китая. Существенным источником энергоресурсов для ЕС является Северное море, ресурсов которого по оценкам экспертов, при нынешних темпах производства энергии хватит на ближайшие восемь лет, что приведет к еще большей зависимости ЕС от иностранных энергетических поставок. Эскалация мировых энергетических запросов, рост которых ожидается приблизительно на 60% в ближайшие 20 лет, привела к крупным дебатам относительно того, как справляться с энергетическими нуждами в будущем. Около 50% импорта ЕС приходится на его энергетические нужды. В процессе происходящих изменений, эксперты Европейской Комиссии прогнозируют увеличение цифр до 65% к 2030 г. [1].

Все эти тенденции способствовали принятию ряда важных изменений в политике ЕС, а именно выработке новой энергетической стратегии. Основные пункты стратегии основываются на:

- повышении безопасности поставок энергоносителей;
- обеспечении конкурентоспособности европейской экономики на основе доступности энергии;
- устойчивом развитии собственной энергетической системы;
- проведении эффективной политики в области экологии [2].

Основой нового подхода должна стать Единая энергетическая политика Евросоюза, которая базируется на шести принципах – единство действий, интеграция национальных рынков, солидарность действий, устойчивость и диверсификация источников, эффективность и научно-технический прогресс, направленных на создание устойчивого, конкурентоспособного и надежного энергетического рынка.

Несмотря на то, что страны-члены ЕС вверили часть своих национальных компетенций институтам ЕС в различных отраслях, таких как экономическая и торговая политика, но энергетическая политика все еще остается преимущественно в компетенции национальных правительств. Решения, касающиеся долгосрочных нефтяных и газовых закупок, развитие и совершенствование энергетической инфраструктуры, а также использование конкретных видов топлива продолжают приниматься на национальном уровне отдельных государств-членов ЕС.

Очевидно, что для обеспечения энергетической безопасности ЕС все в большей степени осознает необходимость более скоординированной энергетической политики стран-членов, особенно под влиянием определенных внешних факторов. К внешним факторам, оказывающим влияние на энергетическую безопасность Евросоюза относятся растущий глобальный энергетический спрос со стороны быстро развивающихся экономик Китая и Индии; нестабильная политическая ситуация в основных энергетических регионах мира; возрастание угрозы террористических атак на энергетических объектах; готовность России использовать свою энергетическую мощь в политических целях; рост общественного недовольства по поводу воздействия процессов производства и потребления энергии на глобальные климатические изменения. Арабская весна, повлекшая за собой череду революций в странах Северной Африки, беспорядки и гражданские войны в арабских странах, где сосредоточено до 70 % мировых запасов нефти и 40 % мировых запасов газа, отразились на сбоях поставок энергоносителей в Европу. Периодические нефтяные и газовые кризисы между Россией и транзитными странами, а также украинский кризис и санкционная война между Россией и западными странами также подталкивают ЕС в сторону координации внешней политики для обеспечения безопасности и диверсификации поставок энергии. С этой целью странами-членами ЕС было принято решение более тесной координации в сфере энергетической политики, расширении политического сотрудничества и увеличении инвестиций в энергетическую инфраструктуру транзитных стран и стран производителей. В этой связи, европейские государства выделили регионы Центральной Азии, Каспийского и Черного морей в качестве координат для такой деятельности. Флагманским проектом ЕС в Центральной Азии и Каспийском регионе является трубопровод Nabucco, который должен привести среднеазиатский и каспийский газ в Европу в обход России. Однако проект строительства современного трубопровода был выдвинут несколько лет назад и многие эксперты сомневаются в жизнеспособности проекта [3].

Хотя регион Центральной Азии не является равносильным энергетическому потенциалу России, однако может выступить в качестве еще одного важного альтернативного источника нефтяных и особенно газовых ресурсов. Диверсификация газового импорта Евросоюза к 2020 г. может привести в дополнение к 150 млрд. кубометров российского газа еще 300 млрд. кубометров.

Стратегия Европы направлена на укрепление отношений со странами Центральной Азии с тем, чтобы обеспечить свободный доступ на энергетический рынок. ЕС является крупным потребителем экспорта стран Центральной Азии, а с диверсификацией энергетических потоков и расширением энергосистемы центральноазиатские страны обретут стабильный рынок сбыта. Европа ищет пути на рынки Центральной Азии для предотвращения ситуаций, подобных той, когда Россия сократила поставки газа через территорию Украины. Это делает ЕС крайне заинтересованным в диверсификации поставщиков и маршрутов энергетических ресурсов.

Таким образом, на политику ЕС в Центральной Азии сильное влияние оказывает энергетический фактор. Влияние энергетического фактора сказалось на выборе стратегических партнеров для ЕС в регионе. Еще на этапе

становления отношений ЕС со странами Центральной Азии в 1990-х гг. энергетический аспект сыграл свою роль, так как страны, богатые энергетическими ресурсами были более предпочтительны. Поэтому более интенсивные связи и больший интерес ЕС наблюдаются в отношении трех стран региона – Казахстана, Туркменистана и Узбекистана, которые обладают значительным количеством энергетических ресурсов.

В свою очередь, ЕС является для таких стран Центральной Азии, как Республика Казахстан стратегическим партнером и крупнейшим рынком сбыта своей продукции. На протяжении последних нескольких лет Евросоюз является ведущим торговым и инвестиционным партнером Казахстана. В 2013 году торговый оборот РК-ЕС составил 53,4 млрд. долларов США. Объем торговли Казахстана с Европейским Союзом в первом полугодии 2014 года составил 28,4 млрд. долларов США, что соответствует 54,7% всего внешнеторгового оборота страны. По данным МИД Казахстана, 49% иностранного капитала в экономике Казахстана имеет европейское происхождение. За период с 1993 года по первый квартал 2014 года приток прямых инвестиций из стран ЕС в экономику Казахстана составил более 92,7 млрд. долларов (из 189,7 млрд долларов привлеченных) [4].

В этих условиях Казахстан, как перспективный и выгодный экспортер энергетических ресурсов получает большие возможности для обсуждения и принятия реальных договоров в рамках задачи обеспечения энергетической безопасности ЕС. В этой связи наблюдается интенсификация встреч на высшем и высоком уровнях между представителями ЕС и Казахстана. Так в 2013 году Казахстан впервые с официальным визитом посетил глава Европейской комиссии Жозе Мануэль Баррозу. В октябре 2014 г. с ответным визитом в Брюсселе был Президент Казахстана Н.А. Назарбаев, в ходе которого был подписан документ об официальном завершении переговоров по соглашению второго поколения о расширенном партнерстве и сотрудничестве между Республикой Казахстан и Европейским Союзом. Данное соглашение имеет своей целью вывести двусторонние отношения по целому спектру направлений, как в политической, так и в экономической плоскости на более высокий уровень, в том числе и в области энергетики.

Европейский Союз может стать тем самым недостающим звеном в процессах международного взаимодействия в центре Евразии, которое придаст им стабильно позитивный вектор дальнейшего развития в интересах всего континента. Однако, для этого Европе следует уделять на порядок большее внимание евразийской повестке дня и, в первую очередь, Центральной Азии, где наиболее ярко и полно представлены и пересекаются интересы России и Китая в сферах политики, экономики и безопасности, и уже имеет место устойчивая тенденция российско-китайского сотрудничества [5].

Эксперты отмечают следующие пути развития сотрудничества ЕС и стран ЦА в энергетической сфере:

- диверсификация проектно-инвестиционной деятельности нефтегазовых европейских компаний (приоритетное направление должны получить проекты, направленные на переработку нефтепродуктов);
- создание совместных предприятий, занимающихся переработкой углеводородного сырья на территории стран ЦА;
- ориентация на глубокую переработку газа путем создания сети газохимических производств на территории стран ЦА вблизи газовых месторождений;
- тесное сотрудничество в атомной отрасли.

Заключение

Стратегия энергетической политики ЕС направлена на укрепление отношений со странами Центральной Азии с тем, чтобы обеспечить свободный доступ на энергетический рынок. Тем не менее, как отмечают многие специалисты, изучающие отношения ЕС и ЦА, Евросоюз пока далек от региона ЦА. Европе придется сделать немало для того, чтобы занять прочные позиции на энергетическом рынке ЦА, так как Центральная Азия и Казахстан находятся не только в сфере интересов ЕС. В регионе присутствуют не менее сильные и значимые на мировом энергетическом рынке государства. Для закрепления своих позиций в Центральной Азии ЕС придется побороться с другими крупными претендентами на обладание ресурсами этого региона. Однако важность участия ЕС в региональной политике состоит в том, что с помощью своих принципов и методов проведения внешней политики и диалога с другими странами, ЕС сможет предотвратить жесткую борьбу за обладание энергоресурсами и сохранить стабильность в регионе Центральной Азии, не допустив преобладания какой-либо одной державы.

Список литературы

1. Energy Overview, Council of the European Commission, June 2006; An Energy Policy for Europe, Communication From the Commission to the European Council and the European Parliament. http://ec.europa.eu/energy/energy_policy/doc/01_energy_policy_for_europe_en.pdf
2. Аланд Ф. Политика Европы в области повышения энергетической эффективности// http://www.abok.ru/for_spec/articles.php?nid=4096
3. Both the Commission's Green Paper and more detailed action plan are available at http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52012DC0740
4. Более половины внешнеторгового оборота Казахстана приходится на ЕС – МИД// http://www.inform.kz/rus/article/2695819
5. Парамонов В. Россия, Китай и ЕС в Центральной Азии // http://ceasia.ru/prezentatsii/rossiya-kitay-i-es-v-tsentralnoy-azii.html

ЭТНИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА НАСЕЛЕНИЯ КУБАНСКОЙ ОБЛАСТИ И ПРИЧЕРНОМОРЬЯ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX В.

Куваева Аида Аслановна

Канд. ист. наук, доцент кафедры истории государства и права МГТУ, г Майкоп

Рассматриваемый период в изучении структуры населения и складывающейся системы его расселения представляет собой достаточно сложную проблему.. Первая четверть XX в. для России в целом и для ее регионов, в том числе Северо-Западного Кавказа была насыщена крупными событиями социально-политического и экономического характера. Революции, войны (русско-японская, Первая мировая и гражданская), изменение вектора развития страны – все это, с одной стороны, не создавало стабильной возможности для анализа, фиксации и прогнозирования происходивших демографических изменений в стране, выработки долгосрочной и оптимальной государственной демографической политики и ее реализации, с другой – активизировало отдельные направления демографических процессов (в частности, миграцию), перестройку административно-территориального устройства страны и отдельных ее регионов. Миграционные процессы в этот период, особенно после октябрьской революции, характеризовались большой стихийностью. Как отмечал заведующий переселенческим отделом в Наркомате земледелия М. Большаков, «...движение революционной эпохи характеризуется полным отсутствием закономерности... его нельзя предугадать, его размер нельзя установить – оно... протекает в болезненных, стихийных формах...» [2, с. 484].

Этническая карта Северного Кавказа и его западной части непрестанно менялась на протяжении многих веков. Важным периодом в этом направлении была первая четверть XX в. С завершением Кавказской войны на Северо-Западном Кавказе изменился расклад военно-политических сил в регионе и окончательно определилась ведущая роль России на Кавказе в целом. В этот период Россия вырабатывала соответствующие новым условиям направления окончательного включения Северо-Западного Кавказа в административно-территориальную систему империи и хозяйственного развития региона, что влекло за собой изменение характера заселения, численности и этнической структуры населения. Мощными факторами изменения этнической картины региона явились два взаимосвязанных процесса – переселение горцев на равнину и их эмиграция в Османскую империю [1, с. 24].

Одновременно с этими процессами активизировались внутрироссийские миграции славянского населения, призванные обеспечить заселение освободившихся после исхода горцев территорий и освоение региона. Миграциями были охвачены различные социальные группы российского населения – казаки, помещики, государственные, а также беглые крестьяне. На Северо-Западный Кавказ переселялись и иностранноподданные – иммигранты, прежде всего – армяне, греки, немцы и др. Особенности геополитического положения Северо-Западного Кавказа, военно-политическая обстановка на его территории, слабая заселенность и другие факторы определили основные пути и направления заселения этого региона.

Особенностью демографического развития Северо-Западного Кавказа в начале XX в. являлся многонациональный поток мигрантов, не ограниченный лишь русскими или украинцами. Этот период был ознаменован дальнейшим возрастанием показателей роста населения, которое было прервано первой мировой войной (1914-1918 гг.). В 1901-1910 гг. естественный прирост населения в России вырос до 15,8%, что было выше, чем в целом в Европе. Первая мировая война и последующие события 1918-1920 гг. привели к тому, что за 1911-1920 гг. уровень воспроизводства населения в России упал до 3%.

В рассматриваемый период по причине быстрого роста народонаселения, обострившегося аграрного перенаселения и слабого развития экономики в России возрос масштаб внутренних миграций. В 1897-1916 гг. из центра на окраины страны выбыло почти 5,8 млн. человек. Основными регионами миграций стали Сибирь, Казахстан, Средняя Азия. Роль же Северного Кавказа резко снижается. Но и в этих условиях в регион прибыло около 7% всех выбывших на окраины (427 тыс. чел.) [5, с. 102].

Произошли значительные изменения и в этническом составе жителей Северо-Западного Кавказа. Реализация государственной миграционной политики, нацеленной на заселение края в основном славянским православным населением, непрекращающийся приток мигрантов и повышенный естественный прирост увеличили долю русских (с 36,9 до 41,7% всего населения), немцев (с 0,3 до 0,9%), армян (с 0,9 до 1,2%) и евреев (с 0,4% до 0,5%). Численность русского населения в регионе возросла с 1,6 до 2,8 млн. чел. [5, с. 102]. Удельный же вес украинцев, крупнейшего этноса региона в этот период не изменился (1897 г. – 29,4%, 1917 г. – 29,8%), хотя численность и увеличилась с 1,3 до 2 млн. чел. [5, с. 102]. Относительное преобладание русских сохранилось в Черноморской губернии (1897 г. -42,4%, 1917г. -44,9%).

Удельный вес украинцев и относительное их преобладание сохранилось в Кубанской области за счет уездов бывшей Земли Войска Черноморского (1897 г. – 47,4%, 1917 г. – 47,3%). Доля украинцев в Черноморской губернии увеличилась незначительно (соответственно 16,0 и 16,1%). Определенное представление об этнической и конфессиональной структуре населения Черноморской губернии в начале XX в. дают данные Закавказского статистического комитета о количестве населения в губернии к 1 января 1903 г. Основными этническими группами населения являлись: русские (65,5%), греки (9,2%), армяне (8,1%), черкесы (2,3%), немцы (0,7%). 79,3% населения составляли православные, неправославные – чуть больше 20%. 52% населения проживали в городах и посадах. Предпочитали жить в городских поселениях: 60,8% русских, 54,8% немцев, 34,3% греков, 7,3% армян. Черкесы жили в сельских поселениях, и только 48 человек проживали в п. Туапсе [6, с. 79]. К 1904 г. эти показатели претерпели некоторые изменения. Процент русских увеличился до 65,8%, процент греков и армян снизился соответственно до 8,7% и 7,7%. Снизился и % черкесов до 0,9%. Продолжал увеличиваться процент православного населения, составив 79,8%, и жителей в городских поселениях (53,3%). Среди городских жителей продолжали преобладать русские (61% от всего русского населения). Почти в два раза увеличился процент греков, предпочитающих жить в городах и посадах (61,9%), Оседало в городах и практически все еврейское население [4, с. 182-183].

Одновременно с увеличением в целом населения Кубанской области и Черноморской губернии отмечался продолжающийся процесс снижения удельного веса и абсолютная численности адыгов. Анализ данных свидетельствует о том, что коренное население Северо-Западного Кавказа, в том числе и адыгейцы, в течение всего анализируемого периода находилось в бедственном положении. Естественный прирост у них был невысок, и численность, в лучшем случае, слабо росла, а чаще сокращалась, и не только в результате эмиграции.

Быстрое сокращение доли и нередко численности коренных этносов региона в результате эмиграции и невысокого уровня воспроизводства населения привели к тому, что удельный вес большинства коренных этносов с 1795

по 1918 г. значительно снизился, в том числе адыгейцев, с 39,6 до 0,2 % [5, с. 102].

В результате можно констатировать, что в досоветский период (до 1918 г.) на Северо-Западном Кавказе, как и на всем Северном Кавказе отмечался бурный рост населения главным образом благодаря притоку сюда русских и украинских переселенцев.

Структуру населения области в конце XIX – начале XX вв. значительно изменил иммиграционный поток. Основную часть иммигрантов составили немцы, армяне, греки, евреи и др. иммигранты. По данным переписи 1897 г., на Северном Кавказе проживали 39 тыс. немцев, что составляло 0,9% населения района. По сравнению с 1876 г. численность немцев в регионе выросла в 7,3 раза. Особенно активно она росла в Кубанской и Терской областях. Расселившиеся на Северном Кавказе греки и армяне были выходцами из Турции. Если первоначально регионом расселения армян и греков была Новороссия, то впоследствии им стал Северный Кавказ. Таким образом, греки и армяне, также как и немцы были как бы вторичными переселенцами.

Основным районом расселения греков была Кубанская область (59,2%) и Черноморская губерния (35,5%). В Кубанской области они расселялись в основном в Темрюкском, Екатеринодарском и Майкопском отделах. В Черноморской губернии более половины греков (62,3%) проживали в Новороссийском округе, менее трети (29,8%) – в Сочинском и 7% в Темрюкском округах. В этническом составе Черноморской губернии греки были по численности четвертыми и составляли 0,92% населения, в Кубанской области их доля была чуть выше (1,05%) [1, с. 24]. 90,5% греков расселились преимущественно в сельской местности. И только в Черноморской губернии 16% греков проживали в городах.

80% переселившихся на Северный Кавказ греков оставались иностранноподданными, в большинстве своем – турецкоподданные. В конце XIX в. отношение российского правительства к иностранноподданным резко изменилось. Непринявшие подданства России оказались нежелательными элементами. Это привело к массовому переходу греков в российское подданство, но и на 1 января 1904 г. иностранноподданные греки проживали в 154 населенных пунктах Кубанской области [3].

Греки стремились селиться преимущественно в моноэтнических греческих поселениях, что было связано, в том числе с плантационным выращиванием ими табака. Как отмечет В.С. Белозеров, к 1903 г. Кубанская область занимала первое место среди табаководческих районов России. Основная часть греков была занята в земледелии (64,2%), остальные (19,2%) – в торговле и (3,9%) – в строительстве [1, с. 24].

По сравнению с греческой и немецкой численно больше была армянская диаспора, которая была и гораздо старше. Очередная волна массовой армянской эмиграции на Северный Кавказ повторилась после армянской резни в Турции (1915- 1916 гг.) и в Закавказье (1918 г.) К 1916 г. армянское население Кубанской области составляло 22,5 тыс. чел., а в Черноморской – 17,8 тыс. чел., к 1920 г. – соответственно 45,3 и 13 тыс. чел., из которых 65,1% и 41,8% проживали в городах. Наиболее многолюдной армянская диаспора была в Майкопском и Екатеринодарском отделах (16,7 тыс. чел.), а также в Сочинском и Туапсинском (8,5 тыс. чел.) [1, с. 24].

Этнический состав населения Кубанской области и Черноморской губернии в рассматриваемый период был весьма пестрым, о чем дает представление следующая таблица.

Таблица №1 [5]

Этнический состав населения Кубанской области и Черноморской губернии по переписи 1897 г. (тыс. чел.)

Область, губерния, отделы и округа	русских	украинцев	белорусов	поляков	немцев	евреев	ногайцев	армян
Кубанская обл.								
Екатеринодарский отдел	83,8	126,9	1,3	0,8	1,5	0,5		2,8
Баталпашинский	90,3	58,4	0,8	0,3	4,4	0,7	5,7	0,4
Ейский	65,4	205,1	1,3	0,3	2,0			0,9
Кавказский	125,0	114,0	0,3	0,4	3,8			5,2
Лабинский	230,0	57,9	3,9	0,4	5,9			5,2
Майкопский	161,2	88,6	3,6	0,4	0,8			1,8
Темрюкский	58,7	257,9	0,8	0,3	2,3			2,1
Итого по области	814,4	908,8	12,0	2,9	20,7	1,2	5,7	18,4
Черноморская губерния								
Новороссийский	19,1	5,8	0,6	0,6	0,5	1,0		0,7
Туапсинский	2,7	2,2	-	0,1	0,1			1,7
Сочинский	2,5	1.2	0.1	-	0,2			3,9
Итого по губернии	24,3	9,2	0,7	0,7	0,8	1,0		6,3
Всего	838,7	918,0	12,7	3,6	21,5	2,2	5,7	24,7

Несмотря на некоторые различия в этническом составе населения Кубанской области и Черноморской губернии, можно вести речь и об общих закономерностях. И в Кубанской области, и в Черноморской губернии в рассматриваемый период преобладало славянское население. В большей степени украинцы (на Кубани), русские (в Черноморской губернии). Русские преобладали в Баталпашинском, Кавказском, Лабинском, Майкопском отделах Кубанской области, а также во всех округах Черноморской губернии. Украинцев было больше в Екатеринодарском, Ейском и Темрюкском отделах Кубанской области, в Черноморской губернии они в сравнении с русскими составляли меньшинство. Белорусов и поляков было больше в Кубанской области. В Черноморской губернии они составляли незначительную часть населения. Немцы предпочитали селиться в Кубанской области. Практически во всех отделах Кубанской области и округах Черноморской губернии проживали армяне. Обращает на себя внимание факт отсутствия данных по коренным народам региона и, прежде всего, адыгам. Исключение составили ногайцы.

Динамику изменения этнического состава населения Кубанской области и Черноморской губернии удается проследить по данным за 1914-1920 гг.

Таблица №2 [5]

Этнический состав населения Кубанской области и Черноморской губернии по данным 1914-1920 гг. (тыс. чел.)

Область, губерния	Все население	русских	украинцев	поляков	немцев	армян	евреев	черкесов	греков	грузин	курдов
Кубанская %	3022,7 100,0%	1357,4 44,9%	1429,1 47,3%	7,7 0,3%	23,2 0,8%	24,4 0,8%	2,4 0,1%	58,6 1,9%	21,0 0,7%		
Черноморская %	159,1 100,0%	75,3 47,3%	25,6 16,1%	2,4 1,5%	0,8 0,5	17,2 10,8%	1,6 1,0%	2,8 1,7%	16,6 10,4%	1,6 1,0%	7,9 5,0%
Всего %	3181,8 100%	1432,7 45,0%	1454,7 45,7%	10,1 0,3%	24,0 0,7%	41,6 1,3%	4,0 0,1%	61,4 1,9%	37,6 1,1%	1,6 -	7,9 0,2%

Отмеченные черты демографических процессов, миграционные потоки различных направлений (внутрироссийского, международного) и масштабов способствовали изменению этнической структуры населения Северо-Западного Кавказа. Схема этого процесса представляется следующим образом:

- на первоначальном этапе мощный миграционный приток славянского населения;
- мощный эмиграционный отток горцев после завершения Кавказской войны;

За относительно короткий промежуток пореформенного периода активная колонизация обеспечила повышение доли Северного Кавказа и его западной части в населении России. Изменение этнической структуры населения Северо-Западного Кавказа выражалось, прежде всего, в повышении роли русского и украинского населения, а также армян, немцев, греков, евреев.

Снижение доли адыгов в структуре населения Северо-Западного Кавказа связано, прежде всего, с их массовой эмиграцией с исторической Родины. Последнее десятилетие рассматриваемого периода (до 1917 г.) характеризовалось ростом доли русских в этническом составе населения Северо-Западного Кавказа и почти стабильной долей украинцев при относительно интенсивном росте доли армян, евреев и особенно немцев.

Список литературы:

1. Белозеров В.С. Этническая карта Северного Кавказа. М., 2005.
2. Большаков М. Задачи и перспективы колонизации // На новых путях. М, 1923.
3. ГАКК. Ф. 454. Оп.1.№ 183.
4. Известия Закавказского статистического комитета. Т. 1. № 4. 1903. Тифлис, 1904.
5. Кабузан В.М. Население Северного Кавказа в XIX-XX веках. СПб., 1996.
6. См.: Сводная ведомость о количестве населения в Черноморской губернии к 1-му января 1903 г. //Известия Закавказского статистического комитета. Т. 1. № 4. 1903. Тифлис, 1904.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЖИЗНЬ СОВЕТСКОЙ ПРОВИНЦИИ В 1950-1960-Е ГГ.: НА МАТЕРИАЛАХ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ

Липатов Александр Вячеславович

канд. ист. наук, доцент кафедры истории России ВГСПУ, г. Волгоград

Художественная жизнь провинции в переломные моменты нашей страны – это не только отражение социокультурного развития того или иного региона, но и выявление существующих общественно-культурных тенденций, направлений развития институтов культуры и возможность проанализировать механизм функционирования культурной парадигмы в определенный период. Очевидно, что художественная жизнь, как очень широкое понятие, складывается на основе имеющейся пространственно-бытовой среды и устоявшихся формах духовного производства в регионе. Особо актуально рассмотреть развитие культуры регионов в период хрущевской «оттепели» (1953-1964 гг.), когда советское общество испытывало некоторую либерализацию общественно-политической жизни и импульс послевоенного культурного строительства. Здесь особое значение приобретает Нижнее Поволжье, крупный регион РСФСР, который имеет богатую историю, развитую инфраструктуру и свои особенности в развитии культуры.

Население Астраханской и Саратовской области, пережившее весь ужас Великой Отечественной войны, как и вся Советская страна, однако, проживало на территории не подвергнувшейся разорению фашисткой агрессии, что позволило Саратову и Астрахани сохранить свой архитектурный облик, культурные блага и художественные ценности, что позволило развивать сложившиеся традиции в области духовного производства в условиях дальнейшего

развития народного хозяйства в 1950 – 1960-е гг. Отметим, что важнейшими проблемами в повышении культурно-образовательного уровня населения и разнообразии художественной жизни были как решение кадрового вопроса, так и улучшение состояния материально-технической базы учреждений культуры не только в городах и районных центрах, но и в сельской местности. В формировании и развитии эстетических вкусов участвовали, как писатели, художники и скульпторы, которые входили в местные отделения творческих союзов. Тематика их работ отвечала актуальным общественным проблемам того времени. Эстетическая ценность художественных произведений, конечно, в условиях цензуры и партийного контроля определялась применением метода «социалистического реализма» в том или ином произведении и отражали достижения советской власти. Последнее не только оправдывало существующий политический режим, но и по мнению властей, должно было мотивировать к социально-активной деятельности, преобразующей «старый» мир в «новый» коммунистический.

В силу того, что художественная жизнь того или иного региона складывалась как разноцветная мозаика, основные цвета – тенденции которые задавали художники. Анализ краеведческой литературы позволяет выделить общее в деятельности нижневолжских художников: основная тематика работ была посвящена «труду», трудовым будням и достижениям советской промышленности. Сталинградскими художниками создаются такие произведения, как «Эстакада Сталинградской ГЭС» Г. Печенникова, «Нефть пошла» М. Павловского, «Огни Сталинградской ГЭС» И. Бирюкова, а также групповая скульптура «Смена» Н. Павловской [2, с. 229]. В работе «Сталинград строится» А. Червоненко показал, как рядом с обугленным каркасом разбитого дома поднимается новое здание, как кипит работа на стройке, как подъемный кран подает штабеля досок, как каменщики кладут кирпичи [4, с. 5]. Однако, кроме тематических картин, которые отражали советскую действительность 1950 – 1960-х гг., большое значение в творческих поисках имела историко-революционная тема, в которой воплощались события Гражданской войны. Здесь речь идет о работах астраханского художника С.Г. Масленникова «Воздушный бой под Астраханью в 1919 году» (1957 г.), «Разгром белоказаков у стен Астраханского кремля в 1918 году» (1960 г.) и пр. [1, с. 19]. Так, на открытой республиканской художественной выставке в Москве 20 сентября 1957 г. было представлено несколько картин художников Сталинграда, в которых героика Великой Отечественной войны нашла свое отражение: «На Священной земле» Н. Крюкова, «Соединение фронтов в районе Калача» Ю. Галькова [2, с. 230]. Характеристика этих и других картин художников Саратова, Сталинграда и Астрахани говорит об единых началах в деятельности художников Нижней Волги, универсальности применяемых методов в работе и приближения творческого потенциала к местным реалиям, повсеместно подчеркивая быстрое развитие той или иной области после установления Советской власти и Великой Победы. Но ради справедливости, необходимо отметить, что саратовские и астраханские художники более чаще обращались к более древним страницам истории своих областей, в то время как сталинградцы пытались изобразить переходный период для города – от развалин, хранивших отпечаток трагедии Сталинградской битвы, к страницам светлого будущего, в которых нарисованы широкие улицы, новые и комфортные домами и людьми, наполненные энтузиазмом. Созидателями «нового» времени и первыми кто чувствовал перемены в обществе, как в Москве и Ленинграде, так и в провинции были писатели. Однако творчество местных писателей не отличалось «бунтарским» характером, а наоборот, исходило и укладывалось в рамки общественно-идеологических требований. Примерами качественных в идеологическом и эстетическом аспекте для Советского государства могут служить также произведения сталинградских писателей, входящих в местное отделение ССП, как романы «Казачка» Н. Сухова, «Лето в степи» Н. Нефедовой, «Начало дружбы» М. Тугана-Барановского, цикл стихотворений о женщинах поэтессы М. Агашиной «Актриса», «Варя», «Юрка», где она раскрывает серьезные бытовые проблемы советской женщины [2, с. 229]. В Саратове трудились такие яркие писатели, как Г. Боровиков, А. Вольф, Г. Коновалов, Н. Шундик, С. Розанов, Г. Соловьев, которые работая в различных жанрах, стояли как и другие нижневолжские писатели на позициях «социалистического реализма» и отражали успехи возрождения Советской Родины в 1950 – 1960-е гг. [8, с. 397].

Верными помощниками художников и писателей были библиотеки, как государственные так и профсоюзные, выполняющие важные социальные функции в повышении культурно-образовательного уровня населения. Художественно-информационное пространство библиотек отражало дух советского общества, которое шло по пути строительства коммунизма. Например, сталинградская городская библиотека № 6 в 1955 г. провела 4 читательских конференции на темы: «Русские металлурги», «Свет против тьмы», «Несчастье быть молодым в капиталистических странах» [7, л. 37], в которых показывался и моделировался образ человека – творца своего будущего, патриота своей страны, воспитанного на моральных принципах, отвечающих коммунистической идеологии. Традиционной формой работы библиотек являлись встречи с ветеранами и литературные вечера. В 1950-е гг. в астраханских библиотеках систематически проводились литературные вечера с такими известными писателями, как Ф. Панферовым, А. Контяевой, Ф. Гладковым и др. [5, с. 97].

Конечно, особое место в художественной жизни занимали драмтеатры и музыкальное искусство. Власть ставила задачу перед советским театром «создавать новые произведения о партии, обогащая разработку важнейшей темы новыми художественными открытиями, новым ярким содержанием» Так, в Астраханской области в послевоенное время важную роль в досуге и развитии музыкального вкуса играл театр музыкальной комедии, репертуар которого был богат и разнообразен, так например, кроме мировых и советских классических произведений, в него вошли поистине удивительные постановки: «Свадьба в Малиновке», «Золотая долина», «Вольный ветер», которые своей жизнью обязаны известнейшему дирижеру М.А. Этингеру [5, с. 89]. Серьезных творческих успехов добился Сталинградский театр музыкальной комедии в 1950-е гг. Так, на 1956 г. театр в содружестве с местными авторами создал два новых спектакля на современную тему: «Поют Сталинградцы», «Ляпкин и Люлькин», которые наши «живой» отклик у сталинградцев. Успешно прошли гастроли Сталинградского театра музкомедии в Москве и Ленинграде в 1955 г., где на суд зрителей были поставлены спектакли классического репертуара такие, как «Фиалка Монмарта», «Вольный ветер», «Трембита», получившие положительные отзывы со стороны столичных критиков в центральной прессе [2, с. 229]. Можно отметить, что разнообразие репертуара и стремление нижневолжских театров расширить свою сферу деятельности, это положительная тенденция в их

работе и отличительная черта; также в этом усматривается некоторое стремление подражать столичным театрам.

Несомненно, что большой зрительский интерес существовал к постановкам драматических театров, которые являли собой центры культурной жизни, т.к. в работе над репертуарами принимали участие местные писатели, в создании и оформлении декораций участвовали известные областные художники, а критики делали заметки в региональной прессе о премьерных спектаклях. Можно сказать, что драматические театры вбирали в себя все силы творческой интеллигенции, а выходившие на сцену спектакли представляли собой особый сплав новаторских идей, подходов и традиций актерского мастерства. Так, в астраханском драмтеатре им. С.М. Кирова в 1955 г. были поставлены произведения классической драматургии: «Ревизор», «Пучина», «Разлом», «Бронепоезд-14-69», что говорит о сохранении ранее заложенных тенденций в художественной жизни Астрахани [5, с. 90]. Также и сталинградский драмтеатр им. М. Горького включал в свой репертуар классические произведения: В протоколах Бюро Горкома КПСС от 1959 г., отмечено, что «положительной чертой в работе Сталинградских театров является стремление к расширению своего репертуара за счет произведений местных авторов» [6, л. 7], в связи с этим, на сцене драматического театра появились такие спектакли, как «Сыновья» А. Штейна, «Звезды на крыльях» И. Волокитина и В. Костина, «На Волге широкой» В. Костина и Ф. Красина. Яркими саратовскими постановками, отличающимися академическими традициями театрального искусства и отражением социокультурного развития в условиях выполнения пятилеток, могут служить спектакли драматического театра им. К. Маркса: «Океан» А. Штейна, рассказывающий о военных моряках; «Над Днепром» А. Корнейчука, который показывает «нетипичных» советских руководителей, не до конца осознающих значение строительства коммунизма; «Разлом» Б. Лавренева на революционную тему, посвященный событиям Кронштадта 1917 г. [8, с. 403]

Говоря о театрах, необходимо отметить, что жители Саратова, Сталинграда и Астрахани, а также гости этих городов могли увидеть и посетить представления гастролирующих столичных театров или крупных региональных центров РСФСР и СССР. Так, например, Например, в 1953 г. в Сталинграде гастролировали артисты Малого театра, которые представили фрагменты из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души», сцены из спектаклей «Мещане», «Доходное место», «Правда – хорошо, а счастье лучше». Выступления заслуженных артистов состоялись в Доме техники завода «Красный октябрь», в поселке Волжском, клубе им. Кирова, Доме культуры Баррикадного района Сталинграда[9, с. 4]. Заметим, что такая форма культурного обмена, как гастроли, с каждым годом только расширялась, что позволяло обогащать культурную жизнь различных регионов Советского государства местными достижениями в области театрального, музыкального, изобразительного и самодеятельного искусства.

Художественная жизнь формировалась не только из продуктов творческой деятельности художников, скульпторов и писателей, но и из социального порыва, художественной задумки и творческой идеи, которую проявляли простые обыватели, стремящиеся рационально использовать своё свободное время. Главными центрами для реализации их устремлений, конечно же, служили учреждения культуры. В газете « Сталинградская правда» от 22 января 1953 г., описывалась жизнь одного из рядовых сталинградских заводских клубов, в статье «Рабочий клуб» раскрывается свободное времяпрепровождение людей, которое выражалось в активной творческой работе: любители сценического искусства готовили очередную постановку, в соседней комнате молодые рабочие завода репетировали новую песню, а балетный коллектив завода «Красный Октябрь» после того, как был заснят хореографический этюд на кинопленку для показа во всех кинотеатрах страны в целях популяризации самодеятельного искусства, продолжал совершенствовать своё мастерство[10, с. 3]. Нельзя не забывать, что культуру того времени насыщали политико-идеологические установки, которые находили своё выражение во всех видах искусства и формах культурного обогащения. Всё в том же рабочем клубе сталинградского завода «Красный Октябрь» в феврале 1953 г. работал кинолекторий, посвященный XIX съезду КПСС [11, с. 2], в котором прошли 7 кинолекций: «Исторические решения XIX съезда партии», «Работа И.В. Сталина «Экономические проблемы социализма в СССР», «Великие стройки коммунизма» и пр. Надо отметить, что самодеятельные коллективы Саратовской, Сталинградской и Астраханской областей были известны не только в своих регионах, но и по всей стране. В 1950 – 1960-е гг. особой любовью и популярностью отличалась саратовская хоровая капелла Дворца культуры профсоюзов, в репертуаре которой было больше 150 произведений [8, с. 407]. Очевидно, Дома культуры и другие «очаги» просвещения играли важную роль в организации досуга населения и оптимизации свободного времени. Однако как и деятельность творческой интеллигенции, их работа была направлена на формирование «нового» человека – строителя коммунизма, а художественная жизнь того времени является прямым отражением желаемых результатов власти и тех общественно-культурных идеалов, к которым стоило бы стремиться советским гражданам.

Нельзя забывать, что важную роль в художественной жизни всего Нижнего Поволжья занимали стационарные кинотеатры, кинозалы, существующие в Домах и Дворцах культуры, кинопередвижки, которые демонстрировали хроникальные и художественные фильмы в студенческих и рабочих общежитиях, в красных уголках крупных заводов, в праздничные дни у подъездов жилых домов и т.д. Так, например, в августовские выходные 1955 г. на киноплощадке в одном из парков Тракторозаводского р-на Сталинграда демонстрировался фильм «Попрыгунья» (СССР) для всех тех, кто не успел посетить вечерние сеансы с этим фильмом в будние дни. А на крупных городских киноплощадках Сталинграда демонстрировались популярные на тот момент советские кинофильмы: «Верные друзья» (СССР), «Крушение эмирата» (СССР), «Буря» (Югославия) [3, с. 45], что вызывало живой интерес у общественности.

Нельзя забывать, что особый импульс в развитие художественной жизни всего Нижнего Поволжья привносили городские сады и парки культуры, в которых проходили встречи местной творческой интеллигенции со своими зрителями, проходили выставки художников и проводились концерты коллективов студенческой и рабочей самодеятельности и др.

В Нижнем Поволжье не было таких прецедентов как на выставке авангардистов в Москве 1962 г., не отмечены случаи чтений стихов, имеющих общественный резонанс как «шестидесятников» в Политехническом музее. Однако считать художественную жизнь этого региона скучной нельзя, потому что в ней отражались те явления и события, которые были актуальны для данных вышеупомянутых областей; в картинах и спектаклях отражались близкие по духу и знакомые по ассоциации люди – герои

современности. Также нигде в краеведческой литературе не упомянуты случаи, когда произошло бы отрицание населением создаваемых культурных благ: саботаж культмероприятий или намеренный срыв творческих конкурсов, что говорит о глубокой созидательной деятельности в провинции и положительной общественной активности.

Художественная жизнь Нижнего Поволжья в 1950 – 1960-е гг. показывает как общие черты в развитии культуры между областями, так и доминирование тех или иных тенденций в искусстве: так, например, в культурной жизни Сталинградской области наибольший вес имели темы «возрождающего» города и события Великой битвы, в то время как в Астраханской и Саратовской областях уже существовали собственные традиции и особенности в изобразительном искусстве местных художников.

Художественная жизнь Нижнего Поволжья в 1950 – 1960-е гг. – это типичная картина развития советской культуры в провинции и деятельности учреждений культуры.

Список литературы:

1. Астраханский союз художников за 70 лет. Астрахань, 2008.
2. Липатов А.В. Власть и творческая интеллигенция Сталинграда во второй половине 1950-х гг. // Стрежень: научный ежегодник. – Волгоград: Издатель, 2010. – № 8. – 336 с.
3. Липатов А.В. Деятельность кинотеатров и киноплощадок Сталинграда в 1950-е гг. // «Грани познания» № 5 (32). URL: http://grani.vspu.ru/jurnal/37 (дата обращения: 22.11.2014 г.).
4. Мишина В. Сталинградские художники. Л.: Советский художник, 1960. – 8 с.
5. Панин И.И., Панина И.И. Стратегия развития Астраханской области в годы послевоенных пятилеток, 1945-1970 гг. Астрахань: Издательскополиграфический комплекс «Волга», 2007. – 144 с.
6. Протоколы Бюро Горкома КПСС по вопросам пропаганды и агитации // ЦДНИВО. Ф. 71. Сталинградский городской комитет КПСС. Оп. 32. Д. 14.
7. Справка о состоянии работы культпросветучреждений Городского Управления культуры за 1955 г. // Центр документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО). Ф. 113. (Сталинградский областной комитет КПСС). Оп. 51. Д. 122.
8. Саратовская область за 50 лет. Сборник. Саратов: Приволжск. кн. изд-во, 1967. – 446 с.
9. Сталинградская правда. 1953 г. 22 июля.
10. Сталинградская правда. 1953 г. 22 января.
11. Сталинградская правда 1953. 11 февраля.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РОССИЙСКОГО РЕФОРМИРОВАНИЯ НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВЕКОВ

Лютых Олег Юрьевич

кандидат исторических наук, доцент ВАК, доцент кафедры экономики и управления, Красноярский государственный педагогический университет им.В.П.Астафьева, г. Красноярск

Отечественная историческая и философская науки давно и плодотворно исследуют проблемы методологии гуманитарных наук, в том числе истории. Российский философ С.Л. Франк в 1922 году писал: «Методология общественных наук, подобно всякой методологии, есть учение об общих точках зрения, из которых должен исходить изучающий общественные науки, о правилах, которые он должен соблюдать при исследовании, и о приемах, которыми он должен пользоваться» [10, с. 118].

Ведущим методом современной научной методологии является системно-диалектический метод, предполагающий комплексный анализ всех факторов и сторон явления, путей и средств решения социально-экономических задач в конкретно-исторических условиях.

До начала 1990-х годов, в течение нескольких десятилетий методологией общественных наук в Советском Союзе являлся марксизм-ленинизм. Марксизм был единственной идеологией коммунистической партии, его законы и принципы воспринимались как незыблемые основы теории и практики социализма.

В 1990-е годы в отечественной исторической и философской литературе обозначилась тенденция огульной критики марксизма, обвинения марксистской теории общественного развития несостоятельной, отторжения диалектики и диалектического метода. В современном отечественном обществознании появилось нечто похожее на боязнь марксизма, его революционной природы.

Более того, отдельные исследователи пытаются представить любые законы в качестве методологии. Так, М.П. Барболин и В.М. Барболин рассуждают о законах нравственности, законах совести, памяти, настроя, воображения, воли, характера [1, с. 93]. Подобного рода подходы представляются нам упрощением методологических проблем и порождают методологический хаос в гуманитарных науках.

Именно пренебрежение законами диалектики вызвало серьезные диспропорции в механизме действия социальных законов, перекосы в системе взаимодействия законов, непредсказуемые, непрогнозируемые последствия в социально-экономической сфере. При анализе понятия «механизм действия законов» целесообразно исходить из философского понимания категории «закон».

К концу 1980-х годов в советском обществе наблюдалось нарастание социального хаоса в связи с тем, что тенденции эволюции социальных законов и методов политического руководства не совпадали, более того, шли в противоположных направлениях, противоречили друг другу. Понятие «механизм действия законов» дополняется и конкретизируется понятиями «механизм проявления законов» и «механизм использования законов». В структуре закона есть познанная его часть и еще не познанная, не раскрытая субъектом управления, не включенная в сферу его деятельности. Познанная часть закона являет собой механизм проявления закона. Механизм использования социальных законов представляет собой применение законов субъектом управления в интересах общества, либо в интересах кланов, групп и т.п. в зависимости от выдвигаемых целей и задач. В структуре механизма действия социальных законов важное место занимает диалектическая взаимосвязь объективного и субъективного. Исторический процесс в ходе реформирования представляет собой неразрывную связь двух данных составляющих этого процесса. Одна из важных задач

методологии состоит в необходимости анализа объективной составляющей преобразований, т.е. самого общества, его качественных параметров. Именно внутри общества вызревают исторические предпосылки, на которых произрастает здание реформ, происходят коренные эволюционные изменения, трансформируется социум. Существует закономерность эволюции общественных систем: чем выше уровень развития общества, тем полнее деятельность человека как субъекта общественных отношений соответствует действию объективных законов. Человек, проникая глубже в социальные законы, опирается на проявления данных законов в своей деятельности.

Анализируя содержание и характер российских реформ периода конца XX – начала XXI веков, следует рассмотреть содержание самого определяющего термина «реформа», «реформирование». Этой проблематике посвящена обширная историческая и социально-философская литература.

В российской истории во второй половине 1980-х годов не было более распространенных терминов, чем «перестройка», «реформы», «реформаторы», «политический курс реформ», «демократия», «плюрализм», «гласность» и др. Различные политические партии, государственные и партийные лидеры вкладывали в их содержание разный, иногда противоположный смысл. Различными были и подходы к реализации реформаторского курса, что, однако, не меняло общего характера исторической эпохи – эпохи переходной, эпохи преобразований, реформ, перестройки. [3, с. 373].

В.С. Семенов приводит ряд отличий реформы от революции. Он считает революцию качественным, а реформу преимущественно количественным изменением. Революции изменяют основы общества, затрагивают, прежде всего, собственность и власть. Революции по времени носят более кратковременный характер. Наконец, революции, по мнению автора, отделяют одну эпоху от другой [8, с.125].

Отметим, что реформы могут носить разный характер и вызывать не только количественные, но и качественные изменения в обществе. Все зависит от характера проводимых преобразований и от идейной позиции политических сил, их проводящих. Реформы выступают результатом рефлексии общества, не удовлетворенного существующим положением дел и стремящегося к совершенствованию условий своей жизни.

Реформы исторически связаны с революциями: радикальные реформы часто снимали социально-политические противоречия предреволюционной ситуации, отвечая чаяниям определенной части общества. Отмечая сходство радикальных реформ и революций, мы в то же время воздерживаемся от полного их отожествления. Радикальные реформы и революции в разных формах разрешают существующие противоречия: реформа в виде постепенности (она может носить быстротечный временной характер), революция – в виде одномоментного скачка (по времени скачок может продолжаться длительное время), знаменующего переход одного качества общественного состояния в другое. Временной фактор и в том, и в другом случае носит весьма условный характер.

Реформы могут носить созидательный (конструктивный) и разрушительный (деструктивный) характер. Созидательный характер реформ приводит к становлению нового, более высокого качества общественных отношений. Разрушительный характер носят реформы, если правящий класс идет на радикальные уступки, подрывающие его устойчиво-стабильное положение в интересах определенного социального слоя или под давлением обстоятельств. Политические и экономические реформы необходимо проводить одновременно. В условиях соблюдения законов и Конституции, четкого выполнения своих обязанностей работниками всех уровней. [4, с. 363]. Но реформы 1990-х годов в России носили тотальный разрушительный характер, привели к разрушению многих сфер общества.

Методология исторического исследования требует изучения движущих общественного развития, их роли в ходе подготовки и проведения реформаторского курса. В процессе рыночных преобразований в российском обществе в 1990-е годы возникли новые группы социальных противоречий, связанные с формированием новых социальных групп и слоев: между новой буржуазией и новой бюрократией. Новая буржуазия выросла и обогатилась в течение нескольких лет из представителей близких к высшим эшелонам государственной власти слоев общества и при поддержке самой власти. Новая российская бюрократия сформировалась из партийно-советской, комсомольской и хозяйственной номенклатуры, отказавшейся от прежних идеологических установок и ценностей путем трансформации своей социальной сущности. Фактически новая бюрократия, способствовавшая рождению новой российской буржуазии, смыкается ныне с буржуазией при переделе государственной собственности, в коррупционных процессах, в стремлении законсервировать существующий порядок, прикрываясь лозунгами стабильности. Данное противоречие не является системным, оно затрагивает лишь незначительную часть общества – правящие слои, коррумпированное чиновничество и представителей олигархического капитала.

Парадокс российских рыночных преобразований состоит в том, что и новая буржуазия, особенно в 1990-е годы, как и новая бюрократия, выступают основными движущими силами проведения рыночных преобразований в интересах данных социальных слоев. Отсюда – противоречия, откаты, непоследовательность в проведении реформ, нередко выраженный антинародный их характер.

Другим, более глубинным и сложным по своей структуре противоречием транзитарной системы, является противоречие между государственной бюрократией и обществом. Из анализа этого противоречия следует вывод о политической пассивности российского общества, которое не доверяет власти и в то же время не верит в собственные силы по переустройству общества.

С точки зрения методологии реформирования крайне актуальной становится проблема трансформации социальных ценностей в периоды осуществления преобразований. Распад системы традиционных ценностей при определенных условиях может привести к деформации или гибели общества. Так, распад СССР начался с кризиса и, в конечном счете, с утраты советской модели социальных и нравственных ценностей и идеалов. Ценности, основанные на классовых, коммунистических позициях, подвергались резкой критике. Взамен им выдвигались абстрактные ценности общечеловеческого характера.

В российской истории раскол всегда порождал не только определенные негативные настроения в обществе, но и социальные маргинальные силы. Типичным явлением раскола становилась расколотая личность с неопределенным типом политического и морального сознания, с дезорганизованной системой ценностей. Социальные силы расколотого общества забывали о том, что главной социальной и нравственной ценностью является личность. Поэтому М. Горбачев на первых этапах перестройки при высоком уровне личной популярности определял страте-

гическую задачу государства – повернуть экономику лицом к человеку. Верный социальный лозунг так и не удалось реализовать на практике.

Российские реформы функционируют в специфических условиях феномена российского общества. Уникальность России как феномена мировой цивилизации, истории, политики и культуры. Принимая во внимание ту или иную степень жизнеспособности указанных идей, В.А. Тонких и Ю.Л. Ярецкий выдвинули собственный вариант эволюции российской цивилизации на рубеже веков и тысячелетий: Россия опирается на собственный национальный социальный и духовно-нравственный опыт, используя передовой опыт других стран, в первую очередь стран Европы как сопряженного с Россией социокультурного исторического пространства. Ученые предложили модель: Россия для России и ради России [9, с. 86-87]. Мы разделяем предложенный подход.

Именно такой вариант развития выбрала Россия с начала нового века – путь возвращения к собственным национальным истокам, истории и культуре, традициям и образу жизни. Этот путь состоит из комбинации идей почвенничества и западничества, соединенных в единой теоретической модели. Комбинация двух указанных начал, исторически присущих российской жизни, должно составить продуктивное качество данного синтеза [6, с. 113-114].

Среди методологических проблем российского реформирования отметим проблему трансформации менталитета россиян в процессе начавшихся рыночных преобразований. В 1990-е годы в мышлении и поведении россиян под влиянием заимствованных западных стереотипов обозначился феномен двойного сознания, сочетавшего коллективные и индивидуальные начала, реальное и виртуальное. Причем, реальные процессы были ориентированы на стабильность, связывались с надеждами на изменение жизни к лучшему. Виртуальные явления порождались возникавшими противоречиями между политическими лозунгами, заявлениями государственных лидеров и несоответствием действительности (слышу одно, вижу другое), резким ухудшением положения широких масс.

Начавшиеся рыночные преобразования, изменения политических институтов привели к стремительному изменению и идеологических ориентиров значительной части населения, что вызвало феномен катастрофичности сознания, неготовности принять стихию рынка и капитализм в его российской разновидности. В данном случае генетическое состояние апокалиптичности национального сознания народа совпало с состоянием катастрофичности, насаждаемом в российском обществе. С этих позиций следует рассматривать позитивное восприятие в российском обществе революции как формы смены одной формации другой. Революции выступают ответом истории на иррациональность социально-политического уклада жизни [7, с.14]. Очевидно в этом кроется одна из причин, почему большинство россиян в начале 1990-х годов и поддержало популистские, радикальные лозунги и призывы Б. Ельцина, его курс на радикальные социально-экономические реформы. Поведение коммунистических лидеров 1980-х годов, реализуемый ими политический курс носили преимущественно иррациональный характер, содержание государственного управления тех лет не отвечало коренным потребностям абсолютного большинства советского общества.

В русском национальном сознании не было закреплено уважительное отношение к собственности. Как отмечал Е.Т. Гайдар, в России «отсутствуют традиции глубокой легитимности собственности» [2, с. 61]. Господство общественной собственности в СССР создавало иллюзию ее ничейности, что способствовало разного рода злоупотреблениям. Данное обстоятельство порождало состояние безответственности как всеобщий принцип организации жизни. В среде обществоведов, которые разрабатывали доктрину реформ,– пишет философ С. Кара-Мурза,– методологическим принципом стала безответственность. В ходе реформы это сказалось самым страшным образом. Пафос реформы был открыто оглашен как слом советской хозяйственной системы и создание необходимости. Сама декларация о необратимости как цели показывает глубинную безответственность как философский принцип

Таким образом, подводя итог анализу теоретико-методологических основ российского реформирования в период 1992-2012 годов, сделаем следующие выводы. Многообразие существующих подходов к проблемам методологии приводит ученых к методологическому хаосу, который не позволяет объективно, всесторонне исследовать проблемы преобразований российского общества в переходный период. Провозглашение идеологического плюрализма, наличие множества идеологий не означает плюрализма методологического. Путей познания существует множество, но не все они максимально приближают исследователя к искомой истине. На наш взгляд, методологией изучения российских реформ может быть только диалектический метод познания действительности, апробированные исторической практикой законы и категории диалектики.

В процессе реформирования общества субъект управления, проводящий преобразования, призван руководствоваться законами диалектики, лежащими в основе механизма действия социальных законов, по которым данное общество развивается. В противном случае общество может столкнуться с нарушением механизма действия социальных законов либо в социальной системе в целом, либо в какой-то отдельной сфере. Игнорирование, несоблюдение субъектом управления социальных законов в одной сфере может повлечь негативные последствия для всей социальной системы и вызвать кризисные явления: замедление темпов проводимых преобразований, либо вообще свертывание реформ. В любом случае отказ от провозглашенной политики реформирования, свертывание реформ, особенно в их социальной составляющей приводит к социальной нестабильности, конфликтам и т.п. «Специалисту нужно знать объективные законы, методы их использования и приемы действия»,– пишет Ю.Н. Мельников [5, с. 222].

Важной составной частью методологии научного исследования российских реформ 1990-х - 2000-х годов является применение в практике реформирования не только законов, но и категорий диалектики: причины и следствия, содержания и формы, сущности и явления, возможности и действительности, необходимости и случайности, общего - особенного - единичного и т.п. Так, анализ причинно-следственных связей и отношений в процессе проведения преобразований позволяет расчленить причины и следствия, тем самым придать курсу реформ более действенный характер. Категории необходимости и случайности позволят выявить закономерные и случайные явления в ходе преобразований, скорректировать в правильном направлении государственный курс. Категории сущности и явления были использованы при подготовке приоритетных национальных проектов, когда из обилия программ были выбраны наиболее актуальные, значимые, сущностные.

Список литературы:

1. Барболин М.П. Основы общей методологии / М.П. Барболин, В.М. Барболин.- СПб.: Петрополис, 2007.- 93 с.
2. Гайдар Е.Т. Государство и эволюция / Е.Т. Гайдар.- М.: Евразия, 1995.- 61 с.
3. Лютых О.Ю. К вопросу изучения процессов реформирования в России// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. – 2012. - № 4(22). – 373 с.
4. Лютых О.Ю. Ход современных российских социально-экономических реформ в контексте внутренней и внешней политики Российской Федерации// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева – 2012.- № 2 (20).- 363 с.
5. Мельников Ю.Н. Циклическое развитие общественных систем в России / Ю.Н. Мельников.- Ульяновск: Симбирская книга, 2005.- 222 с.
6. Никольский С.А. Реформаторские идеи в социальном развитии России / Отв. ред. С.А. Никольский.- М.: ИФ РАН, 1998.- 113-114 с.
7. Пастухов В.Б. Украинская революция и русская контрреволюция / В.Б. Пастухов // Полис.- 2010.- № 5.- 14 с.
8. Семенов В.С. Уроки XX и путь в XXI век.- 125 с.
9. Тонких В.А.. Россия: цивилизация и культура / В.А. Тонких, Ю.Л. Ярецкий.- М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1998.- 86-87 с.
10. Франк С. Очерк методологии общественных наук / С. Франк // Вопросы методологии.- 1991.- № 2.- 118 с.

ЭТНОДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЭТНИЧЕСКОГО СОСТАВА НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ АДЫГЕЯ

Нажева Рузана Аслановна
Канд. ист. наук, доцент кафедры истории государства и права МГТУ, г Майкоп
Адзинова Зарема Юрьевна
Канд. ист. наук, доцент кафедры истории государства и права МГТУ, г Майкоп

Обострение демографической ситуации в стране, депопуляция населения, когда смертность превышает рождаемость, т.е. естественная убыль сохраняется на протяжении длительного времени, нарастание кризисной динамики представляет угрозу существованию многих этносов.

Те же тенденции, характерные для Российской Федерации, обуславливают и демографическую ситуацию в Республике Адыгея. Численность постоянного населения Республики Адыгея на 1 января 2010 года составила 443,2 тысячи человек. Вместе с тем, по предварительным результатам Всероссийской переписи 2010 года, население Адыгеи сократилось, начиная с 2002 года, почти на 7 тысяч человек.

Для Республики Адыгея так же, как и для всей страны, характерно значительное ускорение темпов сокращения численности населения на рубеже XX и XXI столетий. Естественный прирост населения Республики Адыгея не фиксируется с 1992 года. В 2009 году в демографическом развитии Адыгеи, по данным территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Адыгея, были определенные позитивные сдвиги: вследствие снижения смертности естественная убыль населения сократилась на 40,7 % [1,с.4]. Пока определяющим фактором депопуляции остается естественная убыль населения, которая сохраняет устойчивый и долговременный характер. В этой связи следует отметить, что естественная убыль компенсируется положительным сальдо миграции в миграционном обмене населения.

Современная этнодемографическая ситуация в республике характеризуется ухудшением здоровья и высокой смертностью населения, особенно в трудоспособном возрасте, низкими показателями рождаемости и ожидаемой продолжительностью жизни, высокой младенческой смертностью, а также ростом общей и половозрастной заболеваемости на фоне старения и абсолютного сокращения численности населения. Среди основных причин, влияющих на состояние и динамику этнодемографической ситуации в Адыгее, называют «снижение качества жизни значительной части населения (низкий уровень заработной платы и пенсионного обеспечения, ухудшение условий жизни, труда, отдыха, состояния окружающей среды, качества и структуры питания), чрезмерные стрессовые нагрузки» [2,с.10].

Начиная со второй половины XX в., в Адыгее происходит устойчивое сокращение численности населения с 19,5 родившихся на 1000 чел. в 1960 г. до 10,4 в 2006 г. Рождаемость по-прежнему остается низкой, не обеспечивая даже простого воспроизводства населения. Нормальное замещение в будущем родительского поколения детей возможно, по оценкам специалистов, только при уровне суммарного коэффициента рождаемости выше 2,15 – 2,17. В Адыгее в 2006 г. он составил 1,36, что свидетельствует об ограниченности рождаемости одним ребенком на семью. Подобное положение свойственно как городскому, так и сельскому населению[3,с.18].Общий коэффициент рождаемости в рассматриваемый период составил 10,4 родившихся на 1000 чел. населения, что на 1 % выше, чем в 2005 г. На протяжении ряда лет прослеживается тенденция снижения рождаемости и в городе, и на селе. Однако, несмотря на то, что социально-экономическое развитие Адыгеи в последние десятилетия привело к неуправляемости процесса урбанизации, сельское население сохраняет более высокий уровень рождаемости по сравнению с городским на 13,3 % и на 6,7 % выше, чем в среднем по республике. Показатель рождаемости выше, чем в среднем по республике, в Гиагинском (11,0 родившихся на 1000 чел. населения), Майкопском (12,2), Шовгеновском районах (10,7) и г. Адыгейске (15,0). Самый низкий уровень рождаемости в Тахтамукайском районе – 8,8 родившихся на 1000 чел населения. В г. Майкопе рождаемость возросла на 3,2 % по сравнению с 2005 г. [3,с.43].

На сегодняшний день наиболее распространенным способом сознательного ограничения рождаемости остаются аборты, которые, собственно, и являются одной из причин низкой рождаемости и отрицательного естественного прироста. В 2006 г. из-за абортов не появился на свет 3861 ребенок. Вместе с тем, естественная убыль населения

в 2006 г. составила 2080 человек. Среди женщин, прервавших беременность, каждая десятая – в возрасте от 15 до 19 лет. При этом показатель рождаемости в целом по Адыгее в 2005 г. оказался ниже, чем по Южному Федеральному округу, на 10,4 %, но выше, чем в среднем по России, на 1 % [4,с.89].

Анализ показателей естественного движения населения более многочисленных национальностей, проживающих в Адыгее, показывает, что рождаемость коренной национальности возросла по сравнению с 2005 г. на 6,8 %, а рождаемость у русских снизилась на 3,0 % [5,с.67].

Показатель смертности увеличился с 6,6 на 1000 человек населения в 1960 г. до 15,1 в 2006 г., т.е. смертность за 44 года возросла в 2,3 раза, в тоже время показатель рождаемости сократился 2 раза. В сельской местности в 2006 г. смертность составила 15,9 умерших на 1000 человек населения, что выше, чем в среднем по республике, на 5,3 % и на 10,4 % выше, чем в городской местности. Смертность выше, чем в среднем по республике, в Гиагинском (17,2 умерших на 1000 населения), Красногвардейском (18,2), Майкопском (18,1) и Шовгеновском районах (15,8) [3,с.54].

Если проанализировать причины смертности, то основными окажутся болезни системы кровообращения. Именно они послужили причиной смерти 59 % граждан от общего количества умерших в 2006 г. Мужчин от этих причин умерло 1794 чел., в том числе в трудоспособном возрасте – 408 чел., женщин – 2177 чел. Следует отметить, что в последние годы, стали умирать люди более молодых возрастов от болезней системы кровообращения. Большие потери население республики несет от новообразований, и неестественных причин смерти. Они составляют от общей смертности населения соответственно 12,5 %, и 11,8 %. [7,с.15]

Смертность в 2005 г. в Адыгее была выше на 15,1 %, чем в целом по Южному Федеральному округу, и на 27 % выше, чем в Карачаево-Черкесской республике, но ниже, чем по Российской Федерации в целом, на 5,6 % и по Краснодарскому краю – на 2,6 %. [6,с.32].

Миграция населения становится единственным источником сохранения демографического потенциала Адыгеи. Приток в республику молодого и грамотного населения рассматривается в целом как положительное явление, но в современных условиях он придает дополнительную остроту проблеме трудоустройства постоянного населения.

Ухудшение демографической ситуации в целом по Российской Федерации и ее субъектам потребовало целенаправленного вмешательства законодательной и исполнительной власти в процессы воспроизводства населения, обеспечения его здоровья и снижения смертности. Ряд федеральных законов, принятых в последнее десятилетие, направлен на улучшение материального положения женщин в период беременности и после рождения ребенка, на защиту интересов семьи и детей, а также детей группы риска – сирот и оставшихся без попечения родителей [8,с.78].

В средствах массовой информации и законодательных органах власти активно обсуждаются идеи создания «гендерных фондов» на предприятиях и введение системы материнского капитала. Однако «основным ориентиром для органов государственной власти, а также для органов местного самоуправления при решении вопросов, касающихся рождаемости, оказания поддержки семье, здоровья, продолжительности жизни, миграции населения» [9,с.2[], стала «Концепция демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года», утвержденная в 2001 г.

Целями этнодемографического развития Российской Федерации являются стабилизация численности населения и формирование предпосылок к последующему демографическому росту. Их достижение связывается с повышением рождаемости и укреплением института семьи; улучшением здоровья и ростом продолжительности жизни; обеспечением необходимого миграционного прироста и совершенствованием привлечения и использования трудовых мигрантов.

Анализ современной этнодемографической ситуации, сложившейся в республике, и комплекс мер, направленных на ее преодоление, свидетельствуют о том, что естественная убыль населения остается определяющим фактором демографического развития Адыгеи. Низкий уровень рождаемости, не замещающий собою даже простого воспроизводства населения, и высокая младенческая смертность привели к заметному постарению населения, где доля пожилых людей составляет 22,1 %. Миграционный приток, оказавшийся на сегодняшний день единственным источником сохранения демографического потенциала, не в состоянии полностью компенсировать естественной убыли населения. В качестве одного из способов стабилизации демографического кризиса и его преодоления рассматривается создание Концепции демографического развития Республики Адыгея.

Подводя итоги изучения современной демографической ситуации и ее проявлений в Республике Адыгея, следует отметить, что начавшаяся с 1992 г. депопуляция населения получила неоднозначные оценки специалистов, предложивших ее видение как демографической катастрофы и демографического кризиса. При этом осмысление демографического развития в категориях «демографической катастрофы» выводит на первый план внешние причины, обусловившие собою резкое сокращение численности населения страны. В свою очередь, применение к ее анализу понятия «демографического кризиса» увязывает их с внутренними факторами, вызванными изменением репродуктивного поведения новых поколений в условиях второго демографического перехода. В результате, в зависимости от выбранного угла зрения рассматриваются не только основные направления демографического развития Российской Федерации, но и меры по преодолению их негативных последствий.

Демографический кризис (понятие, наиболее полно отражающее состояние современных воспроизводственных процессов) затронул все без исключения российские регионы, ознаменовавшись общим снижением рождаемости и повышением уровня смертности практически во всех половозрастных группах населения. Вместе с тем, начиная с 2001 г., демографическая статистика фиксирует некоторое увеличение численности населения по Южному федеральному округу, относительный рост его рождаемости и снижение смертности. Среди причин такого положения дел нередко указываются особенности репродуктивного поведения коренного населения региона, а также интенсивный миграционный приток, пришедшийся на 1990-е – начало 2000-х гг. [1,с.4].

Отмеченные тенденции характерны и для Республики Адыгея, где наблюдается увеличение численности титульного этноса как за счет незначительного повышения рождаемости, так и за счет репатриантов. Хотя в целом общая направленность демографического развития республики совпадает с общероссийской и отмечена вы-

равниванием репродуктивного поведения горожан и сельских жителей, ориентацией подавляющего большинства населения на создание семьи современного типа. Показатель продолжительности жизни в Адыгее заметно снизился, но, вместе с тем, остается достаточно высоким в общероссийском масштабе. Несмотря на миграционную привлекательность, механический прирост населения не может полностью компенсировать его естественную убыль, тем более что в нем начинает преобладать удельный вес лиц пожилого возраста. В Адыгее, как и в остальных российских регионах, решение проблем демографической ситуации связывается с необходимостью принятия активной демографической политики, регулируемой государством и находящей отражение в Концепции демографического развития республики.

Проводимая на территории республики Всероссийская перепись населения 2002 г. выявила рост национального самосознания отдельных групп адыгского этноса и казачества, снижение знания родного языка молодым поколением коренного населения, а также ряд проблем, связанных с нелегальной миграцией, искажающей показатели наличной численности населения и дестабилизирующей обстановку в ряде районов республики.

Современная демографическая ситуация в Адыгее по-прежнему характеризуется как кризисная, хотя показатели рождаемости и смертности у отдельных этнических групп населения, а также районах республики существенно разнятся. Ее преодоление видится в выработке комплекса мер государственной поддержки социальной сферы и области здравоохранения, а также возрождении традиционных норм и ценностей семьи, брака и меж поколенных отношений.

Список литературы:

1. Беданоков Н.А. Демографическая ситуация в Адыгее // Текущий архив Госкомстата по РА. Майкоп. 2002.-4с.,5с.
2. Демографическая ситуация в Адыгее: динамика, проблемы, перспективы // Текущий архив Госкомстата по РА. Майкоп. 2009.-9с.
3. Информационно-аналитическая справка о демографической ситуации в Республике Адыгея, пути решения проблем по ее оздоровлению с учетом отечественного и мирового опыта // Текущий архив Госкомстата по РА. Майкоп. -2006.-18с.,-43с.
4. Официальный сайт Отделения Пенсионного Фонда РФ по Республике Адыгея: www.01.pfr. ru.
5. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Федеральный Закон от 24.07. 1998 г. № 124 – ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1998. № 31. Ст.3802; 2000. № 3. Ст.31221; 2004. №35. Ст.3607; №52. Ст.5274; Об основах профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24.06.1999 г. № 120 – ФЗ // Собрание законодательства РФ. 1998. №31. Ст.3802 и др. Москва,1998.-67с.
6. Постановление Совета народных депутатов муниципального образования «Город Майкоп» «Об информации о демографической ситуации за период 2001 – 2003 гг., 9 месяцев 2004 г.» // Майкоп, 2005.-32с.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации о «Концепции демографического развития Российской Федерации до 2015 года» // Собрание законодательства РФ. 2001. № 40. Ст.3873.// Майкоп,-7с.
8. Рассчитано автором по таблицам «Показателя смертности отдельных групп населения Республики», «Показатель смертности у отдельных национальностей», предоставленным Госкомстатом по Республике Адыгея.// Майкоп,-78с.
9. Указ Президента Российской Федерации ««Концепции демографического развития Российской Федерации до 2015 года» от 10 января 2000 г. // Собрание законодательства РФ. Москва,2000.-2с. № 2. Ст.170.

ИСТОРИКО – КУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ КАЗАХСТАНА И ИРАНА КАК ОСНОВА ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Омирсерикова Дилара Жалеловна

Студентка второго курса факультета международных отношений, специальности регионоведения, ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, г. Астана

Научный руководитель - Кусаинова Р. И.

Причиной выбора данной темы для статьи является недавно организованная выставка в стенах нашего университета представителями Иранской делегации. Здесь были представлены различные виды искусства: от великолепных ковров ручной работы и керамических изделий до шедевров живописи, которые не оставили равнодушными ни одного посетителя данной экспозиции. Рассматривая экспонаты, я увидела тонкую нить, связывающую наши народы. Оставшись под глубоким впечатлением, меня охватил интерес проследить эту нить, расширив свои представления и знания об историко-культурной общности и провести ее сквозь нынешние дипломатические отношения Казахстана и Ирана. Ретроспективный анализ взаимодействия этих народов позволил нам выявить то синкретическое культурное единство, которое присутствует в регионе с древнего времени по настоящий период.

При освещении вопросов историко-культурных связей Казахстана и Ирана необходим подход к отбору источников, что позволило мне увидеть материалы с различных сторон. В персоязычных исторических сочинениях содержатся ценные сведения о кочевых племенах Дашт-и-Кыпчака и об их взаимоотношениях с соседними народами на рубеже XII-XVII вв. Среди источников следует отметить Тарих-и Джагуншай. Автор персидской хроники второй половины XVIII вв. Ал ад-Дин ата Малик Джувайни (1225-1283) находился на службе у Хулагуидов Ирана. Эта персоязычная хроника – ценнейший нарративный первоисточник по истории Казахстана, Ирана и многих зарубежных стран и народов эпохи Чингиз-хана и его преемников. Обнаруженные документы о купле-продаже земли, земельных пожалованиях потомками шейхов Джуйбари свидетельствуют о значительном влиянии в XVI-XVII вв. на государственные дела Казахского хан-

ства. На основе персоязычных сочинений, таких как “Шареф наме-йи шахи”, “Тарих-и алаамар-йи Аббаси”, “Бахр ал-асрар” и др. исследованы договоры, международные соглашения, династические браки, переговоры, посольства - все те определенные средства и приемы мирного разрешения международных споров, которые имелись во внешней политике правителей. [1]

Уже со 2-3 тыс. до нашей эры происходит становление единой культурной общности на территории Евразии, которая вырабатывает общую мировоззренческую модель, основанную на единстве представлений индоиранской, тохарской и древнетюркской общностей

Начиная с XI в. и до монгольского нашествия в XIII в., когда было создано казахское государственное образование, и далее до XVII в., мы имеем огромное количество свидетельств об активном присутствии и контактах между Ираном и Дашт-и-Кыпчаком. Поскольку некоторые из кипчакских племен в XI в. жили на территории современного Казахстана и дошли до Хорезма, речь пойдет и об отношениях жителей кипчакской степи между иранцами.

Дашт-и Кипчак (Кипчакская степь) - это изумрудная степь на юге Евразии. Прежде всего, это персидское выражение, очень часто встречающееся в персидской литературе. Эта степь находилась рядом с Ираном, и иранцы имели непосредственную связь с кипчаками, которые жили в этой степи. Со второй половины XI в. нашествия тюркских степняков Центральной Азии, страшное нападение монголов в начале XII в. и их присутствие на Иранском плато в последующие столетия имели огромное влияние на историю Ирана, оставив в ней глубокий след. В эпоху Тимуридов, когда могущественный хан Тохтамыш не раз нарушал планы Тимура по завоеванию Ирана и создавал препятствия на его пути, Дашт-и Кипчак сыграл важную роль в истории Ирана, остановив победное шествие Великого Тимура.[2]

В 1502 году в Иране приходит к власти династия Сефевидов, происхождением из Ардебиля (Иранский Азербайджан). Доминирующими этносами являлись персы и тюрки. Помимо официального новоперсидского языка, при дворе Сефевидов и войсках был принят тюркский язык. В тюркских же государствах персидский являлся языком международного общения, феодальной государственности и культуры. Главной военной опорой Сефевидов стали тюркоязычные кочевые племена кызылбашей [3]. В истории Казахского народа сефевидский фактор оставил значительный след. Можно отметить, что в казахском фольклоре имеется целый цикл эпических сказаний, связанных с кызылбашами. Вспомним, хотя бы эпос Кобыланды батыр, герой которого сражался с кызылбашами.

В средневековых исторических сочинениях имеются данные, которые говорят, что первые взаимоотношения Казахского ханства и Сефевидского государства относятся к началу XVI в. Эти сведения содержатся в анонимном сочинении “Алам ара-йи Сефеви” (Украшающая мир Сефевидов). Итак, согласно сочинению, в 1513-1514 гг. Шайбаниды, потерпев ряд серьезных поражений от Сефевидов и их союзников Тимуридов, обратились к казахскому верховному правителю Казахского ханства Касым-хану с предложением совместной борьбы с Сефевидами. Опасение за судьбу своих владений в Туркестане вынудило Касым-хана принять их предложение. По его приказу было собрано огромное войско, выступившее против Сефевидов. Это пока является первым известным сведением о взаимоотношениях Казахского ханства и Сефевидов.

Во второй половине XVI в. внешнеполитическое положение Казахского ханства, ослабленного в борьбе с многочисленными противниками-государством Шайбанидов, Могульским государством, Ногайской Ордой и ойратскими племенами, было очень тяжелым. Внешнеполитическое положение Сефевидского государства в эти годы также было сложным. Османская империя, воспользовавшись междоусобицами, происходившими в среде кызылбашских племен, захватила значительную часть его территории. Не лучше обстояли дела и на восточной части. Войска государств Шайбанидов, во главе которого стоял тогда один из видных его правителей – Абдаллах-хан,овладели почти всем Хорасаном.

Несмотря на заключение временного перемирия между правителями Шайбиндов и Казахского ханства, угроза нападения на казахов не была снята. Поэтому казахский хан пытался найти союзников: ими могло стать сефевидское государство, к власти в котором в 1587 г. пришел молодой и энергичный Аббас-шах, прозванный впоследствии Великим [4].

Итак, можно сделать предварительное заключение о том, что история взаимоотношений Казахского ханства и сефевидского государства началась еще в XVI в. Характер взаимоотношений этих государств был довольно сложным и изменялся в каждый определенный момент в зависимости от конкретной политической обстановки. Если в первой половине XVI в. Сефевидское государство являлось политическим противником Казахского ханства, то к концу того столетия оно уже рассматривалось казахскими ханами как союзника в борьбе с шайбанидским государством.

Самым важным и ярким свидетельством общения между народами является язык, который на протяжении веков заимствует определенное количество слов носителями языка соседних народов. В настоящее время исследователи собрали около 3-х тысяч слов персидского происхождения, которые есть в казахском языке. Но и в современном персидском языке существует множество слов тюркского и монгольского происхождения. Например, слова “хонум”, “око” (госпожа, господин), “яха” (ворот), “чогу” (нож), “кошук” (ложка), “бушкоб” (тарелка) и др. [5]

Как известно, один из маршрутов Шелкового пути проходил через степь Дашт-и-Кыпчак, и южные территории являлись местом, где соединялись западные и восточные части Азии, и Иран в этом пространстве с древнейших времен имел активное присутствие в процессе обмена достижениями культуры и цивилизации. Иранские монеты, обнаруженные на протяжении ВШП от Казахстана до Синьцзяня, свидетельствуют о существовании двухсторонних экономических и культурных отношений.

Все то, что несколько веков назад связывало Иран и Дашт-и Кыпчак, и сейчас объединяет Иран и Казахстан. 29 января 1992 года были установлены дипломатические отношения Казахстана с Ираном. За прошедшие два десятилетия Казахстан и Иран подписали более сотни важных соглашений, которые определяют приоритетный характер их связей. Казахстан и Иран выступают по многим проблемам с одинаковых или близких позиций. Это - проблема безопасности не только в Центральной Азии, но и далеко за ее пределами. Прежде всего, по мнению двух стран, необходимо добиться мирного урегулирования Афганской проблемы. Казахстан и Иран активно поддерживают борьбу палестинских организаций за свою независимость, за создание национального государства и принятие его в члены ООН.

Наши страны активно поддерживают друг друга на арене международных организаций, об этом свидетельствуют следующее: в 1992 г. Иран, Турция, Пакистан под-

держали вступление Казахстана, Узбекистана, Кыргызстана, Таджикистана, Азербайджана, Афганистана в Организацию Экономического Сотрудничество (ОЭС). В свою очередь, Казахстан предпринял усилия по привлечению Ирана в ряды участников совещания по взаимодействию и мерам доверия в Азии (СВМДА). Иранские руководители внесли значительный вклад в работу трех саммитов СВМДА. Казахстан, став членом Организации Исламской Конференции (ОИК нынче ОИС), активно взаимодействует с Ираном в этой организации. Как отметил иранский дипломат: «В политике Ирана у Казахстана особое место. Один из главных пунктов в нашей Конституции - это налаживание отношений с исламскими странами. Казахстан как раз является исламской страной». По его словам, второй важный приоритет иранской внешней политики - это налаживание отношений с соседями, а наша республика - его сосед по Каспию. Кроме этого, есть также политическая воля наших лидеров, которая направлена на расширение и развитие отношений. Так, в середине текущего года состоялась встреча глав наших государств, где на высшем уровне были обсуждены ключевые пути и механизмы дальнейшего развития и укрепления ирано-казахстанского взаимодействия. В рамках визита было принято совместное заявление Президентов Казахстана и Ирана, а также подписаны следующие межправительственные соглашения - пятилетняя программа о сотрудничестве между министерством иностранных дел РК и министерством иностранных дел ИРИ, соглашение между Правительством Республики Казахстан и Правительством Исламской Республики Иран о международных автомобильных перевозках пассажиров и грузов, а также Дорожная карта по развитию торгово-экономического и инвестиционного сотрудничества между Республикой Казахстан и Исламской Республикой Иран [6]. Один из пунктов обсуждения данной встречи был вопрос о транспортно-транзитном сотрудничестве, корни которого восходят в 90-х годах. Почти 20 лет назад пуск в эксплуатацию железной дороги Мешхед-Серахс-Теджен, создавшей возможность стыковки железнодорожной сети центральноазиатских стран с магистралями ближневосточного региона, стал отправной точкой для сотрудничества в создании транспортной инфраструктуры. В апреле 2004 г., Иран и Казахстан заявили о готовности к сотрудничеству в реализации проекта создания трансазиатской железной дороги. Ее задача – соединить железнодорожную сеть Ирана с сетью железных дорог Китая. Совместный проект рассматривается обеими сторонами как качественно новая ступень в казахстано-иранском экономическом взаимодействии. Обе страны намерены серьезно сотрудничать и в рамках создания международного транспортного коридора, получившего название «Север-Юг». В целях транспортировки продукции нефтяной отрасли, пшеницы через порты в Персидском заливе. Он обеспечит доставку грузов из Индии, Пакистана, стран Персидского залива через территорию Ирана, России в Европу. Потенциальная мощность этого транспортного пути составляет примерно 15-16 миллионов тонн грузов в год, что означает сокращение расходов на доставку грузов в 1,5 – 2 миллиарда долларов в год. «Север-Юг» рассматривают как важный евразийский геополитический проект. Успешно формирующаяся транспортная инфраструктура имеет несомненное значение для реализации экономического сотрудничества между Казахстаном и Ираном. Так, в стадии проработки находится проект железнодорожной сети по восточному побережью Каспия. Она соединит между собой все пять стран Каспийского бассейна – Иран, Казахстан, Азербайджан, Россию и Туркменистан. В результате казахстанские товаропроизводители получат кратчайший путь к перспективным иранским рынкам. В частности, это касается зернового экспорта Казахстана, реализация которого через порт Актау на Иран позволяет экономить примерно 15% транспортных издержек. В 2009 г. поставки зерна в Иран из Казахстана составили почти 1 миллион тонн. Для более эффективной реализации перевозок зерна, в Казахстане приняли решение создать в портах Ирана собственные терминалы для перегрузки и хранения этого экспортного товара. С вводом зернового терминала значительно расширится география поставок казахстанского зерна, которое пойдет не только поставлять в Иран, но и транзитом в страны Персидского залива. В целом, сфера железнодорожного транспорта приобретает все большое значение в сотрудничестве двух стран. Иран охотно закупает наше зерно и сталь. Именно эти товары являются основной статьей нашего экспорта. В свою очередь, из Ирана в Казахстан экспортируются яблоки и овощи, стройматериалы, нефтехимическая продукция. Иранские компании давно зарекомендовали себя в проектах, связанных со строительством казахстанских дорог, телекоммуникаций. «Если по итогам 2012 года товарооборот между нашими странами составил 1,2 миллиарда долларов, то в самые ближайшие годы планируется рост этого показателя до пяти миллиардов долларов в год», - отметил Горбан Сейфи [7]. Заявления о почти четырехкратном увеличении товарооборота небезосновательны. По словам посла, такое станет возможно с началом действия новой железной дороги Казахстан - Туркменистан - Иран. Эта трансконтинентальная магистраль должна стать мостом, соединяющим Европу с Азией. Через эту дорогу Иран имеет возможность выхода на российские и китайские рынки, в свою очередь наша страна – на все государства Персидского залива Планируемый объем перевозок по маршруту - не более 10 миллионов тонн в год. «Проект откроет странам Азии и Европы выход к Персидскому заливу и в Центральную Азию. Такая же возможность появится и для транзита грузов из Юго-Восточной и Южной Азии, с побережья Индийского океана в Восточную и Северную Европу через Иран, Казахстан, Туркменистан и Россию», - подчеркнул иранский дипломат [8]. Кроме этого, железная дорога сыграет огромную роль в развитии социальной инфраструктуры пустынных районов Прикаспия. Немаловажным фактором отношений двух народов является и культурный аспект. Что на сегодняшний день объединяет наши государства в культурной сфере? Приоритеты в культурных отношениях иранская сторона расставляет следующим образом: изучение истории; культура и искусство; образование. Историческим наследием нашего региона, как древнего востока, иранская сторона выделяет труды древних классиков: Алишера Навои, Фирдоуси, Омара Хаям, Хафиза и многих других. Касаемо второго приоритетного пункта, Президент Исламской Республики Иран Хасан Рухани в ходе выступления с лекцией в Назарбаев Университете в сентябре 2014 г. отметил готовность своей страны к сотрудничеству в сфере образования. «Мы можем обмениваться студентами, предоставить им стипендии, и таким образом обмениваться научным опытом», - лидер Ирана. [9]. Культурная жизнь также содержательна. Иранские фильмы участвовали на прошедшем кинофестивале "Евразия". Месяц назад с целью знакомства казахстанской аудитории с киноиндустрией Ирана культурное представительство посольства Ирана в РК представило алматинскому зрителю пять кинолент различных жанров: «Выдача», «Чужие», «Четвертый ребенок», «Синий шелковый путь», «Только один». А в Национальной библиотеке проходит выставка арабской письменности фарси. В Казахстане особый интерес проявл-

ляется к изучению персидского языка. Хочется подчеркнуть важность развития наших культурных связей. В условиях развития глобализации существует потенциальная угроза исчезновения особенностей и индивидуальности отдельных народностей. Решение данной проблемы можно видеть в развитии регионального сотрудничества. Тем более, история стран нашего региона очень тесно переплетена. Казахстан и Иран - два независимых государства из года в год расширяют взаимовыгодные экономические, политические связи, принимающие все более стабильный характер и открывающие новые горизонты в умножении подобных позитивных взаимоотношений. На протяжении веков связи и общение имели взлеты и падения. Эти исторические связи между нашими народами должны быть предметом исследований, которые могут стать не только уроком истории, но и открыть новую дверь для взаимопонимания наших народов, взаимообогащения наших культур, способствовать сближению и сотрудничеству.

Список литературы:

1. М.Абусеитова. Иранские хронисты о связях Дашт-и-Кыпчака и Ирана в XIII-XVII веках. //Материалы международного круглого стола “Историко-культурные взаимосвязи Ирана и Дашт-и-Кипчака XIII - XVIII вв.” (Алматы, 11-12 марта 2003 г.). – Алматы: Дайк пресс,2004. – 372 с.
2. А.Мунфорид. Историческое познание и самопознание народов региона: Связи и зависимость. //Материалы международного круглого стола “Историко-культурные взаимосвязи Ирана и Дашт-и-Кипчака XIII - XVIII вв.” (Алматы, 11-12 марта 2003 г.). – Алматы: Дайк пресс,2004. – 372 с.
3. Н.Атыгаев. Проблема взаимоотношений Казахского ханства и Сефевидского государства в XVI в.//Материалы международного круглого стола “Историко-культурные взаимосвязи Ирана и Дашт-и-Кипчака XIII - XVIII вв.” (Алматы, 11-12 марта 2003 г.). – Алматы: Дайк пресс,2004. – 372 с.
4. М.Абусеитова. Хакназар-хан. Укрепление государства во второй половине XVI в.//История Казахстана. В 5т. Т.2.Алматы.1997.
5. Материалы международного круглого стола “Историко-культурные взаимосвязи Ирана и Дашт-и-Кипчака XIII - XVIII вв.” (Алматы, 11-12 марта 2003 г.). – Алматы: Дайк пресс,2004. – 216 с.
6. 6.http://vechastana.kz/politika/kazakhstan-i-iran-soedinit-zheleznaya-doroga/ Вечерняя Астана
7. http://radiotochka.kz/1545-.html
8. http://www.newskaz.ru/politics/
9. 9.http://meta.kz/novosti/kazakhstan/920968-iran-gotov-k-sotrudnichestvu-s-kazahstanom-v-sfere-obrazovaniya.

ЗАРОЖДЕНИЕ БАХЧИСАРАЯ: ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ И ПРИНЦИПЫ

Османов Эльвиз Эдемович

преподаватель кафедры истории Крымского Инженерно-Педагогического Университета (КИПУ), г.Симферополь

Бахчисарай – один из старейших городов Крыма, являвшийся в свое время столицей Крымского ханства. К сожалению, история этого государства в настоящее время изучена еще недостаточно. Так, неизвестна точная дата основания города Бахчисарая, соответственно, среди ученых не существует единого и общепризнанного мнения по данному вопросу – просто потому, что такое мнение можно выработать лишь в результате целенаправленного и подкрепленного серьезными фактологическими аргументами исследования, а такого исследования до сих пор не проводилось.

Существуют две системы отсчета исторического возраста городов – от первого упоминания названия города в исторических источниках или от следов древнейших поселений на городской территории.

Начнем с первого принципа. Известно, что первым комплексом, воздвигнутым на месте будущего города и связанным с его дальнейшей историей, был дворец правителей. Для определения даты его возведения был использован определенный массив письменных источников, которые можно разделить на следующие группы:

1. Ханские жалованные грамоты;
2. Мемуары европейских послов и дипломатов;
3. Сведения османских и крымских историков.

Изучение документов первой группы началось еще в первой половине XIX столетия. Первым обратил внимание на жалованные грамоты Я.О. Ярцов, переведший известные ему документы, выданные в разное время Гиреями. [23, с. 677-678] В.В. Вельяминов-Зернов и Х. Фаизханов издали дипломатическую переписку крымских ханов с великими князьями и царями Русского государства. [11, с. 449-653] Изучение жалованных грамот крымских ханов продолжил В.Д. Смирнов [13, с.140-178; 14, с.1-20] Особое место в изучении ханских ярлыков занимают труды тюрколога А.П.Григорьева. Им проанализировано сходство ханских ярлыков, сохранившихся в древнерусских переводах, с подлинными жалованными грамотами ханов Джучиева улуса. [5, с.198-218] Важны и палеографические наблюдения М.А.Усманова над подлинными ярлыками, облегчающие понимание некоторых особенностей древнерусских переводов чингизидских грамот. [16, с. 135]

В настоящее время вышли также работы С.Ф. Фаизова, продолжившего изучение дипломатической переписки и жалованных грамот Гираев.[17, 18]

Стараниями этих исследователей в научный оборот введены ярлыки, выданные почти всеми крымскими ханами. Судя по дипломатическим документам, основной резиденцией МенглиГерай хана являлся Кырк-Ор (Чуфут-Кале). Кроме того, некоторые грамоты хана, помеченные как написанные в «Сарае». [14, с. 165] Но это еще не дает основания определенно утверждать, что подразумевается именно Бахчисарай. Таких «сараев» в то время было несколько. Например, в Улаклы (совр. Глубокий Яр), Алма-Сарай на р. Альме, где впоследствии содержались послы до въезда в Бахчисарай, в Солхате (Старый Крым) и в других местах. Впервые Бахчисарай, упомянут в ярлыке Гази ГераяII (1588-1607/8

гг.). [11, с. 8-9] Уже с начала XVII в. большинство документов ханской канцелярии составлялись в Бахчисарае. Таким образом, грамоты правителей Крыма могут быть использованы в комплексе с другими источниками для датировки города, так как Бахчисарай не сразу стал единственной столицей Крыма.

Согласно мемуарам многочисленных посланников в Крым от европейских дворов, как, например, посла Речи Посполитой М. Броневского, видно, что к 1578 г. Бахчисарай был одной из резиденций правителя, но еще не являлся единственной столицей ханства. [1, 2] Причем город и дворец фактически отождествляются. «Каменный дом, в котором живет хан, называется Бахчисарай.… Возле города построены каменная мечеть и гробницы ханов, … неподалеку также от города выстроены многие татарские гробницы». [2, с. 347] Кроме того, Броневский пишет о том, что в конце этого города есть другой – Салачик, с хорошими домами, но, последний в это время не был частью Бахчисарая. То есть к тому времени Бахчисарай, а точнее его историческое ядро, ханский дворец уже сложился.Но мы не можем отождествлять его с Девлет-Сараем упоминавшимся в документах МенглиГерая, так как последний, скорее всего, располагался в округе Салачика. Архитектурная же традиция связывает основание Бахчисарая с Сахиб-Герай ханом.

Обращаясь к османским и крымскотатарским хроникам, особенно хроники Реммаль Ходжи «Тарих-и Сахиб Гирай хан», можно говорить, что город существовал уже в начале правления Сахиб Герай хана. Но о точном времени его основания можно только предполагать. Само имя города, насколько известно, впервые упоминается лишь под 1539-40 гг. [24, p. 36-37]

Турецкий путешественник ЭвлияЧелеби в своем труде «Книга путешествий» утверждает, что первым ханом, поселившимся в Бахчисарае и отстроившим здешний дворец, был именно Сахиб I Герай. Он пишет: «…Сахиб Герай-хан действительно стал обладателем и великим падишахом эпохи, он поселился в ущелье Аба, что находится в ущелье Саладжика, и посрамил всех врагов, выйдя как семиглавый дракон, из пещер саладжикского ущелья. Он сделал местом своего жительства и приютом этот Бахчисарай, и построил за 7 лет этот бахчисарайский дворец-керюнюш». [19, с.47] Интересно отметить, что Челеби употребляет термин «керюнюш» в значении «дворец и зал суда». В «Статейном списке» уже весь дворец называется «керюнюш»: «Марта в 20 день приехал к Ивану Магметмурса да Асанкопычей и говорили Ивану, царь Ислам-Гирей велел тебе ехать к керюнюшу и поминки велел тебе несть с собой». [9, с. 53] Статейные списки посольств русского государства в Крым не останавливаются на описаниях дворца и чаще всего не упоминают о дворце, поэтому вряд ли могут использоваться как источники по данной теме. Более ранних четких свидетельств существования Бахчисарайской ханской резиденции нет. В то же время Челеби упоминает легенду о закладке Бахчисарая в XIII в. Возможно, мы имеем дело с местным крымским преданием о былых поселениях на том месте, где позже возник дворец. Как заметил В.Д. Смирнов, какие-то постройки могли существовать на этой территории издавна. Но это никак не отмечено в письменных источниках и поэтому о времени их возникновения остается только догадываться. Единственным свидетельством того, что эти земли не пустовали до постройки Бахчисарайского дворца, ныне является находящийся неподалеку от Хансарая мавзолей Эски-дюрбе, датируемый серединой XV в.

Как дополнительный источник информации были рассмотрены лапидарные памятники эпохи существования ханства, обнаруженные в Бахчисарае. Известно, что самыми ранними лапидарными надписями, найденными на территории Ханского дворца, являются тексты на Портале Алевиза и на бане Сары-Гузель. Относительно первого из этих памятников известно, что он был перевезен возможно в середине XVIII в. из Салачика в Бахчисарай. Что касается бани Сары-Гузель, то к моменту ее сооружения в 1532 году, Бахчисарай мог уже существовать.

По второму принципу отсчет времени от самых древних памятников на территории города. Известно, что территория Бахчисарая была заселена человеком с древнейших времен. Но точкой отсчета времени должны стать не первые следы человеческого пребывания на этой земле, а первые следы городской инфраструктуры. Первые известные на сегодняшний день следы подобной инфраструктуры можно найти в Салачике (Староселье). Там находилась мечеть, ханский дворец Ашлама-Сарай, мавзолей первых крымских ханов и религиозное учебное заведение – Зынджырлы-Медресе. Наличие медресе является доказательством того, что Салачик в отличие от других древних поселений на нынешней городской территории – крепости Кырк-Ер и Эски-Юрта, имел черты именно городского поселения. До наших дней сохранились медресе и мавзолей, даты постройки этих сооружений известны, древнейшее из них датировано 1500 г. Но дело в том, что Салачик не всегда был частью Бахчисарая.

Что касается археологической картины Бахчисарая, то она довольно расплывчата, поскольку систематических исследований на его территории не производилось. Тем не менее, очевидно одно, что историческим первоначальным ядром города был Хан-Сарай – ханский дворец, в комплексе которого уже почти полтора столетия как исследователи ищут, наиболее, древние свидетельства об основании города. Неоднократные перестройки дворца, проводимые как при ханах, так и после присоединения Крыма к России, искажали первоначальный облик этого комплекса. Кроме того, пожар 1736 г., по свидетельствам современников, уничтожил дворец полностью. [10, 12]

В 2000-2006 гг. экспедицией А.М. Ибрагимовой были проведены археологические исследования на территории дворца, результаты которых она изложила в ряде публикаций. [6, 7]Следовательно, трудно надеяться найти на территории дворца следы построек времен возникновения города без широкомасштабных раскопок.

Существует несколько теорий, авторы которых по-разному датируют возникновение города. В настоящее время общепризнанной считается дата основания Бахчисарая, поддержанная в свое время историком А.Г. Герценым. Этот исследователь, вслед за тогдашним научным руководством БГИКЗ, согласился датировать город по одному из известнейших историко-архитектурных памятников Бахчисарая – порталу Демир-Капу, построенному итальянским архитектором Алевизом Фрязином Новым в 1503 году. [4, с.4] Интересна история

пребывания Алевиза в Крыму: в 1500 году царь Иван III решил пригласить в Москву итальянских мастеров для строительства церквей и соборов. Для этого в Италию было направлено посольство во главе с видным дипломатом Дмитрием Ивановичем Лариным. В Москву посольство возвращалось через Крым, где посольство пробыло год, а потом вернулось в русские владения.

Итальянские мастера находились в Крыму с начала июня 1503 по сентябрь 1504. Этот факт совпадает с фактом построения в 1503 г. каким-нибудь мастером итальянского ренессанса портала «Демир Капу» и напрашивается мысль, что его создателем был один из направляющихся из Италии в Москву мастеров, искусство, которого таким образом использовал у себя хан Менгли-Герай. Среди всей этой группы известно имя лишь одного мастера – архитектора Алевиза, так как при отъезде из Крыма в Москву хан Менгли-Герай дал ему с собой особую рекомендательную грамоту на имя Ивана III, в которой выделял его среди других мастеров. Есть предположение, что именно этот архитектор Алевиз создал «Железные двери» и тем так угодил хану.

В 1494 г. итальянский архитектор Алевиз построил Теремной дворец, часть кремлевской стены и кремлевские рвы. Поэтому другого Алевиза прибывшего с рекомендательными грамотами Менгли-Герая в 1504 г., москвичи назвали «Новым». При сравнении созданного Алевизом Новым кремлевского Архангельского собора с «Демир Капу» Бахчисарайского ханского дворца, выплывают аналогии. На мощных пилястрах собора почти точно те же характерные капители, что венчают пилястры бахчисарайского портала. Те же акротерии украшают вершины и края полукруглых очертаний окон собора и тимпана «Демир Капу». Таким образом, причастность одной и той же руки к московскому и бахчисарайскому архитектурным памятникам не подлежит сомнению. [20, с.44-47]

В соответствии с этим в 2003 г. было отпраздновано 500-летие города. Справедливо одно, портал находится не на своем первоначальном месте. Часть исследователей полагает, что детали портала были доставлены из более раннего дворца вСалачике. Другая часть считает, что портал относится к более раннему сооружению, бывшему на месте нынешнего дворца. Более аргументирована первая точка зрения. [4, с. 5] Однако на данный момент, портал «Демир-Капу», Железные двери – самый ранний датированный архитектурный элемент дворцового комплекса. Даже не исключая возможность первоначального размещения этой постройки в Салачике, можно с учетом органического включения этого района в структуру города считать, что Портал в любом случае имеет отношение к зарождавшейся новой столице Крымского ханства.

Позднее выводы А.Г. Герцена пытался оспорить А.Е. Гайворонский – бывший заместитель директора БИКЗ по научной работе. Он предложил датировать основание Бахчисарая по древнейшему сохранившемуся строению Зынджырлы Медресе в Салачике (ныне Староселье), воздвигнутому МенглиГераем в 1500 году или по дате сооружения бани Сары-Гузель – древнейшего комплекса, расположенного на городской территории. В любом случае по А.Е. Гайворонскому, город был основан до 1532 года. [3, с. 44-46]

Один из исследователей истории тюркско-татарских государств Д.М. Исхаков считает, что Бахчисарай основал хан Сахиб ГерайI (939-957 гг. х., 1532-1551). [8]

Вероятно, проблема состоит в том, что ранее историки не ставили перед собой цели датировать основание Бахчисарая. И. Тунманн считал, что город был построен в XVI в. [15, с. 32] А один из исследователей средневекового Крыма А.Л. Якобсон пришел к выводу, что отсчет возраста Бахчисарая стоит вести с момента возникновения золотоордынского поселения на Чуфут-Кале. [21, с. 147] К настоящему времени нет единой концепции по этому вопросу.

Таким образом, мы предполагаем, что Ханский дворец начал строиться в начале XVI в. при хане Сахиб-Герае. Во всяком случае, к этому относится наиболее ранняя датированная постройка Бахчисараябаня Сары-Гузель (Желтая красавица), входящая в состав дворцового комплекса. Возведена она была в правление хана Адиль-Сахиб-Герая в 1532 г. Что интересно, наиболее раннее надгробие на рядом расположенном ханском кладбище также датировано 1532 г. Вокруг дворца в первой трети XVI в. возник протогородблагоустроенный в годы правления хана Сахиб-Герая I.

Список литературы

1. Броневский М. Описание Крыма // ЗООИД. –1867. – Т. VI. – С. 333-367.
2. Броневский М. Описание Крыма / Подг. к републикации М. Мачинской и А.Герцена, предисл. и коммент. А. Герцена // Историческое наследие Крыма. – Симферополь: Б/и, 2005. – №10. – 183 с.
3. Гайворонский А.Е. К дискуссии о дате основания Бахчисарая // II Таврические научные чтения, посвященные 80-летию Центрального музея Тавриды. – Симферополь, 2002.
4. Герцен А.Г. К вопросу о времени основания Бахчисарая // Слава труду. – Бахчисарай,2001. – 10 октября. – С. 3.
5. Григорьев А.П. Сборник ханских ярлыков русским митрополитам: Источниковедческий анализ золотоордынских документов. – СПб.: Изд-во С-Петерб. ун-та, 2004. – 276 с.
6. Ибрагимова А.М. Архитектурно-археологические исследования в Бахчисарае в 2006 г. // Археологічні дослідження в Україні. – 2005-2007 рр. – С. 172-175
7. Ібрагімова А.М. Архітектурно-археологічнідослідження уБахчисараї в 2000-2005 рр. // Археологія. – 2007. № 2. – С. 36-47.
8. Исхаков Д.М. Тюрко-татарские государства XV-XVI вв.– Казань: Институт истории им. Ш. Марджани АН РТ, 2004. – 132 с.
9. Лашков Ф.Ф. Статейный список московского посланника в Крым Ивана Судакова в 1587-1588 гг. // ИТУАК. – 1891. –№; 14. – С. 43-80
10. Манштейн. Записки о России генерала Манштейна 1727-1744. – СПб.: Тип. В.С.Балашева, 1875. – 399 с.
11. Материалы для истории Крымского ханства. Извлечения по распоряжению Императорской академии наук из Московского главного архива Министерства иностранных дел / В.В. Вельяминов-Зернов, Х.Фаизханов. – СПб, 1864. – 941 с.

12. Миних Эрнст. Россия и русский двор в первой половине XVIII в. – СПб: Тип. В.С. Балашева, 1891. – 328 с.
13. Смирнов В.Д. Крымско-татарские грамоты // ИТУАК. –1913. – № 50. – 316 с.
14. Смирнов В.Д. Татарско-ханские ярлыки из коллекции Таврической Ученой Архивной Комиссии // ИТУАК. –1918. – № 54. – 398 с.
15. Тунманн. И. Крымское ханство. – Симферополь: Таврия, 1990. – 98 с.
16. Усманов М.А. Жалованные акты Джучиева улуса XIV-XVI вв. – Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 1979. – 321 с.
17. Фаизов С.Ф. Поминки – «тыш» в контексте взаимоотношений Руси-России с Золотой Ордой и Крымским Юртом // Отечественные архивы. – М., 1994. – № 3.
18. Фаизов С.Ф. Письма ханов Ислам-ГиреяIII и Мухаммед-ГиреяIV к царю Алексею Михайловичу и королю Яну Казимиру. 1654-1658. Крымскотатарская дипломатика в политическом контексте постпереяславского времени. – М., 2003.
19. Челеби Э. Книга путешествия. Крым и сопредельные области. (Извлечения из сочинения турецкого путешественника XVII века) / пер. Е. В. Бахревского. – Симферополь: Доля, 2008. – 272 с.
20. Эрнст Н.Л. Бахчисарайский ханский дворец и архитектор великого князя Ивана IIIФрязин Алевиз Новый // ИТОИАЭ. – 1928. – № 2(59). – С. 58-72.
21. Якобсон А.Л. Средневековый Крым. – М.; Л.: Наука, 1964. – 232 с.
22. Ярцов Я.О. Ярлыки Крымских ханов // ЗООИД. – 1848. – Т. II. – 840 с.
23. Tarih-i Sahib Giray Han (Historie deSahib Giray, Khan de Crimee de 1532 a 1551) / ed. OzalpGokbilgin. – Ankara, 1973.

МЕНТАЛЬНЫЕ УСТАНОВКИ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ РУССКИХ И АРМЯН

Пилипенко Виктория Геннадьевна
Студентка 2 курса специальности «Экономика и бухгалтерский учет», ГБПОУ КК АМТТ, г. Армавир

Современные традиции русских и армян, на наш взгляд, одна из самых интересных, эмоциональных и актуальных тем в истории культуры. При этом разработка данной темы действительно важна и актуальна, так как сегодня, к сожалению, не единичны случаи недопонимания между представителями этих национальностей. А в нашем городе знать и уважать культурные особенности русских и армян просто необходимо, так как количественное соотношение этих народов примерно одинаково. Знание современных особенных и общих, родственных ментальных черт позволит выстроить культурный диалог между представителями этих национальностей наиболее успешно и взаимовыгодно.

Помимо схожих культурных черт, традиций, эти народы имеют своеобразное мировосприятие, свои ментальные особенности, которые порой оказываются радикально противоположными.

В данной статье мы попытаемся выявить отличительные черты русских и армянских культурных стереотипов. Считаем, что это действительно важно и актуально, поскольку сегодня, к сожалению, не единичны случаи недопонимания между представителями этих национальностей. А в нашем городе знать и уважать культурные особенности русских и армян просто необходимо, так как количественное соотношение этих народов примерно одинаково. Значение современных и общих, родственных ментальных черт построить выстроить культурный диалог между представителями этих национальностей наиболее успешно и взаимовыгодно.

Вековые традиции закрепили за каждым из этих народов определенный набор характеристик, по которым во всем мире судят о них. «Вот черты, которые традиционно отличают русского человека от представителей других народов. Положительные - широта души, щедрость, гостеприимство; отрицательные - лень, пассивность, слабая инициативность, отсутствие чувства собственника» [9, с.250].

Некоторые зарубежные культурологи, социологи, говоря об армянах, традиционно наделяют их качествами, общими для всех жителей Кавказа. В какой-то мере это действительно так. «Кавказскость интуитивно отождествляется с древними традициями гостеприимства, высокоритуалистичным поведением, культом воинственной мужественности» [12, с.49]. Так же к кавказским чертам, присущим армянам относятся: «высоко развитое обостренное чувство национальной гордости, самолюбия, ярко выраженное стремление к самопрезентации, большая самостоятельность, активность, упорство и настойчивость в достижении поставленных целей и т. д.» [7, с. 266].

Но им присущи и индивидуальные особенности. « К ним обычно относят прежде всего трудолюбие, энергию и сметливость. Многовековая национально-освободительная борьба сплотила армянский народ, сформировала у него такие качества как постоянство в дружбе, готовность к взаимопомощи. Армяне отличаются особым пристрастием к учению и ремеслам. Они темпераментны, любят музыку и тонкий юмор. Страстно привязаны к детям, к семье» [10, с.86].

Таким образом, общепринятые представления о менталитете русских и армян во многом отличаются. Теперь попробуем сравнить это своеобразие и определить значение уникальности каждой нации

В духовной культуре, менталитете каждого народа обычно преобладает либо «мужское», либо «женское» начало. Именно оно определяет тот основополагающий пласт ментальных установок, который составляет «лицо нации». «Есть известное выражение, что у россиян пассивная женская сущность. Они привлекают к себе того, кто окажется сильнее их и позволяют властвовать над собой» [9, с. 257]. «Большинство людей, отвечая на вопрос о «самом положительном русском качестве» назовут какое-либо свойство из ряда между добросердечием и миролюбием. Самым главным отличительным качеством русского человека является доброта и ее проявления в отношении к людям (доброжелательность, радушие,

душевность, отзывчивость, сердечность, милосердие, великодушие, сострадание и сопереживание)- около 1/3 всех ответов о «главных чертах национального характера»» [13, с. 50]. «По мнению ряда исследователей, источником добра в традиционной русской культуре является община, которую сами крестьяне называли миром. Именно она как психологическая общность выполняла для своих членов ценностно-ориентационную функцию. Там существовала взаимопомощь, вынужденная щедрость, общинная земля, разделение труда, многочисленные формы совместного проведения досуга» [11, с.146].

«Русские, как носители женского начала в культуре, по мнению специалистов, имеют более развитое правое полушарие головного мозга, что обусловливает эмоциональность, интуитивность, непредсказуемость русской души, ее богатое воображение и созерцательность. Представители школы аналитической психологии К. Юнга отнесли бы данный тип к интуитивно –чувственному, сильной чертой которого является способность к предчувствию, прежде всего, когда это касается сферы человеческого, слабой - отношения с объектной, материальной стороной мира» [5, с. 221-222].

Кавказские культуры, в том числе и армянская, конструируются как культуры выраженного мужского доминирования. Сердцевиной этих культур являются маскулинные ценности. «Большинство армян называет именно мужественность и производный от нее ряд психологических и этических характеристик в качестве самых положительных. Агрессивность поведения (либо в явной демонстративной форме, либо в форме скрытой угрозы или готовности к силовому противоборству) является одним из элементов настоящего мужского канона. Маскулинность армянской культуры выражается отчасти в том, что агрессивность становится тем стандартом, который сознательно воспитывается, поддерживается во взрослеющих мальчиках: «тебе нужно быть сильным». Более того, эта сила должна быть каким –либо образом обозначена и регулярно подтверждаема или во взгляде и манерах, либо в «обостренной гордости» или подчеркнутой независимости» [13, с.51]. «С детства дети сориентированы на значимость социальной роли мужчины, отца, брата …популярны национальные виды борьбы, бокс. Занятия этими видами спорта, а также народная педагогика с ранних лет формируют сильную волю, развивают физическую активность, постоянную готовность к отпору» [7, с.267].

Следовательно, культурное национальное ядро этого образа – свобода и честь, воинственное достоинство и благородство разбойника. В подтверждение этой мысли можно вспомнить стихи, посвященные кавказским народам (в том числе и армянам): «Как я любил Кавказ мой величавый, твоих сынов воинственные нравы…», «Им бог свобода, их закон- война; они растут среди разбоев тайных, жестоких дел и дел необычайных»» [13, с.65].

Многие вспомнят замечательную легенду о белом платке, бросаемом прекрасной горянкой для прекращения кровопролития. Несмотря на внешнее проявление дискриминационных элементов по отношению к женщине, в культуре большинства кавказских народов (особенно в сельской местности) женщины-горянки всегда имели больше прав и занимали более заметное место в обществе, чем их сестры по вере в других мусульманских странах» [7, с.32]. Русские женщины, испокон веков, притягивали взгляды кавказских мужчин. И в этом поклонении армяне всегда в числе первых. «Большинство кавказцев уделяют особенное внимание представительницам противоположного пола славянской внешности, поэтому многие дамы, когда-либо отдыхавшие на Кавказе, запомнили иногда излишне навязчивое внимание черноусых «туземцев». Отношение к женщине - одна из характерных черт национального сознания» [11, с.207]. Такое сексуальное притяжение вполне обосновано. «Русские женщины становятся спутницами свободных полетов и чувственных игр, совершаемых вне рамок жесткой кавказской культурной среды. Эти спутницы оказываются не то чтобы более соблазнительными и провоцирующими, просто их ласковый взгляд не пугает тождеством влечения, любви и брачно-семейной канители» [11, с.172].

Армяне и русские очень ценят дружбу, но ее глубина, направленность достаточно отличны. Русские дружелюбны со многими, но сила их дружбы в основном невелика, часто под этим словом скрываются только приятные приятельские отношения. «Формирование дружеских связей у русских основывается в первую очередь на общности жизненного опыта, интересов. В этом процессе главным критерием они считают индивидуальные качества товарищей по совместной деятельности, а не национальность последних. Более того, их опыт общения и взаимоотношений с лицами других национальностей часто невелик и в значительной мере приобретается во время нахождения в том или ином многонациональном регионе» [7, с. 217].

Дружба армян, наоборот, благодаря их долгому опыту проживания в иной национальной среде, имеет богатый опыт межнационального общения. Также культура дружбы армян более богата, крепка и надежна. Так, «умение с уважением относиться к другим людям очень высоко ценится в Армении. Для ее жителя нет человека, после общения с которым он бы никак к нему не относился. Мнение у него составляется полярное: или друг, единомышленник, или чужой, «не наш», «враг»- и никак иначе. Другу, товарищу выказывается большая душевная щедрость и постоянное внимание. С врагом- отношения всегда ярко негативны. Кроме того, любое общение армяне стремятся перевести в неформальные межличностные отношения» [7, с.270].

Диаметрально противоположно мнение русских и армян по поводу места в современной культурной среде традиций, условностей, предписаний. Мир русского воспринимается во многом как свободный от культурных условностей, лишенный своей культурной грамматики. «За спиной у русского не маячит жесткий контур его этнической культуры. Русская культура в глазах иных наций оказалась «съежившейся» до набора конструктов общего пользования. Мир русских в глазах многих кавказцев фрагментирован, неустойчив, беден условностями, «отдан на откуп» самому деятелю» [13, с.47]. Армяне же и сегодня не забывают традиций, обычаев своих предков, довольно строго регламентируя ими свою жизнь. «Эффект погруженности в свою культуру у армян - существование в гораздо более насыщенном стандартами, обязательствами, условностями повседневном мире. Эта погруженность создает для них режим постоянного экзамена на состоятельность - нужно вечно соответствовать этим условностям, своему имени, идентичности или мифам о них, отвечать на вызовы состоятельности, наполняющие такие мифы. Условности составляют некую грамматику повседневности (можно употреблять и термины «этика жизни», «этикет»), но слишком перегружены моральными ассоциациями» [13, с.46].

«Устойчивое сохранение и развитие прогрессивных традиций национального своеобразия происходит прежде всего в области художественно - эстетической и

духовной жизни, а отчасти и во внутрисемейных и общественных формах поведения» [1, с.185]. Эта этикетность, детальная ритуализация армян имеет своей целью «демонстрацию своей культуры». В условиях рассеянности этой нации по территории Российской Федерации и в ряде кавказских государств сохранение традиционной культуры является важным условием для существования армян как отдельного этноса

Важный показатель для сравнения русской и армянской культуры- понимание и принятие себя: сразу становится очевидно, что у русских часто встречается заниженная самооценка, у армян наоборот- завышенная. Например, «русскому православному человеку всегда было свойственно сознание своего несовершенства, неприязнь к самодовольству и самохвальству. Наша церковь воспитывает своих чад в настоящей готовности к покаянию. Это наблюдение постоянно подтверждается не только на бытовом уровне, но и в сфере культуры.

У русских и у армян в процессе культурного становления сформировался свой взгляд на будущее, настоящее и прошлое, на поиски культурного идеала. Причем русские идеализируют либо прошлое, либо будущее, тогда как армяне живут сегодняшним днем и ценят каждый момент настоящего. Например, вера в светлое будущее: «русскому народу присуща тяга к высшей материи,ожидание счастье в скором будущем. Вспомним мечты гоголевского Манилова о хрустальном мосте» [8, с.26]. «Современный русский человек, как и его далекий предок, склонен верить в чудо. В недавнем исследовании стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях факторный анализ способов совладения продемонстрировал, что самым значимым стереотипом у русских оказалась «обломовщина» - «фантазирование, уход в мир воображаемого и желаемого» [11, с.151]. В Армении, как и в других кавказских странах, наблюдается реалистичное восприятие настоящего, порою даже преувеличение его позитивности. «Он ищет полноценность бытия не во внешнем мире, а в самом себе. В кавказской культуре человек доволен собой и миром, не ощущает потребности в поиске совершенного бытия. Человек демонстрирует наличное бытие» [12, с.49].

Интересно сравнить культуру распития спиртных напитков этих наций которая радикально отличается друг от друга. «Возлияние в русской культуре - есть механизм трансцендирования… Его участники оказываются вне времени и пространства, ибо все социальные временные ритмы, рамки, нормы, лежащие на русском человеке тяжким бременем социализации, благодетельно снимаются; конструирование мифа о русском питие как о характерной, если не базовой, культурной черте можно описать, исследуя, в частности продукты современного русского киноискусства. Например, фильмы об особенностях национальной охоты, рыбалки и прочие творчески продолжают традицию изобретать русскую специфику через сакрализацию пития.

Русские воспринимают питие как удальство. Но другие нации видят в русском пьянстве прежде всего бегство от проблем, способ прорыва к искренности» [13, с. 48]. Принятие спиртных напитков для армян имеет иное значение. Для них алкоголь - незаменимый спутник кавказского застолья, связан с приемом гостей. На первое место выходят ритуализация, культура тостов, а не сам процесс пития. Главное не количество выпитого, а качество, одухотворенность этого процесса

В заключение отметим что, помимо вышеперечисленных характеристик, русские и армяне имеют еще ряд особенностей, но они менее очевидны

Литература:

1. Арутюнов С.В. В краю гор, садов и виноградников. - М.: Русский язык, 1987.-262с.
2. Варданян М. Мигранты: этническое самосознание армянской молодежи вне исторической Родины. // Развитие личности, 2003.-31.- с.118-121.
3. Виноградов В.Б. Российскость, как основа русско-кавказского совместничества. – Армавир, 1999.-20с.
4. Кукушкин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. -Ростов –на - Дону: Феникс, 200.-448с.
5. Кузнецов В.А. Введение в кавказоведение, - Владикавказ, 2004.- 146с.
6. Крысько в.Г. Ж. Этнопсихология и межнациональные отношения народов СССР. – М.: Экзамен, 2002.-448с.
7. Лепихова А. Русский национальный характер // Диалог. -1998.-№9.-с.23-26.
8. Сенницкая Е.В. «Русская духовность» - существует ли она на самом деле?//Москва.- 1995.-№11.-с.6.
9. Советский Союз. Геогр. Описание в 22 томах. Армения. Отв. ред. А.Б. Богдасарян. - М.: Мысль, 1966.-343с.
10. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов/ Т.Г. Стефаненко.- 3-е изд., испр. И доп. – М.: Аспект Пресс, 2004.- 368 с.
11. Тихонова Н. Жизненные ценности россиян: меняется ли наш менталитет сегодня? // Власть.-1996.-№ 5.-с.46.
12. Хуганов Р.Д., Шадже А.Ш. Кавказский фактор в современной России // Северокавказский регион.-200.-№2.-с.49.
13. Цуциев А.А. Русские и кавказцы: очерк привычных восприятий // Научная мысль Кавказа.-2001.-№3.-с.46, 65

К ВОПРОСУ О СТАНОВЛЕНИИ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ В ЕВПАТОРИИ

Полянская Елизавета Сергеевна

Крымский гуманитарный университет (г. Ялта), Руководитель НИЦ «Образование, наука и культура ЮБК»

К концу XIX века важность и необходимость постройки железной дороги к Евпатории уже осознавали практически все государственные деятели и частные лица не только Крыма, но и за его пределами. Об этом свидетельствует ряд архивных материалов, сохранившихся в Государственном архиве Автономной Республики Крым в городе Симферополе. Особый интерес по исследуемому вопросу представляет переписка между Евпаторийской городской управой и Статским советником Л. Больманом о необходимости соединения города конной железной дорогой с Лозово-Севастопольской железной дорогой, которая была построена в 1875 г.

Исследователь М. Бененсон пишет о том, что экономическое значение Евпатории велико, однако отсутствие хороших путей сообщения тормозит развитие города и искусственно уменьшает его значимость в целом

для государства. Еще ряд архивных документов предоставляет сведения о количестве вывезенных и ввезенных в Евпаторию товаров, что так же свидетельствовало о необходимости прокладки к городу качественного, быстрого и дешевого торгового пути – железной дороги.

В архиве Евпаторийской городской управы сохранилось дело по проекту Статского советника Александра Больмана об устройстве конно-железной дороги от г. Евпатории до станции Китай Лозово-Севастопольской железной дороги на начало ноября 1873 года.

В записке в Евпаторийскую городскую думу Л. Больман пишет: «ввиду важности и вечности постройки такой железной дороги дума не должна отказать…» На листе №3 этого же документа, сохранился ответ Евпаторийской городской думы. Здесь речь идет об отказе, т.к. в думе сочли, что это очень хорошее предприятие, и они ежегодно согласны выделять 9000 руб., а после постройки, дорогу передать в ведение земства. Однако, здесь же, в протоколе Евпаторийского чрезвычайного собрания от 9 декабря 1873 г., указано, что обсуждение вопроса постройки этой дороги вызвало активную полемику. Самые серьезные споры были связаны с тем, что Лозово-Севастопольская железная дорога еще не была достроена и по ней пока происходит только движение грузов. Управа посчитала необходимым сначала выяснить степень выгодности этого пути, поэтому собрание единогласно постановило отложить этот вопрос на неопределенное время.

В ответной записке от 20 марта 1874 г. в Евпаторийскую городскую управу, статский советник Л. Больман, просит рассмотреть «Дополнение к записке о земской конно-железной дороге от Евпатории до Лозово-Севастопольской железной дороги», переданное в Городскую Управу Евпаторийской Уездной Земской управой, сделать свои замечания и сообщить ему. В этом же документе Л. Больман просит составить ему подробные разъяснения и сообщить о последующей судьбе этого дела [5, с.1-3].

В архиве так же сохранилась вырезка статьи из газеты «Голос» №30 этого же года. Автор статьи неизвестен, однако сведения, которые в ней содержатся, имеют важное значение для понимания актуальности обсуждения вопроса строительства железнодорожного пути к Евпатории. В частности, по поводу предлагаемого соединения Евпатории и ее порта с Лозово-Севастопольской железной дорогой.

Неизвестный автор этой статьи писал, что специально решил остаться неизвестным, т.к. он особое внимание акцентирует на том, что в «Записке Больмана» названа станция «Китай», которой не существует на Севастопольской дороге. Дело в том, что на 1879 г. такого названия действительно нет, но по первоначальному проекту Лозово-Севастопольской дороги, а именно в это время и была написана данная записка, такая станция была при хуторе (Карачи) Китай, который все же остается на линии железной дороги. Такое изменение было не редкостью на вновь строящихся дорогах того времени [3, с.26].

Так же аноним говорил о том, что Евпаторийский уезд ничего не производит и не перспективен в этом плане. Далее автор дополнения перечисляет все порты Южного берега и пишет о том, что все они не производят ничего конкретного. Один только Севастопольский порт имеет прикладное значение. Автор сетует, что не следует в одном только порту сосредотачивать всю торговую деятельность Крыма. В то время как Евпаторийский порт очень удобен своими путями сообщения. Единственное, что его следует улучшить для того, чтобы он мог конкурировать с Севастопольским. В то же время паровозная железная дорога, при умеренных затратах на ее постройку, способна принести пользу значительно больше, чем огромные расходы на постройку конно-железной дороги.

В ответ на статью анонимного автора, Статский советник отвечает, что так как в ближайшее время ожидать подвода к городу паровозной дороги не стоит, лучше иметь конно-железную, так как она дешевая и вполне соответствует времени и месту.

Кроме того, Статский советник поднимает очень важный вопрос: «Что же случится с экономикой и промышленностью Евпатории, если все торговое движение будет исключительно в Севастополе?».

С целью подчеркнуть, насколько актуально и необходимо проводить железную дорогу в Евпатории Статский советник Л. Больман приводит данные по торговле в Евпаторийском и Севастопольском порту.

Евпаторийский порт		Севастопольский порт	
Год	Вывоз в руб.	Ввоз в руб.	Вывоз в руб.	Ввоз в руб.
1869	350412	92499	109734	204012
1870	235803	46401	205663	157432
1871	542674	80390	30523	134505
1872	485799	71658	79588	329959

Так же анонимный автор указывает, что помимо грузоперевозок планируется перевозка пассажиров.

Автор статьи посчитал, что пассажиров будет слишком мало, однако Статский советник в ответе на данную статью привел доводы, что это будет не так. В частности, благодаря широкой известности Сакских грязей и купален прогнозировалась хорошая окупаемость конной железной дороги [5, с.10].

В своем дополнении советник полностью отвечает на все обвинения анонимного автора статьи и доказывает необходимость и оправданность постройки этой железной дороги.

В конце дополнения Л. Больман привел некоторые расчеты прибыли. Он посчитал, что доход от этой дороги будет составлять 157,000 руб. в год.

Из них:

34% пойдет на улучшение порта, т.е. 30,821 руб.;

24% на улучшение дорожной полосы, т.е. 21,756 руб.;

6% дивиденды администрации, т.е. 5,439 руб.;

12% увеличение фонда товарных складов, т.е. 10,878 руб.;

24% оставшееся в дополнение к дивидендам акционеров, т.е. 21,756 руб.

Не смотря на аргументированность постройки конно-железной дороги Статским Советником Л. Больманом, 17 мая 1874 г. ответ Думы содержал отказ. Аргументировав его следующим образом, в вежливой форме дума ответила, что понимает все, что пытался донести им Л. Больман, однако, только его слову они верить не могут, т.е. без гарантий Евпаторийского уездного собрания, поэтому оставляют обращение без движения [5, с.14].

Данная переписка свидетельствует о том, что уже во второй половине XIX века, отдельные инициативные граждане Российской империи осознают важность постройки железнодорожных коммуникаций, как для самого города Евпатория, так и для империи в целом, как в экономическом так и в хозяйственном плане. Однако, не смотря на экономически обоснованное предложение Статского советника Л. Больмана о постройке конно-железной дороги от Евпатории до Лозово-Севастопольской железной дороги, Евпаторийская дума все же отказала в постройке данной коммуникации. Официальной причиной стало то, что сведения, предоставленные Л. Больманом, сочли недостаточно аргументированными. Однако можно выделить ряд причин, не указанных в официальном отчете. Среди таковых спор, который возник в Евпаторийской городской управе, суть которого для нас, к сожалению, не известна. Так же анонимная статья в газете «Голос», в которой берется под сомнение информация, представленная Статским Советником. Не маловажным фактом явилось то, что конная железная дорога в эксплуатации дороже, чем паровая и являлась на тот момент своего рода пережитком времени, что тоже могло сыграть негативную роль в решении данного вопроса.

Важность Евпатории в экономическом плане подтверждают еще ряд архивных документов. В «докладе по устройству и эксплуатации железной дороги и порта в г. Евпатории», сохранилась ведомость о движении судоходства и торговли в период с 1882 по 1890 гг. Из документа видно, что в разные годы указанного периода количество судов, заходящих в Евпаторийский порт колебалось от 39 до 114 – заграничного плавания, от 112 до 648 – каботажного плавания. Стоимость товаров, которые перевозились на них достигала 2660940 руб. Следовательно, в экономическом плане, Евпатория представляла определенный интерес, учитывая, что неоднократные жалобы земского управления города на ненадлежащее состояние путей подвоза к городу замедляли и усложняли погрузку и выгрузку товаров. Именно постройка железной дороги могла в большей степени решить эту проблему [6, с.7].

Еще одним весомым аргументом в вопросе необходимости прокладки железнодорожного полотна до Евпатории можно считать данные, приведенные исследователем М. Бенесоном. Автор пишет: «Железной дороги в 1913 г. в Евпатории еще не было, и весь товарообмен происходил морским путем. Всего было вывезено из Евпаторийского порта 6145000 пудов и ввезено 342000 пудов, следовательно, чистый отпуск зерна Евпатории равнялся 5803000 пудов». Это означает, что на тот момент экспортное значение города уже было велико. Так же автор пишет, что проведение в Евпаторию железной дороги могло бы значительно увеличить экономическое значение города [1, с.69].

Несколько раз предпринимались попытки построить железную дорогу к Евпатории, однако по тем или иным причинам все они потерпели неудачу [2, с.462]. И лишь в 1915 году, наконец, началась постройка этого вида пути сообщения. 8 мая 1915 г. начальнику Пути и Зданий представили план станции Сарабуз Лозово-Севастопольской железной дороги, с указанием 3-х вариантов укладки пути и устройства сараев для нужд строящейся дороги Сарабуз-Евпатория [4, с.216]. Именно Министерство путей сообщения, а точнее управление южных казенных железных дорог инициировало постройку данного участка железной дороги [7, с.12].

После окончания строительства и непродолжительной работы станции Сарабуз Министерство путей сообщения опубликовало данные о перевозках по указанной железной дороге, а так же данные перевозок с других станций южного берега. Касательно станции Сарабуз указывают цифры от 290 до 300 тысяч пудов в разные годы. Что является неопровержимым доказательством важности железной дороги для города Евпатория [7, с.123].

Еще во II пол. XIX века началась подготовка к строительству железной дороги. В разные годы было рассмотрено несколько вариантов постройки данного сооружения. По различным причинам эти проекты были отклонены. Немаловажным фактором явилось то, что все инстанции не отрицали необходимости постройки железной дороги в Евпатории как таковой, именно по этому, когда появился наиболее удачный проект и выделено государственное финансирование, евпаторийская железная дорога была построена. Строительство было окончено в 1915 г. И представляло собой ветвь от Симферополя до Евпатории. Спустя много лет, анализируя пользу Евпаторийской железной дороги для экономики Крыма, не остается ни каких сомнений в целесообразности данного строительства. И сегодня Евпаторийская железная дорога приносит большую экономическую и хозяйственную пользу как городу – курорту Евпатория, так и государству в целом.

Литература

1. Бенесон М. Экономические очерки Крыма. – Симферополь: Южное кооперативное издательство. – 1919г. 78стр.
2. Брокгауз Ф., Ефрон И. Россия // Энциклопедический словарь. – СПб., – 1889.
3. Государственный архив в Автономной Республике Крым. Архив Евпаторийской городської управы. Ф. 681, Оп 1. Дело 756 Дело о постройке в городе Евпатории городской железной дороги 2 февраля 1898 – 6 ноября 1900. – 49 с.
4. Государственный архив в Автономной Республике Крым. Архив Евпаторийской городської управы. Ф. 198, Оп 1. Дело 34 Дело 63-а постройки линии железной дороги Сарабуз-Евпатория за 1915 г. 8 мая 1915 – 21 января 1916. – 887с.
5. Государственный архив в Автономной Республике Крым. Архив Евпаторийской городської управы. Ф. 681, Оп. 1. Дело 41 Дело по проекту Статского Советника Александра Казимировича Больмана об устройстве конно-железной дороги от г. Евпатории до Станции Китай Лозово-Севастопольской железной дороги 11 ноября 1873 – 24 июля 1879. – 18 с.
6. Государственный архив в Автономной Республике Крым. Архив Евпаторийской городської управы. Ф. 681, Оп. 1, Дело 733 Доклады по устройству и эксплуатации железной дороги и порта в г. Евпатория. – 1898. – 80 с.
7. Министерство путей сообщения. Экономическое описание района южных железных дорог. – Харьков: Утро, – 1920. – 416 с.

ТУРЕЦКИЙ ФАКТОР В ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ И ВОЕННЫХ ПЛАНАХ НАЦИСТСКОЙ ГЕРМАНИИ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ БАЛКАНСКОЙ ОПЕРАЦИИ ВЕРМАХТА

Постников Антон Геннадьевич
Кандидат исторических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин Дзержинского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

Статья посвящена отношениям между Третьим Рейхом и Турецкой республикой в военной и политической сферах в период подготовки Германии к Балканской кампании и операции «Барбаросса». Предпринимается попытка оценить степень влияния турецкого фактора на стратегические планы германского генерального штаба на рубеже 1940 – 1941 гг. и проанализировать роль германской дипломатии в обеспечении турецкого нейтралитета во время проведения Вермахтом операции против Югославии и Греции.

Ключевые слова: Вермахт, генеральный штаб, Тройственный пакт, нейтралитет Турции.

События II Мировой войны по прежнему привлекают большое внимание как профессиональных историков, так и всех тех, кто интересуется кризисными переломными периодами XX столетия. Актуальность всестороннего и непредвзятого изучения этих событий в наше очень непростое время особенно велика. Среди многочисленных вопросов и проблем, относящихся к данному периоду, проблема международных отношений и внешней политики участников конфликта является одной из наиболее дискуссионных. Поэтому данная статья посвящена сравнительно небольшому, но, на наш взгляд, очень важному эпизоду межгосударственных отношений на том этапе войны, когда нацистская Германия находилась на вершине военного могущества и готовилась к окончательному установлению своего господства в Европе.

С момента создания Германской империи в конце XIX в. Юго-Восточная Европа и Ближний Восток находились в сфере ее особых экономических и военно-политических интересов. Важнейшее значение для Германии в рамках данного региона имела Турция. Эта страна, расположенная на перекрестке путей между Востоком и Западом, издавна являлась объектом острой дипломатической борьбы и открытых столкновений великих держав. В этом плане не стала исключением и первая половина XX в., когда во время обеих Мировых войн, Турция в силу особого географического положения приобретала ключевое стратегическое значение на всем Ближнем Востоке и в районе Восточного Средиземноморья. Поэтому на протяжении почти всей II Мировой войны обе враждующие группировки стремились перетянуть Турцию на свою сторону. Разрабатывая планы военных операций на территории Юго-Восточной Европы и Ближнего Востока германские стратеги также были вынуждены учитывать позицию этой страны. Проанализировать содержание и результаты военно-дипломатических контактов между Германией и Турцией в конце 1940 – начале 1941 гг. и ответить на вопрос о том, какую роль в этот период отводили Турции в германском генштабе и является задачей данной статьи.

После победы над Францией летом 1940 г. для политического и военного руководства Третьего Рейха на первое место вышла задача подготовки и проведения кампании против Англии. Параллельно с конца июля 1940 г. генштаб сухопутных войск Вермахта постепенно начал разрабатывать операцию против СССР. При этом Балканское направление рассматривалось как второстепенное. Об этом свидетельствует такой авторитетный источник, как военный дневник начальника генштаба Ф. Гальдера[2, с. 29]. В тот момент Германию устраивало сложившееся на Балканах положение, при котором страны этого региона, в том числе и Турция, сохраняли нейтралитет и поддерживали с Третьим Рейхом тесные экономические связи, поставляя в Германию сырье, продовольствие и т.д. Особенно важными для Германии были поставки нефти из Румынии. Поэтому в преддверии вторжения в Англию, а также готовясь к столкновению с СССР, в Берлине всячески стремились сохранить на Балканах относительное спокойствие. Да и сами балканские страны не желали конфликтовать с Третьим Рейхом, поскольку хорошо осознавали, чем для них может закончиться такой конфликт.

Политическое и военное руководство балканских государств придерживалось такой позиции на протяжении достаточно долгого времени, в том числе благодаря усилиям германской дипломатии. В этой связи следует особо отметить активную деятельность германского посла в Турции Ф. фон Папена. Однако театр военных действий медленно, но неуклонно расширялся, все ближе подвигаясь к Балканам и Передней Азии. 10 июня 1940 г. Италия, объявив войну Франции, открыто вступила в конфликт на стороне нацистской Германии. Это привело к тому, что Средиземное море, Северная Африка, а немного позднее и Ближний Восток, стали полем битвы между Великобританией и странами «оси». И, хотя итальянцы в этом районе претендовали на главную роль, германские стратеги, планируя операцию против Англии, рассматривали средиземноморское направление как одно из наиболее важных. Поэтому еще летом 1940 г. в генеральном штабе сухопутных сил Вермахта возникла идея о переброске в северную Африку одной, двух дивизий для помощи Италии. Цель состояла в том, чтобы как можно дальше отбросить англичан на Восток и взять под контроль Суэцкий канал, имевший для Великобритании огромное стратегическое значение. Осенью 1940 г. германским генштабистам стало ясно, что при наличии у англичан в Африке 200- тысячной армии для выполнения поставленной задачи одной немецкой танковой дивизии будет явно недостаточно. Тогда же возникает идея о продвижении к Суэцкому каналу не только со стороны Африки, но и со стороны Ближнего Востока. И вот здесь одним из главных становится вопрос о позиции Турции. 26 октября 1940 г. Гальдер сделал в дневнике следующую запись: «Если хотят достигнуть решающего успеха, следует одновременно овладеть Критом и Египтом. Для этого необходимо добиться разрешения от Болгарии и Турции (от последней в случае необходимости - силой) на проход наших войск через Босфор в Сирию». На следующий день Ф. Паулюс в беседе с начальником генштаба также высказался о желательности проведения наступления через Анатолию и Сирию. Однако, - по словам генерала-, осуществление такой операции затрагивает серьезные политические вопросы, разрешить которые может только высшее руководство[2, с. 205 - 206].

Между тем в то же время на Юго-Востоке Европы произошло резкое обострение военно-политической обстановки. 28 октября 1940 г. Италия напала на Грецию. Как известно, этот шаг Б. Мусоллини совершил без согласования со своим союзником. Еще с 1920-х гг. руководство фашистской Италии смотрело на Юго-Восточную Европу как на сферу своего влияния. Итальянцы всячески поддерживали все право-реваншистские настроения в Венгрии и Болгарии, а также националистическо-сепаратистское движение хорватских усташей в Югославии[7, с. 17]. Значительное усиление экономических позиций Германии на Балканах и в Турции после 1933 – 1934 гг.вызывало в Риме раздражение и ревность. Поэтому незадолго до начала II Мировой войны, стремясь сохранить свое влияние в этом регионе, Италия перешла к открытым военным действиям, осуществив вторжение в Албанию. Это вызвало значительную активизацию британской дипломатии на Балканах и в Турции,. Для противодействия англичанам в Анкару и был тогда направлен фон Папен. Летом 1940 г. За Германией была окончательно закреплена ведущая роль в рамках Германо-Итальянского блока. Третий Рейх находился в зените военной славы. Подчиненное положение по отношению к партнеру по «Оси» очень не устраивало Б. Муссолини. Поэтому, желая продемонстрировать военную мощь своей страны, он уже с июля 1940 г. начал разрабатывать планы итальянского вторжения на Балканы. 15 октября 1940 г. на совещании с высшим военным и политическим руководством Муссолини объявил о своем решении для укрепления позиций Италии на Средиземном море и сохранения итальянского влияния в Греции оккупировать это балканское государство. На вопрос начальника генштаба маршала Бадольо о том, проинформировано ли о данном решении руководство союзной Германии, Муссолини резко ответил: «А нас проинформировали об операции в Норвегии? Нас спросили перед тем, как начали наступление на Западе? Действовали так, как будто мы и не существуем. Теперь я плачу той же монетой»[9, с. 115].

Таким образом, для политической и военной верхушки Третьего Рейха эта союзническая авантюра явилась неожиданным и очень неприятным сюрпризом. Продолжая напряженную борьбу с Великобританией и готовясь к войне с СССР, немцы были крайне незаинтересованы в дестабилизации обстановки на Юго-Востоке Европы. Уже в самый день начала войны Гальдер сделал в дневнике следующую запись: «Следствием вторжения Италии является полная перемена обстановки в Восточном Средиземноморье и на Балканах»[2, с. 207]. Фактически повторялась, только в значительно больших масштабах, ситуация весны 1939 г., когда Италия вторглась в Албанию. Всем было понятно, что теперь в условиях большой войны англичане не останутся в стороне. И, действительно, вскоре после начала итало-греческой войны со словами поддержки Греции выступил английский король, а премьер-министр У. Черчилль в ответ на призыв из Афин о помощи писал главе правительства Греции генералу Метаксасу, что Англия сделает для греков все, что будет в ее силах. Однако реальные возможности Великобритании в тот период были очень ограничены. «Не считая нескольких авиаэскадрилий, отправки английской миссии и, пожалуй, некоторого символического количества войск, мы ничем не могли помочь Греции,- отмечал после войны У. Черчилль, - но даже эти пустяки мы могли выделить с трудом, отрывая их от выполнения наших планов на Ливийском театре»[11, с. 259].

Итальянская агрессия вызвала большое волнение и беспокойство во всех граничащих с Грецией странах, в том числе и в Турции. Фон Папен вспоминал, что для турок эта акция стала колоссальным потрясением. В Анкаре всерьез опасались, что следующим шагом будет вторжение на Балканы и со стороны Германии[8, с. 454]. С большой тревогой наблюдали в Турции и за развитием германо-советских отношений. Всем было известно, что в Берлине и Москве идет подготовка к переговорам на самом высшем уровне. И в Турции очень страшились того, что в обстановке разгорающегося на Балканах конфликта, нежелательного как для Германии, так и для СССР, эти страны сумеют договориться между собой и разграничат сферы влияния на Балканах и в районе черноморских проливов. Поэтому незадолго до начала германо-советской конференции в Берлине турки начали предпринимать различные меры на случай войны. О том, что эти страхи не были безосновательными говорит, к примеру, тот факт, что даже такой опытный и сведущий дипломат как фон Папен в то время всерьез ожидал, что к концу октября советское и германское правительства "совместно приступят к демилитаризации проливов и интернационализируют Стамбул[3, с. 81.]. В этих условиях турецкая позиция нейтралитета становилась очень шаткой, тем более, что Турция была союзницей Греции по Балканской Антанте, а также участницей договора о взаимопомощи с Англией и Францией. Поэтому англичане постоянно побуждали турок к открытому выступлению на стороне противников Германии. В этой ситуации фон Папену приходилось использовать весь свой опыт и всю свою изворотливость, чтобы удерживать Турцию от таких, с точки зрения немцев, необдуманных и опасных шагов.

А тем временем греки уже в первых числах ноября перешли в контрнаступление и, захватив тысячи пленных, вытеснили итальянцев с греческой территории[4, с. 306]. Затяжной характер конфликта в этом районе, да еще с участием Англии, для Гитлера, как уже отмечалось выше, был неприемлим. Поэтому уже в ноябре 1940 г., несмотря на большое раздражение Гитлера на своего незадачливого союзника, несмотря на желание предоставить Мусоллини самому выпутываться из этой авантюры, германский генштаб начал подготовку военной операции против Греции. И здесь опять очень многое зависело от того, какую позицию займет Турция. Система военно-политических союзов, в которых участвовала эта страна, давление на нее со стороны Англии, интересы ее собственной безопасности – все это говорило за то, что Турция не сможет сохранить нейтралитет в условиях, когда вблизи ее границ развернутся широкомасштабные боевые действия, когда железные дивизии Вермахта вступят на территорию соседней с ней Болгарии. Правда, в германском МИДе в отношении Турции были настроены вполне оптимистично. Так, на совещании, состоявшемся 16 ноября 1940 г. в генштабе сухопутных сил с участием статс-секретаря МИД Э. фон Вейцзеккера, заместитель Риббентропа с достаточной уверенностью заявил, что в их министерстве от Турции ожидают невмешательства, даже если Германия вторгнется в Грецию[2, с. 245]. И все же в штабе Верховного главнокомандования Вермахта (ОКВ) начинают разрабатываться планы на случай военного конфликта с Турцией.

Однако в политическом и особенно в военном руководстве Третьего Рейха хорошо понимали, что война с этой страной потребует много сил и времени и вынудит отказаться на неопределенный срок не только от высадки

на Британских островах, но и от похода на Россию. Поэтому параллельно с подготовкой военных планов было усилено дипломатическое давление на Анкару с целью перетянуть ее на сторону Германии. За согласие Турции содействовать установлению «нового порядка» в Европе немцы обещали уважать границы и суверенитет Турции и дать ей в этом вопросе все возможные гарантии. В ноябре 1940 г. была предпринята попытка получить от Турции разрешение на проход немецких войск через ее территорию. Согласие на это Турции означало бы фактический разрыв ее союзнических отношений с Англией, на что турки в тот момент пойти не могли и немцам было отказано. В самой Турции, кроме того, также начали готовиться к возможному конфликту с Германией. Во Фракии было введено осадное положение[2, с. 264]. Но уже 2 декабря 1940 г. начальник генштаба отметил, что переговоры с Турцией продолжаются и Анкара идет на уступки. 5 декабря 1940 г. на совещании с командованием сухопутных сил Вермахта Гитлер с уверенностью заявил, что Турция не вмешается в конфликт между Германией и Грецией, поскольку очень опасается втянуться в войну, неизбежным следствием которой будет потеря ею Фракии[2, с. 281]. В те же дни, т.е. в начале декабря фон Папен предложил туркам присоединиться к Тройственному пакту, пообещав, что в этом случае Германия выступит гарантом безопасности Турции[2, с. 290].

Готовясь к вторжению в Грецию, немцы значительно усилили дипломатическое давление и на другие балканские страны. Прежде всего это касалось Югославии и Болгарии, шоссейные и железные дороги которых были необходимы немцам для того, чтобы перебросить свои войска на греческую границу. В конце ноября 1940 г. германская дипломатия начала добиваться от Югославии ее согласия на присоединене к Тройственному пакту. При этом Югославии было обещано сохранение нейтралитета, гарантия безопасности и целостности страны. Довольно долго югославы отклоняли эти предложения, граничащие с требованием. Однако в марте 1941 г., когда все уже было готово к проведению операции «Марита», эти требования переросли в прямые угрозы. Поэтому, несмотря на мощные антигерманские выступления в Белграде, лидеры Югославии, не выдержав давления Гитлера, все же приняли решение о присоединении к пакту. Договор был подписан в Вене 25 марта югославским премьер-министром и министром иностранных дел[10, с. 358]. Но уже в ночь на 27 марта в югославской столице под руководством армейских офицеров произошел государственный переворот, и новое правительство, которое возглавил генералД. Симович, денонсировало соглашение. Интересно отметить, что этот белградский военный путч был во многом инспирирован английскими спецслужбами и, как справедливо отмечают некоторые исследователи, являлся с самого начала обреченным романтическим порывом[4, с. 307]. Последствия же этого переворота и дальнейшая трагическая судьба Югославии хорошо известны.

Еще большее значение для Германии имела Болгария, и не только потому, что граничила с Грецией, но и потому, что ее территория так же, как и территория Турции, примыкала к черноморским проливам, которые и по сей день являются одним из главных стратегических пунктов на Средиземном море. Такое положение Болгарии привело к тому, что в то время за укрепление позиций в этой стране боролся не только Третий Рейх, но и СССР, считавшей Болгарию и проливы своей сферой безопасности. Поэтому уже с середины октября 1940 г., т.е. за месяц до германо-советских переговоров в Берлине, немцы начали оказывать на Болгарию сильный дипломатический нажим с тем, чтобы принудить ее присоединиться к Тройственному пакту. И по мере того, как приближалась военная операция против Греции, это оказываемое на Болгарию германское давление все более возрастало. Болгарский царь Борис III до последнего старался сохранить нейтралитет своей страны. Но в начале 1941 г. болгарам все же пришлось сделать свой выбор. В первых числах января началась переброска немецких войск через Венгрию на территорию Румынии. Об этом в частности сообщалось в телеграмме И. фон Риббентропа от 7 января 1941 г., направленной в германские посольства в Москве, Анкаре, Белграде и Афинах[12, S. 414]. К середине месяца в южной Румынии уже была сосредоточена мощная ударная группировка Вермахта, в любой момент готовая пересечь болгарскую границу для дальнейшего развития Балканской операции. Поэтому 15 января 1941 г. из Берлина в Софию по дипломатическим каналам пришло последнее предупреждение о том, что Гитлер больше не намерен терпеть проволочки в вопросе о присоединении Болгарии к Тройственному пакту и, если болгары и дальше под разными предлогами будут уклоняться от этого шага, то Болгарию ожидают самые серьезные последствия. В результате 20 января после многочасового обсуждения болгарское правительство все же решилось пойти на союз с Германией и ее саттелитами. Официальное подписание договора однако произошло только 1 марта 1941 г. лишь после того, как с Германией были урегулированы различные военно- технические вопросы, а соседи Болгарии извещены о ее присоединении к пакту. В рамках данной статьи следует обратить особое внимание на то, что 17 февраля, т.е. также до официального присоединения Болгарии к Пакту, была подписана Болгаро-Турецкая декларация о ненападении. Тем самым как болгары, так и турки фактически старались сохранить свой нейтралитет в стремительно меняющейся военно-политической обстановке на Балканах. Недаром одним из главных условий, выдвинутых Болгарией, стало то, что ее армия не будет принимать никакого участия в намечаемых военных действиях[5,с. 22 - 23].

Германо-югославские и особенно германо-болгарские переговоры, стремление Германии обеспечить свое военное присутствие в этих странах всерьез обеспокоили турецкое руководство. В беседах с фон Папеном турки начали выражать открытое недовольство действиями Германии. Накануне присоединения Болгарии к Тройственному пакту германскому послу в Анкаре было заявлено, что, если балканская политика Третьего Рейха зайдет слишком далеко, то Турция будет вынуждена перейти к враждебным действиям против Германии, о чем турки, конечно, очень сожалеют. В ответ фон Папен в очередной раз заявил об исключительно антибританской направленности всех шагов Германии на Балканах. При этом германский посол уже получил из Берлина распоряжение покинуть Анкару в случае дальнейшего обострения германо-турецких отношений[2, с. 383]. Таким образом, видно, что немцы были настроены достаточно решительно. К этому следует также добавить, что в первые месяцы 1941 г. в германском генштабе продолжалась начатая еще осенью активная подготовка к войне с Турцией, разрабатывались и обсуждались различные варианты военной операции против этой страны. Об этом явственно свидетельствует дневник начальника германского генштаба. Тот факт, что в

Германии не исключали военного столкновения с Турцией, отражен и в протоколе совещания представителей генштаба вооруженных сил Болгарии с представителем Верховного командования Германии фельдмаршалом Листом. Это совещание состоялось в феврале 1941 г., т.е. незадолго до официального присоединения Болгарии к Тройственному пакту. Обсуждая возможные последствия этого присоединения и начала германской операции против Греции, участники совещания, конечно, не обошли вниманием и турецкую проблему. В итоге пришли к следующему выводу: «В случае нападения Турции на Болгарию во время ведения Германией боевых действий против Греции болгарская армия, поддерживаемая значительными силами германской армии, должна занимать прочную оборону. Германское верховное командование в ближайшее время предпримет все необходимые меры для разгрома турецкой армии и отражения ее нападения с тем, чтобы как можно быстрее закончить войну на турецком фронте[6, с. 362].

Однако, несмотря на то, что в Берлине были готовы к войне с Турцией, эта война означала для немцев распыление сил и значительную потерю времени. В послевоенных мемуарах фон Папен указывал, что именно ему как бывшему военному, а также как человеку, хорошо знавшему Турцию еще со времен I Мировой войны, удалось убедить германский генералитет, в частности, Гальдера в том, что война с Турцией будет для Германии очень затяжной и кровопролитной. По словам фон Папена, именно он еще в конце января 1941 г. предложил Гитлеру обратиться с личным письмом к президенту Турции в случае, если в Берлине все же будет принято окончательное решение о вторжении в Грецию. В этом письме, по мнению фон Папена, следовало указать на ограниченный характер проводимой операции, гарантировать неприкосновенность турецкой территории и пообещать отдать приказ всем германским частям не приближаться к болгаро-турецкой границе, ближе чем на тридцать километров[8, с. 461.]. Как представляется,, немецкое военное командование и без подсказок и советов посла в Турции хорошо осознавало все трудности военной кампании против этой страны. И, наверное, нельзя точно сказать, действовал ли Гитлер в соответствии с рекомендациями фон Папена или руководствовался своим собственным намерением, отправляя в конце февраля 1941 г. личное послание турецкому президенту. В этом письме германский рейхсканцлер заверял И.Иненю, что Германия не имеет территориальных претензий к Турции и не выступает против ее политического устройства. Особо подчеркнув факт союзнических отношений между Германией и Турцией в годы I Мировой войны, Гитлер выразил уверенность, что и в данный период между двумя странами будет развиваться тесное сотрудничество, основанное на крепкой дружбе. И далее Гитлер сообщал, что отдал приказ германским войскам, находящимся в Болгарии не приближаться к турецкой границе. 3 марта 1941 г. письмо Гитлера было доставлено в Турцию, а на следующий день фон Папен вручил его президенту Иненю[1, с. 358]. Познакомившись с содержанием письма, Иненю, по словам фон Папена, был приятно удивлен и очень доволен появившейся возможностью вновь остаться в стороне от конфликта. Затем текст письма был обнародован, и германский посол получил множество поздравлений от его, как он пишет, «турецких друзей, которые считали, что им удалось избежать тягот войны, не нарушив при этом, как и подобает добропорядочным союзникам, своих договорных обязательств»[8, с. 462].

Конечно, нежелание турецкого руководства втягиваться в конфликт с Германией было вызвано далеко не только симпатиями турок к своему давнему союзнику и партнеру. В основе этого лежало ясное осознание безусловного превосходства Вермахта над турецкой армией. Поэтому официальный ответ Турции на германское сообщение о вводе немецких войск в Болгарию был очень сдержан и нейтрален. 3 марта 1941 г. на страницах своего дневника Гальдер изложил оценку, данную политическим руководством Рейха визиту министра иностранных дел Великобритании А. Идена в Анкару в феврале 1941 г. Целью визита было побудить Турцию выступить в союзе с Югославией и Грецией против Германии. Однако Идену не удалось убедить турок взять на себя какие-либо новые обязательства, что и было с удовлетворением констатировано в Берлине. Причиной тому, по мнению немцев, стала недостаточная подготовка Турции в военном отношении[2, с. 386 - 387]. В середине марта в Берлин прибыло ответное письмо Гитлеру от турецкого президента. Через несколько дней на совещание с генералами Гитлер сообщил об этом, указав на успокоительный тон письма, позволяющий предполагать, что Турция хочет воздержаться от конфликта с Германией[2, с. 408 - 409]. Эти предположения германского фюрера полностью подтвердились произошедшими вскоре событиями на Балканах, когда в очень короткий период при полном молчании Анкары Югославия и Греция были раздавлены гусеницами немецких танков.

Итак, подводя итог всему выше сказанному, следует отметить, что осенью 1940 – весной 1941 гг. германские стратеги рассматривали Турцию как потенциального противника, замышляя против этой страны не только оборонительные, но и наступательные действия. Однако масштабные задачи, поставленные Гитлером перед Вермахтом в конце 1940 г. при достаточной ограниченности ресурсов, делали войну с Турцией нежелательной. Вместе с тем возможность такой войны, хотя и вынуждало генштабистов учитывать турецкий фактор, но решающего влияния на их планы она все же не оказывала. В Германии были готовы реализовать свои намерения в отношении Балкан при любой позиции Турции. Тем не менее германская дипломатия предприняла значительные усилия, направленные на полную нейтрализацию Турции, и в конечном итоге добилась желаемого для Третьего Рейха результата, переиграв на данном этапе своих британских коллег. Это избавило Германию от необходимости в ходе операции против Югославии и Греции открывать еще один театр военных действий и в короткое время закончить балканскую кампанию.

Источники и литература

1. Батурин Ю.М. Досье разведчика. Опыт реконструкции судьбы. – М.: Молодая гвардия, 2005. 650 с.
2. Гальдер Ф. Военный дневник. Ежедневные записи начальника генерального штаба сухопутных войск 1939-1942 гг. Т. 2. – М.: Воениздат, 1969. 628 с.
3. Городецкий Г. Роковой самообман. Сталин и нападение Германии на Советский Союз. М.: РОССПЭН, 2008. 384 с.
4. Дейтон Л. Вторая мировая. Ошибки. Промахи. Потери. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, изд-во ЭКСМО-МАРКЕТ, 2000. 672 с.

5. История стран Центральной и Юго-Восточной Европы XX в. Сб. под ред. Проф. А.В. Фадеева. – М.: Профиздат, 1997. 348 с.
6. Нюрнбергский процесс. Том 3. Сборник материалов в 8-ми томах. – М.: Юридическая литература, 1989. 656 с.
7. Орлов Д. Нацистская Германия: прорыв на Балканы. – М.: ЗАО Издательство Центрполиграф, 2011. 222 с.
8. Папен Ф. фон Вице-канцлер Третьего рейха. Воспоминания политического деятеля гитлеровской Германии. 1933 – 1947. Пер. с англ. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2005. 590 с.
9. Типпельскирх К. История Второй мировой войны. Т. 1. – СПб: ПОЛИГОН, 1994. 291 с.
10. Уткин А.И. Вторая мировая война. – М.: Алгоритм, 2002. 864 с.
11. Черчилль У. Вторая мировая война. Т. 2. Часть I. – М.: «ТЕРРА» - «TERRA», 1998. 320 с.
12. Ursachen und Folgen. Vom deutschen Zusammenbruch 1918 und 1945 bis zur staatlichen Neuordnung Deutschlands in der Gegenwart. Bd. 16. Das Dritte Reich. Versuche einer festlaendischen Koalitionsbildung gegen England. – Berlin: Dokumenten-Verlag, 1962. 585 S.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВРЕМЕНИ В СОЗНАНИИ НАРОДНЫХ МАСС В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ В РОССИИ (1917-1920 ГГ.)

Семенов Александр Альбертович
Докт. ист. наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»
Холманских Влад Игоревич
Студ. 4 курса АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

Представления о времени имеют существенное значение в понимании реальностей кризисных исторических эпох и, в частности, особенностей человеческого существования в период гражданской войны 1917-1920 гг. в России. В данный период представления о времени значительно трансформируются под влиянием разразившегося в российском обществе системного кризиса. Как отмечает А.А.Семенов, «разворачивающееся гражданское противостояние представляло собой своего рода гигантскую социальную воронку, которая все больше захватывала крестьянскую массу» [9, с.127]. В сознании широких общественных слоев в России происходят существенные изменения как в восприятии исторического времени, так и в понимании обычного времени человеческого существования. Так, А.А.Семенов считает, что «даже ценность собственной жизни в глазах адептов новых идей выступала на втором плане. Человек стал представлять ценность не сам по себе как уникальная, неповторимая личность, а как представитель определенной партии, военного лагеря или политического движения, то есть как часть всеобщего коллективного целого» [9, с.494].

В этой связи необходимо констатировать частичное прекращение локального времени человеческой истории в рассматриваемый период, отдельного этнического существования тех или иных наций и народов в мировом политическом пространстве. Наступает эпоха всеобщего единения людей труда. «Пусть мощный голос работников далеко разнесется по России и за ее пределами, всколыхнет измученные, истерзанные сердца миллионов забитых искалеченных людей, пробудит их в борьбе за благо и счастье обездоленных» [5].

Представления населения России о едином всеобщем времени, единой истории всех народов и стран возникают с момента свершения Октябрьской революции и появления Советской власти, начала социалистических преобразований. Как справедливо отмечал Н.Бердяев, «социализмом, в строгом смысле слова, следует назвать направление, которое... хочет разрешить судьбы человеческого общества» [2, с.136].

Свершение Октябрьской революции в сознании участников движения общественно-политических преобразований тех лет означало прекращение замкнутого временного бытия всех наций и переход всего мира на единое время глобального переустройства, изменения основ существования всего человечества, время всеобщей справедливости и мирового счастья. Так, в марте 1918 г. газета «Донские известия» писала: «Создадим прочный братский союз казаков, крестьян и рабочих, и только при таком единении навсегда утвердится власть трудового народа и только тогда засияет среди людей солнце правды и прочно водворятся на земле истине свобода, равенство и братство» [4, с.4].

Преодоление обособленного времени, времени разделенных силами «старого мира» социальных групп и этносов вело в сознании народных масс в этот исторический период к прекращению локальных историй. Оно означало начало общемирового исторического движения, для которого теперь была характерна единая история всех наций и народностей, тесно связанная с идеей мировой революции, начавшейся в советской России. Так, в своей речи, на проводах первых эшелонов социалистической армии 1 января 1918 года, руководитель большевистской партии В.И.Ленин, отмечал: «Товарищи, я приветствую в вашем лице решимость русского пролетариата бороться за торжество русской революции, за торжество великих ее лозунгов не только в нашей земле, но и среди народов всего мира» [10, с.103].

Таким образом, для российского общества того исторического периода Октябрьская революция являлась той отправной точкой в мировой истории, которая олицетворяла перелом человеческого существования и рождение «Нового мира», который должен был зачеркнуть всю предыдущую историю человечества: «Близок час расплаты за все преступления. Революция побеждает…» [10, с.152]. Свершение данного события для подавляющего большинства России означало наступление новой эры и ассоциировалось в их представлениях своего рода судным

днем в человеческой истории, символизируя начало построения некоего царства «божьего на земле» [1, с.78]. Как отмечал А.А.Семенов, «на протяжении столетий достижение этой воли – независимого существования от города и власти – было главной целью крестьянских движений, и теперь в годы революционных потрясений появилась возможность добиться достижения этой цели [9, с.330]. Новая наступившая реальность не должна была иметь ничего общего с прошлыми веками угнетения и рабства. Так, казачий атаман, в недалеком будущем генерал белой армии Шкуро в своих воспоминаниях отмечал, что население видело в революционных событиях тех лет «начало казацко-мужицкого царства» [12, с.25].

Однако в новое время человеческой истории могли попасть не все, а только те, кто с оружием в руках стремится к установлению «царства справедливости и равенства». Нейтралитет или оппозиция этому революционному движению считались контрреволюционным и совершенно невозможным для трудящегося шагом. «...Да так хладнокровно относится, как армавирские граждане и рабочие относятся в данный момент, дольше так не должно быть... нейтралитет и всякие действия против Советской Власти в лице Российской Федеративной Советской Республики – равняется смерти» [11, с.1]. В данных мыслительных конструктах сознания народных масс прослеживалась связь представлений о наступлении нового времени в человеческой истории с христианскими идеалтипическими мифологемами. При этом христианские мифогизированные конструкты сознания царства Божьего на Земле у населения России сменились на мифологемы коммунистической утопии «справедливости и равенства». Произошедшая инверсия, однако, сохранила в своей основе первоначальную сущность основных мифологем сознания, и новое время человеческой истории было в народном сознании, по существу, аналогом «Царства Божьего» на Земле, но уже в ином видоизмененном варианте.

Особенностью представлений участников большевистского движения о том историческом времени являлось деление временного континуума на два основных отрезка, два неравнозначных периода, которые были имманентно неравновелики друг другу. Это период «капиталистического» времени и период «социалистического», когда первое было заменено вторым. Время здесь предстает перед нами как некая субстанция, в которой существует сознание того или иного индивида, как особая форма его пребывания в истории, имеющая два основных уровня – прошлое «капиталистическое» и будущее «социалистическое». Промежуточного времени между ними в сознании не существовало. Будущее время началось с момента свершения Октябрьской революции, прошлое – то, которое было до этого момента истории.

Расчлененность времени для человека того периода означало то, что его сознание, не перешедшее в иную форму временного бытия, продолжает оставаться в историческом прошлом. Отсюда все беды и неприятности пребывали в представлении народных масс в прошлом «капиталистическом» времени, угнетения и бесправия. Существующие проблемы человеческого существования в настоящем – лишь реминисценции прошлого, от которых как можно скорей необходимо избавиться. В этой связи газета «Беднота» писала: «Вошь – это царский и помещичий горб на крестьянине и рабочем. Как ненавидит свободный крестьянин и рабочий царя и помещиков, так же он должен ненавидеть их детище – вошь. Крестьяне и рабочие срывали с себя погоны, помещичьи и царские знаки. С тем большей яростью они должны освободить себя от вшей» [3].

В данном контексте прошлое «капиталистическое» время представляло собой в народном сознании тех лет не экономическую дефиницию, а духовный мыслеобраз. Человек периода гражданской войны верил, что в реальной действительности проблемы повседневного существования продолжают иметь место лишь потому, что им удалось сохраниться в человеческом сознании, которое еще не вступило на путь осмысления будущего, не приняло его как собственную мировоззренческую реальность, а, следовательно, не обрело ориентиры в новом «коммунистическом» времени человеческого бытия. Способ преодолеть проблемы исторического прошлого – вступить на путь перехода в иную форму человеческого временного бытия – существовал только один: стать адептом будущего, революционного переустройства реальности, стать участником глобальной исторической битвы, которая происходила по всему миру. Так, например, И.И.Островская в своем докладе ЦК РКП /б/, посвященном положению дел на Юге России, сообщала следующий факт из ее командировки в расположение частей 10-й армии Южного фронта: «Мною был сделан доклад... о мировом коммунизме и задачах нашей партии... доклад о положении и борьбе на Южном фронте», после чего «по сообщению товарищей до 1000 рабочих стали под ружье...» [8].

Обращает на себя внимание то, что Советская власть и Советская республика в народном сознании тех лет являлись особыми вневременными и внепространственными образованиями всемирного исторического процесса, поскольку они существовали и продолжают существовать всегда. «Вопрос должен разрешиться – Советская власть навсегда...» [7]. Об этом, в частности, свидетельствовала телеграмма, направленная В.И.Ленину 8 июля 1920 года 1-м съездом Советов Сальского округа Донской области: «Первый Съезд Советов..., приступив к установлению **незыблемой** (выделено авторами) Советской власти... приветствует Вождя Мировой Коммунистической Революции и грядущую близкую победу трудящихся всего мира над эксплуататорами» [10, с.622].

Таким образом, преставления о времени в народном сознании, в данный период включали в себя и вневременные объекты, таковыми являлись Советская власть и Советская республика, как некие универсальные образования мирового исторического процесса, постоянно присутствующие в человеческом сознании в виде определенных структурных мыслеобразных форм.

Список литературы:

1. Бердяев Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. М., 1990. – 160 с.
2. Бердяев Н.А. Размышление о русской революции. М., 1990. – 136 с.
3. Газета «Беднота». 1920. 22 января.
4. Газета «Донские известия». 1918. 26 марта.
5. ГАКК. Ф. Р – 411. Оп.2. Д.363. Л.16.
6. Гофман А. Партия большевиков в 1918 году. РГАСПИ. Ф. 71. Оп.35. Д.92. Л.2.
7. Кубанская правда. 1918. 24 мая.
8. РГАСПИ. Ф.17. Оп. 669. Д.25. Л.119.

9. Семенов А.А. Повседневная жизнь населения России в годы гражданской войны (1917-1920 гг.). Дисс.... докт. ист. наук. Краснодар, 2005. – 564 с.
10. История гражданской войны в СССР. М.: Госполитиздат, 1960. – 952 с.
11. Тов. Гутенберг «Воззвание к армавирским рабочим». // Кубанская правда. 1918. 24 мая.
12. Шкуро А.Г. Записки белого партизана. М., 1991. – 320 с.

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ ВЛАСТЬЮ И НАСЕЛЕНИЕМ РОССИИ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (1917-1920 ГГ.)

Семенов Александр Альбертович
Докт. ист. наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»
Долголевич Алексей Александрович
Студ. 4 курса АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

В годы гражданской войны экономическая составляющая общественной жизни обретает новые несвойственные ей черты и характеристики, возникновение которых было обусловлено реалиями системного кризиса, охватившего российское общество экстремальной ситуацией, которая «сложилась в период первой мировой и гражданской войны» [8, с. 131]. Одной из таких реалий являлась утрата экономической сферой самостоятельного значения в структуре социальных взаимосвязей и обретение ею подчиненного положения по отношению к иным сферам жизнедеятельности общества.

Данное обстоятельство было связано с тем, что в период системного кризиса экономика становится сферой противостояния различных военно-политических лагерей. Так, например, во время гражданской войны один из руководителей Советского государства Рыков отмечал: «Нам пришлось разрушить и уничтожить аппарат буржуазного хозяйства сверху донизу, начиная от министерств в центре и кончая фабриками на местах. Процесс реорганизации народного хозяйства продолжается и будет кончен лишь тогда, когда все формы старого государства будут заменены новой системой, принципиально отличной от буржуазно-капиталистической системы...» [2].

Подобное положение экономической сферы, как зоны военно-политического противостояния, в годы гражданской войны приводило к тому, что происходила утрата ее традиционных смысловых оснований. Этому способствовал общий упадок экономической и хозяйственной жизни в стране в этот период. Так, например, «промышленность выпустила в 1918 году продукции в довоенных рублях на 6391 тыс. рублей, тогда как в 1917 на 3929 тыс. рублей» [6, с. 250].

В 1917-1920 гг. экономическая сфера представляла собой социокультурное поле решения военно-политических, социальных проблем общественного развития. Перестройка на военный лад коснулась всех сторон жизни, форм и методов управления хозяйственной деятельностью. «Необходимость усиления военной и экономической борьбы во все усложнявшихся условиях гражданской войны, блокады, разрухи и голода потребовали перейти к осуществлению ряда чрезвычайных мер, получивших название военного коммунизма» [6, с. 264]. Исходя из этого, экономика, воспринималась зачастую общественным сознанием как сфера, предназначенная для выражения тех или иных альтернатив общественного развития, внутренняя сущность которых не была связана непосредственно с хозяйственно-экономическими нуждами. Как отмечают А.А.Семенов и С.А.Щербинин, «население не стремилось активно переходить на путь новых экономических и политических взаимоотношений с властью» [9, с. 123-124].

Утрачивая самостоятельное положение, в общественной жизни, экономическая деятельность начинает представлять собой, отнюдь не сферу, предназначенную для удовлетворения хозяйственных и экономических потребностей индивида и общества, а сферу, предназначенную для реализации человека как особой социальной единицы – составляющей, участвующей в процессе общественного и социального переустройства, создания новых основ социального и политического существования. Так, газета «Кубанская правда» от 24 мая 1918 года, пытаясь найти пути решения продовольственных трудностей в регионе, отмечала следующее: «В ряду неотложных общественных задач стоит вопрос о земледельческом хозяйстве. Вопрос заключается в том, какие человеческие силы, какую организацию и какие средства необходимо пустить в ход. Как это сделать. Ответ на это гласит всеобщая трудовая земледельческая или, вернее, сельскохозяйственная повинность без различия пола с 18 до 38 лет для всего здорового населения России. Если же умели организовать человекоистребительную сложнейшую воинскую повинность, то мы справимся и с этой прекрасной повинностью Такой способ разрешить вопрос об организации сельского хозяйства и продовольствия в государственном масштабе... Всеобщая трудовая повинность могла бы, в конце концов, быть распространена в дальнейшем и на заводскую и на всякую другую работу» [7, с. 3]. При этом при реализации данных мер в экономической сфере значительное место в них занимала, как отмечают А.А.Семенов и С.А.Щербинин, «практика репрессий и силового давления, политического преследования всех недовольных режимом» [9, с. 125].

Исходя из этого, в годы гражданской войны экономическая жизнь приобретает элементы милитаризации, политической и идеологической целостности, структурной организованности, призванных ускорить создание новых видов экономических взаимоотношений, предназначение которых заключалась в том, чтобы вывести общества к новым формам социальной и политической организации. Одним из средств их достижения и стало введение всеобщего принудительного общественного труда. Так, Л.Д.Троцкий, характеризуя возможности принудительного труда во время гражданской войны, отмечал: «Наш принудительный труд – это тот труд, где каждый работник занимает определенное место, указанное ему областным, губернским или уездным органом труда, труд, регламентированный на основе хозяйственного плана, который обнимает всю страну и весь рабочий класс» [3]. В данном контексте ключевыми факторами, способными изменить прежнюю основу экономической жизни, не соответствующую требованиям обновления общества, в то время стали факторы организации, централизации и регламентации экономической жизни государством. Так,

один из докладов, который был сделан на заседании Донского Военно-революционного комитета в 1918 году, предусматривал следующую организацию железнодорожного сообщения в Северокавказском крае: «Предполагаю, что хорошая работа может быть при правильной организации... я предполагаю разбить железные дороги Донской области на участки. Восемь участков и поставить там лиц более соответствующих своему назначению. Согласно декрета народных комиссаров Коменданты станций заменяются званием Военных Представителей, при станции железной дороги по перевозке.. при них должны быть комиссары..., таким образом, составляется Комендантское управление Военного, Представителя при каждом из намеченных участков...» [5].

Подобный контроль осуществлялся, например, и в отношении производства и продажи сельскохозяйственной продукции, об этом свидетельствует постановление Кубано-Черноморского Областного Революционного комитета от 16 ноября 1920 г., принятое в городе Екатеринодаре: «На основании декретов и постановлений центральных органов Советской власти и согласно постановления II-го Съезда трудящихся Кубчеробласти, воспрещается в пределах области на базарах и вне их частная покупка и продажа всех монополизированных продуктов питания и широкого потребления, заготовка и потребление которых принадлежит **исключительно органам Советской власти** (выделено авторами)… Скупка частными лицами… продуктов и изделий в целях дальнейшей их перепродажи потребителям недопустима. Все частные торговые предприятия, занимающиеся перепродажей этих продуктов и изделий, лавки и магазины, киоски, лари и проч. должны быть закрыты» [1]. В ответ на данные постановления население, в свою очередь, как отмечают А.А.Семенов и С.А.Щербинин, «различными путями стремилось скрыть от местных властей истинные размеры обрабатываемых земель и количество получаемого с них продовольствия» [9, с. 124].

Склонность власти к централизованному распределению и регламентированию производства продуктов питания принимала иногда нестандартные формы. Так, например, постановление за №100 Пятигорского Военно-революционного комитета предполагало следующее: «...принимая во внимание, что колбаса в данное время является продуктом потребления преимущественно буржуазного класса, приказывается все колбасные заводы в Пятигорском округе (отделе) временно закрыть и всякие кустарные производства запретить. Лица, нарушившие настоящий приказ, будут подвергаться наказанию Ревтрибунала» [4]. Как можно видеть, использование данных методов внеэкономического порядка нередко представлялось властью наилучшим способом достижения поставленных революцией целей и как некая, новая форма единения всех социальных сил и общественных групп. Населением же их использование в экономической и хозяйственной жизни воспринималось как неприкрытое давление и принуждение, как неоправданное ограничение экономической свободы и совершенно абсурдное социальное экспериментирование идущее вразрез со всей предшествующей традицией экономической жизни.

Список литературы:

1. ГАКК. Ф. Р – 411. Оп.2. Д.326. Л.3.
2. ГАРО. Ф.1185. Оп.1. Д.3.Л.30.
3. ГАРО. Ф.1185. Оп.1. Д.3. Л.32.
4. ГАРО. Ф.1185. Оп. 1. Д.1. Л.99.
5. ГАРО. Ф.3440. Оп.1. Д.1. Л.26.
6. История советского рабочего класса. М., 1984. Т.1. – 495 с.
7. Кубанская правда. 1918. 24 мая.
8. Россия (конец 19-го – начало 20-го века: политическая история): курс лекций. Ростов-н/Д., 1992. – 232 с.
9. Семенов А.А., Щербинин С.А. Власть и население Северного Кавказа в период гражданской войны и НЭПа (1917-1925). Монография. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2008. – 150 с.

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ: МЕЖДУ КРАСНОЙ УТОПИЕЙ И МИЛИТАРИЗМОМ БЕЛЫХ ГЕНЕРАЛОВ

Семенов Александр Альбертович

Докт. ист. наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

Емельянов Виталий Олегович

Студ. 4 курса АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

После свершения Октябрьской революции началось новое структурирование экономической сферы жизни российского общества. По своей сути это означало продолжение борьбы за революционное обновление страны. В это время в экономике возникают новые черты, существенным образом изменяющие ее первоначальный характер и ее смысловые основания. Возникновение данных особенностей было обусловлено утратой традиционных основ экономической жизнедеятельности общества в период начавшегося системного кризиса. В это время основные фундаментальные принципы экономической жизнедеятельности были либо полностью потеряны, либо находились в состоянии коренного видоизменения. Как отмечал А.Г. Шлихтер, «под Советской продовольственной политикой понимается постепенный переход от капиталистического товарообмена к социалистическому продуктовому обмену…» [15, с. 364].

Таким образом, существовавшая на протяжении длительного времени традиционная система экономических взаимоотношений практически прекратила свое существование, а экономическая жизнь обрела не свойственные ей ранее элементы. Так, например, в журнале ЦК РКП(б) «Вестник агитации и пропаганды» была опубликована статья «На пути к коммунизму», в которой переход к бесплатной выдаче продовольствия объявлен воплощением в жизнь народной мечты «чисто социалистическим актом» [8]. В это же время, как отмечает Т.В. Батаева, «…в ноябре 1920 года Центральный Комитет РКП(б) издал циркуляр «К положению о субботниках», в котором разъяснял, что «денежная оплата труда в корне противоречит принципам, положенным в основу идеи субботников, предложил впредь предоставлять участникам субботников право на хлебный паек по существующим нормам» [1, с. 160]. Как можно заключить из

этих публикаций, характерных для постреволюционного периода, в данный исторический момент основополагающие столпы экономической жизни, такие как наличие частной собственности, устойчивого денежного обращения, стабильность хозяйственно-экономических связей были заменены принципами политической и идеологической целесообразности, организационного регулирования. Так, в частности, на территории области, как отмечает Е.М.Тарусова, в статье «Роль военно-революционных комитетов Дона»: «Областной ВРК намечал пути социалистических преобразований в крае, принимал меры к проведению национализации банков, рудников, крупных предприятий и помещичьих хозяйств... Для укрепления экономических основ Советской власти ВРК сформировал отдел народного хозяйства, наладив охрану народного достояния и революционного порядка» [13, с. 35]. Исходя их этого, экономическая жизнь в этой области напрочь утратила свои прежние базовые основы, а система существующих здесь хозяйственных связей полностью трансформировалась под воздействием идеологических норм и ценностей. Таким образом, ситуация в экономической сфере жизнедеятельности общества в период гражданской войны развивалась в направлении потери традиционных принципов экономических и хозяйственных взаимоотношений, действующих на протяжении длительного исторического периода.

Далеко не все слои российского общества готовы были принять подобные изменения в экономической сфере, значительная его часть выступила против политики большевиков и сделала ставку на сохранение прежних основ экономической деятельности. С ними велась бескомпромиссная борьба. Как отмечают А.А.Семенов и С.А.Щербинин, «к таковым относились приверженцы политических сил и партий, альтернативных большевистской, лица, противостоящие новой власти в продолжающихся локальных военных столкновениях, представители тех социальных групп, которых большевики считали оппозиционными курсу на проведение социалистической модернизации российского общества и которые в связи с этим не вписывались в социальную и политическую структуру формирующегося социума нового типа (дворянство, духовенство, предприниматели и т.д.). Количество этих «традиционных» противников новой власти с момента восстановления в регионе советской власти постоянно возрастало, не столько за счет увеличения их численности, сколько по мере отнесения к представителям указанных социальных и политических групп все большего количества лиц, лишь косвенным образом связанных с деятельностью указанных общественно-политических сил» [12, с. 79].

В особенности неприятие политики большевиков наблюдалось в тех частях страны, которые позже контролировались Белым движением, выступающим за свержение большевизма. Самыми крупными из них были Сибирь и особенно Юг России. А.А.Семенов и С.А.Щербинин обращают внимание на то, что «особенно сильны настороженные отношения к политике большевистской власти были в среде казачества. Действительно, из всех социальных групп региона наиболее сильно от нового политического режима пострадало казачество» [12, с. 124].

На российском Юге в период правления белых стремились восстановить существовавшую ранее систему экономических взаимоотношений. Это обусловило наличие попыток возрождения традиционной для этих регионов страны хозяйственной жизни. Так, в приказе Военного Губернатора Ставропольской губернии, изданном в феврале 1919 года, говорится: «Хозяйничье большевиков принесло громадный вред народному хозяйству нашей губернии. От их «социализации» пострадали не только крупные и средние землевладельцы, но и трудовые хозяйства хуторян и отрубовщиков. Потеряли даже многие из общинников. Большевики не признавали собственность, даже нажитую тяжким трудом... они отнимали все, что казалось им лишним... Теперь, слава Богу, туман навеянный большевиками, постепенно проходит» [3].

Как можно видеть, стремление воссоздать традиционные смыслы экономической деятельности в «белых» областях особенно проявилось в аграрной сфере и в попытках решить земельный вопрос, бывшим первоочередным для местного населения. Как отмечал П.Г.Чернопицкий, «сельским хозяйством в крае занималось около 85% сельского населения, а в большинстве национальных областей... более 90%» [14, с. 15]. Здесь мероприятия правительства А.И. Деникина в отношении земельного вопроса подразумевали сохранение незыблемыми «за собственниками их права на земли» [10]. Схожая политика проводилась и в сфере промышленного производства. Так, в промышленности предусматривалось «восстановление законных прав владельцев фабрично-заводских предприятий», наряду «с обеспечением рабочему классу защиты его профессиональных интересов» [11]. Но политика Белых правительств на контролируемых ими территориях в условиях военного времени не привела да и не могла привести к возвращению привычной системы экономических взаимосвязей; как отмечают А.А. Семенов и С.А. Щербинин, «атмосфера гражданской конфронтации все еще сохранялась» [12, с. 145-148]. Она лишь привела к созданию еще одной формы квазиэкономической жизни, не имеющей ничего общего с прежней экономической моделью и основанной на чрезвычайных экономических мерах.

К ним можно отнести экстраординарные кризисные мероприятия, постоянно осуществляемые Белыми правительствами, казалось бы, для упорядочивания распадавшейся системы экономических и хозяйственных связей, но на деле восстанавливающие прежние права и привилегии бывших имущих классов. Так, газета «Дон», выходящая в г.Новочеркасске, писала о том, что Постановлением Совета управляющих крестьяне в Донской области обязывались не только возвратить земли, полученные при Советской власти, но и «вознаградить помещиков одной третью урожая» [5, с. 2]. Тогда же состоявшийся 25 августа 1918 г. в городе Новочеркасске съезд земельных собственников, на который съехалось более тысячи делегатов, выступил в защиту «священного» права частной собственности на землю» [6, с. 4].

Белое движение как военно-политическая сила, оппозиционная большевизму, считало восстановление прежних форм экономической жизни и, в частности, частной собственности, своей важнейшей задачей. Основным способом, которым можно было достигнуть этого, было установление «Закона и Порядка» как некой системы противодействия общественным и социальным переменам: «...Наше дело – восстановить закон и порядок на Руси» [4]. Пытались они противостоять также хаосу и анархии в экономической сфере, которые постоянно угрожали созданной ими на подвластных им территориях общественно-политической системе. Значение этих факторов в системе хозяйственных связей, созданной белыми, постоянно возрастало. Так, в докладной записке, направленной помощником Главнокомандующего Вооруженными Силами на Юге России генералом Лукомским Кубанскому правительству о необходимости отмены внутренних таможен

между территориями, контролируемыми Белым движением, говорилось о «принятия соответствующих мер по отношению к Государственной кордонной страже, не допускающей вывоз из пределов Кубани продовольствия» [2]. Противники большевиков также старались бороться и с преступлениями экономического характера, которые в годы гражданской войны происходили повсеместно. Так, управляющий отделом продовольствия Донского правительства сообщал, что «обстановка такая, что и не хочешь, а украдешь –так удобно все устроено» [9]. Об одном из примеров такой борьбы с злоупотреблениями сообщается в статье, напечатанной в газете «Кубанская мысль» от 23 мая 1919 г.: «20-го мая приведен в исполнение приговор Военного Полевого суда над заведующим вещевым базисным складом при Управлении Начальника санитарной части врачом, коллежским советником А.В.Жилатиным и над помощником его чиновником военного времени И.О.Хлябичем, осужденными к смертной казни через расстреляние за кражу и присвоение предметов военного снаряжения» [7, с. 4].

В целом экономическая система, созданная белыми на подконтрольных ими территориях, предполагала сохранение прежних основ экономической жизни общества в практически измененном виде, как, впрочем, и существовавшего ранее государственного и общественного устройства. Но полностью вернуться к прежней модели им так и не удалось, поскольку сама чрезвычайная ситуация гражданской войны объективно препятствовала такому возвращению. В условиях военных действий и чрезвычайной милитаризации экономической жизни белые также были вынуждены использовать методы внеэкономического принуждения, мобилизационной экономики и административного регулирования хозяйственной деятельности, хотя и в меньшей степени, чем их военно-политические противники. Тем не менее воссоздать полностью свободный рынок, институт частной собственности и прежнюю систему экономических взаимоотношений в обществе белые генералы были не способны, война и хозяйственная разруха, а также злоупотребление властью военных руководителей и гражданских чиновников фактически перечеркнули эти планы. Борьба со всеми этими негативными явлениями по сути была провалена руководством белого движения, а «закон и порядок» стали эвфемизмами, которые так и не обрели реального наполнения в обстановке острой военно-политической конфронтации, в которой политика и нужды армии стали вскоре преобладать над экономическими законами и системой прежних хозяйственных связей.

Список литературы:

1. Батаева Т.В. Историко-партийные документы: рабочий класс в первые годы Сов. Власти. М.,1990. – 160 с.
2. ГАКК. Ф.Р-10. Оп.2. Д.133. Л.49.
3. ГАСК. Ф.Р – 40. Оп.1. Д.10.
4. ГАСК. Ф. Р-40. Оп.1. Д.10. Л.47.
5. Дон. № 5. 1918. 20 июня.
6. Донской край. № 95. 1918. 27 августа.
7. Кубанская мысль. 1919. 22 мая.
8. На пути к коммунизму// Вестник агитации и пропаганды. 1920.
9. РГАСПИ. Ф.17. Оп.66. Д.75. Л.40.
10. РГАСПИ. Ф. 17. Оп.66. Д.25. Л.67.
11. РГАСПИ. Ф. 17. Оп.66. Д.75. Л.69.
12. Семенов А.А., Щербинин С.А. Власть и население Северного Кавказа в период гражданской войны и НЭПа (1917-1925). Монография. Славянск-на-Кубани: Издательский центр СГПИ, 2008. – 150 с.
13. Тарусова Е.М. роль военно-революционных комитетов Дона в борьбе с контрреволюцией и проведении первых социалистических преобразований. // Дон и Северный Кавказ в период строительства социализма. Ростов -н/Д., 1988. – 144 с.
14. Чернопицкий П.Г. Деревня Северокавказского края в 1920 –1929 гг. Ростов-н/Д., 1987. – 232 с.
15. Шлихтер А.Г. Аграрный вопрос и продовольственная политика в первые годы Советской власти. М., 1975. – 364 с.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ УСЛОВИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КРИЗИСНЫЙ ПЕРИОД 1917-1920 ГГ.

Семенов Александр Альбертович
Докт. ист. наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»
Живодробова Мария Александровна
Студ. 1 курса АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

Социокультурная сфера человеческого существования в период гражданской войны в России претерпевает значительные изменения, отражающие реалии кризисного времени. Характер указанных изменений проявляется в усиливающейся дифференциации ее различных направлений, размежевании интересов социальных групп, общественных уровней населения страны. По мере нарастания тенденций системного кризиса в социуме происходит потеря им компонентов адаптивности и целостности, занимающих ранее значительное место в социокультурной жизни в предкризисную эпоху. Нарушается социокультурное единство, и на смену ему приходят отчетливо выраженные тенденции общественного раскола. Как отмечает А.И.Деникин, «между тремя основными народными слоями – буржуазией пролетариатом и крестьянством легли непримиримые противоречия в идеологии, в социальных и экономических взаимоотношениях, существовавшие всегда в потенции, углубленные революцией и обостренные разъединяющей политикой Советской власти» [8, с. 5]. Как считает А.А.Семенов, «нередко это толкало людей, оказавшихся в столь плачевных обстоятельствах, на самые крайние формы деятельности, среди которых значительное место занимал криминальные» [10, с. 380].

В данный период формируются различные формы общественного противостояния, проявляются стремления к криминализации общества, этнокультурной, социальной обособленности, автономности различных локальных участков, составляющих некогда единую социокультурную среду. Тогда же происходило разрушение системы устоявшихся социальных связей между различными общественными слоями и уровнями, а конфронтация стано-

вится необходимым элементом взаимоотношений различных региональных социальных групп. Так, в одном из пропагандистских воззваний тех лет его авторы отмечали: «Трудовые казаки. Опомнитесь! С кем вы воюете? Разве вы не видите, что в наших рядах Советских войск нет ни одного буржуя! Разве вы не знаете, что только Ваши братья родные, рабочие и крестьяне, сражаются в рядах Советских войск. Кого вы слушаетесь? Заклятых врагов трудового народа слушаетесь вы! Вся буржуазия помещики капиталисты, отечественные и иноземные, командуют вами... Посмотрите же вокруг: на Кубани орудует армия генералов Деникина и Алексеева. Кто в их рядах? Юнкера и офицеры, дети чиновников и купцов. Много ли там трудового народа?» [6].

Подобные представления, отражающие ситуацию конфронтации и противостояния, присутствовали в сознании большинства населения страны. Так, личный дневник неизвестного офицера Добровольческой армии, действующей в тот период на территории Кубани, содержит следующие строки: «Все дурные страсти, разгоревшиеся в нашем народе во время войны и революции 1917 года, дошли до крайних пределов своих проявлений; я никогда не идеализировал нашего простонародья..., но я не мог себе представить, чтобы эти люди таили в себе столько зверства, сколько ими было проявлено за последний год» [5]. Такое состояние общества в то время, как считает А.А.Семенов, было вполне закономерным, тогда «представляли собой угрозу и рост бытовой преступности, распространение криминальных действий и многие другие сопутствующие войне явления. Все это делало угрозу физической гибели для человека вполне реальной и определяло его представления о морали, нравственности, видоизменяя систему его этических и ценностных ориентаций» [10, с. 271-272].

Логика общественного противостояния в то время определяла различные стороны человеческого существования. Так, например, в данный период вновь обострились отношения между казачьим населением, настроенным резко антибольшевистски, («в отдельные периоды Гражданской войны до 70% казаков вели борьбу против Советской власти» [2, с. 86]) и иногородними, в основном поддерживающими красных. Донская газета «Вольный Дон» указывала на то, что большевиков основная масса иногородних «ждет как своих избавителей, которые принесут крестьянам волю..., на этой почве отношения между ними и казаками обостряются с каждым днем» [3, с. 2].

В годы гражданской войны происходило отрицание прежних традиционных форм социальной адаптации, в обществе возникали все новые разделительные линии, которые приводили к распаду существующих ранее социальных и культурных связей. Как отмечает А.А.Семенов, «в условиях дезориентации личности, полного неверия ни в какие ценности и идеалы большинства населения, наблюдавшего крах привычного, знакомого мира, существующий в сознании вакуум стал заполняться находящимися ранее в его глубинах архетипами разрушения и деструктивности. Они вызвали к жизни самые древние архаические представления сознания. Следствием их доминирования в картине мира человека периода гражданской войны стало возросшее стремление к криминальным действиям. Распространилось отношение к преступлению как к обычному явлению повседневной жизни, с течением времени оно утратило сам характер преступного деяния и превратилось в рутинное, обычное действие, направленное на реализацию внутренних склонностей человека к разрушению и насилию. Окружающая атмосфера классовой нетерпимости вполне благоприятствовала выходу на поверхность этих глубинных архаических пластов сознания, время революционных потрясений и гражданской войны как нельзя лучше подходило для этого» [10, с. 282-283]. В период гражданской войны прежние формы культурной и общественной жизни в народном сознании тех лет стали восприниматься как утратившие свою актуальность. Революция, а за ней и гражданская война, безжалостно перемалывали фрагменты цивилизованности – старой дворянской и новой буржуазной культуры. Их место стремилась занять культура администрирования [9, с. 65].

Вместе с тем прежние формы социокультурного существования представляли важную и постоянно присутствующую альтернативу тем направлениям изменения социальной среды, которые вели дело к общественному переустройству. «Безумец будет тот, кто может думать, что создававшуюся веками, десятками поколений русскую культуру можно вышвырнуть в окно. Нет, этого никогда не будет» [7]. Стремление к разрушению этих традиционных форм социокультурной жизни стало неотъемлемой частью внешней активности адептов исторических преобразований в меняющейся исторической реальности. Как отмечал А.А.Богданов, «оказывается, что пролетариат не может удовлетворяться старой культурой и принужден вырабатывать свою новую, как орудие своего сплочения, своего воспитания в духе товарищества и борьбы. Примирения нет даже здесь в той сфере, которую так долго считали царством чистой красоты» [1, с. 95].

Генезис культуры противостояния и отрицания, которая базировалась на разрушении прежних форм культурного и социального взаимодействия, обуславливал формирование, в годы гражданской войны новой системы, культурных и социальных связей, норм и традиций, связанных с новой идеологией и социальной организацией. Е.Г.Гимпельсон отмечал, что «военная советская культура подкреплялась разнообразными средствами идеологического воздействия на широкие массы трудящихся... Этому же служили меры по «замене» старых традиций, обрядов, праздников новыми революционно-классовыми» [4, с. 92]. Данные формы культурной жизни были основаны на структурировании культурной и социальной действительности будущего в настоящем. «Октябрь – это только первое маленькое звено великой развертывающейся теперь перед нами цепи исторических событий, это только один незначительный эпизод великой революции культуры, глубокое содержание которой, отнюдь, не может исчерпываться одним лишь социальным переворотом – вот почему мещанство. Упорно клеймит большевиков варварами, азиатами, губителями европейской культуры даже тогда, когда культуррегенство большевиков должно быть очевидным для всякого... Да, именно потому, что мы не остановились и не пали в трепете перед священными кумирами, именно потому, что мы святотатственно попрали все святыни мещанской культуры...» [11, с. 18].

В данном контексте страх в годы гражданской войны становится неотъемлемой частью социокультурных представлений сторонников коренных общественно-политических преобразований. В первую очередь страх перед эвокацией прежних идей и ценностей, перед опасностью их возвращения и возможностью отхода от ценностных ориентиров, созданных в ходе культурного и социального переустройства в послеоктябрьский период. Все это повлекло бы за собой новый распад, ставший уже привычной, «революционной» картиной мира и, как следствие, их дестабилизацию в целом, в новой системе общественно-политических координат. Поэтому опасность «отката назад», эвокации традиционных форм социокуль-

турного бытия постоянно преследовала адептов построения «нового мира» на протяжении всего постреволюционного периода, несмотря на всю значимость одержанной ими военно-политической победы.

Список литературы:

1. Богданов А.А. Возможно ли пролетарское искусство? // В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией. М., 1994.Ч.2. – 248 с.
2. Власть и общество в условиях гражданской войны» // Отечественная история.1998. №3.
3. Газета «Вольный Дон». 1918. 2 февраля.
4. Гимпельсон Е.Г. Формирование советской политической системы 1917 -1923 гг. М., 1995. – 296 с.
5. ГАКК. Ф. Р – 411. Оп. 2. Д.252. Л. 49, 91.
6. ГАРО. Ф. Р –2599. Оп.1. Д.26. Л.8, 9.
7. ГАРФ. Ф.446. Оп.2. Д.4. Л.6.
8. Гражданская война в России: перекресток мнений. М., 1994. Т.2. – 834 с.
9. Корольков М. Дело Кондратьева.// Знание – сила. 1991.
10. Семенов А.А. Повседневная жизнь населения России в годы гражданской войны (1917-1920 гг.). Дисс.... докт. ист. наук. Краснодар, 2005. – 564 с.
11. Спутник коммуниста. 1920. 1 октября.

ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ В ГОДЫ ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ (1917-1920 ГГ.)

Семенов Александр Альбертович

Докт. ист. наук, профессор кафедры гуманитарных дисциплин АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

Русанов Виктор Сергеевич

Студ. 2 курса АМТИ (филиал) ФГБОУ ВПО «КубГТУ»

В годы гражданской войны, по мере постепенного нарастания кризисных тенденций, представления о пространстве в сознании широких народных масс населения России наполняются новым мировоззренческим смыслом и обретают новое социокультурное выражение. Одной из характерных особенностей данных процессов изменчивости в восприятии окружающей действительности является частичная потеря представлений о пространстве как целостной мыслительной категории. «К лету 1918 года Северный Кавказ оказался отрезанным от центра России, и единственной, крайне неудобной линией связи с центром являлась линия – Святой крест – Астрахань через Величавку» [2]. Данное обстоятельство повлекло за собой его восприятие как разорванного, расчлененного как в географическом плане, так и социокультурном, политическом. Так, например, боец большевистского отряда Проскурин Ф., действующего на Ставрополье в начальный период гражданской войны, отмечает следующее: «Наш начальник штаба для переговоров отправился в белогвардейский штаб генерала Золотарева, где ему внушили: «Нам воевать не за что. Вы не лезьте к нам на Дон, а мы не полезем к вам на Ставрополье и будем жить мирно и хорошо. Возвращайтесь по домам» [3].

Нередко пространство в данный период воспринималось как комплекс несвязанных между собой локальных территориальных зон, внутренние и внешние границы которых определялись наличием в их рамках враждебного или дружественного социального окружения. Как отмечает А.А. Семенов, «они (крестьяне – прим. авторов) имели свои вооруженные отряды, в них часто устанавливался военный режим, их деятельность чаще всего преследовала одну главную цель – защитить деревню от влияния внешних сил, обеспечить общине возможность локального, замкнутого существования за границами враждебного внешнего мира» [8, с.122].

Данный критерий, в соответствии с общим фоном социального и общественного противостояния, в народном сознании становится важнейшим в восприятии пространства. Исходя из этого, пространство структурировалось в нем либо как социально и политически близкое, либо как чуждое, враждебное. Данная особенность восприятия пространства определяет стремление населения к определенной пространственной замкнутости, желание ограничить собственное пространство локальными территориальными участками, для которых является характерным наличие «социально-близкого», благоприятного внешнего окружения. Пространство в этой связи оценивалось населением страны определенным образом, а именно: не по принадлежности к определенной территориально-административной единице (стране, области), а по наличию или отсутствию в его пределах враждебных индивиду политических и социальных сил. Соответствующим образом меняется задача его социального освоения индивидом, обладания им.

Основным побудительным мотивом человеческой деятельности в этом контексте являлось вытеснение и изменение находящегося в его пределах неблагоприятного внешнего окружения и его замена на близкое, адаптивное в социальном идеологическом плане. Причем в данном случае территориальный масштаб пространства, на котором необходимо было утвердить благоприятное внешнее окружение, ограничивается определенными очерченными в сознании пределами. Так, генерал-майор Голубинцев в своих воспоминаниях, посвященных периоду гражданской войны на Дону, сообщал: «Задача у меня была, на первое время, ввиду отсутствия связи с остальным миром и неясной обстановкой резко очерчена – освободить округ от красных, не навязывая насильно казакам того или другого режима или способа управления» [6, с.42]. Данная особенность восприятия пространственной сферы обусловлена тем, что под влиянием кризисного состояния, поразившего все общество, индивид утрачивал широту пространственного горизонта, его сознание уже не в состоянии было охватить все географическое, социокультурное пространство бывшей Российской империи, теперь находящейся в хаотическом распадающемся состоянии.

В подобных ситуационных обстоятельствах речь уже не могла идти об организации той или иной формы упорядочивания общественной, социальной жизни, создания властных институтов; в данной ситуации вопрос стоял лишь о том, как сохранить свой собственный локальный пространственный участок от влияния внешних сил хаоса и дестабилизации. Отсюда одной из важнейших особенностей восприятия пространства в период системного кризиса стала его мыслительная локализация, его социокультурная сжатость в пределах отдельных локальных

пространственных зон и, как следствие, – стремление индивида ограничить свою внешнюю активность данными локальными участками.

По мере нарастания тенденций кризисного исторического развития, процесс формирования новых представлений сознания, отражающих пространственный аспект человеческого существования, приобретает новый качественный характер. Так, например, в газете «Донские известия» от 23 апреля 1918 года в статье «Опасность впереди» отмечалось: «Рабочий **севера** (выделено авторами) не изменит рабочему **юга**, и не оставит его одного на ратном поле, потому что ясно сознает, что только в тесном единении рабочих и крестьян севера и юга России... возможно окончательная победа...» [7]. Подобные изменения особенно ярко прослеживаются при анализе представлений о пространстве отдельных слоев российского населения. «Мы, иногородние, признаем единственную власть – Совет рабочих, солдатских и крестьянских депутатов и Совет Народных Комиссаров, как выразителей воли трудового и беднейшего народа» [1, с. 138]. Пространственно-территориальный горизонт в этом случае включал в себя социокультурный, географический, политический, экономический и иные пространственные уровни. Так, газета «Правда» от 31 мая 1918 года писала: «Краснов хочет отторгнуть Дон и Кубань от России... превратить эти благодатные области в чужеземную колонию и лишить голодающих русских рабочих и крестьян донского и кубанского хлеба. Под оружие! В поход за хлебом – для голодающих детей, отцов и матерей! В поход против контрреволюционных мятежников и заговорщиков» [5]. Пространство в любой его точке становится достижимым, присвоенным уже не условно и выборочно, а как единое поле социальных перемен. В этой связи пространство приобретает объемный всеобщий характер, не расчленяется сознанием на локальные, независимые друг от друга территориальные зоны, а обретает целостное единство. Так, А.А. Семенов обращает внимание на то, что «крестьянские восстания происходили по всей стране, начинается Великая Крестьянская война, которая становится составной частью Общегражданской войны» [8, с. 108].

При этом в пространственных представлениях человека периода гражданской войны отдельные территории вполне взаимозаменяемы, не существует «своего» и «чужого» пространства, концепты которых присутствовали в первые месяцы после Октябрьской революции. Все оно представляет собой единую территорию нового мира, в котором нет отдельных, изолированных пространственных зон. Единство нового мира выражено в происходящих в нем переменах, которые по своему характеру радикальны. При этом не существует четких критериев, по которым определяется близость или отдаленность территории. Здесь необходимо находиться, если в ее пределах идет столкновение с силами «старого мира». А.А.Семенов, в частности, указывает на то, что «в этих условиях криминальная активность основных слоев населения России превратилось в некое подобие революционной борьбы за всеобъемлющее переустройство общества. Самими исполнителями преступных деяний и окружающими их эти действия ни в коем случае не воспринимались как преступные или противоправные, а понимались как выражение особой социальной позиции, способствующее революционным изменениям в обществе, делу достижения социальной справедливости и равенства» [8, с. 284].

Вследствие данного конструкта сознания и возможно перемещение значительных масс населения из одной административно-территориальной единицы в другую, в то место, где наиболее необходима помощь в борьбе против прежней исторической реальности «старого мира». Так, один из очевидцев-участников тех событий вспоминал: «В конце марта месяца 1918 года наш Ивановский отряд (действующий на Ставрополье, прим. авторов) получил приказ от Невинномысского ревкома, в котором говорилось: «Город Екатеринодар находится в опасности, к нему подошли части офицеров и юнкеров генерала Корнилова и повели ожесточенные бои. Если Корнилов захватит город Екатеринодар, то в скором времени он появится и здесь. Екатеринодару необходима помощь. Вашему отряду немедленно погрузиться в вагоны и выступить на помощь Екатеринодару». Бойцы отряда, выслушав такое сообщение, единогласно крикнули: «Едем в Екатеринодар». Действительно, они рвались в бой. В течение суток отряды при полном военном вооружении и с продуктами погрузились в вагоны и выехали в Екатеринодар» [4].

Исходя из этого, преставление о пространстве в период гражданской войны предполагало восприятие его не столько как географической категории, сколько как единого поля мировой социальной борьбы, где идет битва за будущее всего человечества и где строгие географические границы стерты глобальным противостоянием, всеобщей битвой за утверждение новой исторической реальности.

Список литературы:

1. Борьба за Советскую власть на Кубани в 1917 – 1920 годах. Краснодар, 1957. – 435 с.
2. ГАСК. Ф.Р—1919. Оп. 1. Д.18. Л. 412.
3. ГАСК. Ф.Р—1919. Оп. 1. Д.18. Л. 308.
4. ГАСК. Ф. Р –1919. Оп. 1. Д.19. Л.27.
5. Газета «Правда». № 107. 1918. 31 мая.
6. Голубинцев. Русская Вандея. Очерки гражданской войны на Дону.1917- 1920 гг. Ростов-н/Д.: Вешние воды,1995. – 210 с.
7. Опасность впереди // Донские известия. 1918. 23 апреля.
8. Семенов А.А. Повседневная жизнь населения России в годы гражданской войны (1917-1920 гг.). Дисс.... докт. ист. наук. Краснодар. 2005. – 564 с.

К ВОПРОСУ О ЕЩЕ ОДНОЙ ТИПОЛОГИИ КУЛЬТУР: ЛУКОФИЛЫ И ЛУКОФОБЫ

Шпаковский Вячеслав Олегович
к.и.н., доцент кафедры коммуникационного менеджмент. Пензенский государственный университет, г. Пенза

Каких только приемов типологизации культур не придумано специалистами в этой области: воистину, сколько людей столько и мнений и почему так понятно. Уж очень это явление многообразное, а раз так, но и критерии для выделения разных типов культур могут быть самими разными. Это и этнографические критерии, в качестве которых могут выступать быт, хозяйственный уклад,

язык и обычаи. Пространственно-географические, в основе которых лежат самые различные региональные типологии культур: западноевропейская, африканская, сибирская и т.д. Хронологическо-временные, обусловленные временем существования той или иной культуры («культура каменного века», «культура бронзового века», «культура эпохи Возрождения», модерн и постмодерн). Ну, а кто-то пытается обобщать разрозненные характеристики той или иной культуры в виде самой обобщенной дихотомии по линиям «Восток – Запад», «Север – Юг», пусть даже в последнем случае данное деление носит больше геополитический, нежели культурологический характер, или, скажем, исходит из «аполлонического» или «дионисийского» начал в тех или иных культурах.

При этом одна и та же культура в зависимости от точки зрения исследователя может быть включена как в один тип культуры, как и в другой. Как известно, В.И.Ленин выделял типы буржуазной и пролетарской культуры, положив в основу этой типизации классовые различия, но разве в пролетарской культуре не было элементов культуры буржуазной и разве практически все жители дореволюционной России не были православными (не считая инородцев, конечно), то есть принадлежали к одной, православной культуре.

То есть понятно, почему существует множество типологий культур, и каких только их видов культурологами не придумано. В рамках историко-этнографической типологии это, например: антропологическая, хозяйственно-бытовая и этнолингвистическая. А они в свою очередь подразделяются на многочисленные подвиды. Есть модели ряда известных ученых, о которых сказано уже слишком много, чтобы повторяться их еще раз. Это типологии Н.Я.Данилевского, О. Шпенглера, Ф.Ницше, П. Сорокина, и К. Ясперса. То есть то, что современные студенты, как «технари», так и «гуманитарии», пытаются с трудом изучить, а главное понять и запомнить в рамках вузовского курса «Культурологии». Однако удивительно, но ни Ф. Ницше с его дионисийско-аполлонической дихотомией, ни К. Ясперс с четырьмя гетерогенными периодами истории [4, с.53] не смогли заметить еще один очень важный типологический фактор развития человеческого общества, а именно: его разделения уже в древнейшие времена на народы лукофилы и народы лукофобы. Причем и те и другие породили свои собственные цивилизации, развивавшиеся на просторах сразу двух материков – Евразии и Африки.

Здесь важно отметить те преференции, которые имеет данное деление культуры перед другими, поскольку какие-то признаки, естественно, более значимы, чем другие. Начнем с того, что отметим: согласно последним находкам археологов в Испании лук и стрелы применялись там уже в эпоху палеолита. В Сахаре изображения охотников с луком и стрелами относятся к эпохе, когда она «цвела», и точно такие изображения встречаются нам на скалах у Онежского озера и на Алтае, а в Альпах стрелой из лука был убит знаменитый Отци – воин, и кузнец медно-каменного века [3, с.8]. То есть когда-то лук был распространен повсеместно, использовался очень широко и отношение к нему, как к оружию для охоты и войны было везде одинаковым.

Но затем где-то в районе Центральной Азии случилось что-то такое, что у какого-то народа вызвало, скажем, так – неоднозначное отношение к луку! На это очень важное обстоятельство вслед за другими обратил внимание еще британский историк Т. Ньюарк в своей статье «Почему рыцари никогда не использовали луки», опубликованной в журнале «Милитари иллюстрейтид» в 1995 году. На сегодня это едва ли не самый важный вопрос, связанный с генезисом защитного и наступательного вооружения конных воинов, как в европейской части Евразии, а, следовательно, и всей ее военной культурой и – вряд ли это будет преувеличением, – культурой вообще!

Он отмечает, что в средние века самым эффективным оружием были лук и стрела, особенно композитный лук, из которого стреляли со спины лошади. Величайшими конными лучниками средних веков были, конечно, гунны, монголы и турки. Их имена воскрешают в памяти страшные образы мчащихся конных воинов, ускользающих от атаки, имитирующих отступление только для того, чтобы обернуться в седлах и спустить с тетивы смертельный град стрел. Но, не смотря на повторяющиеся поражения от рук этих восточных орд, военная эффективность таких конных лучников никогда не использовалась военной элитой Западной Европы. Рыцари никогда не использовали лук и стрелы в бою друг против друга. Почему?

В течение всего Средневековья рыцари верили, что убивать противника стрелой из лука подло и не делает чести хорошему воину. Истинное рыцарское благородство достается победителю в смертельной схватке один на один с копьем, мечом или булавой. Использование лука и стрелы было оставлено для людей стоящих ниже по своему социальному статусу, которые не могли сражаться так же смело или храбро, как их господа. Именно поэтому в лучники набирали крестьян, которые не могли купить себе лошадь, даже если их материальное благополучие и позволяло им это сделать; поэтому в основной своей массе европейские лучники были пешими, и только социальный и культурный снобизм не позволил конным лучникам стать характерной частью войны в Европе.

Когда Запад встречался с Востоком, на полях Западной Европы или же вдоль побережья Святой Земли, западные рыцари все еще оказывались на равных с восточными конными лучниками, но лишь до тех тор, пока последние не применяли лук. Принцип честного боя – боя один на один, равное оружие – не предполагал владение луком у рыцаря. Именно неверные изменили законы боя, так почему же рыцари остались на прежнем уровне? По-видимому, поражение с достоинством казалось им лучшим исходом, чем нечестная победа. Но корни этого аристократического предрассудка лежат не в рыцарском кодексе Средневековья, подобное наблюдалось и в древних германских военных обычаях.

Во время осады Рима остготами в 537 году, греческий историк Прокопий документально зафиксировал, как уязвимы были германские варвары перед конными лучниками. Чтобы прорвать осаду, Беллисарий, византийско-римский полководец, послал несколько сотен конников, чтобы измотать готов. Им были даны четкие инструкции – не вступать с германцами в ближний бой, использовать только свой луки. Как было приказано, византийцы избегали свирепых атак готов, взбирались на холм и осыпали отряды врага градом стрел. Как только кончался запас стрел, они быстро укрывались за городскими стенами, преследуемые разозленными варварами. Эти рейды оказывались настолько успешными, что Беллисарий применял такую тактику несколько раз с большими потерями для готов. Если верить словам Прокопия, а он являлся бесспорным свидетелем осады Рима, потери готов были огромны, и указывает на то, что у готов конных лучников не было, а у византийцев они были. И это далеко не единственный такой случай.

Когда готы были окружены византийским полководцем Нарзесом в 552 году в деревушке Тагинай в Аппенинах, Прокопий был снова удивлен тем, что ни у кого из

варваров не было лука. Он объяснял это тем, что их вождь приказал своим воинам не использовать никакого оружия кроме своих копий по какой-то мистической причине.

Что бы ни являлось причиной, германские воины были убиты стрелами византийских лучников, как конных, так и пеших. Но была ли подобная катастрофическая военная политика столь широко распространена?

Археологические и литературные доказательства утверждают, что конные лучники были очень редки в германских варварских армиях Западной и Центральной Европы. Конная свита германских «военных лордов» пользовалась только мечом и копьем, а основная часть сражалась пешей на копьях. Некоторые из воинов-варваров, в частности готы, жили в Восточной Европе много веков, но, несмотря на близкий контакт с конными лучниками таких народов, как гунны и сарматы не видели надобности использовать лук у себя. Причина, по которой древние германцы не любили лук, была та же, что и у рыцарей. Стрельба из лука считалась нечестной!

Фанатизм, с которым европейские народы отрицали лук, был присущ практически всей Германской Европе. Римляне и византийцы не имели проблем с размещением большого числа лучников в своих армиях, вот только это были иностранные наемники, имевшие собственные луки. На Востоке профессиональные воины считали необходимым и достойным мастерски владеть конной стрельбой из лука. Красиво украшенные луки дарили отличившимся благородным воинам. Восточные владыки имели позолоченный лук как знак власти. На Западе не было украшенных луков. Профессиональный воин-всадник или рыцарь касался лука только тогда, когда он использовал его на охоте или же в качестве спортивного инвентаря.

С исчезновением средиземноморской римской империи и политическим возвышением германской аристократии, взгляд на лук как оружие недостойное воина, становится широко распространенной, несмотря на все восточные уроки, извлеченные римлянами и византийцами. С этой точки зрения удивляет одно: как германцы вообще отвоевали себе место под солнцем? Ответ на этот вопрос заключается в том, что стремительная атака в ближнем бою сводила на нет любые преимущества конных лучников по сравнению с германскими всадниками. В дополнение к этой стратегии, экономическим и политическим факторам триумф варваров не так уж и трудно понять. Тем не менее, в последующую тысячу лет необъяснимое отвращение западных всадников к луку очень дорого обошлось им в Испании и Святой Земле, где крестоносцы сильно страдали от молниеносных атак сарацинских конных лучников. Когда монголы завоевывали Европу, западное рыцарство показало себя недостаточно эффективным в боях против монгольских конных лучников. Тогда только смерть великого хана спасла Европу от последующего присоединения к Восточной Империи.

Конечно, рыцари осознавали силу лука. Существовали проекты по запрещению использования лука и арбалета на поле битвы и соответствующие папские буллы. В 1215 году арбалетчики вместе с воинами-наемниками и хирургами были признаны самыми «кровавыми» воинами. Эти запреты не имели практического влияния на использование лучников в битве, но в умах профессиональной военной элиты предрассудок, что лук не является подходящим оружием для защиты чести, получил новую поддержку – теперь это был уже авторитет самого римского папы.

К счастью, основная часть западных рыцарей в своих бесчисленных войнах имела дело с противниками, вооруженными так же, как они сами. Но для тех, кто воевал в Палестине, такой рыцарский предрассудок имел принципиальное значение. Начиная с XII века, в Святой Земле и во всем Средиземноморье начинают нанимать сарацинских лучников, Таких наемников называли туркопулы (turcopols) и Фридрих II много раз использовал их в итальянских компаниях. В Средиземноморье умелые навыки лучников и арбалетчиков оформились к Позднему Средневековью, так что лучники стали основным контингентом в большинстве западных армий. Однако они не стреляли с седла. Они спешивались, как только прибывали на поле битвы. Их лошади обеспечивали мобильность во время марша и давали им возможность преследовать бежавшего врага, но никто не ожидал от них конной стрельбы из лука, то есть тактики неверных. Поэтому, несмотря на наем сарацинских лучников, можно видеть, что общий предрассудок рыцарского класса против конной стрельбы диктовал тактику даже социально низшим слоям, которые, конечно, не были поставлены в столь тяжелые условия. Из-за недостаточного интереса, который проявляли к лукам рыцари, умение конной стрельбы на Западе никогда не достигало таких высот, как на Востоке. Это лишило западные армии тактики удара тяжелых конных лучников, т. е. воинов, одетых в доспехи и использующих сначала лук, а затем копье и меч.

Лишь несколько исключений из этого правила только усилили мнение, что для профессионального конного воина, особенно принадлежащего к рыцарскому классу, неблагородно носить лук. В VI в. хронист франков Грегорий Турский упоминает графа Людаста, который носил колчан поверх кольчуги. По всем остальным признакам граф являлся членом воинской элиты франков: у него был шлем, доспех и, без сомнения, он ездил на лошади. Но он также носил лук. Возможно, эта деталь добавлена для того, чтобы показать, что он был «parvenue». Он быстро поднялся от повара и конюшего до графа и поэтому не обладал приличиями истинного благородного воина. Он обвинялся историком в том, что распускал слухи о том, что у королевы интрига с епископом.

В Средневековье рыцари с луком являлись литературным и художественным приемом, символизирующим трусость и неблагородство, вне какой бы то ни было реальной связи с происходящим.

В письме аббату Фурланду император Карл Великий советовал ему поддержать его армию всадниками, экипированными щитом, копьем, мечом, кинжалом и луком со стрелами.

Подобный прецедент, однако, никого не убедил и это посчитали частью общего возрождения римской культуры, пропагандируемой свитой Карла Великого. Следующим доказательством того, что у Каролингов были конные лучники, служит иллюстрация в «Золотой псалтири» IX в. На одной из ее миниатюр среди отряда всадников-копьеносцев армии Каролингов, нападавшего на город, один тяжеловооруженный воин показан в типичной кольчуге, в шлеме и с луком в руках. Но вот на поле битвы, судя по поздним средневековым манускриптам, конная стрельба из лука для благородных воинов становится возможной лишь только в случае их участия в охоте.

А как относились к стрельбе из лука греки? Да, они его знали, но сами предпочитали служить гоплитами, в то время как лучников опять же нанимали. В пьесе, написанной Эврипидом еще в 5 веке до н.э., один из героев порочит доблесть Геракла следующими словами: «Он никогда не носил щит или копье. Он использовал лук, оружие труса – чтобы ударить и убежать. Луки не делают героев.

Настоящий мужчина только тот, кто тверд духом и осмелится стать против копья». Показательно то, каким образом отец Геракла пытается его защитить: «Человек, искусный в стрельбе из лука может послать град стрел и еще что-то сохранить в запасе. Он может сохранять дистанцию так, что враг никогда не увидит его, только его стрелы. Он никогда не подставляется врагу. Это первое правило войны – нанести вред врагу, причем как можно больше, и при этом самому остаться невредимым». Не будем забывать и то обстоятельство, что стрелы у Геракла были отравлены ядом Лернейской гидры. То есть он пользовался отравленными стрелами, что порицалось всеми цивилизованными народами во все времена. То есть в данном случае этот полубог следовал принципу «цель оправдывает средство» – а это утверждение, неблагородное уже само по себе, обычно воинами порицалось. И если такое мнение существовало среди греков уже тогда, следователь они тоже относились к народам-лукофобам. Римляне тоже считали лук коварным и ребячливым оружием и сами им не пользовались, а нанимали (по необходимости) отряды лучников на Востоке.

Английский историк Тим Ньюарк приводит слова Ксенофонта о том, что «для нанесения противнику наибольшего вреда сабля (знаменитый греческий копис) лучше, нежели меч, потому что использование позиции всадника для нанесения рубящего удара персидской саблей более эффективно, чем мечом». Вместо копья с длинным древком, которое неудобно в обращении, Ксенофонт советовал использовать два персидских дротика. Вооруженный ими воин может метнуть один дротик и использовать другой в ближнем бою. «Мы рекомендуем, – писал он, – кидать дротик как можно дальше. Это дает воину больше времени, чтобы развернуть лошадь и выхватить другой дротик».

Метание дротиков становится характерной тактикой битвы всех дохристианских западных конных воинов, включая ранних римлян, кельтов и германцев. В ранней средневековой Европе конные воины, мечущие копья, встречаются нам вплоть до битвы при Гастингсе. «Гобелен из Байё» показывает несколько норманнских рыцарей, мечущих свой копья в англосаксов, в то время как остальные оставили свои копья для ближнего боя. Лучники на гобелене практически все являются пехотинцами и вдобавок изображены на кайме, то есть вне основного поля.

Появление стремени в Западной Европе стало поворотной точкой в истории кавалерии. Но стремя вначале не изменило ход конного боя. Переход от метания копья к владению им занял века, и в этом свою большую роль сыграл опять же предрассудок в отношении всего нового, нежели введение стремени. Даже когда были изобретены и другие виды дальнобойного метательного оружия, предубеждение против лука как против «самого жестокого и трусливого оружия» продолжало сохраняться, вот почему рыцари и благородные воины отказывались его применять. Таково было влияние этого чисто аристократического предрассудка, рожденного германской военной демократией еще в незапамятные времена. Он и определил характер ведения боя на целую тысячу лет – самый примечательный случай социального жеманства, перевешивающего всякую военную логику [1, с.36].

Обоснованность этих взглядов английского историка представляется вполне очевидной, особенно в их сравнении с техникой боя и характером защитного вооружения у народов Востока, где излишне тяжелых, цельнометаллических доспехов никогда не существовало именно потому, что там главным оружием боя на протяжении всего Средневековья оставался лук. В особенности хорошо это видно и на примере самураев и асигару в Японии, о чем постоянно пишет Стивен Тернбулл, и где понятия «стрелять из лука» и «воевать» всегда являлись тождественными!

Британский историк Д. Николь, также уделивший этому вопросу много внимания, писал о совпадении в тактике боя у монголов и всадников балтийских народов XIII в., использовавших дротики для метания на скаку. Напасть, забросать врага дротиками и тут же притворно отойти – вот приемы атаки эстонцев, литовцев и балтов, в силу чего они использовали и седла соответствующего образца [2, с. 26].

Так что именно в области применения ударного и метательных видов оружия лежит тот «водораздел», который, сегодня, по мнению большинства британских историков, и определяет характер развития защитного вооружения на территории всей Евразии.

Работы англоязычных исследователей подтверждают и тот факт, что именно пластинчатые доспехи являлись и наиболее древними и широко распространенными. А вот кольчуга – и в этом они солидаризируются с суждением итальянского историка Ф. Кардини, есть результат развития ритуального облачения древних шаманов, магов и колдунов, нашивавших на одежду металлические кольца для защиты от злых духов и переплетавших их между собой с целью усиления эффективности этой магической кольчатой защиты. Впоследствии воины, сражающиеся верхом и не использующие лука и стрел, оценили ее гибкость, делавшую кольчугу удобной в носке, в то время как конным лучникам (и в первую очередь номадам) нужно было думать о том, как бы защититься от стрел, выпущенных из мощного лука с большого расстояния. Где, как и почему произошло это разделение, сами историческая точка, вышеуказанного «водораздела» сегодня нам неизвестна, но это не означает, что она не указывает на объект поисков древних артефактов. Возможно, это будут находки культовых погребений с большим количеством металлических колец, как соединенных друг с другом, так и нашитых рядами на кожу. При наличии в этих же погребениях костяных или каменных наконечников стрел, что, впрочем, можно будет считать исключительной удачей, будет очевиден вывод, что такая защита в то время была весьма надежной, а это как раз и могло породить уверенность в исключительно высоких защитных возможностях кольчуги. Пластинки, нашитые на кожаную или тканевую основу, были более доступны, обычны, можно даже сказать – «традиционны». В силу этого их использовали именно там, где они действительно требовались, тогда, как кольчуга олицетворяла не только физическую, но и магическую защиту, пусть в эпоху Средневековья об этом уже не вспоминали.

Впрочем, есть и другие способы хотя бы примерно обозначить регион возникновения лукофобии. Классические лукофилы – самураи Японии, как представители определенного этноса, пришли на ее территорию с материка. Китайцы тоже ничего не имели против лука и арбалета, о чем свидетельствуют находки глиняной армии Цинь-Ши хуанди. Древние индийцы, судя по древнеиндийскому эпосу «Махабхарата», были ярыми лукофилами, давали лукам собственные имена и чуть ли их не обожествляли. То же самое можно сказать и о народах Центральной Азии. Но вот у дорийцев, завоевавших Грецию, отношение к луку было уже совсем другим, а готы, как это уже отмечалось, как оружие его не признавали. То есть регион возникновения готских племен как раз и был

тем регионом, где появились первые лукофобы, хотя почему и как мы не узнаем уже никогда!

Интересно, что и рыцарские доспехи дольше всего сохранялись именно там, где развитие общества носило замедленный характер, по сравнению с бурным прогрессом рыночных отношений в Европе. Например, в северной Африке, и в Тибете, где доспехи носили даже в 1936 году. Так, у нас на Кавказе, стальные шлемы, налокотники, кольчуги и щиты – т.е. «белое» и благородное оружие, использовал Императорский Конвой российского царя из горских народов вплоть до середины XIX в., то есть практически так же долго, как и в Японии.

Таким образом, можно сделать вывод, что данная типология, основанная на разделении культур по признаку признания лука достойным либо недостойным оружием, имеет полное право на существование среди всех прочих культурологических типизаций, а ее использование позволяет по-новому взглянуть на многие явления в культуре прошлых веков и даже современной эпохи. Ведь ненависть западных рыцарей к своим восточным противникам, практически в таком же рыцарском вооружении была, как мы это видим, основана не только на различиях в вере. Восточные всадники, не видевшие ничего зазорного в использовании лука против равных себе, выглядели в глазах западноевропейских рыцарей просто аморальными людьми, которые нарушали обычаи рыцарской войны, исповедовали принцип «цель оправдывает средства», и потому были просто недостойны к себе рыцарского отношения! И как могли, например, могли относиться французы в 1812 – 1814 гг. к наличию в русской армии целых полков конных башкирских, казахских и калмыцких стрелков из лука? Ну, а тот же конвой государя-императора Российской империи, из горцев Кавказа, причем не только в рыцарских доспехах, но и все с теми же луками в руках? Что это, как не своего рода намек для иностранцев – «мы можем то, чего не можете вы» и поэтому лучше всего нас не трогать. И сегодня мы видим воочию, что при отсутствии ушедших в прошлое идеологических разногласий между Россией и странами Запада культурные противоречия между ними по-прежнему остаются! И что лежит в его основе, как не суждение о том, что может себе позволить цивилизованный человек, а что нет, и именно в нем можно видеть последствия давнего противостояния между лукофилами и лукофобами.

Так что из этого, казалось бы, сугубо технического аспекта происходит еще и различие в формах мышления, что также принципиально важно для совершенствования типологизации культур во всем их специфическом многообразии.

Список литературы:

1. Newark T. Why knights never used bows (Horse Archery in Western Europe)//Military illustrated. 1995. №81.
2. Nicolle D. Raiders of the Ice War. Medieval Warfare Teutonic Knights ambush Lithuanian Raiders//Military illustrated. Vol. 94. March. 1996.
3. Шпаковский В.О. История рыцарского вооружения. М.: Ломоносовъ. 2013.
4. Ясперс К.Истоки истории и ее цель// Ясперс К.Смысл и назначение истории, 1991.

ДУХОВНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ СРЕДИ ЖИТЕЛЕЙ КИЗЛЯРА И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ

Тепсуев Магомед Султанович
кандидат исторических наук, доцент, Чеченский государственный педагогический институт, г. Грозный

SPIRITUAL ENLIGHTENMENT AMONG THE INHABITANTS OF KIZLYAR AND INTERFAITH DIALOGUE.

Tepsuev Magomed Sultanovich, Candidate of historical sciences, Associate professor Chechen state pedagogical institute, Grozny

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу культурно-просветительской деятельности города Кизляр XVIII-XIX вв. Автор ставит перед собой задачу, изучит роль города Кизляр как одного из главных религиозных центров России на Кавказе. Кизляр являлся главным политическим, экономическим и культурным центром России на Кавказе.

Ключевые слова: Кизляр, религия, культурно-просветительская деятельность, интеграция, Северный Кавказ.

ABSTRACT

This article analyzes the cultural and educational activities of the city of Kizlyar XVIII-XIX centuries. Author aims to, examine the role of the city of Kizlyar as one of the main religious centers of Russia in the Caucasus. Kizlyar was the main political, economic and cultural center of Russia in the Caucasus.

Keywords: Kizlyar, religion, cultural and educational activities, the integration, Northern Caucasus.

Жители Кизляра исповедовали православие, мусульманство, иудаизм, католицизм, лютеранство. Были в Кизляре и сектанты: субботники, старообрядцы.

Все верующие имели свои молельные дома и храмы. Данные годового отчета за 1837 год показывают число церквей: соборные: греко- российская - 1, армянская -1; приходские: грекороссийская-2, армянская-1, монастырь грекороссийский-1; мечетей-3. В 1913 году количество их увеличилось: в Кизляре было восемь церквей - четыре русских и четыре армянских, две часовни, шесть мечетей, два монастыря - русский и армянский, синагога, костел [1, с. 90]. Исповедовать свою религию все конфессии могли беспрепятственно, что наглядно демонстрируется наличием большого числа храмов, мечетей и т.д.

С момента основания крепости, Кизляр довольно скоро стал центром культуры и духовности на Кавказе. В значительной степени этому содействовало основание здесь Крестовоздвиженского мужского монастыря, создание которого связано с переселением в Россию части населения из Грузии.

Первый значительный наплыв грузин в Россию произошел в 1724г. Грузинский царь Вахтанг VI (1712-1724), лишенный своего престола за приверженность к России, вынужден был спасаться бегством. 8 ноября 1724г. он прибыл со свитой из 145 человек, преимущественно духовного звания, в Астрахань. Вскоре он перебрался в Москву. Благодаря этому после 1724г., был открыт путь для его соотечественников в Россию. В

основном они селились в Кизляре. Именно грузинские проповедники и миссионеры стали здесь самыми первыми[2, с. 134].

Из Кизляра, как одного из главных религиозных центров России на Кавказе, осуществлялась пропаганда христианства среди кавказских горцев, что необходимо было в качестве противовеса усиленному распространению со стороны порты воинствующего панисламизма. Распространением христианства специально занимались Кизлярский Крестовоздвиженский монастырь (основан в 1739г. архимандритом грузином Даниилом) и так называемая Осетинская Духовная комиссия.

Кизлярский Крестовоздвиженский монастырь предназначался для возрождения и распространения православного вероучения среди кавказских народов. В Сборнике статистических сведений о Ставропольской губернии, куда входил и город Кизляр, за 1868г. говорилось: «С 1748г. в монастыре находился митрополит Иоанн Магнельский, архимандрит Герипсан и один монах. Они создали так называемую Осетинскую комиссию по крещению нерусских детей». Царизм активно использовал в своих целях православную церковь. Одним из направлений своей работы, как уже сказано было выше, духовенство монастыря считало обращение горцев в христианство.

Первые шаги в отношении Осетии, Кабарды, Чечни, Ингушетии и Дагестана русское православие предприняло в 1742 году. Грузинский архиепископ Иосиф и архимандрит Московского Знаменского монастыря Николай обратились к императрице Елизавете Петровне (1741-1761) с челобитной. В ней они указывали, что «...усмотрели близ державы вашего императорского величия низового города, называемого Кизляра, в недалеком расстоянии, на рубеже Кизлере, затемненный святым крещением непросвещенной народ, завомый осетинской...» [3, с. 29-30]. Одобряя цели русского правительства на Северном Кавказе и преследуя свои собственные, авторы челобитной всячески стремились представить этот край как важный, суливший большие выгоды район. Они, например, особо подчеркивали, что «места их изобилуют золотом, серебром, рудами и минералами, камением преизрядным». Первоочередной мерой, которая способствовала бы распространению русского влияния в этом регионе, Иосиф и Николай считали развертывание миссионерской деятельности. Они предлагали отправить на Северный Кавказ грузинских духовных персон, которые должны были бы проповедовать христианство среди местного населения, и обещали осетин «...во святое крещение и в вечное Ее Императорское Величество привесть...в непродолжительном времени всех без остатку».

Заинтригованный обещаниями выгод, которые перечислялись в челобитной, по указу императрицы Елизаветы Петровны, правительствующий Сенат приказал Синоду: «...сообщить ведение, в котором написать, чтобы оной святейший Синод соблаговолил по тому челобитию иметь рассуждение, для того дела показанных ли или других к тому способных и надежных персон послать надлежит, и на каком основании всему тому отправлению быть потребной...» [3, с. 30]. В 1743г. правительство приступило к выяснению ряда вопросов (внешнеполитическое положение, отношение к России, коммуникации и т.д.), а канцлеру А.П. Бестужеву-Рюмину, который возглавлял Коллегию иностранных дел, было поручено представить об этом доклад.

Для выяснения всех этих вопросов иностранное ведомство решило воспользоваться услугами кабардинских князей Магомета Атажукина, Альдигирея Гиляксанова и кумыкского владетеля Алиша Хамзина, находящихся тогда в Петербурге. От них были получены сведения о шапсугах, карачаевцах, сванах, балкарцах, лезгинах.

Получив необходимые сведения, Сенат в ноябре 1744г. решил создать особую комиссию - Осетинскую духовную комиссию (ОДК) в составе 21 духовного лица. В задачи комиссии входило: распространение христианства, склонение горского населения к союзу с Россией и, при благоприятных условиях, приведение в русское подданство. 17 декабря 1744г. Синод еще раз предупредил, чтобы члены комиссии соблюдали секретность, не брали с собой письменных инструкций о порученной им миссии. Русское правительство опасалось, что данные мероприятия вызовут обострение отношений со стороны Турции и Ирана. В то время Осетия, по Белградскому договору России с Турцией, считалась зависимой от Кабарды, а прикаспийские земли - от Ирана. Посылка же православной миссии из грузинских духовных лиц, из свиты бежавшего в Россию царя Вахтанга, позволяла царскому правительству обойти эти стеснительные условия. Насколько русские правительственные учреждения проявляли осторожность, свидетельствует и то, что Синод отказался выдать членам комиссии богослужебные книги на русском языке. На вопрос же, как им, духовным лицам, «в проповеди поступать», Синод пояснил: «...о том преподать им словесное довольное наставления» [4, с. 86]. С этой же целью члены комиссии должны были пройти специальную подготовку при Московской синодальной конторе. Связь предполагалось осуществлять через кизлярского коменданта.

Надо отметить, что в XVIII - первой трети XIX в. Кизляр являлся главным политическим, экономическим и культурным центром России на Кавказе. Роль его в этот период была столь значительна, что, по выражению известного кавказоведа академика А.П. Берже, он был своего рода «русской столицей на Кавказе». До учреждения Указом Екатерины II от 5 мая 1785г. Кавказской губернии во главе с наместником с центром в г. Екатериноградe (в 1822г. город Екатериноград был преобразован в станицу Кавказского линейного войска), не только русские владения на Тереке, но и все Предкавказье находилось в сфере влияния кизлярских комендантов.

1 февраля 1745г. грузинские духовные лица официально были ознакомлены на собрании Синода с целями их миссии: осуществление христианизации осетин, склонение их к союзу с Россией, а при благоприятных стечениях обстоятельств - приведение их в русское подданство. Кроме того, по предписаниям Сената, Осетинская комиссия обязана была установить непосредственные связи русского правительства с представителями Осетии.

Одновременно канцлер А.П. Бестужев-Рюмин и граф М.И. Воронцов направили письмо астраханскому губернатору В.Н. Татищеву. В нем предписывалось проследить за поездкой духовных лиц от Астрахани до места назначения и обо всем сообщать.

В феврале 1745г. духовные лица выехали из Санкт-Петербурга. Был определен основной состав комиссии. В нее вошли архимандрит Пахомий, игумены Христофор и Николай, иеромонах Ефрем. На дорогу выдавалось 500 рублей, а каждому священнику назначалось сверх денежного жалования также и «хлебное жалование». Комиссия снабжалась походной церковью, церковными книгами,

утварью (в том числе около тысячи медных и серебряных нательных крестов) [3, с. 65-66].

Уже в апреле, по сообщению кизлярского коменданта В. Оболенского, они проехали Кизляр и через Кабарду прибыли в Осетию [3, с. 72]. Из отчета духовных лиц видно, что в Осетии они проводили активную работу по распространению христианства среди местного населения. За первый год своей деятельности миссионеры окрестили отдельные феодальные фамилии и 306 человек из крестьян.

Стремясь установить связи с Россией, кавказские владетели все чаще обращались в Осетинскую Духовную комиссию. Она стала своеобразным мостиком налаживания контактов с могущественным соседом. Осетины ставили вопрос о переселении на равнину. Так, в январе 1747г. в Кизляр прибыли осетинские старшины под предлогом крещения и обратились с просьбой о разрешении переселиться на русскую пограничную линию.

Подобные «приезды» по указанию Сената поощрялись материально (каждому выдавалось по 20 рублей). Помимо этого, астраханский губернатор представлял в Сенат и Коллегию иностранных дел доклад о количестве крещеных и изъявивших желание переселиться в Кизляр. Для решения ряда важных политических вопросов (переселения и вступление в подданство) в 1749г. было организовано Осетинское посольство для отправки в Санкт-Петербург. Исследователь Н.А. Сотавов указывает, что после посещения посольства царское правительство усилило политику христианизации осетин и ингушей, видя в этом средство политического приобщения их к России[5, с. 133].

К сожалению, в самой ОДК обнаружились серьезные разногласия. Конфликт этот получил отражение в документах, согласно которым было проведено расследование. Следствие было долгим и запутанным. В ходе него была выявлена роль в разжигании конфликта князя Кайхостра, который стремился использовать политику русского правительства на Кавказе для того, чтобы с ее помощью добиться больших феодальных привилегий [4, с. 105 - 122, 132 – 134].

31 января 1752г. Синод признал необходимым приступить к постройке двух церквей к уже выстроенным трем (в Картаульском, Захинском уездах и в Дигории). Был расширен состав ОДК - 5 священников, 1 дьякон, 5 дьячков, 5 пономарей из числа безвестных грузинских духовных лиц, проживавших в Кизляре. Все новые члены комиссии получали жалование, общая сумма которого составила 825 рублей в год (по 75 рублей каждому священнику, 50 - дьякону, 40 -дьячку и пономарю). Определялось и новое жалование архимандриту Пахомию (200 рублей в год), игумену Христофору (125 рублей в год), иеромонахам Ефрему и Григорию (по 75 рублей в год), а также продолжали выплачивать «хлебные» деньги. Было принято решение о создании школы при ОДК для детей горцев. Работе этой школы придавалось большое значение, так как с ее помощью планировалось воспитать молодое поколение лояльное к Российской империи.

Все перечисленные мероприятия свидетельствуют о том, какое важное внимание уделялось правительством делам Осетинской Духовной комиссии. Долгое время ОДК по существу оставалось единственным учреждением, осуществлявшим связь России с Осетией, да и со всем Северным Кавказом в целом.

Несмотря на ряд крупных недочетов в миссионерской деятельности ОДК, современная историческая наука дает высокую оценку результатам функционирования этой комиссии. Положительным моментом в деятельности кизлярского монастыря и ОДК было то, что они способствовали распространению среди горских народов русской культуры и просвещения, содействовали освобождению (выкупу) христиан из турецкого, крымского, иранского плена. При комиссии действовала школа, в которой обучались грамоте дети горцев. Это была самая первая русская школа на Кавказе для обучения детей кавказских народов. В период правления Александра I (1801-1825) политика России на Северном Кавказе активизировалась.

Таким образом, в период со второй половины XVIII – начала XX в. конфессиональная политика царизма на Кавказе развивалась в рамках общероссийской. Кизляр в этой политике в силу своего положения и наличия большого количества церквей и монастырей сыграл основную роль.

Литература

1. Васильев Д.С. Очерки истории низовьев Терека: Досоветский период. Махачкала, 1986. С. 90.
2. Муртазалиев С.И., Данилюк М.Ю. Православие в Кизляре: прошлое и настоящее// Кизляр в Кавказской политике России: история и современность. Сб. статей и докладов научно-практической конференции университетов Юга России, посвященной 270-летию города Кизляра. (2. Кизляр 22-25 сентября 2005 г.), Кизляр, 2005. С. 134.
3. Русско-осетинские отношения в XVIII в. Сборник документов. в 2-х т. / Составитель. М. М. Блиев. - Орджоникидзе, 1976.-Т. 1.-С. 29-30.
4. Блиев М.М. Русско-осетинские отношения (40-е гг. XVIII- 30-е гг. XIX вв.). - Орджоникидзе, 1970. С. 86.
5. Сотавов Н.А. Северный Кавказ в кавказской политике Ирана, России и Турции в первой половине XVIII в. Махачкала, 1989. С. 133.

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПАРАЛЛЕЛИ РОССИЙСКИХ МОДЕРНИЗАЦИЙ

Терентьев Сергей Александрович,
преподаватель истории, обществознания.ГБПОУ СПО «МАДК им. А.А. Николаева, г. Москва
Кострикин Антон Сергеевич,
студент ГБПОУ СПО «МАДК им. А.А. Николаева, г. Москва
Жилов Алексей Сергеевич,
студент ГБПОУ СПО «МАДК им. А.А. Николаева, г. Москва

Российское государство, как и любое другое, с течением времени сталкивалось с необходимостью модернизации во всех своих сферах – индустриальной, политической, социальной, культурной. Все это достигалось путем нововведений, реформ или революций.

Между Российскими правителями-реформаторами и их деятельности можно провести параллели, выделить особенности, которые в той или иной мере были схожи. В частности, все они стремились к совершенствованию государства – исправлению старых ошибок, предотвращению оных в будущем, закладыванием будущего для своей страны и народа. И все неизменно сталкивались со схожими трудностями – консерваторскими настроениями, недоверием к новизне идей и подходов, противникам в своем же аппарате правления, трудностями наверстывания упущенного прогресса и ушедших вперед стран.

В данной статье хотелось бы остановиться на сравнении причин, содержании и возможных последствий модернизаций, проведенных Петром I, Сталиным и осуществляющимся сейчас в России в эпоху В. Путина.

Начать можно с характеристики причин, влияющих на начало реформ.

Одним из важнейших факторов являлись внешние вызовы, то есть угрозы, исходящие от западных стран. Модернизация была необходима, чтобы избежать угрозы независимости страны, угрозы превращения ее во второразрядную отсталую страну. Наибольшие темпы модернизации «характерны для эпохи смен технологических укладов» [2]. Это было и в эпоху Петра I и в 20-30 годы XX века, и сейчас – в начале XXI века.

Чтобы не дать России прекратиться в «задворки» Европы Петру I пришлось провести радикальные реформы и перед ним стояла задача, по-видимому схожая с задачей, которая затем будет стоять перед советским руководством в двадцатые годы: проводить постепенную модернизацию или совершить быстрый рывок вперед, путем волевых решений сверху.

Детская заинтересованность Петра I в столь чужой и необычной Европейской жизни переросла в серьезные государственные преобразования. Потешные полки, потешный городок, «Всешутейший, Всепьянейший и Сумасброднейший Собор» переросли в серьезные структуры: реформированную, перестроенную на современный лад армию; строительство Санкт-Петербурга - связывающей с Европой точкой для России и крупнейших верфей для организованного военного флота; Академии, школы, ассамблеи; преобразование длиннобородых бояр в европейскую элиту того времени, реформа церковного управления. Реорганизация и переобучение армии, появление военного флота укрепили позицию России среди держав. Строительство Санкт-Петербурга, изменение быта дворян – укрепили дипломатический, торговый потенциал государства – дворяне больше не походили на варваров из темных веков в глазах европейских послов и купцов. Введение ассамблей и тайной канцелярии укрепили власть и заставили верхние слои общества теснее взаимодействовать между собой и с верхушкой. Роль академий, школ и училищ нельзя преуменьшить – даже в самом начале существования они уже принесли новые возможности для проявления талантов и продвижения вперед прогресса и науки.

Таким образом, Петр Великий заложил прекрасную основу для развития могучей державы, несмотря на нежелание верхних слоев и трудности перенятия нового опыта. Он осознавал, что без этих перемен Государство Российское отстанет от мирового уровня и потеряет способность к конкуренции и отстаивании своих интересов. Здесь необходимо отметить, что большую роль в модернизации играли инновации, новшества, пускай даже перенятые у западных стран.

В 20-30 годы XX века СССР пришлось решать схожие задачи и опять был выбран путь быстрого индустриального прорыва, который в литературе также называют стратегией опережающего развития [1]. Перед угрозой завоевания территории страны Японией и Германией сталинское руководство решается проводить индустриализацию и коллективизацию, которые позволяют СССР выиграть Великую отечественную войну, а после нее противостоять США в «холодной войне».

Параллели между петровской и сталинской модернизацией очевидны: они начались в связи с угрозой существованию государства и осуществлялись с помощью внедрения новейших технологий, взятых из западных стран. По имеющимся данным, «в 1923–1933 гг. в тяжелой промышленности СССР было заключено 170 договоров о технической помощи: 73 с германскими компаниями, 59 с американскими, 11 с французскими, 9 со шведскими, 18 с фирмами других стран. Такие крупнейшие в Европе предприятия, как Днепрогэс, Сталинградский и ряд других тракторных заводов, Магнитогорский металлургический комбинат, Нижегородский (Горьковский) автозавод строились при активном участии американских компаний. По поставкам оборудования 1-е место занимала Германия, 2-е – США, 3-е – Великобритания. Компании International General Electric, Ford Motor Company, International Harvester, Dupont de Nemours стали ведущими зарубежными партнерами СССР» [1].

Кроме того, стоит отметить, что и Петр I и Сталин не особо считались с тем, хочется простому народу участвовать в радикальных изменениях общества или нет. Мы знаем какой ценой для народа достались обе модернизации.

В начале XXI века Россия опять стоит перед подобной исторической проблемой: очевидно, что необходимо превращать страну из сырьевой в инновационную, иначе мы превратимся в сырьевой придаток Запад. Модернизация России на современном этапе развития страны, думается, должна проводится также с опережающим развитием, то есть используя и перенимая новейшие технологии. При этом «необходимо восстановление индустриальной мощи страны, особенно в таких разваленных за последние 20 лет отраслях как: станкостроение, судостроение, электроника» [2].

Но хотелось бы предотвратить отрицательные стороны петровской и сталинской модернизаций: огромные жертвы населения страны. Ведь в конце концов, модернизация – это не только создание сильной, мощной державы, но и повышение уровня жизни страны.

Все радикальные реформы России проводились для предотвращения кризисов, грозящих стране извне – военных и политических угроз, и все они тяжело откликались в народе, не готовом к столь резким переменам жизни. Но наше государство и его народ прошли через темнейшие и труднейшие поры своей истории, несмотря на все тяжести и совершили огромный прогресс. Россия имеет огромный потенциал для развития и хотелось бы верить, что страну ждет прекрасное будущее.

Список литературы:

1. Айвазов А. Какая модернизация нужна России сегодня?//Завтра. Вып. № 10//http://zavtra.ru/content/view/2011-03-2221/
2. Что такое модернизация и зачем она нужна России? Пути модернизации России//Модернизация России. 2011. Март. № 3//http://www.moderniz.ru/

БИНАРНО МНОЖЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА: УЧИТ ЛИ ОНА?

Тетиор Александр Никанорович
Доктор техн. наук, профессор РГАУ - МСХА им. К.А. Тимирязева, Москва

Противоречивая, зачастую нелогичная и всегда неустойчивая, история человечества – это сложное течение событий с бинарно множественным взаимодействием бинарного множества предметов и явлений разного уровня [1], в различной степени определяющих ход истории. Стремление внести упорядоченность и определенность (это – одна из функций мозга человека) в ход истории [2], упрощенное мышление [3], приводят к поиску ее единственной движущей силы («движителем истории, как и движущей силой поведения отдельного человека, служат потребности – подлинная и единственная первопричина исторического процесса» [4]), к разнообразным упрощенным и эмоционально окрашенным схемам движущей формы прогресса, или повторяющихся циклов, или даже регресса [2]. Действительная история человечества содержит в себе бинарное множество путей, причем в самом прогрессивном развитии имеются регрессивные компоненты, и наоборот. В соответствии с этим число движущих сил истории множественно, среди них есть и определяющие, и второстепенные.

Обычно история человечества рассматривается как процесс развития материальной и духовной культуры в направлении от варварства к цивилизации (далеко не четкое и не общепринятое понятие цивилизации – это и уровень общественного развития материальной и духовной культуры, и ступень общественного развития, следующая за «варварством» [2]). Цивилизация – это более высокая ступень развития, хотя в соответствии с некоторыми исследованиями она может представлять заключительный этап: например, О. Шпенглер приводит признаки цивилизации как завершающей стадии развития общества, характеризующейся развитием техники и индустрии, деградацией искусства и литературы, скоплением людей в больших городах, превращением народов в безликие «массы» [4]. Именно научно-технический прогресс привел человечество и планету к неожиданной, впервые возникшей в истории проблеме выживания. Проблема выживания – итог прогресса? Над этим надо глубоко задуматься.

Как подчеркивается в [2], деление истории на небольшое число отрезков – первобытнообщинный строй, рабовладение, феодализм, капитализм, отнесение только европейских стран к цивилизованным, а остальных – к варварским, предлагалось европейскими исследователями на основе доступных им данных. При этом из рассмотрения исключались не только многие не соответствующие европейским представлениям цивилизации, но и народности, которые не были склонны к движению к цивилизации. Одной из возможных причин постановки цивилизации европейского типа над «варварством» была необходимость оправдания насильственного характера развития цивилизации, что позволяло захватывать «свободные» территории, принадлежавшие стоявшим на низших ступенях развития «дикарям». При этом безвозвратно погибали древние цивилизации. Поэтому почти все великие географические открытия, если их рассматривать с объективной и свободной от эмоций точки зрения, являются варварским, неэтичным и негуманным, присвоением чужих территорий и народностей. Это удовлетворение потребности путем присвоения обычно не влияло на общепринятую идею в целом прогрессивной истории: памятники, сотни книг и фильмов посвящены этим «захватывающим» страницам жизни человечества. Изменилось бы что-нибудь в истории человечества в негативную сторону, если бы Х. Колумб не «открыл» Америку, если бы не были «открыты» Индия, Африка, Австралия, и другие страны, где жили люди и существовали и примитивные сообщества, и древние цивилизации? Что вообще можно понимать под географическим «открытием»? – для тех людей, которые жили на открываемых землях, открытия не было, происходило присвоение территорий и порабощение. Колумб, Кук, Васко да Гама, Ливингстон, Стэнли и другие первооткрыватели и исследователи, проявляя незаурядное мужество, удовлетворяли свои потребности во «взгляде за горизонт», описывали территории и нравы «дикарей», и способствовали захвату этих стран (в контексте этого вполне логично, что в этом процессе активно участвовали пираты). Не будь этого, цивилизованные страны не получили бы территорий, из которых они ввозили колониальные товары и невольников (только Африка потеряла около 100 млн. чел.). Но история человечества развивалась бы естественным путем, без гибели цивилизаций.

В соответствии со свойственным исследователям (как обычным людям) упрощенным мышлением [3, 5, 7], поддерживающим стремление к поиску наиболее простых и понятных причин явлений, к делению любого сложного предмета или явления на простые составляющие при их небольшом числе, в истории развития человечества некоторые ученые видят единый магистральный (канализованный) путь движения к цивилизации [4]. Отличается только способ движения – более спокойный или полный постоянной борьбы между угнетенными и господствующими классами, странами. Прогресс и просвещение на этом пути искореняют варварство, невежество, низкий уровень развития. В соответствии с тем, что человек «живет» в кратковременной памяти, число определяющих параметров в исследованиях истории не превышает 3-7, сложный путь предстает в упрощенном мышлении исследователей как простой и понятный. История описывается как закономерный процесс смены трех прогрессирующих эпох (древние века – средние века – новая история), трех способов производства (от первобытнообщинного строя через рабовладение и феодальный строй к капитализму и социализму при решающей роли производительных сил и производственных отношений) [2], как периодическая смена двух - трех демографических циклов, сопровождающихся демографическим давлением и сдвигами с помощью фундаментальных открытий [4], и др. С.М. Соловьев

полагал, что ход русской истории определяли три важнейших фактора – природа страны, природа племени и ход внешних событий. В.О. Ключевский считал главными три основные силы – человеческую природу, людское общество и природу страны [2]. Л. Н. Гумилев писал о влиянии двух факторов - пассионарности и пассионарных толчков как движущих сил циклического развития [2].

Всемирная история и путь развития человечества – это сложнейший конгломерат более частных историй, описываемых к тому же с самых разных, но всегда упрощенных, позиций. Поэтому упрощенных и потому более понятных историй человечества очень много, – в них мифы переплелись с реальностью, земные истоки с неземными, причины – со следствиями. Вопрос определения реальных причин и путей развития человечества осложняется и тем, что в соответствии с одним из законов экологии [1] и ввиду упрощенного мышления [3, 5, 7] человечество склонно идеализировать отдаленное прошлое и будущее, оставляя себе не идеальные более близкие времена и настоящее. И отдаленное прошлое, и, тем более, достаточно далекое будущее представляются в розовом свете, и при этом не обращается внимания на биологическую нереальность и принципиальную неосуществимость «розового» мира. Упрощенное мышление – следствие сложного строения и функционирования мозга [3, 7]. Прошлая история человечества во многом негативна (хотя, может быть, ее негативная и позитивная ветви почти равновесны); человек всегда мечтал о рае на Земле, надеясь на однополярное развитие. Светлое будущее, зеленая планета, красивые и этичные люди, однополярный мир без войн, устойчивое развитие, - таково идеализированное представление о будущем Земли и стандартное суждение о рае.

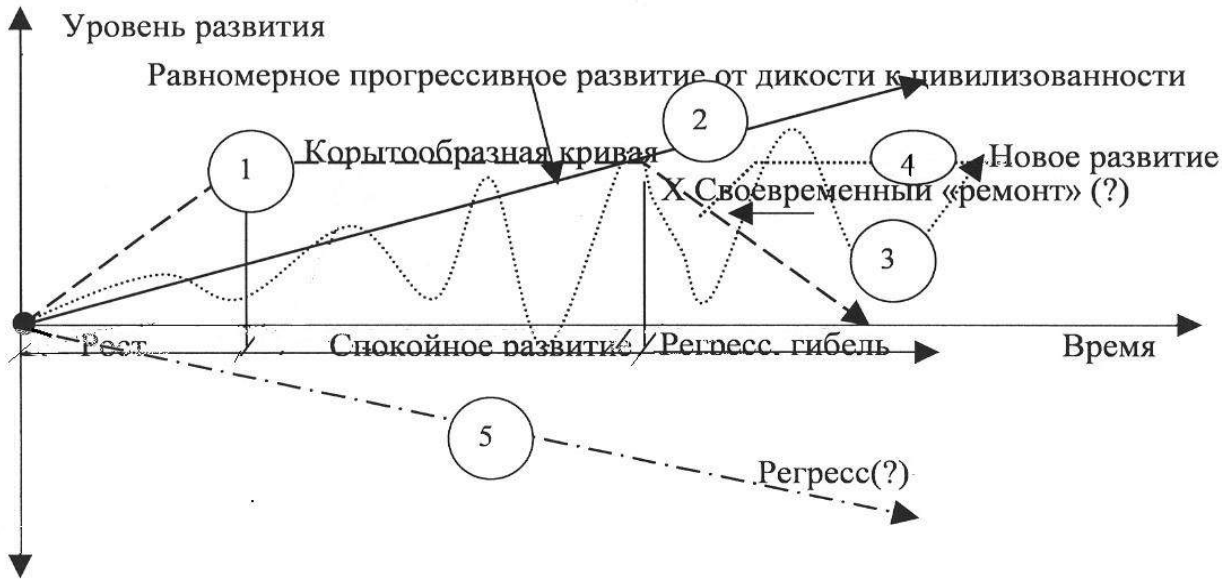

Рис. 1.1. Пути развития: 1- корытообразная кривая; 2 – прогресс; 3 - сложное и более реальное развитие; 4 – вмешательство в регресс; 5 - регресс.

Сейчас многие известные исследователи, опираясь на данные о негативных результатах глобальной деятельности, говорят о необходимости быстрого перехода человечества на «путь разума» [1] и ускоренного формирования нового, более прогрессивного и разумного, склонного к альтруизму, добру, правде, человека и его мышления [5], иначе предсказывается конец истории. Создаются «кодексы» для этого «Homo pulcher» - «человека прекрасного» [5], которые, к сожалению, не привели и не смогли бы привести к его улучшению, так как этот процесс связан со структурой и деятельностью мозга человека – самого консервативного органа. Именно этот орган и стоит в начале всех действий человека, именно он определяет особенности его восприятия действительности, направления его мышления и деятельности. Но вся деятельность человека протекает также и в поле действия объективных законов развития, в конкретных географических и общественных условиях. Поэтому движущие силы истории, рассматриваемые как побуждения к длительному движению и действиям больших масс людей, целых народов, можно условно разделить на внешние по отношению к человеку - действие всеобщих законов бытия (эволюции и экологии, бинарной множественности природы, разветвляющегося развития), географических (природных), общественных (материально – экономических, духовных, социальных), и внутренние (особенности строения мозга как наследия животных предков), хотя они находятся в постоянном взаимодействии.

Можно сказать, что основная зависящая от человека движущая сила истории, ее наиболее мощный и эгоистичный детерминант, - это особенности деятельности сложного мозга. Этот важнейший орган необычайно сложен по структуре и работе и недостаточно изучен. Мозг человека включает в себя множество древнейших, древних и более новых структур, объединенных нервными сетями и взаимодействующих в процессе анализа информации и выработки решения. Для мозга характерно не совсем одновременное прохождение импульсов от рецепторов сенсорных систем через множество древних, старых и более новых (но выросших из старых) структур, их активное участие в анализе информации и выдаче решений, важная роль эмоций в мышлении и сознании (окраска мыслей чувствами), ограниченность кратковременной памяти, не осознаваемый анализ большинства поступающей информации и осознаваемый анализ минимальной информации, наличие индивидуального «Я», и др. Эти особенности приводят чаще всего к упрощенному восприятию действительности, к простой – с двух – трех сторон - оценке предметов и явлений как наиболее понятной. Абстрактное «человеческое» мышление ярко окрашено «животными» эмоциями и чувствами. Это происходит в процессе прохождения и контроля импульсов через отделы

мозга: возможно большее или меньшее влияние одного из трех (может быть, и большего числа) отделов «триединого» мозга – «ритуально - иерархического и агрессивного» рептильного отдела, «эмоциональной» лимбики и «когнитивной» новой коры, большее или меньшее влияние «животного» или «социального» в человеке. Можно с большой долей уверенности предположить, что именно таким образом особенности эмоционального и склонного к упрощенному восприятию мышления, связанного с древними, целиком животными, структурами мозга, существенно определяют в итоге развитие человечества. Но если это так, то корни, истоки развития истории нужно искать в особенностях поведения животных, в этологии (рис. 2).

Рис. 2. Этологические истоки истории

Мозг человека, включающий древние структуры, – это пример эволюции органа, который в процессе естественного отбора создавался не для будущего высшего создания природы, не для «человека мыслящего», а без какого-либо предвидения путем последовательного закрепления некоторых (положительных и нейтральных) результатов случайных мутаций. Большую роль в процессах восприятия и обработки информации и стремления к упрощенному мышлению играют особенности памяти. Человеческая память двойственна – она и долговременна, и кратковременна [3, 7 и др.]. Долговременная память способна хранить большие массивы информации, прошлого опыта. При этом для функционирования организма важна неемкость этой памяти, а способность быстро найти в ней нужную информацию, ответ на поставленный вопрос. Но человек «живет» в кратковременной памяти, частью которой является самая кратковременная иконическая память «решения» емкостью 3-5 элементов (удерживающая в течение 0,1 – 0,5 сек полную и точную картину, воспринимаемую органами чувств) [3]. К кратковременной относится сенсорная память только что действовавшего стимула с максимальной емкостью всего 7 - 9 элементов, с длительностью хранения 5 – 60 сек. Информация с более длительным сроком запоминания переходит в долговременную память. Ряд исследователей полагает, что сознание может одновременно воспринимать не более семи единиц информации (закон «магической семерки плюс-минус два» Дж. Миллера [3]). «Живя» в кратковременной памяти и запоминая ограниченное число единиц информации, не сопоставимое с ее действительным объемом, человек не способен анализировать последствия своих действий. Если развитие человечества обусловлено стремлением к удовлетворению потребностей и достижению соответствующих положительных эмоций, то историю определяют «целиком животные» структуры мозга – древнейший «ритуально-агрессивный» и древний «эмоциональный» мозг, и поэтому истоки иерархии и бытия человеческих сообществ лежат в унаследованных человеком этологических особенностях бытия животных (этология – наука, изучающая сложные формы поведения животных (пищевого, полового, стадного и кастово-группового, ритуального, территориального, родительского, агрессивного и защитного, и др.). Многие направления человеческого бытия известны в животном мире, и часто они весьма сходны. Таковы роды и период детства, выращивание, воспитание, обучение детенышей, удовлетворение потребности в пище, в территории и жилище, в продолжении рода, том числе сексуальные потребности и борьба за самку; игры, соревнования; социальное устройство, иерархия (вожаки разных уровней и стая в позе покорности), индивидуальное и коллективное существование, семья - полигамия, полиандрия, моногамия и пр.; общение и взаимоотношения в группе: рабство, коммунизм, монархия, феодализм в животном мире, подчинение, равноправие, и пр., разделение труда: воины, рабочие и др.; хищничество, паразитизм, взаимопомощь и взаимная выгода (множество форм симбиоза и антибиоза), болезни, лечение, старость.

Если признать гипотезу о наличии упрощенного мышления как следствия антропогенеза, то можно сказать, что все действия человека на его длинном историческом пути во многом определялись эмоциональным мозгом, неспособным к предвидению, а все без исключения выдающиеся мыслители (как, впрочем, и все остальные люди) создавали упрощенный дуальный мир с тенденцией к его однополярности, и ни Сократ, ни Платон, ни Аристотель, ни К. Маркс, ни Г. Гегель, ни Ч. Дарвин, никто другой просто не могли создать другие законы, более сложные и учитывающие реальную множественность мира. Особенно сложен с этой точки зрения вопрос учета «уроков» истории и прогнозирования развития человечества, эти данные всегда носят упрощенный и мало реальный характер. Вместе с тем в соответствии с законом бинарной множественности все отмеченные выше особенности восприятия мира и мышления имеют и позитивные черты: они дают возможность человеку быстро анализировать изменения и реагировать, поощряют стремление к новому, ярко окрашивают даже сухое абстрактное мышление, позволяют постоянно возобновляться надеждам на лучшее будущее. Но история фактически мало чему учит.

Список литературы

1. Тетиор А.Н. Целостность, красота и целесообразность мира множественной природы. – Тверь: Обл. изд-во, 2003. – 450 с.
2. Емельянов Ю.В. Рождение и гибель цивилизаций. – М.: Вече, 2000. - 543 с.
3. Саган К. Драконы Эдема. Рассуждения об эволюции человеческого разума. – М.: Знание, 1986. – 256с.
4. Философский энциклопедический словарь– М.: СЭ, 1983. – 840 с.
5. Тетиор А.Н. Упрощенно мыслящее человечество в сложном мире природы. – М.: РЭФИА, 2001. – 213с.
6. Крюковский Н.И. Homo pulcher. Человек прекрасный. – Минск: БГУ, 1983. - 303с.
7. Тетиор А.Н. Этологические истоки упрощенного мышления и сознания человека. – М.: Ж-л «Сознание и физическая реальность», №1, 2003, стр.2-14.