

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## АДАПТИРОВАННЫЙ МЕНТАЛЬНЫЙ ТРЕНИНГ В УСЛОВИЯХ ОТСУТСТВИЯ СИСТЕМАТИЧЕСКИХ ТРЕНИРОВОК

*Левицкий Алексей Григорьевич*  
 профессор, доктор педагогических наук, «НГУ им. П.Ф.Лесгафта, Санкт-Петербург»  
*Матвеев Дмитрий Александрович*  
 старший преподаватель, Санкт-Петербургский Государственный Университет  
*Шабаев Александр Владимирович*  
 старший преподаватель, Санкт-Петербургский Государственный Университет.

**Введение.** Одной из методик направленных на формирование технических и тактических навыков у борцов является адаптированный ментальный тренинг. В его основу положен ментальный тренинг профессора Унесталя, модифицированный профессором П.В. Бундzenом в 1994 году [1, с.15; 7, с.35]. Тренинг представляет собой программы, записанные на электронные носители, которые прослушиваются в удобное для пользователя время. Тематика программ следующая: мышечная релаксация, психическая релаксация, идеомоторная тренировка, мобилизация и концентрация внимания, выработка психологии победителя, борьба со страхом.

Нами предпринята попытка адаптировать ментальный тренинг для работы с начинающими борцами возраста 16-18 лет. Для этого ментальный тренинг был дополнен упражнениями, направленными на развитие гибкости и беседами, ориентированными на развитие личностных качеств, необходимых для занятий борьбой.

В исследованиях была доказана эффективность разработанной нами методики [7, с.86; 8, с.26]. Однако возник вопрос о том, насколько значимо воздействие адаптированного ментального тренинга в условиях непостоянных тренировок.

**Методика эксперимента.** Сформированы экспериментальная и контрольная группы. В них вошли студенты Санкт-Петербургского Государственного Университета естественных факультетов: физический факультет, математико-механический и факультет прикладной математики и процессов управления. Все занимающиеся прошли медицинский осмотр и были допущены до занятий борьбой самбо. Возраст занимающихся 16-18 лет. Заниматься

борьбой самбо члены и экспериментальной и контрольной групп начали после поступления в СПбГУ. Численность каждой группы 15 человек.

Занимающиеся сдавали норматив по бегу на дистанции 100 м в начале и в конце учебного года. При этом в тренировки были включены занятия по бегу на средние и длинные дистанции только осенью (с 1 сентября по 15 октября), и весной (с 15 апреля по 31 мая). Остальные занятия проходили в спортивном зале на борцовском ковре.

Включение в занятия элементов легкой атлетики преследовало выполнение государственной программы по физической культуре и развитие физических качеств, таких как выносливость и быстрота.

В занятия экспериментальной группы был включен адаптированный ментальный тренинг.

В процессе обработки данных определялись средние значения сдачи норматива на 100 м в группе -  $t_{cp}$ , вычислялись стандартное отклонение от среднего значения - SD, достоверность различий по критерию Стьюдента - P, определялись максимальные (max) и минимальные (min) значения сдачи норматива в группе.

**Гипотеза.** Предполагалось, что при нерегулярных тренировках адаптированный ментальный тренинг не оказывает положительного воздействия на физическую подготовленность занимающихся.

**Результаты эксперимента.** В таблице 1 приведены средние значения сдачи норматива по бегу на 100 метров в экспериментальной и контрольной группах на начало учебного года.

Таблица 1

Средние результаты норматива на 100 метров в группах на начало учебного года в экспериментальной и контрольной группах

	$t_{cp}$	SD	Доверит. интервал P=0.1	min	max
Экспериментальная группа	14.0	0.45	13.2;14.8	13.3	14.9
Контрольная группа	13.8	0.51	12.9;14.7	13.1	14.9

Из таблицы 1 видно, что средние значения времени в каждой группе на начало учебного года достоверных различий не имеют при P=0.1, т.к. доверительные интервалы пересекаются. Минимальные и максимальные значения норматива в каждой группе соизмеримы.

В таблице 2 приведены средние значения выполнения норматива по бегу на 100 метров в экспериментальной и контрольной группах на конец учебного года.

Из таблицы 2 видно, что средние значения времени в каждой группе на начало учебного года достоверных различий не имеют при P=0.1. Минимальные и макси-

мальные значения норматива в каждой группе соизмеримы. Достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами для бега на 100 метров не выявлено.

**Выводы.** Эксперимент показал, что в условиях отсутствия систематических тренировок адаптированный ментальный тренинг не дает результата. Прослушивание специальных программ, бесед и выполнение расслабляющих упражнений бесполезно, если не происходит постоянных занятий тем видом специализированных физических упражнений, которые отражают специфику соревновательной деятельности.

Таблица 2

Средние результаты норматива на 100 метров в группах в конце учебного года  
в экспериментальной и контрольной группах

	$t_{cp}$	SD	Доверит. интервал $P=0.1$	min	max
Экспериментальная группа	13.6	0.30	13.1;14.0	13.1	14.0
Контрольная группа	13.7	0.35	13.1;14.2	13.1	14.2

#### Литература

1. Баландин, В.И., Бундзен, П.В. Ментальный тренинг для повышения соревновательной надежности спортсменов. Методическое пособие. СПб.: Комитет по ФКиС СПб, СПб НИИФК, 1998. – 27 с.
2. Бундзен, П.В., Бендюков, М.А. Кирюшин А.И. Система психотренинга и психопрофилактики «Ментальный тренинг» / Вестник спортивной медицины России 1994. - №1. – С.35-38
3. Джалилов, С.А. Методика технико-тактической подготовки начинающих самбистов, включая защиту от болевых приемов при болевых воздействиях / С.А. Джалилов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. - №3(73). – С.52-53
4. Завьялов, Д.А. и др. акробатическая подготовка в тренировочном процессе борцов вольного стиля / Д.А. Завьялов, А.Н. Заремба // Теория и практика физической культуры. – 2011. - №7. – С. 69-72
5. Зуб, И.В. и др. использование игр на начальном этапе обучения дзюдо / И.В. Зуб, Л.И. Зуб // Педагогика и современность. – 2013. - №4. – С.107-114
6. Неробеев, Н.Ю. Различие спортивно-технических соревновательной деятельности борцов-юниоров вольного стиля в зависимости от пола / Н.Ю. Неробеев, Б.И. Тараканов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. - №1(71).- С. 68-72
7. Левицкий, А.Г. Взаимосвязь дополненного ментального тренинга и технических действий в стойке / А.Г. Левицкий, Д.А. Матвеев, М.А. Ковалев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. - №9. – С.86-90
8. Савельев, Д.С. Дополненный ментальный тренинг в системе подготовки начинающих самбистов/ Д.С. Савельев, М.В. Мурашев, А.Г. Левицкий, Д.А. Матвеев // Теория и практика физической культуры. – 2014. - №2. – С. 26-28

## ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ

*Мелетичев Вадим Владимирович*

*Канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры психологии Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*

Образование относится к тем социальным институтам общества, в которых удельный вес высокопрофессионального интеллектуального труда особенно велик и где качество педагогических кадров объективно имеет большое значение. Главной ценностью образования становится развитие у обучающихся потребности и возможности выйти за пределы изучаемого, способности к самореализации творческого потенциала, формирование направленности на саморазвитие и самообразование. Смысл педагогической деятельности сегодня состоит в том, чтобы создать условия для саморазвития обучаемых, их самовоспитания и самореализации. Решать педагогические задачи на таком уровне под силу только педагогу-профессионалу, постоянно совершенствующему педагогическую деятельность.

Профессионалом в любой сфере деятельности, а тем более в деятельности педагогической, может быть только тот, кто мотивирован именно на эту деятельность, стремиться реализоваться в ней, если эта деятельность значима для субъекта сама по себе, он получает от нее удовлетворение, то есть имеет внутреннюю мотивацию этой деятельности.

Проблеме мотивации педагогической деятельности, ее значимости для результативности педагогического труда и профессионального здоровья педагогов нами уде-

лялось много внимания в предыдущих работах (Мелетичев, 2007, 2008, 2011, 2012). В связи с этим, не вдаваясь в анализ проблемы, отметим, что в основе профессиональной деятельности педагога лежит сочетание целого ряда мотивов, определяющих его направленность и, во многом, обуславливающих его личную успешность и в целом результативность образовательного процесса. При этом важно иметь в виду, что эта деятельность является полимотивированной, т.е. детерминирована не одним, а совокупностью мотивов. Одни мотивы являются доминирующими, основными. Другие – подчиненными, второстепенными. Доминирование – подчинение мотивов изменчиво, поскольку мотивация любой деятельности, в том числе и педагогической, очень динамична, подвержена влиянию различных внутренних и внешних факторов. Профессионально-педагогическая деятельность детерминирована, прежде всего, ее качественной (содержательной) характеристикой, по принципу внутренней и внешней мотивации. Если для педагога профессионально-педагогическая деятельность значима сама по себе, он получает от нее удовлетворение, стремиться самореализоваться именно в ней, то правомерно вести речь о наличии у него внутренней мотивации. Если же эта деятельность побуждается мотивами заработка, престижа, карьерного роста и т.д., то речь идет о внешней мотивации.

Наряду с позициями большинства авторов, занимавшихся данной проблематикой, нами обосновано, что «... важным условием результативности деятельности педагога является наличие у него профессиональной мотивации, в которой ведущими являются внутренние мотивы педагогической деятельности. Сформированность такой структуры мотивации значимо влияет на стиль профессионально-педагогической деятельности, определяет отношение педагога к своей профессии, удовлетворенность ею, стремление к совершенствованию, достижению педагогического мастерства, что в значительной степени влияет на достижение как конечных, так и промежуточных целей образовательного процесса» [1, с.93].

В последние несколько десятилетий в психологической и педагогической науке остро встала проблема исследования феномена профессионального выгорания. Актуальность этой проблемы обусловлена, прежде всего, возрастающими требованиями со стороны современного общества к личности работников «помогающих» профессий, так как данные профессии обладают огромной социальной важностью. Известно большое количество эмоциональных факторов, как объективных, так и субъективных, которые оказывают негативное воздействие на труд работников «помогающих» профессий, вызывая сильное эмоциональное напряжение, стресс и выгорание. Профессия педагога относится к категории как раз тех помогающих профессий, где высок риск профессионального выгорания. Как отмечает С.М. Шингаев, при изучении профессионального выгорания выявлена парадоксальная, на первый взгляд, ситуация: это явление оказывается «инфекционным», или иными словами - те, кто подвержен синдрому эмоционального выгорания, становятся циниками, негативистами и пессимистами; взаимодействуя на работе с другими людьми, которые находятся под воздействием такого же стресса, они могут быстро превратить целую группу в коллектив «выгорающих». Отсюда вытекает важность профилактики выгорания в педагогических коллективах [5, с.3].

В контексте данной статьи необходимо задаться вопросом - связаны ли мотивация педагогической деятельности и профессиональное выгорание педагогов? Ответ – безусловно, да.

Профессиональное выгорание – это синдром, развивающийся на фоне хронического стресса и ведущий к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека. Профессиональное выгорание возникает в результате накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них [5, с.34]. В деятельности педагога нередко возникают напряженные ситуации, приводящие к возникновению стресса: нарушения дисциплины детьми на занятиях, конфликты с коллегами и руководителями, сложности в общении с родителями по поводу учебы и поведения их детей. Накапливаясь из дня в день, стресс от кратковременного переходит в длительный со всеми вытекающими последствиями. В то же время сама профессия педагога предполагает умение постоянно сдерживать вспышки гнева, раздражения, тревоги, обиды, а это в свою очередь повышает внутреннее эмоциональное напряжение и негативно сказывается на здоровье. Не случайно в последние годы все чаще говорят о синдроме профессионального (эмоционального) выгорания педагога. Как правило, ему подвержены люди старше 38 - 45 лет. Возникает парадоксальная ситуация: к этому возрасту накоплен значительный педагогический опыт, а в профессиональной сфере происходит спад. Существенно снижается энтузиазм в ра-

боте, растет негативизм и усталость. По данным НИИ медицины труда, 60% учителей склонны к неврозам, связанным с профессиональной деятельностью.

И это общая тенденция, которая прослеживается независимо от актуального состояния мотивации педагогической деятельности. А если у педагога доминируют внешние мотивы профессиональной деятельности, он не удовлетворен этой деятельностью, относится к ней как к тяжелому бременю, вызванному теми или иными обстоятельствами, ситуация с возникновением и развитием профессионального выгорания еще более усугубляется. В проведенной нами совместно с С.М. Шингаевым исследовательской работе выявлено наличие тесной взаимосвязи мотивации педагогической деятельности и профессионального выгорания педагогов [5]. Это позволяет утверждать, что формирование у педагогов мотивации, в которой ведущими являются внутренние мотивы педагогической деятельности, целесообразно рассматривать в качестве перспективного направления профилактики развития у них профессионального выгорания.

В основу работы по формированию мотивации педагогической деятельности, как показали наши предыдущие работы [2, 3, 4, 6], должен быть положен системный подход к рассмотрению педагогических процессов и явлений. Система формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности – это целостная совокупность структурных (цель, состояние сформированности мотивации, методы, объекты, субъекты и условия ее формирования) и функциональных (задачи, функции, способы и приемы, действия и операции формирования мотивации, анализ и оценка эффективности) компонентов, которые находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и подчинены цели системы. Основной целью такой системы является формирование у педагогов мотивации профессиональной деятельности, где устойчиво доминирующими являются внутренние побуждения – мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной и воспитательной деятельности, социальной направленностью этой деятельности, конечной целью которой является развитие личности обучающегося [5, с. 65].

Реализация такой системы предполагает учет ряда значимых положений:

1. Изучение и формирование мотивации педагогической деятельности – это две неразрывные стороны одного процесса. Изучение мотивации – это выявление ее исходного уровня, реального состояния и возможных перспектив развития. Результаты изучения являются основой для планирования процесса формирования, в ходе которого вскрываются резервы, выявляются новые факторы, влияющие на мотивацию. Поэтому подлинное изучение имеет место именно в процессе формирования.
2. Формирование мотивации необходимо понимать, прежде всего, не как преподнесение педагогам готовых, извне задаваемых мотивов, а как создание условий и ситуаций, в которых бы желательные мотивы складывались, осознавались и развивались с учетом имеющегося у них опыта и индивидуальности. Следствием такого подхода является возникновение и развитие у педагогов стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, т.е. из объектов системы формирования мотивации профессиональной деятельности они трансформируются в ее активно действующих субъектов.
3. С педагогической точки зрения мотивация не исчерпывается только побуждением личности к деятельности, а охватывает его многосторонние связи

и отношения: социально-психологические, нравственно-этические, социально-экономические и др. Мотивация выступает одним из сложных механизмов соотношения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности.

4. При планировании и осуществлении организационных и психолого-педагогических мероприятий системы очень важно учитывать тот факт, что речь идет не столько о формировании мотивации педагогической деятельности, сколько о перестройке или развитии уже имеющихся у педагогов мотивов. Уже существующие мотивы, субъективно выражающиеся в эмоциональном отношении, педагогу необходимо переключить на новый предмет, подыскивая и разъясняя причинно-следственные и другие связи, способствующие такому переключению.
5. Мотивы - сложные внутренние образования, которые должен построить сам субъект. В связи с этим формировать их извне, в ходе организационных и психолого-педагогических воздействий объектов системы, нельзя. Возможно лишь создание «строительного материала», который будет использоваться самим педагогом для формирования мотивов.
6. Эффективность системы формирования мотивации профессиональной деятельности у педагогов в значительной степени определяется уровнем психолого-педагогической компетентности, активностью участия и тесным взаимодействием ее субъектов.

В систему формирования мотивации профессиональной деятельности у педагогов образовательных организаций целесообразно включить следующие основные разделы:

1. Совершенствование учебно-материальной базы профессионально-педагогической деятельности.
2. Формирование положительного социально-психологического климата в педагогическом коллективе.
3. Индивидуальные психолого-педагогические воздействия по формированию мотивации профессиональной деятельности у педагогов.

4. Стимулирование самосовершенствования педагогами учебно-воспитательной деятельности.
  5. Создание условий для проведения педагогами исследовательской работы.
  6. Тренинги формирования мотивации профессионально-педагогической деятельности.
- Наполнение названных разделов содержанием зависит от условий функционирования конкретной образовательной организации, возможностей руководства, его психолого-педагогической компетентности, творческого подхода к решению рассматриваемой проблемы.

#### Список литературы:

1. 1.Кусакин М.Ю., Мелетичев В.В. Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. СПб.: СПб АППО, 2012. – 136 с.
2. 2.Мелетичев В.В. Критерии оценки сформированности мотивации педагогической деятельности у аспирантов вузов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. - № 1 (22). - с. 132-136.
3. 3.Мелетичев В.В. Системный подход к формированию мотивации педагогической деятельности // Психологическое обеспечение педагогического процесса в образовательном учреждении: проблемы, ресурсы, инновации: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под общ. ред. С.М. Шингаева. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2011. - с. 225-230.
4. 4.Мелетичев В.В. Теоретические и методические аспекты формирования профессиональной мотивации педагогической деятельности у адъюнктов технических военных вузов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2007. - № 13 (36). - с. 203-207.
5. 5.Мелетичев В.В., Шингаев С.М. Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. СПб.: СПб АППО, 2014. – 100 с.
6. 6.Мотивация учения и педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / Под общ. ред. В.В. Мелетичева. СПб.: СПб АППО, 2011. – 102 с.

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРИ ЦПМПК

*Мельникова Светлана Аркадьевна*  
Социальный педагог, г. Ханты-Мансийск

В настоящее время система образования России переживает сложный период реформирования. Новое время выдвигает новые требования к образованию, в том числе это касается и центральной психолого-медико-педагогической комиссии (далее ЦПМПК).

ЦПМПК определяет не только специальные потребности ребенка, используя комплексную диагностику его психофизического развития, но и индивидуальный образовательный маршрут, специальные условия для его обучения и воспитания, то есть ЦПМПК занимаются не отбором детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения, а подбором (определением) для каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья

(далее по тексту дети с ОВЗ) соответствующих образовательных условий (образовательного маршрута), а также определением характера соответствующей медико-социальной и психолого-педагогической помощи [4].

Для специалистов ЦПМПК важнейшей задачей является установить при каких условиях ребенок с ОВЗ сможет реализовать свой потенциал, будучи интегрированным в социум.

Особое значение в новых условиях деятельности ЦПМПК приобретает деятельность социального педагога, который оказывает социальную помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Согласно Федеральному закону Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» оказывается психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления, в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, создаваемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, а также психологами, педагогами-психологами организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются [4].

В связи с этим актуальной и востребованной становится социально-педагогическая деятельность по поддержке лиц с ограниченными возможностями - это непрерывный педагогически целесообразно организованный процесс социального воспитания с учетом специфики развития личности человека с особыми потребностями на разных возрастных этапах, в различных слоях общества и при участии всех социальных институтов и всех субъектов воспитания и социальной помощи.

Отклонения в развитии приводят к «выпадению» из этого социально и культурно обусловленного пространства, нарушают связь с социумом, культурой как с источником развития [1]. Поэтому организация социально-педагогической деятельности по поддержке лиц с ограниченными возможностями - это построение образовательного пространства (за рамками учебного заведения и школьного возраста), которое предусматривает «обходные пути» для достижения тех социальных задач, которые в условиях «нормы» достигаются общепринятыми традиционными способами [1].

Социально-педагогическая деятельность осуществляется усилиями специалистов различных профилей, но ведущая, интегрирующая роль в этом процессе принадлежит социальному педагогу.

Социальный педагог – это педагог, который изучает социальное воспитание ребенка в контексте его социализации. Это специалист образовательной организации, также осуществляющий контроль за соблюдением прав ребенка обучающегося в школе, в том числе ребенка с ограниченными возможностями здоровья [2].

Важной сферой деятельности социального педагога в условиях модернизации образования является оказание помощи родителям ребенка с ОВЗ и самим детям в социальной адаптации. Социальная адаптация — процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды; вид взаимодействия личности с социальной средой.

Социальный педагог взаимодействует со специалистами согласно списку, прилагаемого к приказу, учитывая, что все специалисты ЦПМПК, взаимно дополняя друг друга, используют коллегиальные формы работы и системный подход к анализу первичной информации и документации, собственных профессионально полученных сведений, сведений, полученных другими специалистами, а также соблюдают этические нормы.

Осуществляет диагностику социальной адаптации учащихся, имеющих отклонения в развитии, изучает психолого-педагогические особенности личности и ее микро-социума, условия жизни, интересы и потребности, положение в коллективе, трудности и проблемы, выступает посредником между учеником и школой, семьей, органами власти. Способствует созданию комфортной и безопасной обстановки, обеспечению полноценного личностного развития учащихся, имеющих специальные образовательные потребности на каждом возрастном этапе [3].

Отслеживает социальную адаптацию учащихся, имеющих специальные образовательные потребности в пределах выполнения учеником индивидуального коррекционно-образовательного маршрута, утвержденного ЦПМПК.

Проводит консультативную и просветительскую работу в пределах своей компетенции с учащимися, их родителями и педагогами школы.

Проблемы организации сопровождения детей с нарушениями поведении, с трудностями социальной адаптации требуют психологического обеспечения процесса качественного улучшения воспитательной работы в образовательных учреждениях, психологической помощи классным руководителям, испытывающим значительные трудности в воспитательной работе в новых реалиях российской жизни. В так называемой открытой образовательной среде, где существуют мощные влияния на систему ценностей и на модели поведения детей и подростков со стороны СМИ, Интернета, на фоне серьезных социально-экономических трудностей, переживаемых населением в сельских территориях области педагоги нуждаются в психологически обоснованных современных формах организации общественной жизни детей, подростков и молодежи [4].

Таким образом, социальный педагог при ЦПМПК имеет широкий круг задач и полномочий по отношению к детям с ОВЗ и их семьям и может служить эффективным инструментом развития инклюзивных процессов в образовании.

Процесс гуманизации отношения общества к лицам с ограниченными возможностями и все более расширяющаяся их во все сферы социальной жизни побуждает искать новые наиболее эффективные формы реализации социальной помощи этой категории населения России. Социальная помощь является составным элементом государственной системы социальной защиты наиболее уязвимых слоев населения. Процесс модернизации требует высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к новым формам и методам работы.

#### Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ, 2019.71.
2. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учебное пособие- М.: «Академия», 2000. – 200 с.
3. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. – СПб.: прайм ЕВРО-ЗНАК, 2006. – 479 с.
4. Семаго Н.Я «Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья» Методическое пособие: -М: 2000. – 6 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

*Давыдова Ирина Владимировна*

*Директор Муниципального бюджетного негосударственного образовательного учреждения (МБ НОУ)*

*«Гимназия № 59», г. Новокузнецк*

*Даничкина Наталья Анатольевна*

*Старший преподаватель кафедры психологии, г. Новокузнецк*

*Михальцова Любовь Филипповна*

*Канд. пед наук, доцент кафедры педагогики, г. Новокузнецк*

*Ялаева Татьяна Павловна*

*Учитель основ безопасности жизнедеятельности, г. Новокузнецк*

Современное общество актуализирует поликультурное образование, которое способствует формированию у обучающихся поликультурного мышления, социальной устойчивости, нравственности и гуманности, практической способности применения полученных знаний, умению комфортно жить в трансформирующемся обществе [8].

Одной из приоритетных проблем образования, стоящих перед мировой цивилизацией, является формирование поликультурных компетенций. Постоянное взаимодействие различных представителей мировых культур, что создает предпосылки к формированию поликультурных компетенций молодежи.

Соотношение национальных и общечеловеческих ценностей в условиях глобализации современного мира обрело особую актуальность: с одной стороны, необходимо сохранить своеобразие этнокультур, а с другой, предусмотреть их взаимовлияние на процессы глобализации, интеграции и интернационализации [12, с. 32].

Наличие поликультурного компонента позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес обучающихся, а затем и студентов к новому знанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир. В связи с этим особое внимание уделяется культурологической направленности образования, которое выступает как важнейший социальный институт, ответственный за процесс социализации личности в условиях глобализации, обеспечивающий преемственность в развитии культуры, формирование условий для территориальной, социальной и академической мобильности молодежи [4, с. 43]. Главной направленностью такого образования должно стать формирование инновационного мышления, развитие творческих способностей и интеллектуального потенциала молодежи, поиск новых подходов в решении современных проблем.

Современные тенденции развития образования актуализируют подготовку профессионала, конкурентоспособного в быстроизменяющихся рыночных условиях, мобильного, способного к активному самосовершенствованию и саморазвитию, стремящегося к обучению и повышению квалификации, обновлению знаний и компетенций на протяжении всей жизни [5, с. 281].

Это соответствует приоритетной направленности государственного документа «Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации до 2015 г.», в котором определена стратегическая цель государственной политики в области развития науки и технологий – выход РФ к 2020 году на мировой уровень исследований, разработок на направлениях, определенных национальными и научно-технологическими приоритетами, освоение в РФ шестого технологического уклада [8].

Поликультурность социального пространства, в котором развивается жизнедеятельность человека, является одним из системообразующих начал современных

цивилизаций, что обеспечит сохранение безопасности обучающимся. Нельзя не согласиться с тем, что без духовной самобытности сложно существовать в общемировой семье культур и цивилизаций, и, в конечном счете, экономические и геополитические позиции страны могут существенно ослабнуть. Именно в этом заключается понимание взаимосвязи места России в мировом сообществе и государственной политики в сфере образования, к осознанию и решению актуальных проблем современности [11].

Россия была и остается многонациональным государством, поликультурное пространство образования которого является объективной реальностью. Синтез ценностей разных народов, этносов, культур, цивилизаций, религий в настоящее время осуществляется в основном с помощью современных средств массовых коммуникаций, массовой культуры, продуктов массового производства и масс-медиа. В настоящее время интернет является неотъемлемой частью глобальных мировых процессов. Становление поликультурных компетенций обучающихся невозможно без пропаганды социально значимых поликультурных ценностей [2, 3].

Формирование поликультурных компетенций молодежи представляет собой процесс создания и реализации системы собственных представлений о культурном пространстве и своем месте в нем. Это актуализирует поликультурное образование, необходимость развития знаний, умений, навыков и овладение ими для сохранения многообразия культурных ценностей, норм, образцов, форм деятельности и мирного сосуществования.

Мы выявили, что интерес «к не таким, как я» среди старшеклассников – 89% и студентов – 74%; ежедневно выходят в сеть интернет молодежь в возрасте 18-24 лет – 88%; 25-30-летнего возраста – 71%. Самое главное в общении с другими 48% опрошенных старшеклассников назвали доброту, 52% студентов – уверенность. Другого, как «непохожего» рассматривают – 37% молодежи, «другого как чужого» – 31%, «другого как интересного» – 32% опрошенных. Результаты опроса актуализировали проблему поиска новых педагогических условий формирования поликультурной личности, взаимопонимания молодежи во имя мира и сохранения культурной идентичности различных народов [6, с. 51].

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (2013 г.), согласно проведенным исследованиям, в России ежедневно работают в интернет 89% подростков в возрасте до 17 лет, 93% – молодежь в возрасте до 25 лет. Многочисленные исследования (О.В. Акулова, Д. Бенкс, А.Г. Бермус, В.С. Библер, А.А. Деркач, В.И. Матис, В.Е. Семенов, Л.Л. Супрунова) позволяют констатировать необходимость формирования человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания, уважения к другим

культурам, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований [9, с.103].

Мощной интерактивной рекламной площадкой для всего мира являются социальные сети, в том числе и для формирования поликультурных компетенций молодежи. Социальная сеть является многопользовательским, поликультурным и информационно насыщенным интернет-сайтом, на котором осуществляется наполнение пользователей информацией. Такая коммуникация вызывает большую степень доверия у молодежи, легче воспринимается и быстрее ими распространяется. Интернет объединяет в себе множество компьютерных сетей, обеспечивает коммуникации и сотрудничество пользователей разных стран мира. Это значит, что образовательные процессы должны быть детерминированы тем, что вызывает интерес у молодежи. Это интернет и возможность общения для личностного и профессионального роста, формирования поликультурных компетенций [10].

Вопросами поликультурного образования занимались А.И.Арнольд, А.Г.Асмолов, В.С.Библер, Н.А.Богадых, Н.И.Гез, В.Е.Давидович, М.В.Кларин, Б.А.Тахотов и другие. Формирование поликультурной компетентности в этом аспекте является одним из основных критериев качества образования [1].

Как считает, А.В.Иванова, поликультурная компетентность это совокупность знаний, умений, навыков, способствующих усвоению знаний о культуре своего народа, и неперемное условие интеграции в другие культуры. Она способствует формированию представлений о многообразии культур в регионе, России, мире, развитию умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур [3, с.11].

Например, социальные сети, применительно к формированию поликультурных компетенций молодежи дают возможность освоения ценностей субкультур, налаживания новых коммуникационных каналов, использовать создавшиеся сообщества, целевые группы аудитории и создавать новые, развивать гражданские чувства аудитории, самосознание граждан, исследовать формы и стадии поликультурной адаптации молодежи.

Овладение молодежью поликультурными компетенциями осуществляется в урочное и внеурочное время, участвуя в совместном принятии решений и проектировании жизненной траектории; в процессе понимания межкультурных различий и уважения представителей других культур; в результате формирования активной гражданской позиции и обмена опытом; при изучении и использовании передовых достижений других народов и культур; при самоподготовке и проектировании профессиональной карьеры.

В этой связи, на факультете психологии образования НФИ КемГУ, в гимназии № 59 и школе № 36 было откорректировано содержание учебно-методических комплексов и учебных дисциплин для повышения качества подготовки обучающихся и будущих специалистов, создания механизмов эффективного освоения обучающимися компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности. При этом, если раньше учебные программы дисциплины определяли цели, содержание, объем и порядок изучения дисциплины, то в настоящее время был включен перечень результатов образования, формируемых дисциплиной с указанием соответствующих компетенций и основных образовательных технологий (форм, методов обучения, типовых задач), используемых для формирования компетенций обучающихся, перечень типовых заданий для контроля и самооценки уровня заявленных в дисциплине результатов образования (компетенций). Среди которых приоритетное место отводится

поликультурной компетенции, формированию толерантности, доброты и уважения к другим людям.

Практика работы в школе и в вузе показывает, что поликультурные ценности также необходимо пропагандировать и рекламировать, используя, например, интернет-рекламу и разные ее виды: медийная (на графических файлах – баннерах); контекстная (в ответ на запросы по ключевым словам); в RSS-каналах (вместе с новостями подается небольшое текстовое сообщение); в почтовых рассылках (рассылается в виде электронных писем). Такие PR-технологии позволяют охватить многочисленную аудиторию, постоянно обновлять информации, корректировать и изменять содержание, при этом, обеспечивая обратную связь с пользователями, осуществляя мониторинг поликультурных компетенций.

Наши исследования позволили выявить, что эффективными средствами при формировании поликультурных компетенций молодежи являются:

- «молва» – обмен пользователей собственным опытом о тех или иных событиях, услугах, проведение дискуссий на различные темы. В ходе этих коммуникаций у участников появляется возможность ближе узнать и понять представителей разных культур. «Интернет молва» имеет высокую степень доверия к рекомендациям от друзей;
- «сарафанное радио», в результате которого происходит распространение тех или иных слухов;
- «из уст в уста», когда информация передается от пользователя – пользователю устно, на форуме, письмом, в блоге;
- «стартапы» – выпуск новой книги/пособия, когда автор делится своим опытом и оставляет ссылку на свой сайт;
- «вирусная реклама» (аудио-видеозаписи, тексты, картинки, приложения), которые выкладываются в социальную сеть анкет героев и образов;
- видеодискуссии (например, российской молодежи с зарубежными обучающимися в НФИ КемГУ между Казанским федеральным университетом, Томским институтом развития образовательных систем и Западным Мичиганским университетом).

Международная видеодискуссия по теме: «Современные требования к профессиональным компетенциям и личностным качествам специалистов» прошла в рамках российско-американской научно-исследовательской лаборатории «Цивилизация. Культура. Образование», структурного подразделения НФИ КемГУ. Несмотря на значительную разницу во времени (в России – 21 час, в США – 10 час.) в видеодискуссии активно участвовали профессоры, преподаватели, аспиранты, учителя и студенты – будущие политологи, философы, психологи, технологи, учителя физической культуры, историки и языковеды, а также школьники.

От Российской Федерации кроме НФИ КемГУ участвовали Томский государственный педагогический университет и Институт развития образовательных систем РАО (г. Томск). Соединенные Штаты Америки представляли Западный Мичиганский Университет, (г. Каламазoo), Университет Долины Юта, (г. Орем) и Международное общество сравнительного исследования цивилизаций, штат Мичиган, (г. Каламазoo).

В ходе видеодискуссии участники остановились на проблеме возрастающих требований к специалистам, формировании профессиональных компетенций и личностных качеств, умении общаться с представителями других культур. Акцентировали внимание на том, что обновленный мир с инновационными технологиями предъявляет все более высокие требования к специалистам, поэтому

необходимо непрерывное образование, чтобы быть конкурентоспособным специалистом на рынке труда [12, с. 33].

Российскую молодежь интересовало, что вкладывают их зарубежные сверстники в понятие «смысл жизни», «ценности», «ценностная ориентация», «компетенции», «поликультурные компетенции», что ожидают от своей жизни, какие надежды связывают с будущей профессией и так далее. Американская аудитория спрашивала, сколько в России платят за учебу в вузе, как расставляются приоритеты в российском образовании, какой приблизительно процент отводится академическому и профессиональному обучению, чем российские студенты любят заниматься в свободное время, как формируют поликультурную компетентность и прочее. Обе стороны определились, в каких мероприятиях они могут сотрудничать в режиме телемоста в будущем.

Оживленный интерес у участников вызвало обсуждение следующих вопросов:

1. Какие условия необходимы для успешного развития общих и профессиональных компетенций будущих учителей в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, чтобы будущие специалисты были самостоятельными, мобильными и конкурентоспособными на современном рынке труда?
2. Как и какие инновационные формы реализовывать на практике, и в чем заключается инновационный потенциал образовательного пространства для творческого саморазвития субъектов образования, как его выявить и как достичь желаемых результатов?
3. Как добиться того, чтобы обучающиеся не только усвоили знания, умения, навыки, но и сформировали поликультурные компетенции, умели творчески мыслить, практически реализовывать свои планы, осмысливали себя и свою значимость в социуме, свои ценности и способности, важность выбранной профессии?

В качестве перспективы сотрудничества присутствующие будут продолжать исследование проблемы творческого саморазвития обучающихся в рамках научной школы академика РАО, доктора педагогических наук, профессора В.И. Андреева в сотрудничестве с учеными НФИ КемГУ как исполнители и соисполнители научно-исследовательской деятельности (в рамках экспериментальной площадки Института теории и истории педагогики РАО, г. Москва), реализуя концепцию и педагогическую технологию формирования ценностно-смысловых ориентаций обучающихся на творческое саморазвитие в системе непрерывного образования, участвуя в презентациях инновационных форм организации сотворчества в образовательных учреждениях разного типа, в видеодискуссиях, в подготовке инновационных проектов, научных статей, учебно-методических пособий и монографий.

Эффективными при формировании поликультурных компетенций является также проведение культурно-массовых молодежных интернет мероприятий, повышающих социальную активность молодежи, реализация инновационных проектов и долгосрочных социальных программ, что позволяет формировать ответственность и осмысленность молодежи, понимать свою роль и значимость как субъекта деятельности в поликультурном мире.

Современные социально-экономические изменения определили возможность создания новых теоретических и стратегических моделей формирования поликультурных компетенций молодежи и обусловили необходимость их применения в образовательном процессе школы и вуза.

Формирование поликультурных компетенций расширяет сущность общечеловеческой нравственности и мо-

рали, религии и толерантности, которые являются в настоящее время предметом исследования многих наук в современном обществе.

Международное сотрудничество, безусловно, является инновационным потенциалом для формирования поликультурных компетенций обучающихся, позволит образовательным организациям системно реализовывать стратегию интернационализации образования. Следствием этого является развитие толерантности и успешная подготовка школьников и студентов для интеграции в европейское и мировое образовательное пространство.

#### Список литературы:

1. Богатых Н.А., Тахохов Б.А. Поликультурная компетентность - фактор развития толерантности студентов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.logosbook.ru/>
2. Вирусный пиар [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [<http://www.upsale.ru/articles/virusnij-piar.html>]
3. Иванова А.В. Развитие поликультурного образования: историко-педагогический анализ (XX в. – начало XXI в.). Автореф. дис. канд.пед.наук, Якутск, 2010. – 24с.
4. Л.Ф.Михальцова, В.Ф.Мищенко. Современная проблема поликультурного образования: теория и практика / Педагогика, психология и образование: от теории к практике /Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Ростов-на-Дону, 2014. – С. 42-44.
5. Михальцова Л.Ф. Международное научное сотрудничество как стратегия реализации инновационного потенциала образовательного пространства для творческого саморазвития обучающихся // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования: материалы V Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, магистрантов, студентов с международным участием. – Барнаул: АлтГПА, 2014. – С. 279 – 282 (0,1).
6. Михальцова Л.Ф., Даничкина Н.А., Куровский В.Н. Профессиональное развитие студентов: теория и практика / Профессиональное образование: проблемы и достижения. – Томск, 2014. – С. 50-53.
7. Михальцова Л.Ф. Учебно-методическое пособие для студентов педагогического вуза. Бакалавриат. «Поликультурное образование», специальность 050400.62 – «Психолого-педагогическое образование». – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2014. – 81 с.
8. Образование в поликультурном обществе В.В.Путин, 12.07.2009г. [Электронный ресурс]. <http://diplomforum.ru/f87/t27441.html> (дата обращения 28.12.2014).
9. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бенкса) // Педагогика. 1993. № 1. С. 104-109.
10. Развитие интернета в регионах России. Исследование. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://company.yandex.ru/researches/reports/2014/ya\\_internet\\_regions\\_2014.xml](http://company.yandex.ru/researches/reports/2014/ya_internet_regions_2014.xml)
11. Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации до 2015 г. [Электронный ресурс] Url:[http://base/consultant.ru](http://base.consultant.ru) (дата обращения 29.12.2014)
12. Mikhaltsova L. Russian-American Scientific and Research Laboratory “Civilization. Culture. Education.” 2013. Report / L. Mikhaltsova // The ISCSC Newsletter. International Society for the Comparative Study of Civilizations / Western Michigan University, Kalamazoo, Michigan, USA. – 2014. – Vol. 53 (1). – P. 32-33.

## АЭРОБИКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Михайлов Николай Георгиевич*

*канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки ГБОУ ВПО МГПУ, г. Москва*

*Михайлова Эльвира Ивановна*

*канд. пед. наук, профессор кафедры теории и методики прикладных видов спорта ГБОУ ВПО МГПУ г. Москва*

*Калинкина Кира Викторовна*

*учитель физической культуры ГБОУ СОШ № 538, г. Москва*

Программа по физической культуре имеет свои традиции и построена на выполнении тех групп физических упражнений, которые дают наибольший эффект для оздоровления детей и молодёжи, привлечения подрастающего поколения к занятиям физическими упражнениями [1]. Однако в последнее время отмечается рост новых видов спорта, которые пользуются успехом у детей и молодёжи. Аэробика относится к таким видам двигательной активности, которые включают разнообразные движения, и подразделяется на большое количество отдельных направлений [2].

К ним относятся классическая аэробика, различные виды танцевальной аэробики, аква-аэробика, упражнения в которых выполняются под музыку без предметов. Видов танцевальной аэробики великое множество. Занятия танцевальной аэробикой проводятся в быстром темпе под музыку, соответствующую тому или иному стилю танца. К данному виду аэробики относятся: фанк – аэробика, ситиджем, хип-хоп, латин-аэробика, джаз-модерн, афро-джаз, с элементами народных танцев и много других.

Другую группу аэробики составляют упражнения с использованием предметов и приспособлений. К этой части обычно относят степ-аэробику, слайд-аэробику, сайклинг, памп-аэробику (с утяжелителями, гантелями амортизаторами), фитбол-аэробику, кенгуру-аэробику. Арсенал предметов и оборудования при занятиях аэробикой практически неограничен, что привлекает к занятиям значительное число девочек и мальчиков, девушек и юношей [3].

Многообразие движений, применяемых во время занятий аэробикой, создаёт предпосылки для развития основных физических качеств – выносливости, силы, быстроты, гибкости и ловкости, способствует развитию основных функциональных систем организма школьника.

Сочетание физических упражнений с музыкальным сопровождением способствует эстетическому воспитанию подрастающего поколения, знакомит с различными направлениями музыки, а в конечном итоге приобщает представителей подрастающего поколения к мировой музыкальной культуре.

Простота и доступность аэробных упражнений открывают возможности использования аэробных упражнений уже в начальной школе. В связи с введением третьего урока физической культуры открылись возможности включения аэробики в систему физического воспитания школьников.

Целью настоящего исследования явилась разработка программы для учащихся начальной школы. Для формирования содержания программы учитывались следующие основания:

- количество занятий – 34
- длительность занятия – 35 мин.
- основные средства: базовые аэробные шаги и их разновидности

- практические методы: равномерный, повторный.
- При реализации программы решались задачи:
- формирование у школьников устойчивых мотивов и потребностей в бережном отношении к своему здоровью;
  - целостное развитие физических и психических качеств;
  - творческое использование средств физической культуры в организации здорового образа жизни;
  - привлечение детей к участию в организованных формах физической активности.

Содержание программы предусматривало освоение основных элементов аэробики, которые затем можно объединять в комбинации и выполнять в ходе уроков физической культуры. Эти элементы получили название базовых аэробных шагов. Базовыми они называются потому, что используются при составлении всех соревновательных композиций.

В программе задавалась определённая последовательность разучивания базовых аэробных шагов. На первых трёх уроках разучивался шаг (march) и его разновидности – приставной шаг (step touch), шаг вправо в полуприсед; на следующих трёх уроках – прыжок ноги врозь-вместе (Jumping jack), наряду с шагом – ноги врозь (в диагональ)-вместе (в и.п.) (V-step) и скрестным шагом в сторону (grape wine). Ещё три занятия были посвящены разучиванию выпада (lunge), бега (jog) и подъема колена вперед (knee lift). И последними разучиваются скуп (skip) и мах (kick). Таким образом, в течение первой четверти разучивались основные базовые аэробные шаги. Такая последовательность строилась на основании реализации правила «от простого к сложному», когда каждое последующее аэробное упражнение было более сложным для исполнения.

Вторая четверть была посвящена последовательному освоению более сложных для исполнения элементов: упор углом и упор углом ноги врозь, прыжки колени к груди и «звездочка»; сагитальное отжимание, прыжок поворотом на 180°, повороты и равновесия.

На уроках с девятнадцатого по двадцать шестой изучалась техника выполнения танцевальных шагов и элементы хореографии. Танцевальные шаги включали такие элементы как вальсовый шаг, переменный шаг, русский шаг, техника выполнения которых требовала определённой пластичности и сочетания с первоначально изученными базовыми аэробными шагами.

Наконец в заключительной части программы разучивались наиболее сложные варианты прыжков – прыжок поворотом на 360°, разученные прыжки объединялись в серии. Таким образом, в течение срока освоения программы первоклассники осваивали весь спектр элементов, необходимых для построения соревновательной программы по аэробике для ребят этого возраста.

Другой особенностью построения программы являлось обязательное объединение упражнений в связки и комбинации по мере освоения программы. Такая работа предусматривалась на каждом уроке, что позволяло с одной стороны разучивать новые аэробные упражнения, а с другой совершенствовать уже освоенные аэробные упражнения. Результатом такого построения программы стало хорошее развитие основных физических качеств. Например, для развития координационных способностей использовались такие приёмы, как добавление к базовым шагам движения руками, увеличение количества базовых

движений в одной связке, изменение частоты движений, добавление перемещений, изменение направления движения, добавление разнонаправленных движений в суставах. Развитие силовых способностей осуществлялось при выполнении динамических и статических упражнений, прыжков и многоскоков. Для развития гибкости в подготовительной части урока выполнялись общеразвивающие упражнения с повышенной амплитудой движений в плечевых, локтевых, тазобедренных и коленных суставах. Для развития пассивной гибкости выполнялись также упражнения в парах.

Ниже представлен фрагмент основной части урока №2.

Содержание	Дозировка	ОМУ
И.п. – о.с. 8 счетов – хлопки 8 счетов – марш на месте.	8 раз	Спина прямая, лопатки сведены, носки оттянуты, шаг выполнять на каждый счет
И.п. – о.с. 1 – шаг вправо, руки в стороны, 2 – приставить левую, руки вниз, 3-4 – то же влево. 5-8 – повторить 1-4	По 8 раз	Спина прямая, руки прямые, шаг выполнять с носка.
И.п. – о.с. 1 – шаг вправо, руки в стороны, 2 – приставить левую, руки вниз, 3-4 – то же влево. 5-8 – марш на месте	По 8 раз	Спина прямая, движения выполнять на каждый счет.
И.п. – о.с. 1-«восьмерка» – марш с продвижением вперед 2 «восьмерка» – марш на месте, 3 «восьмерка» – марш с продвижением назад, 4 «восьмерка» – марш на месте	2 раза	Носки оттянуты, спина прямая.
И.п. – о.с. 1-2 – шаг вправо в полу-присед, руки на пояс, 3-4 – и.п. два хлопка. 5-8 – то же влево.	8 раз	Спина прямая, стопы развернуты, вперед не наклоняться.
И.п. – о.с. 1«восьмерка» – марш с продвижением вперед 2 «восьмерка» 1-2 – шаг вправо в полуприсед, руки на пояс, 3-4 – и.п. два хлопка, 5-8 – то же влево 3 – «восьмерка» марш с продвижением назад, 4 – «восьмерка» 1 – шаг вправо, руки в стороны, 2 – приставить левую, руки вниз, 3-4 – то же влево. 5-8 – повторить 1-4	4 раз	Спина прямая, стопы развернуты, вперед не наклоняться, в полу приседе опускаться ниже
И.п. – о.с. 1 «восьмерка» 1-4 – марш с продвижением вперед, руки попеременно сгибаются в локтях 5-6 – шаг вправо в полуприсед, руки на пояс, 7-8 – и.п. два хлопка. 2 «восьмерка» 1-4 – марш с продвижением назад, руки попеременно сгибаются в локтях, 5 – шаг вправо, руки в стороны, 6 – приставить левую, руки вниз, 7-8 – то же влево.	8 раз	Выполнять движения на каждый счет.

Партерная часть		
И.п. – сед руки вверх 1-3 – три наклона вперед 4 – и.п.	По 8 раз	Носки оттянуты, ноги прямые, тянутся к носкам.
И.п. – сед ноги врозь, руки в стороны. 1-3 – наклон к правой, руки вверх. 4 – и.п. 5-8 – то же к левой.	По 6 раз	Ноги прямые стараться коснуться лбом колена.
И.п. сед ноги врозь 1-7 – 7-мь наклонов вперед 8 – и.п.	4 раза	Ноги прямые колени прижаты к полу, носки оттянуты. Стараться коснуться пола подбородком.
И.п. лежа на спине, руки в стороны 1 – мах правой вперед 2 – и.п. 3-4 – то же левой.	10 раз	Ноги прямая, ягодицы во время маха не отрывать от пола, носки оттянуты.
И.п. лежа на спине, руки в стороны 1 – поднять ноги вперед, 2 – развести в стороны, 3 – соединить вместе, 4 – опустить в и.п.	8 раз	Ноги прямые, ягодицы не отрывать от пола, носки оттянуты
И.п. – стойка руки на пояс 1-4 – 4-е прыжка на месте. 5-8 – марш, 4 хлопка.	8 раза	Стопы держать вместе. Спина прямая. Выполнять движения под счет.

Основная часть урока аэробики содержит, как правило, два раздела (см. таблицу) — аэробную тренировку и силовую. Первые семь упражнений, представленные в таблице, выполняются в качестве аэробной тренировки, а последующие шесть упражнений, выполняемые в положении сидя и лёжа, составляют партерную часть занятия.

В ходе основной части занятия интенсивность повышается до целевых показателей, и состоит из набора движений, выполняемых с определенной интенсивностью постепенно возрастающей до необходимых параметров. Набор упражнений партерной части этого урока направлен на развитие гибкости занимающихся и предусматривает выполнение упражнений с четко регламентированной техникой выполнения. Амплитуда и темп выполнения упражнений взаимосвязан с избранной методикой развития или поддержания гибкости.

Для проверки эффективности программы был проведён педагогический эксперимент, в ходе которого сравнивались показатели физического развития и индекс физической готовности у двух первых классов ГБОУ № 538. Ребята из класса, который занимался по программе В.И. Ляха, рассчитанной на три урока в неделю (КГ), выросли с 125+7 см до 128+7 см, а их вес увеличился с 25+5 кг до 28+6 кг. Для контроля за развитием уровня физических качеств сравнивался индекс физической готовности [4]. Оказалось, что индекс физической готовности увеличился в этом классе с 78+27 до 84+20, различия в начале и конце периода эксперимента отличались недостоверно при уровне значимости  $p > 0,05$ .

Аналогичные показатели физического развития класса, который занимался по экспериментальной программе с использованием аэробики (ЭГ), составили следующую величину: рост увеличился с 125+3 см до 129+4 см (различия достоверны при  $p < 0,05$ ), вес возрос с 26+4 кг до 28+6 кг (различия недостоверны при  $p > 0,05$ ). Показатели индекса физической готовности увеличился с 80+21 до 98+22 (различия достоверны при  $p < 0,05$ ).

Сравнивая результаты показателей физического развития двух классов можно заключить, что занятия аэробикой способствовали более интенсивному росту представителей ЭГ при сходной прибавке в весе у ребят из КГ. При этом индекс физической готовности увеличился достоверно только в экспериментальной группе.

Таким образом, введение аэробики в содержание третьего урока физической культуры позволяет добиваться более существенных темпов прироста индекса физической готовности у учеников при сохранении практически равных параметров физического развития детей этого возраста. Это позволило подготовить команду из детей экспериментальной группы и занять призовое место в итоговых соревнованиях школьников по фитнес аэробике г. Москвы.

#### Список литературы:

1. Холодов Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. Пособие для студ. Высш. учеб. Заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 5-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 480 с.
2. Михайлова Э.И., Михайлов Н.Г. Аэробика в школе: учебно-методическое пособие – М.: Советский спорт, 2014. – 122 с.
3. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Том X. Выпуск XVII/Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2005. – 359.
4. Тяпин А.Н., Решетников И.С. Руководство пользователя компьютерной административной программой «Физкультурный паспорт»: В информационно-методическом сб. №4 «Физическое здоровье обучающихся и пути его совершенствования. Нормативно-методические и аналитические материалы по мониторингу / Отв. Ред. Л.Е. Курнешова. – М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. – С. 5-35.

## ФИТНЕС-АЭРОБИКА НА ТРЕТЬЕМ ЧАСЕ УРОКА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

*Михайлова Эльвира Ивановна*

*Профессор, канд. пед. наук, МГПУ, г. Москва*

*Деревлева Елена Борисовна*

*Доцент, канд. пед. наук, МГПУ, г. Москва*

Уже более десяти лет аэробика занимает не последнее место в графике соревнований Московских общеобразовательных учреждений. Это соревнования, фестивали, конкурсы районного, окружного и городского значения. Занятия аэробикой на 3-ем часе урока физической культуры и в системе дополнительного образования в СОШ помогают решать задачи подготовки к этим и другим мероприятиям. Однако, методического обеспечения по разработке программ по оздоровительной и фитнес-аэробике для 3-го часа урока физической культуры недостаточно. Такое положение вещей обусловило выбор темы исследования и определило ее цель.

Цель исследования – совершенствование методики проведения третьего часа урока физической культуры с использованием средств фитнес-аэробики.

Объект исследования – процесс физического воспитания школьников средних классов.

Предмет исследования – методика проведения третьего часа урока физической культуры с использованием средств фитнес аэробики.

Гипотеза исследования – предполагается, что проведение 3-го часа урока физической культуры на основе средств фитнес-аэробики будет эффективным для повышения уровня физической подготовленности школьников средних классов, а так же способствовать успешному участию их в соревнованиях по аэробике.

Для решения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Разработать программу и содержание занятий для третьего часа урока физической культуры на основе средств фитнес-аэробики.
2. Оценить эффективность разработанной программы.

Для решения поставленных задач был проведен педагогический эксперимент, который проводился на базе ГБОУ СОШ № 235 с сентября 2013 по май 2014 года.

Было выбрано два класса средней школы - 6а и 6б, которые составили контрольную и экспериментальную

группы, численностью по 14 человек. По данным врачебного контроля отклонений в состоянии здоровья участников эксперимента не отмечено.

Оценка показателей физических качеств по тестам: бег на 1000 м, бег на 30 м, наклон из положения седа, поднимание и опускание туловища из положения лежа, прыжок в длину с места позволила сделать вывод о среднем уровне физической подготовленности учеников данной возрастной группы и об отсутствии статистически достоверных различий между учениками контрольной и экспериментальной групп.

Программа для третьего часа урока физической культуры с использованием средств фитнес - аэробики для школьников средних классов была реализована в экспериментальной группе. Составленные три комплекса упражнений длительностью по две минуты содержали все базовые шаги аэробики и их сочетания и соответствовали правилам соревнований по фитнес-аэробике. С ними дети выступали на окружных и городских соревнованиях. Структура урока при этом соответствовала традиционной схеме урока физической культуры и состояла из трех частей: подготовительной, основной, заключительной.

При разучивании и выполнении комплексов упражнений основное внимание обращалось на правильность исполнения базовых элементов аэробики, на правильную осанку, на четкое положение рук. Все упражнения выполнялись с разным темпом: сначала замедленный – через счет, постепенно переходящий в выполнение упражнений на каждый счет. Обучение всегда начиналось с показа и объяснения упражнений и по принципу от простого к сложному. Контрольная группа занималась баскетболом, использовался метод вариативного (переменного) упражнения и соревновательный метод.

По окончании эксперимента в экспериментальной группе показатели физической подготовленности возросли во всех тестах (Таблица 1).

*Таблица 1*

**Результаты тестирования экспериментальной группы**

Тесты	До эксперимента $X \pm m$	После эксперимента $X \pm m$	t-критерий Стьюдента	Достоверность различий
Бег 1000 м, мин,сек	4,55±0,1	4,35±0,1	2,9	$t \geq 0,05$
Наклон в положении седа, см	8±1	14±1	4,3	$t \geq 0,05$
Поднимание и опускание туловища из положения лежа на спине, кол-во раз	23±1	27±1	2,1	$t \geq 0,05$
Бег 30 м, сек	5,3±0,1	5,2±0,02	1	$t < 0,05$
Прыжок в длину с места, см	160±5	170±5	1,4	$t < 0,05$

Особенно заметен прирост в тестах на общую выносливость, силу брюшного пресса и на гибкость позвоночного столба, они статистически достоверны. Скоростно - силовые способности мышц ног и показатели

быстроты также изменились в лучшую сторону, но эти изменения оказались не достоверны. В контрольной группе тоже заметен прирост в уровне физической подготовленности, но они статистически недостоверны. Показатели гибкости позвоночного столба стали ниже.

Таким образом, проведение третьего часа урока физической культуры по разработанной программе на основе средств фитнес - аэробики у школьников 6-х классов оказало положительное влияние на уровень развития физических качеств. Кроме того, значительно возрос индекс физического здоровья. Успешное выступление учащихся

в соревнованиях, среди которых: «Аэробика-Джем», Приз Деда Мороза, Открытое первенство города Москвы, «Музыкальная кроссовка», подтверждает гипотезу исследования об эффективности разработанной программы и содержания занятий для подготовки школьников к соревнованиям.

## ТЕСТИРОВАНИЕ ТОЧНОСТИ ВРАЩАТЕЛЬНЫХ ДВИЖЕНИЙ КИСТИ РУК ГРАФИЧЕСКИМ СПОСОБОМ

*Миронов Илья Сергеевич*

*Аспирант, «Ивановский государственный университет» Шуйский филиал, г. Иваново*

Проблемой изучения точности движений занимались многие авторы [1, 2, 3]. Не зависимо от характера изучаемых характеристик точности движений (временные, пространственные, динамические) процесс исследования в большинстве случаев опирался на изучение начального и конечного положения. Вопрос, касающийся изучения траектории точностного движения, остается до конца не разработанным и требует дальнейшего изучения. При этом известно, что точностное движение имеет фазовую структуру, и включает в себя как фазу доставки, так и фазу реализации [3]. Продолжительность и их границы требуют уточнения с учетом различных условий выполнения и характера поставленных двигательных задач. Остается не до конца решенным вопрос, связанный с изучением точности движений в зависимости от точки начала и направления движения.

Цель исследования – изучение пространственных характеристик точности движений в зависимости от точки начала и траектории точностного движения.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе ГБОУ ВПО «Ивановская государственная медицинская академия» Минздрава России в сентябре-октябре 2014 г. В исследовании приняли участие 19 девушек, имеющих основную медицинскую группу, в возрасте 17 – 18 лет. Ведущая рука – правая.

Оборудование для тестирования: белый лист бумаги (формат А4) с нанесенными в два ряда точкой/штрих с расстоянием между ними 20 мм., что является радиусом окружности (рис. 1), шариковая ручка, шаблон эталонной окружности изготовленный из прозрачного материала, с нанесенной на поверхность миллиметровой сеткой.

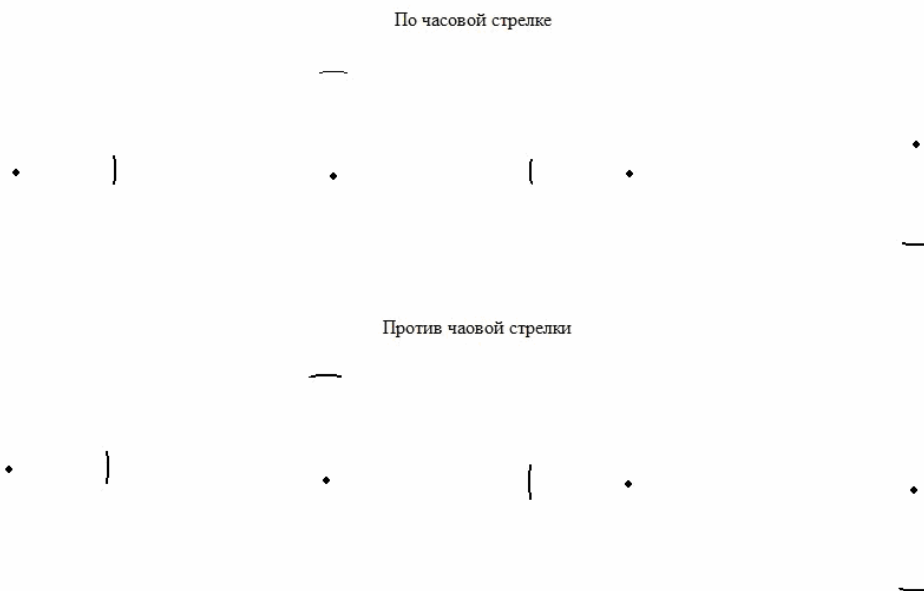


Рис. 1. Бланк тестирования

**Методика тестирования.** Испытуемому предлагается нарисовать правой рукой окружность «по часовой стрелке» затем «против часовой стрелки». При этом точка начала движения (Т0) последовательно располагается справа, сверху, слева и внизу от центра окружности. Затем данную процедуру, в той же последовательности, испытуемый повторяет левой рукой.

Анализ полученных результатов осуществлялся путем наложения эталонной окружности на фактические окружности и подсчета отклонения от эталонного значения в мм. на контрольных точках (Т1 – Т7) (рис. 2). При

этом отклонение, связанное с увеличением размера окружности в контрольных точках обозначалось знаком «+», а уменьшение размера – знаком «-». Положение испытуемого сидя, рука согнута в локтевом суставе и предплечье параллельно над плоскостью стола.

**Результаты и обсуждение.** При рисовании окружности наблюдается постепенное отклонение от эталона, которое достигает максимума в диапазоне точек Т3 – Т5, с последующей корректировкой траектории (Т6 – Т7) (табл.1, рис. 3).

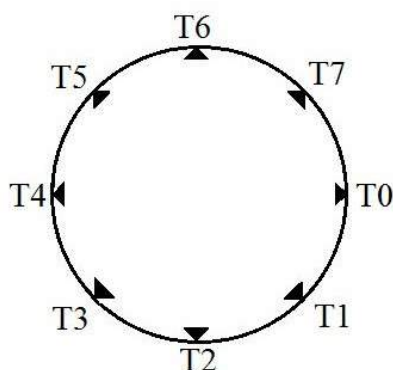


Рис. 2. Схема контрольных точек

Таблица 1

Отклонения линии от контрольных точек при рисовании окружности (без учета знака)

Рука (направление движения)	T1 (мм)	T2 (мм)	T3 (мм)	T4 (мм)	T5 (мм)	T6 (мм)	T7 (мм)
Правая (по часовой стрелке)	1,31±1,2 6	2,17±1,7 9	2,29±1,8 2	2,62±1,7 4	2,65±1,8 4	2,32±2,0 9	1,41±1,1 7
Левая (по часовой стрелке)	1,38±1,1 5	2,73±2,0 6	3,12±2,2 5	3,16±2,5 1	2,77±2,1 7	2,41±2,2 7	1,66±1,4 1
Правая (против часовой стрелки)	1,61±1,4 8	2,70±1,9 5	2,70±1,7 6	2,82±1,9 7	2,65±2,0 5	2,45±2,0 0	1,99±1,5 5
Левая (против часовой стрелки)	1,41±1,1 1	2,39±1,8 6	2,85±2,0 9	2,62±2,4 1	2,66±2,3 3	2,09±1,9 5	1,39±1,2 0

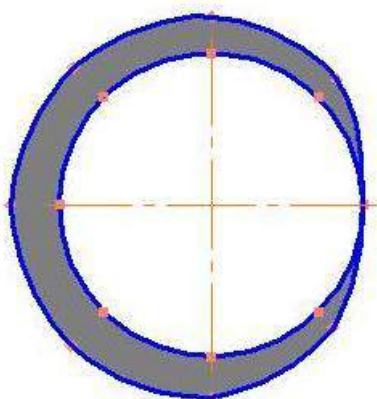


Рис. 3. Отклонение реальной окружности от эталонной (без учета знака)

Исходя из поставленной задачи, в данном тестировании фаза реализации имеет продолжительное время, т.к. двигательная задача требует максимальной точности в каждый момент движения ручки по воображаемой линии окружности. Осуществление данной манипуляции абсолютно точно является сложнейшей задачей вследствие широкого потока афферентной информации, поступающей в ЦНС от зрительного и кинестетического анализаторов. В связи с этим, возможность корректировки траектории движений становится эффективной либо ближе контрольной (эталонной) точке, где поток афферентной информации становится меньше и быстрее подвергается обработке, либо в случайные моменты времени. Фаза реализации после корректировки, в случайный момент времени продолжается, и интенсивный афферентный поток не дает возможности эффективно решать двигательную задачу.

Таким образом, в точностных движениях кистью руки, где фаза реализации продолжительна, следует говорить о «точностной выносливости» – как способности выполнять поставленную точностную двигательную задачу, без снижения ее эффективности.

Статистические значимые различия (0,01) обнаруживаются в пространственном диапазоне T1 – T3 при сравнении средних значений показателей точности движения правой рукой по отношению к параметрам точности левой рукой при движении «по часовой стрелке». Анализ показателей точности выполнения движений относительно контрольных точек (T4 – T7) данного явления не подтверждает. Статистически достоверных различий при выполнении теста «против часовой стрелки» не обнаружено.

Анализ средних значений точности изображения линии движения ручки по невидимой линии по отношению к эталонной окружности показал, что при рисовании «по часовой стрелке» и «против часовой стрелки» отклонения со знаком «+» и «-» имеют случайный характер и встречаются приблизительно в равной степени. Точка начала движения, при выполнении теста правой (левой) рукой имеет статистически значимое (0,05) влияние на результат точности рисования окружности по ряду позиций (таблица 2 и 3, данные отмечены полужирным шрифтом).

Таблица 2

Отклонение линии от контрольных точек (мм) при выполнении движения правой рукой в зависимости от точки начала движения (без учета знака)

Направление движения	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
По часовой стрелке	Справа	<b>1,1±0,9</b>	<b>2,3±2,0</b>	2,7±1,7	2,8±1,4	3,0±1,5	2,3±1,9	1,4±1,1
	Сверху	1,3±1,1	2,0±1,5	2,0±1,3	2,1±1,4	2,9±2,1	3,0±2,9	1,5±1,4
	Слева	1,4±1,6	2,2±1,8	2,4±2,4	3,1±2,3	2,8±2,2	2,3±2,0	1,5±1,3
	Снизу	1,4±1,4	2,2±2,1	2,0±1,8	2,6±1,7	1,9±1,3	1,6±1,3	1,2±0,9
Против часовой стрелки	Справа	<b>1,7±1,1</b>	<b>3,8±1,8</b>	3,5±2,1	3,4±2,5	3,3±2,6	3,1±3,0	2,1±1,7
	Сверху	1,2±1,2	2,3±2,2	2,8±2,7	3,2±3,1	2,5±2,4	2,4±2,3	1,7±1,4
	Слева	1,6±1,4	2,5±2,1	3,1±2,0	2,8±2,3	2,7±1,9	1,8±1,5	1,1±1,0
	Снизу	1,0±0,7	2,3±1,9	3,1±2,3	3,3±2,1	2,6±1,6	2,3±2,0	1,8±1,4

Таблица 3

Отклонение линии от контрольных точек (мм) при выполнении движения левой рукой в зависимости от точки начала движения (без учета знака)

Направление движения	T0	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7
По часовой стрелке	Справа	2,2±2,1	3,2±2,2	3,2±1,8	3,4±2,4	2,2±2,1	1,7±1,6	1,6±1,1
	Сверху	1,4±1,2	2,8±1,7	2,1±1,6	2,1±1,5	2,4±1,7	2,6±1,3	<b>2,1±1,7</b>
	Слева	1,6±1,3	2,3±2,1	2,7±1,6	2,4±1,1	3,1±2,5	<b>3,2±2,3</b>	2,2±1,4
	Снизу	1,3±1,1	2,6±1,8	2,8±2,0	<b>3,4±2,3</b>	2,9±1,7	2,3±1,6	2,1±2,0
Против часовой стрелки	Справа	1,2±0,6	2,8±1,8	3,0±1,9	3,2±2,2	2,9±1,9	2,1±2,2	1,1±0,8
	Сверху	1,0±0,9	2,1±1,9	3,2±2,7	3,1±2,9	3,5±3,2	1,8±2,0	<b>1,2±0,8</b>
	Слева	1,7±1,3	2,5±1,9	3,0±1,8	2,4±2,7	2,2±2,2	<b>1,9±1,6</b>	1,9±1,5
	Снизу	1,8±1,4	2,1±1,9	2,2±1,9	<b>1,7±1,6</b>	2,1±1,7	2,5±2,0	1,4±1,5

Полученные в ходе исследования данные позволяют определить оптимальные точки начала движения и ранжировать их в порядке уменьшения эффективности

точного движения при осуществлении круговых движений кистью и предплечьем (табл. 4).

Таблица 4

Показатели оптимальности исходных положений и направления движения при осуществлении круговых движений кистью при рисовании окружности

Ранг	Исходное положение и направление движения (со средними значениями отклонений в мм без учета знака)	
	Ведущая рука (правая)	Не ведущая рука (левая)
<b>1</b>	Снизу, по часовой стрелке (1,84)	Сверху, против часовой стрелки (1,96)
<b>2</b>	Сверху, по часовой стрелке (2,12)	Сверху, по часовой стрелке (2,19)
<b>3</b>	Слева, против часовой стрелки (2,23) Справа и слева, по часовой стрелке (2,24; 2,24)	Сверху и слева, против часовой стрелки (2,28; 2,24) Справа, против часовой стрелки (2,32)
<b>4</b>	Сверху (снизу) и справа, против часовой стрелки (2,30; 2,96; 2,33)	Справа (слева) и снизу, по часовой стрелке (2,49; 2,48; 2,50)

### Выводы

Относительно высокая точность движений при рисовании окружности ведущей рукой (ранг 1, 2) очевидно объясняется наличием двигательного опыта испытуемых. Более низкая точность движений (ранг 3, 4) объясняется не сформированностью навыка рисования окружности из данных исходных положений в предложенных направлениях.

Эффективность выполнения точностных действий при рисовании окружности для не ведущей руки определяется в первую очередь положительным переносом данного двигательного навыка с ведущей руки.

Полученные данные можно использовать при развитии точности движений у лиц, требующих проявления данного качества в профессиональной деятельности: врачи-хирурги, врачи-стоматологи, художники, ювелиры

и т.д. Выявленные закономерности могут быть использованы для обучения двигательным действиям, требующим точных круговых движений кистью.

### Список литературы

1. Голомазов С.В. Кинезиология точностных действий человека / С.В. Голомазов. – М.: СпортАкадемПресс, 2003. – 228 с.
2. Немцев О.Б. Теоретические основы точности движений / О.Б. Немцев // Вестник Адыгейского государственного университета. – Майкоп: Изд-во АГУ, 2005. №1 – С. 33–43.
3. Правдов Д.М. Характеристика и методика развития целевой точности двигательных действий у детей дошкольного возраста / Д.М. Правдов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцина. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцина, 2008. №88 – С. 101–104.

## ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТОВ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Миронова Т. Г., Охрименко А. А.*

*студентки 6 курса специальности "Социальная педагогика".*

*Научный руководитель: Гришко И. В., Крымский гуманитарный университет, г. Ялта*

**Резюме.** В данной работе раскрывается понятие «конфликт», рассматриваются особенности подросткового возраста, а также необходимость профилактики конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе.

Конфликт (от лат. *conflictus*) – столкновение противоположных целей, интересов, позиций, мнений, взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. В основе любого конфликта лежит ситуация (конфликтная ситуация). Для того чтобы конфликт начал развиваться, необходим инцидент, то есть, чтобы одна из сторон начала действовать, ущемляя интересы другой стороны. Если противоположная сторона отвечает тем же, конфликт из потенциального переходит в актуальный [3, с. 9].

В изучении конфликтов можно выделить два основных направления:

1. Концепции Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Н. Смелзера, в которых преимущественное внимание уделяется проблеме стабильности и устойчивости (функционализм).
2. Теории К. Маркса, М. Вебера, Р. Дарендорфа, здесь проблематика конфликта занимает доминирующее место при объяснении социальных процессов и изменений (структурализм) [2, с. 98].

Такие ученые как Г. Ложкин, Н. Повякель и Э. Уткин подразумевают под понятием «конфликт» – «столкновение» противоположных позиций, И. Ващенко, Г. Зиммель, С. Пренко рассматривают конфликт, как «одну из форм разногласия», С. Емельянов, В. Кудрявцев как «противостояние».

Наиболее часто конфликтные ситуации возникают в подростковом возрасте в связи с их возрастными особенностями.

Л. Божович считает, что на возраст 12–14 лет приходится подростковый кризис. На данном этапе кардинально меняется поведение детей: многие из них становятся грубыми, неуправляемыми, все делают наперекор старшим, не подчиняются им, игнорируют замечания (подростковый негативизм) или, наоборот, могут замкнуться в себе. Изменяются привычки и черты характера, мешающие ему осуществлять задуманное: нарушаются внутренние запреты, утрачивается привычка подчиняться взрослым. Подросток критически относится к своим недостаткам, как физическим, так и личностным (особенностям характера), переживает из-за тех черт характера, которые мешают ему в установлении дружеских контактов и взаимоотношениях с людьми. Негативные высказывания в его адрес могут привести к аффективным вспышкам и конфликтам [4, с. 25].

Проявление негативизма может выражаться у некоторых подростков в бессмысленном противостоянии другим, немотивированном противоречии (чаще всего взрослым) и другими протестными реакциями. Взрослым (учителям, родителям, близким) необходимо перестроить

отношения с подростком, постараться понять его проблемы и сделать переходный период менее болезненным [4, с. 21].

Профилактика конфликтов – это их предупреждение. Цель профилактики конфликтов среди подростков – создание таких условий деятельности и взаимодействия в общеобразовательной школе, которые приводят к деструктивному развитию возникающих противоречий.

Предупредить конфликт гораздо легче, чем конструктивно разрешить его. Профилактика конфликтов, несомненно, важна, она требует меньших затрат сил, средств и времени и предупреждает даже те минимальные деструктивные последствия, которые имеет любой конструктивно разрешенный конфликт [3, с. 7].

Деятельность по предупреждению конфликтов могут осуществлять сами ученики и учителя, руководители школ и органы управления ими, школьные психологи.

Специфика проведения работы по профилактике конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе заключается в следующих аспектах:

- специфика конфликтов между школьниками определяется возрастной психологией, поэтому необходимо проводить диагностические обследования подростков для выявления тех или иных личностных особенностей и строить психопрофилактическую работу, опираясь на результаты диагностики;
- межличностные и межгрупповые конфликты негативно сказываются на всех процессах жизнедеятельности школы – трудности в учебе, замкнутость, потеря мотивации, фрустрация;
- профилактика большинства видов конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе должна вестись одновременно по всем направлениям [3, с. 11];
- создание таких условий деятельности и взаимодействия, которые приводят к деструктивному развитию возникающих противоречий.

Таким образом, предупреждение конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе является одной из важнейших задач педагогического коллектива школы. Предупредить конфликт гораздо легче, чем конструктивно разрешить его.

### Литература

1. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений – К.: Лыбидь, 2008. – 193 с.
2. Постаевская Т. А. Межличностные конфликты – К.: Кондор, 2010. – 120 с.
3. Тимоховец Е. А. Конфликты подростков и пути их педагогического разрешения: автореф. дис. пед. наук. – М.: Минск, 2006. – 18 с.
4. Фельдпггейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии – 2004. – №6. – С. 16-39.

## СОВРЕМЕННЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Монахова Галина Анатольевна*

*Докт. педагог. наук, профессор кафедры ИКТ, г. Москва,*

*Монахов Данила Никитич*

*Канд. педагог. наук, ст. преподаватель кафедры методологии социологических исследований, г. Москва*

«Дистанционное обучение (ДО) - взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [6 С.17].

Дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации.

Дистанционные образовательные технологии позволяют индивидуализировать учебный процесс. Поэтому у преподавательского состава возникла потребность в авторской разработке учебного сопровождения процесса обучения с помощью определенного программного инструментария. [1, 2, 3]

iSpring – это российская компания, разрабатывающая инструменты для обучения с 2005 года, которые получили высокое признание на международной арене. Популярность продуктов iSpring в организации эффективного процесса обучения растет с каждым годом. По данным всемирного интернет-голосования TOP 100 tools for learning 2014, продукты iSpring вошли в топ 40 лучших инструментов, используемых для обучения, и превзошли такие всемирно известные образовательные ресурсы как Lectora, Coursera и Khan Academy. [5]

iSpring Suite 7 позволяет превратить презентацию PowerPoint в профессиональный учебный курс, готовый для просмотра в интернете или на компьютере. При этом появляется возможность разрабатывать курсы нелинейного характера, осуществляя на практике сценарии с ветвлением. Более того возможно к электронным курсам прикреплять необходимые ресурсы для обучения (например, задания для выполнения практических работ или дополнительный материал по теме). [4]

iSpring Suite 7 позволяет быстро конвертировать PowerPoint в формат HTML5. Это дает возможность разрабатывать современные, качественные электронные материалы для онлайн презентаций и дистанционного обучения в том числе и с помощью мобильных устройств. Разработчики - учителя и методисты - могут выбрать наиболее подходящий метод публикации готовых курсов, тестов, анкет, интерактивностей: Web для размещения в интернете на сайте или в авторском блоге; CDO с использованием пакетов SCORM-, AICC, Tin Can API или CDO iSpring Online с публикацией.

В зависимости от целей создания учебного пособия можно выбрать один из режимов конвертации, предлагаемых iSpring:

- Один Flash-файл – презентация со всеми внешними файлами (аудио, видео) будет упакована в единый Flash-файл, который можно отправить по e-mail, вставить в другой проект или опубликовать на сайте.
- Создание HTML – iSpring сгенерирует HTML-код, готовый для размещения на сайте. Вам необходимо лишь скопировать его и вставить в исходный код страницы.
- Создание EXE – в этом случае iSpring создаст файл, который можно будет проигрывать на ПК без предварительной установки Flash-плеера.
- Полноэкранный режим – эта опция позволяет использовать учебное пособие для просмотра в полноэкранный режим.
- Отдельные Flash-файлы – на основе каждого слайда будет создан отдельный Flash-файл. Такие файлы могут быть загружены во Flash-приложения, управляемые которыми можно только с помощью API, предоставляемого iSpring Presenter или iSpring SDK.
- ZIP – сохранения в одном архивном файле. [5]

Не нужно разрабатывать несколько вариантов курса под компьютеры, планшеты, смартфоны. Всего одна включенная опция, и контент можно смотреть на компьютерах и ноутбуках, мобильных устройствах (iPad и iPhone, Windows и Android-устройствах). Это позволяет использовать данные авторские учебные разработки в мобильном обучении. [2, 3]

Появившаяся новинка этого года возможность оживлять курсы и тесты разными персонажами, которые можно анимировать. Библиотека персонажей прилагается, но можно создавать новые и оригинальные анимации по желанию.

При этом любые учебные пособия становятся более наглядными за счет использования аудио и видео информации, гиперссылок, анимации. Это обеспечивает мультимедийность данным образовательным продуктам.

Для повышения эффективности процесса обучения учитель-предметник может создавать интерактивные тесты (рисунок 3) и опросы (23 типа вопросов, включая drag-and-drop), которые помогают не только проверять знания, но и закреплять изученный материал (если использовать сценарии с ветвлением). При этом преподаватель выстраивает своеобразную программу обучения. Особенность разветвленной программы - разнообразие вариантов ответа ученика: ученик выбирает правильный ответ в тесте из набора ответов, где есть, кроме правильного, неполные и неверные ответы, содержащие типичные ошибки. Если ученик выбрал правильный ответ, он переходит к следующему вопросу. Если нет, ему разъясняется сущность ошибки. Итак, разветвленный сценарий теста ведёт учеников разными путями в зависимости от их ответов и ошибок и приобретает функцию не столько контроля, сколько обучения. Достоинство тестов с разветвленным сценарием, прежде всего, заключается в активизации учебной деятельности учащихся. Обязательный характер усвоения

каждого шага программы позволяет достичь более высокого уровня знаний. Процесс обучения для каждого индивидуален по темпу и характеру продвижения от первого шага к последующим. При этом более подготовленный учащийся продвигается быстрее, а тот, кто менее подготовлен - медленнее; но он тоже проходит все запрограммированные шаги полностью и в конечном итоге без ошибок усваивает весь материал на хорошем уровне. Следование принципу индивидуального темпа и управления в обучении создает условия для успешного изучения материала всеми учащимися, хотя и за разное время.

В этом году появилась новая опция (для её включения в окне Публикация необходимо установить Проигрывание и навигация) - восстановление просмотра при повторном запуске теста. В случае прерывания тестирования при его повторном запуске, учащемуся будет предложено продолжить тестирование с того вопроса, на котором он остановился в прошлый раз. При этом все отмеченные ранее ответы сохраняются.

Кроме того, учитель может настроить получение результатов теста таким образом, чтобы они приходили одновременно на сервер школы и указанную электронную почту (например, учителя). Для этого лишь надо поставить соответствующие флажки в окне настройки теста (вкладка Результаты → Настройка результатов).

При разработке анкет часто бывают важны сведения о том, кто прошел анкетирование. Помимо стандартных данных (имя, фамилия, электронная почта) появилась возможность настроить любые необходимые поля авторизации и сделать их обязательными или необязательными.

Для этого необходимо выполнить лишь следующее: Настройки теста → Основные → Информация о пользователе → Настроить. Заданные для полей авторизации переменные, можно использовать в вопросах и отчетах.

Еще одно новшество этого года в iSpring Suite 7 заключается в возможности создавать эффективные интерактивности, которые включаются в дистанционный авторский курс.

Итак, если возникновение дистанционного обучения было обусловлено потребностями и социальным заказом общества, то эволюция ДО детерминирована с одной стороны, техническим прогрессом средств коммуникации, с другой стороны, процессами информатизации и демократизации образования. Переход от одного исторического этапа развития к другому обусловлен развитием информационно - коммуникационных технологий.

#### Список литературы:

1. Монахов Д.Н. Подготовка педагогических кадров нового поколения в области ИКТ// Народное образование. №6. 2014. С.83-89.
2. Монахов Д.Н. Мультимодальные технологии в мобильном обучении студентов// Дистанционное и виртуальное обучение. № 9.2014. С. 4-9.
3. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Мультимодальные технологии в учебном процессе высшей школы // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 158-160.
4. Режим доступа: <http://www.ispring.ru>, 21.01.2014.
5. Режим доступа: [http://www.ispring.ru/elearning-insights/ispring-top-100-tools-for-learning-2014/?utm\\_source=Email-campaign&utm\\_medium=email&utm\\_term=all-ru&utm\\_campaign=ispring-top-100&ref=newsletter](http://www.ispring.ru/elearning-insights/ispring-top-100-tools-for-learning-2014/?utm_source=Email-campaign&utm_medium=email&utm_term=all-ru&utm_campaign=ispring-top-100&ref=newsletter), 28.09.2014.
6. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр «Академия», 2004. 416 с.

## ПОПУЛЯРИЗАЦИЯ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МОЛОДЫХ СЕМЬЯХ ПО СРЕДСТВАМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ

*Моцовкина Елена Владимировна*

*Канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта)*

Семья является одним из главных источников воспроизведения населения, а именно: рождения, родительского содержания и воспитания детей, сохранения и приумножения этнокультурных традиций, ценностей. Опыт многих стран свидетельствует, что проблемы семьи более эффективно решаются с помощью специально организованной системы государственной семейной политики. Современная семейная политика направлена на обеспечение благоприятных условий для всестороннего развития семьи и каждого из ее членов, самую полную реализацию ею своих функций, улучшение ее жизненного уровня, повышения роли семьи как ячейки общества.

В ходе реформирования экономических и социальных основ возникли некоторые неблагоприятные факторы, которые негативно повлияли на положение семей. В частности, существуют нерешенные проблемы, которые с годами даже заостряются и касаются демографической ситуации, репродуктивного здоровья, экономического положения семей, семейной безработицы, рождения и воспитания детей в семье. Нуждаются в решении проблемы

семей в сфере образования, профессиональной подготовки и занятости, здравоохранения, социального обеспечения и тому подобное.

Становление семейных отношений характеризуется согласованием представлений мужчины и женщины относительно роли родителей, функций, распределения ответственности, обязанностей. Сначала это согласование происходит на теоретическом уровне, а с появлением ребёнка начинает реализовываться на практике [1].

Центр социальных служб для семьи, детей и молодежи является специальным заведением, уполномоченным государством принимать участие в реализации государственной политики путем проведения социальной работы с детьми, семьями и молодежью, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах и нуждаются в посторонней помощи [3].

Центр в своей деятельности руководствуется Конституцией и законами РФ, нормативно-правовыми актами, приказами, решениями органов муниципальной власти, а также локальными актами.

Основной целью деятельности центра является предоставление психологических, социальных педагогических, социальных медицинских, социальных экономических, информационных и юридических услуг семьям, детям и молодежи.

Основными принципами деятельности центра являются законность, соблюдение и защита прав человека, системность, доступность, конфиденциальность, ответственность за соблюдение этических и правовых норм во время предоставления помощи.

#### Функции

1. обеспечивает социальное обслуживание семей, детей и молодежи, путем предоставления им социально-педагогических, психологических, социально-медицинских, социально-экономических, юридических и информационных услуг;
2. осуществляет социальное сопровождение приемных семей, детских домов семейного типа, семей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, социальный патронаж молодежи, которая отбывает или отбыла наказание в форме ограничения или лишения свободы на определенный срок;
3. проводит социально-профилактическую работу по предотвращению правонарушений и другим негативным явлениям в детской и молодежной среде, преодолению их последствий, пропагандирует здоровый образ жизни;
4. осуществляет социально-реабилитационные мероприятия, направленные на предоставление лицам, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах (в том числе, которые пострадали от насилия в семье), помощи в возобновлении ими нарушенных функций организма, компенсации ограничений жизнедеятельности, и поддержании оптимального физического, психологического, социального уровня для достижения социальной адаптации.

Основной целью деятельности центра является содействие возрождению семейных ценностей, повышению социального престижа роли материнства и отцовства. А также содействие сохранению и улучшению потенциала женского и мужского репродуктивного здоровья, стимулированию рождаемости, возрождению культуры детства и родительства, здорового образа жизни, повышению статуса полных многодетных семей в обществе [3].

Для достижения указанных целей, социальный центр обеспечивает выполнение следующих задач:

- всестороннее содействие раннему развитию физических, эстетических, интеллектуальных и духовных способностей у детей;
- профилактика, семейных кризисов, конфликтов между родителями и детьми и других видов семейного неблагополучия;
- разработка и реализация программ, направленных на улучшение женского и мужского здоровья;
- пропаганда здорового образа жизни;
- восстановление престижности зрелой семейственности и ответственного родительства, культурных традиций, сексуального воспитания;
- разработка и внедрение программ подготовки к семейной жизни среди подростков, нацеленных на профилактику безответственного сексуального поведения среди молодежи, незапланированных беременностей и ранних аборт.

- формирование позитивного мировоззрения и осознанного отношения к созданию семьи на основе системы общечеловеческих ценностей
- сохранение внутрисемейных традиций преемственности поколений.
- создание системы психологической реабилитации одиноких мам в период беременности и после рождения ребенка;
- школы молодых родителей и т.д
- Изучение опыта полных, многодетных семей.

Для достижения поставленных целей социальный центр для детей, семьи и молодежи в соответствии с действующим законодательством осуществляет следующие виды деятельности:

- проводит лекции, семинары, тренинги подготавливающие граждан к сознательному и ответственному родительству;
- организует спортивные, культурные, просветительские мероприятия с родителями и детьми;
- оказывает услуги по сопровождению в родах, послеродовой патронаж, повышению родительского образования, для чего привлекает всех необходимых специалистов в том числе, врачей, психологов, юристов, педагогов и др.;
- организует совместный семейный досуг, тематические выезды, слеты, проводит праздники, организует летний отдых детей;
- производство и распространение печатной, аудио- и видеопроизведения, а также реализация и распространение товаров направленных на достижение целей центра;
- выпуск и распространение продукции средств массовой информации, сотрудничество со СМИ по вопросам всего спектра деятельности центра;
- проведение выставок, презентаций, семинаров, участие в выставках и презентациях
- организует и проводит иные мероприятия, необходимые для достижения вышеуказанных целей.

Основные направления деятельности – психолого-педагогическое просвещение родителей, подготовка молодежи к семейной жизни, организация досуга детей и родителей.

На занятия в центре могут приходиться подростки, будущие семейные пары, семьи ожидающие рождения ребенка, дети с родителями.

Общение, совместное участие в проводимых мероприятиях сближает членов семьи, помогает им лучше понять друг друга, наладить взаимоотношения, укрепить семью.

При занятиях специалисты формируют оптимистичную картину мира, положительную жизненную перспективу для юношей и девушек. Осуществляется восстановление авторитета естественных институтов социализации - семьи и детского сообщества.

Изучение опыта полных, многодетных семей и исторических культурных традиций семейного воспитания ведет к возрождению нравственных ценностей, восстановлению престижа здоровой гармоничной семьи и ответственного родительства.

Для подростков и молодежи

Проводятся занятия и тренинги по подготовке к созданию собственной семьи, где супруги должны понимать и поддерживать друг друга. Останавливаясь на болевых точках семьи, помогаем юношам и девушкам приобрести не только знания, но и практические навыки выхода из конфликтных ситуаций. Уделяется большое внимание

профилактике: вредных привычек и зависимостей, безответственного сексуального поведения среди молодежи, незапланированных «случайных» беременностей и ранних аборт, бесплодия, разводов и других видов личного и семейного неблагополучия.

Работа с родителями:

Проводятся различные мероприятия с небольшими группами детей и взрослых.

Для поддержки материнства и отцовства созданы курсы для будущих родителей и цикл лекций «школы молодых родителей». Из лекций специалистов можно узнать о развитии ребенка до и после рождения, о роли каждого из родителей в семье и воспитании детей, специалисты-психологи помогут справиться с возникшими проблемами и найти выход из семейного и кризиса.

Разработаны специальные программы:

- для психологической реабилитации одиноких матерей в период беременности и после рождения ребенка;
- для мужчин и женщин оказавшихся в ситуации развода.
- для психологической поддержки будущих и уже состоявшихся отцов «Папаленд».

Для супругов разработаны памятки по разным аспектам семейного воспитания, проводятся родительские собрания. Родителям, понимающим друг друга и своих детей, легче выстроить правильные взаимоотношения в семье. Это поможет предотвратить многие конфликтные ситуации или выйти из них с наименьшими потерями.

Центр помогает сохранять здоровье членов семьи:

Сюда входит здоровьесберегающее направление – формирование полезных привычек, организация семейного досуга, развитие семейного спорта, семейного чтения. Проводится работа по формированию здорового образа жизни (ЗОЖ), ведь это важное условие создания крепкой семьи и рождения здоровых детей. В такой семье царит оптимизм, гармонично выстраиваются отношения между супругами, родителями и детьми.

Каждый человек может и должен заботиться о своем здоровье. Для сохранения здоровья нужно вести здоровый образ жизни всем членам семьи любого возраста. Чем раньше ребенок приобщится к ЗОЖ, полюбит плавание, закаливание, физические нагрузки, тем более развитым и здоровым он вырастет, тем интереснее и легче ему будет учиться. А помочь в этом ребенку могут родители.

Особое внимание уделяется мамам-одиночкам, многодетным и малообеспеченным семьям, которым

сложно выделить достаточное количество средств на полноценное развитие и оздоровление детей. Для этих категорий подготовлен и апробирован практический семинар-тренинг по работе с психосоматическими причинами семейного бесплодия «Мы ждем тебя, малыш», "Почему у нас нет детей? Что делать? Как подготовиться к счастливой встрече с малышом?".

Беременность и рождение ребенка - это очень важный и ответственный этап в жизни женщины. Современные исследования установили, что бесплодие очень часто является психосоматическим состоянием. То есть бесплодие - не всегда результат только физических или органических изменений, а зачастую так проявляет себя феномен подсознательного избегания материнства у женщины и отцовства у мужчины [2].

В этом случае необходима помощь не столько врача-репродуктолога, сколько психолога. На семинар-тренинге с помощью специально подобранных упражнений и приемов молодые родители могут заглянуть во внутренний мир и определить важнейшие моменты, мешающие реализовать опыт успешного родительства, получить возможность наладить более гармоничные взаимоотношения с вашим партнером и построить совместную позитивную модель будущего материнства и отцовства.

Исходя из результатов деятельности центра по проблеме популяризации семейных отношений, модель родительства в молодой семье представляет собой структуру, включающую неосознаваемый, слабоосознаваемый и осознаваемый компоненты.

Таким образом, для молодых семей характерна интенсивность проявления осознаваемых компонентов структуры родительства – родительских чувств и родительского отношения. Для семей со стажем совместной жизни более 5 лет характерны более зрелые проявления тех компонентов структуры родительства, которые в молодых семьях проявились как неосознаваемые, а именно: родительские позиции и ценности. Структура родительских установок является достаточно жесткой и со временем меняется незначительно.

#### Литература

1. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. - М., Институт психотерапии. - 2003. - 319
2. Смирнова, Е.Г. Особенности родительства в молодых семьях [Текст] / Е.Г. Смирнова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2008. - № 3. - С. 111-124.
3. Социальная работа: Теория и практика Л. Т. Тюптя, И. Б. Иванова. - Киев: Знание, 2008. - С.574.

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Мухаметшина Ольга Ивановна*  
ЛПИ - филиал СФУ, студентка, г. Лесосибирск

### АННОТАЦИЯ

В работе обоснована актуальность использования задачного подхода для качественной учебной деятельности школьников. Приведены обобщенные данные о применении деятельностного и задачного подходов на уроках математики в начальных классах в школах Красноярского края.

Ключевые слова и фразы: развивающее обучение; деятельностный подход; задачный подход; проблемное обучение; обучение математике младших школьников.

Математическое образование в современной России претерпевает значительные преобразования, обусловленные множеством факторов. К таким факторам, в первую очередь, относятся изменения социально-экономических условий и быстрые темпы развития научных знаний и технологий. Нынешний выпускник чаще всего не готов к дальнейшему самостоятельному обучению, к переосмыслению и пополнению знаний, к освоению новых областей деятельности и т.д. В свою очередь выпускник начальных классов плохо готов к самостоятельной учебе в средней школе. Соответственно, меняются требования к общеобразовательной, а значит, и математической подготовке учеников и выпускников школ, [3, с.45].

Одним из основных направлений в развитии российского образования является переход на обновленные Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), которые условно называют стандартами второго поколения, что вызывает необходимость разработки эффективных образовательных технологий. Эти технологии призваны развивать у обучающихся самостоятельность, инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, поэтому в основу обучения был положен системно-деятельностный подход, [4, с. 345].

В системно-деятельностном подходе меняются статусы учителя и ученика. Следовательно, меняется и структура урока. Он не может оставаться прежним. Главенствующее положение занимает «проблемно-диалогический урок» – это урок, на котором обязательно выявляется самими детьми проблема, осуществляется поиск пути решения этой проблемы на основе уже имеющихся знаний и разных источников информации.

Этапы урока кардинально преобразуются. Главным становится активная продуктивная деятельность самого ребёнка. Это важно: общеизвестно, что: «Скажи мне и я забуду, покажи мне и запомню, дай мне действовать самому и я научусь». Самостоятельная деятельность ребёнка должна преобладать на уроке, [2].

К одной из вышеупомянутых технологий, реализующих новые ФГОС, относится проблемно-задачная технология обучения математике, интегрирующая в себе технологии проблемного, развивающего обучения, основанная на деятельностном, задачном и компетентностном подходах к обучению.

Обучение математике по проблемно-задачной технологии строится, как последовательное решение системы учебных задач, предъявляемых учащимся. Каждая учебная задача представляет собой некоторую проблему, для решения которой ребятам требуется овладеть новыми знаниями или новым способом действий, или новым мыслительным приемом. Предъявление учебной задачи происходит в рамках проблемной ситуации, создаваемой учителем.

Многолетние исследования и опыт практической педагогической деятельности показал, что применение проблемно-задачной технологии обучения математике значительно повышает уровень интеллектуального развития и качество математической подготовки учащихся.

Реализация проблемно-задачной технологии способствует развитию умственных способностей учащихся (противоречия заставляют задуматься, искать выход из проблемной ситуации, ситуации затруднения), самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность и обоснованность выбора плана решения), развитию творческого мышления (самостоятельное при-

менение знаний, способов действий, поиск нестандартного решения); готовности к творческой деятельности, способствует развитию познавательной активности, осознанности знаний, предупреждает появление формализма. Проблемно-задачная технология обеспечивает более прочное и системное усвоение знаний; развивает аналитическое мышление; позволяет формировать мотивацию учащихся к учению и развивать ее; ориентирует на комплексное применение знаний. Таким образом, в процессе реализации проблемно-задачной технологии обучения развиваются интеллектуальные способности учащихся, формируется их «математическая ментальность», осуществляется формирование социально и личностно значимых ключевых компетенций [3, с.50].

В целом же в России переход на работу по новым стандартам в школах идет трудно, что объясняется недостатком специалистов, знающих, как выстроить учебное занятие в соответствии с современными требованиями. По словам В. Львовского, проректора Открытого института «Развивающее образование», кандидата психологических наук, большинство из специалистов, внедряющих новые ФГОС, плохо представляют себе, что такое деятельностный и задачный подходы к обучению; наивно полагают, что возможно получить качественно новый результат без изменения содержания образования. Д.Б.Эльконин писал, что ключ к проблеме развивающего обучения – содержание образования. Только сделав деятельностным содержание, можно сделать деятельностным процесс его усвоения. Чтобы преподаватели системы повышения квалификации и педвузов могли освоить методологию этой работы, необходимо потратить огромные деньги на их переподготовку. Но этого сделано не было.

Что значит изменить содержание образования? Это значит, что надо простроить целостный образовательный процесс, в котором овладение способами деятельности происходило бы постепенно и одновременно с переходом на более высокие уровни, от одного учебного года к другому. То есть в этой целостной системе должна быть стройная логика развития, но логика деятельностная, принципиально отличающаяся от логики трансляции знаний.

Деятельностный подход реализуется с использованием особых учебно-методических комплектов. Там, где учитель или школа не готовы к переходу на принципиально новое содержание обучения, рекомендуется задачный подход – как переходный. Задачный подход отличается от деятельностного тем, что осуществляется в рамках конкретной локальной ситуации («здесь и сейчас»). Например, в рамках прохождения определенного параграфа учебника, когда учитель начинает новую тему не с передачи знаний, а с того, что ставит проблему или создает проблемную ситуацию. То есть ребенок не получает знания в готовом виде, а решает проблемную задачу и за счет этого выходит на новый способ действия [5, с. 2].

Здесь можно привести такие примеры. В 7 классе, работающем в деятельностном ключе, на уроке химии идет обсуждение, как понять строение молекулы воды. Новым знанием в этой ситуации для учащихся является не готовая формула  $H_2O$ , а способ ее нахождения. Еще пример, на уроке математики во втором классе учащиеся знакомятся с формулой площади прямоугольника. Проблема выявляется учащимися с помощью следующей задачи: «Дорогие ребята, пишет Вам Шарик из Простоквашино. Помогите мне разрешить одну возникшую проблему. Дело в том, что мы с Матроскиным любим заниматься выжиганием. К Новому году мы хотим приготовить подарок для Дяди Фёдора в виде картины. Матроскин уже нашёл

прекрасный рисунок. Осталось приступить к работе. Но тут встаёт вопрос. Картина имеет прямоугольную форму. Размеры её 9 см и 7 см. Матроскин даёт мне выжечь только 36 см<sup>2</sup>. Много это или мало? Кто из нас, я или Матроскин, выполнит большую часть работы? Эти вопросы мучают меня вот уже третий день. Я не очень-то силен в математике, поэтому обращаюсь к вам за помощью. Пожалуйста, помогите решить нашу проблему». (Примеры применения задачного подхода см. также в [1].) То есть в обеих задачах вопрос не в том, каково само знание. Вопрос в том, почему оно таково. Что надо сделать, чтобы понять устройство знания, его происхождение? Это и есть иное содержание образования.

Таким образом, задачный подход к обучению можно использовать в каждом классе, каждым учителем. Этот подход позволяет поверить ученику в свои силы, совместная работа учителя и ученика даёт эффект сотрудничества, позволяет видеть своё продвижение по мере нарастания трудности задач. При этом способе работы

возможно разноуровневое (дифференцированное) обучение: для сильных учащихся задачи продвинутого уровня, большой объём теоретического материала, работа с дополнительными учебниками, задачками; для слабых – задачи минимального уровня, больше помощи со стороны учителя [4, с. 85].

В связи с возрастающей потребностью реализации новых ФГОС в 2014 году в нашем педагогическом институте в рамках эксперимента был открыт новый профиль «Психология и педагогика начального образования». Студенты, обучающиеся по этому профилю, ориентированы на систему развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Нас заинтересовал вопрос, насколько активно в школах Красноярского края используются деятельностный и задачный подходы в обучении математике в начальных классах в контексте развивающего обучения и будут ли наши специалисты востребованными в крае. Результаты микроисследования мы представили в виде таблицы:

Таблица 1

город, населенный пункт Красноярского края	Абан	Агинское	Ачинск	Енисейск	Лесосибирск	Назарово	Канск
Общее число школ города	3	2	20	6	11	10	19
Число школ, использующих системно-деятельностный подход	1	1	13	3	4	3	5

В таблице 1 для ряда городов Красноярского края приведено общее количество школ, осуществляющих учебную деятельность в начальных классах в рамках развивающего обучения. Так, например, в городе Лесосибирске лишь 4 школы из 11 реализуют программу развивающего обучения. В МБОУ Гимназии и МОУ ООШ № 5 обучение в начальных классах ведется по системе Л.В.Занкова, а в МБОУ СОШ № 2 и МБОУ Лицеи – по системе Эльконина-Давыдова.

В целом гипотеза о том, что реализация деятельностного и задачного подходов в обучении математике в начальных классах в Красноярском крае идет тяжело и осуществляется преимущественно в больших городах, таких как Ачинск и др., а в малых городах по-прежнему господствует «знаниевый» подход в обучении математике младших школьников, находит свое подтверждение.

Это значит, что основная работа еще предстоит, и потребует от специалистов, осуществляющих внедрение новых ФГОС, много сил.

Научный руководитель: Елисова А.П., к. ф.-м.н., старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики, г.Лесосибирск.

#### Список литературы:

1. Балл Г.А., Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Даурцева Е.В. «Реализация системно-деятельностного подхода в обучении на примере урока в начальной школе». Электронно-периодическое издание «Преемственность в образовании», №39. [электронный ресурс], <http://journal.preemstvennost.ru/novyj-nomer/39-kompleksnoe-soprovozhdenie-fgos/624-realizatsiya-sistemno-deyatelnostnogo-podkhoda-v-obuchenii-na-primere-uroka-v-nachalnoj-shkole>
3. Каминская И.А., Проблемно-задачная технология обучения математике учащихся общеобразовательных школ в контексте развивающего обучения. Воронеж, 2009. – 51 с.
4. Смирнов С.А., Котов И.Б., Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. М.: «Академия», 1998. – 512 с.
5. Главная страница газеты «Первое сентября». Уроки по новым ФГОС: задачный подход 2013 г. [электронный ресурс], - [http://ps.1september.ru/view\\_article.php?ID=201302009](http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201302009)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ «СВОБОДНОГО» ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Мякушко Александра Николаевна,  
студентка 3 курса,

Алексеев Илья Александрович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии,  
Шадринский государственный педагогический институт, г. Шадринск

В основе развития современного (информационного общества) лежат процессы поиска, сбора, обработки и хранения информации [3]. Для управления этими процессами в ходе развития цивилизации и научно-технического прогресса были созданы информационные технологии. Содержание этого термина включает в себя широкий класс дисциплин и областей деятельности, относящихся к технологиям создания, сохранения, управления и обработки данных, с помощью вычислительной техники.

Внедрение информационных технологий во все сферы деятельности человека (глобальная информатизация) обуславливает развитие информатизации образования, которая является одним из важнейших условий реформирования модернизации системы отечественного образования, так как именно в этой сфере подготавливаются и воспитываются те люди, которые формируют новую информационную среду.

В связи с этим в дефектологии особой актуальной обладает проблема использования информационных технологий именно в этой сфере. Большой вклад в исследование рассматриваемой проблемы внесли такие ученые-дефектологи – сотрудники Института коррекционной педагогики (РАО) г. Москва, как Королевская Т.К., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. и другие. В качестве приоритетной задачи ими была выдвинута разработка концептуальных основ использования информационных технологий в специальном образовании.

В настоящее время, особое место в коррекционной работе среди компьютерных программ занимают специализированные программы для детей с различными нарушениями развития. В зависимости от возраста ребенка и применяемых программ компьютер может выступать в роли оппонента по игре, быть рассказчиком, репетитором, экзаменатором.

Использование компьютерной программы повышает мотивацию ребенка к учебной деятельности, совершенствует высшие психические функции, а так же в процессе общения с вымышленными героями программы ребенок с ОВЗ осваивает модели коммуникации. Занятия на компьютере имеют большое значение для развития моторной координации и произвольной моторики пальцев рук, что особенно актуально при работе с дошкольниками, имеющими различные нарушения в развитии. У детей развиваются волевые качества: самостоятельность, собранность, сосредоточенность, усидчивость.

Исходя из этого, сложилась ситуация, когда эффективность использования информационных технологий в специальном образовании практически и теоретически доказана, но внедрение этих технологий связано со многими трудностями, в частности [4]:

- необходимость адаптации существующих и разработки новых программных продуктов для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- недостаток средств у учреждения системы специального образования на покупку существующих программных продуктов;
- недостаточная организация технической поддержки используемых в специальном образовании программных продуктов;
- осложненность дополнения и совершенствования программных продуктов силами сотрудников учреждений системы специального образования;
- незаконность бесплатного распространения программных продуктов и др.

В то же время, в сфере информационных технологий на протяжении более чем тридцати лет существует тип программного обеспечения - open source (открытое программное обеспечение), использование которого в системе специального образования, по нашему мнению, поз-

волит в достаточной степени нивелировать вышеперечисленные трудности и обеспечить повышение уровня информатизации этой системы, а, следовательно, наиболее полно удовлетворять образовательные потребности детей с ограниченными возможностями.

*Свободное программное обеспечение (СПО)* - программное обеспечение, пользователи которого имеют права («свободы») на его неограниченную установку, запуск, а также свободное использование, изучение, распространение и изменение (совершенствование), распространение копий и результатов изменения. Если на программное обеспечение есть исключительные права, то свободы объявляются при помощи свободных лицензий.

Таким образом, у СПО существуют следующие преимущества перед проприетарным ПО, выраженные Ричардом Столлманом - основателем движения «*Open-source*», в виде четырех «свобод»:

- программу можно свободно использовать с любой целью («нулевая свобода»);
- можно изучать, как программа работает, и адаптировать её для своих целей («первая свобода»);
- можно свободно распространять копии программы – в помощь товарищу («вторая свобода»);
- программу можно свободно улучшать и публиковать свою улучшенную версию («третья свобода») [6].

Поэтому современный этап информатизации системы образования в России, который, характеризуется процессом активного внедрения свободного программного обеспечения в общеобразовательные учреждения страны, привлек к себе внимание широкого круга специалистов и вызвал активные дискуссии.

Для наиболее четкого понимания сути рассматриваемого процесса и поиска решений, возникших в этой сфере проблем, прежде всего, необходимо изучить причины и пути его исторического развития в контексте политических, экономических и социальных условий, сложившихся в стране в начале XXI в.

Одно из первых, значимых событий, имеющее отношение к истории внедрения СПО в школы, произошло 21 ноября 2006 г., когда в России был инициирован судебный процесс по делу А.М. Поносова – бывшего директора средней общеобразовательной школы села Сепыч Верещагинского района Пермского края, который был обвинен в незаконном использовании компьютерных программ корпорации «Microsoft» в возглавляемой им школе. Прокуратурой было выявлено, что на школьных компьютерах установлены не лицензионные копии Windows и Microsoft Office общей стоимостью 254 тысячи рублей. Директор школы отрицал свое участие в установке программ и заявил, что они были установлены поставщиком компьютеров. Несмотря на это 7 мая 2007 года А.М. Поносов был приговорён к штрафу в размере 5 тыс. рублей. Позже он обжаловал приговор и 19 декабря 2008 года был полностью оправдан.

Так называемое «дело Поносова» получило широкий общественный резонанс и привлекло к себе внимание правительства России. В результате, 21 сентября 2007 г. исполняющий обязанности первого вице-премьера Д.А. Медведев заявил, что «в течение ближайших трех лет все отечественные школы должны быть избавлены от пиратских компьютерных программ и перейти, преимущественно, на отечественные».

12 октября 2007 г. Федеральным агентством по образованию был объявлен конкурс «Разработка и апробация в пилотных субъектах Российской Федерации пакета свободного программного обеспечения для использования в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации в 2007—2008 годах». Конкурс выиграла компания «РБК-ЦЕНТР», которая успешно осуществила

внедрение дистрибутивов, производимых компанией «ALT Linux» в более чем 1000 школах Пермского края, Татарстана и Томской области. К проекту по собственной инициативе присоединились 25 вузов и более 1000 школ из 70 субъектов страны. По итогам этого внедрения в конце 2008 г. Правительством РФ было принято взвешенное и обоснованное решение о продолжении внедрения свободного программного обеспечения во всех регионах России [2].

В августе 2011 г. Министерством образования и науки РФ был объявлен конкурс № ИО-2 «Развитие информационных технологий на базе свободного программного обеспечения для использования в научно-исследовательской и образовательной деятельности», который 22 сентября 2011 г. был выигран компанией «PingWin Software» [5].

Компания взяла на себя обязательства осуществлять техническую поддержку операционных систем на базе Linux не только в школах, но и в ВУЗах на срок до 2014 г., а так же обеспечить разработку драйверов для не менее чем 20 наиболее распространенных периферийных устройств.

Вместе с тем, особую актуальность сегодня приобретают вопросы возможности использования СПО не только в сфере школьного, но и дошкольного, высшего и специального образования.

Linux (также *Линукс*) - общее название операционных систем, основанных на одноимённом ядре. Ядро Linux создаётся и распространяется в соответствии с моделью разработки свободного и открытого программного обеспечения. Поэтому общее название не подразумевает какой-либо единой «официальной» комплектации Linux; они распространяются в основном бесплатно в виде различных готовых *дистрибутивов*, имеющих свой набор *прикладных программ* и уже настроенных под конкретные нужды пользователя.

На начальном этапе Linux бесплатно разрабатывался только энтузиастами-добровольцами, но с успехом Linux и его массовым коммерческим использованием дорабатывать ОС и вносить свой вклад стали и компании, со временем став значительной силой. Подавляющее большинство ПО в современных дистрибутивах по-прежнему доступно по свободным лицензиям, как правило, за исключением небольшого количества проприетарных компонентов [7].

Более целесообразным для использования при обучении и развитии детей с ОВЗ мы считаем дистрибутив *Alt Linux Centaurus*.

Альт Линукс 7.0 Кентавр (*Alt Linux 7.0 Centaurus*) — многофункциональный дистрибутив для серверов и ра-

бочих станций, прежде всего предназначен в корпоративных сетях, но так же может быть использован на домашних компьютерах пользователей и в любых других организациях государственного и негосударственного секторов [1].

Следует отметить, что в оформлении дистрибутива отсутствуют яркие контрастные цвета, что способствует большей сосредоточенности внимания человека на выполняемой им работе, это особенно важно, если за компьютером работают дети, тем более, имеющие сниженный объем и устойчивости внимания (что наблюдается практически при всех видах психического дизонтогенеза). Кроме того, интерфейс операционной системы не перегружен элементами управления, он логичен и понятен любой категории пользователей, в том числе и детям с ОВЗ.

#### Список литературы:

1. Альт Линукс Кентавр [Электронный ресурс] / ALYLinux. — Режим доступа: <http://www.altlinux.ru/?id=373>
2. Дело Поносова [Электронный ресурс] / Свободная энциклопедия «Википедия». — Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%C4%E5%EB%EE\\_%C F%EE%ED%EE%F1%EE%E2%E0](http://ru.wikipedia.org/wiki/%C4%E5%EB%EE_%C F%EE%ED%EE%F1%EE%E2%E0)
3. Информационный процесс [Электронный ресурс] / Свободная энциклопедия «Википедия». — Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%C8%ED%F4%EE%F0 %EC%E0%F6%E8%EE%ED%ED%FB%E9\\_%EF% F0%EE%F6%E5%F1%F1](http://ru.wikipedia.org/wiki/%C8%ED%F4%EE%F0 %EC%E0%F6%E8%EE%ED%ED%FB%E9_%EF% F0%EE%F6%E5%F1%F1)
4. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. Позиция ИКП РАО в оценке в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России [Текст] // Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО, 2000 г. Выпуск 1.
5. Сведения о заказе №0173100003711000515 [Электронный ресурс] / Официальный сайт Российской Федерации для размещения информации о размещении заказов. — Режим доступа: [http://zakupki.gov.ru/pgz/public/action/orders/info/common\\_info/show?notificationId=1346882](http://zakupki.gov.ru/pgz/public/action/orders/info/common_info/show?notificationId=1346882)
6. Свободное программное обеспечение [Электронный ресурс] / Свободная энциклопедия «Википедия». — Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E2%EE%E1%EE%E4%ED%EE%E5\\_%EF% F0%EE%E3%F0%E0%EC%EC%ED%EE%E5\\_%EE %E1%E5%F1%EF%E5%F7%E5%ED%E8%E5](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%E2%EE%E1%EE%E4%ED%EE%E5_%EF% F0%EE%E3%F0%E0%EC%EC%ED%EE%E5_%EE %E1%E5%F1%EF%E5%F7%E5%ED%E8%E5)
7. Linux [Электронный ресурс] / Свободная энциклопедия «Википедия». — Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Linux>

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАКРОЭЛЕМЕНТОВ В ПИТАНИИ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ СПАЗМА МЫШЦ У СПОРТСМЕНОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПЛЯЖНЫМ ВОЛЕЙБОЛОМ

*Новожилова Светлана Валентиновна*

*Канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, ЯрГУ, г. Ярославль*

*Авдеева Светлана Николаевна*

*Ст. преподаватель кафедры физического воспитания и спорта, ЯрГУ, г. Ярославль*

Зачастую в соревновательный период у спортсменов, занимающихся пляжным волейболом, возникают спазмы мышц.

Для решения данной проблемы в статье мы первоначально определим понятие механизма мышечных сокращений, затем проанализируем исследования ученых

относительно причин возникновения спазма мышц и их рекомендации по решению проблемы спазма мышц у спортсменов.

Необходимо отметить, что игры в пляжном волейболе проходят под открытым небом, часто в условиях высокой температуры (20-30 градусом по Цельсию и выше),

при ярком солнце и сильном ветре. Вследствие этого игрок пляжного волейбола испытывает достаточно большие физические и стрессовые нагрузки.

Как известно, физические нагрузки в условиях жаркого климата вызывают большую потерю с потом воды. Потеев, человек теряет не только воду, но и минеральные вещества: это, прежде всего, магний, кальций, натрий, калий.

### 1. Типы мышечного сокращения

Мышечное сокращение представляет собой укорочение или изменение напряжения мышечных волокон.

Различают следующие типы сокращения:

- а) изометрическое, при котором длина мышечных волокон остается неизменной, а напряжение их возрастает;
- б) изотоническое - с укорочением и утолщением мышц, но без существенного изменения ее напряжения.

Изометрическим и изотоническим сокращением мышц представлены регулярные циклы сокращения – расслабления [1, с.2].

### 2. Причины возникновения спазма мышц (судорог).

Механизм, посредством которого происходят судороги, до конца не выяснен, существует несколько мнений относительно причин их возникновения.

- 1) Судороги возникают при нарушении регулярного цикла сокращения – расслабления мышц [1, с.2].
- 2) Физические нагрузки в условиях жаркого климата (что характерно для занятия пляжным волейболом) вызывают большую потерю воды и макроэлементов. Потеев, человек теряет не только воду, но и минеральные вещества: это, прежде всего натрий, магний, кальций, калий, Потеря этих макроэлементов, также может вызывать спазм мышц [7, с.89].

Эта гипотеза основана на физиологии мышечного сокращения. Ионы натрия, калия, магния и кальция принимают непосредственное участие в проведении нервного импульса и мышечном сокращении. Соответственно при недостатке этих ионов эти процессы нарушаются. Так, одним из симптомов гипокальциемии, гипонатриемии являются мышечные судороги. Почти одна треть больных находящихся на гемодиализе также жалуются на мышечные судороги. Они, как правило, происходят в конце диализа, что может быть связано с увеличением объема крови, приводящее к снижению концентрации натрия, калия, кальция [3, с.4].

Рассмотрим каждый макроэлемент в организме спортсмена в отдельности и его связь со спазмом мышц.

#### Дефицит калия и натрия

Роль электролитов в этиологии судорог была исследована, и, оказывается, что дефицит натрия может являться значимым фактором [7, с. 90].

Основу водно-электролитного баланса человеческого организма и мышц в особенности составляют – калий и натрий. Потеря организмом этих микроэлементов – процесс естественный, но при этом требующий своевременного пополнения за счет поступления извне. Теряя с потом жизненно важные микроэлементы, организм должен вновь и вновь восстанавливать их запасы. Если должного восстановления вовремя не произошло, то меняется характер биохимического функционирования мышечных волокон, сократительная способность которых как раз и регулируется натриево-калиевым взаимодействием на клеточном уровне [3, с.2]. Исследования ученых показали, что добавление натрия в диализную жидкость в ходе процедуры диализа снижает частоту судорог в некоторых случаях [3, с.4].

#### Дефицит кальция

Считается также, что недостаток в организме ионов кальция тоже может спровоцировать появление мышечных судорог, что становится возможным благодаря снижению порога нервно-мышечной возбудимости [3, с.3].

#### Дефицит магния

Для профилактики негативных последствий воздействия острых и хронических стрессоров в тренировочный и соревновательный период исследователи рекомендуют применять препараты Mg и Zn [5, с. 5].

Магний играет существенную роль в процессе мышечного сокращения и передаче нервных импульсов. Недостаток магния может вызвать мышечные спазмы или преждевременную мышечную усталость. Именно поэтому спортсменам необходимо получать этот элемент в достаточном количестве, тем более что физические нагрузки увеличивают потерю магния за счет выхода его с потом и мочой, а обычное питание не в силах обеспечить организм требующимся количеством этого вещества [1, с.1].

Дефицит магния в наибольшей степени приводит к судорогам икроножных мышц. Структурной единицей мышечного волокна являются миофибриллы - особым образом организованные пучки белков, располагающиеся вдоль клетки. Сокращается боковая цепь мышечного волокна. В этом процессе участвуют 2 белка - миозин и актин [1, с.1].

Сокращение мышцы вызывается нервным импульсом, который через нервно-мышечный синапс при посредстве медиатора трансформируется в механический эффект. Нервный импульс в фазе потенциала действия вызывает высвобождение ионов  $Ca^{2+}$ , которые взаимодействуют с белками мышечных клеток и вызывают сокращение мио-фибрилл. Ионы магния, наоборот, являются физиологическим антагонистом кальция и опосредуют расслабление миофибрилл [1, с.2].

Помимо участия в функционировании миофибрилл магний играет непреходящую роль в передаче нервного импульса. Магний - физиологический регулятор возбудимости клетки, необходимый для деполяризации клеточной мембраны нервных и мышечных клеток. При недостатке магния клетка становится сверхвозбудимой. Наиболее очевидным молекулярным механизмом влияния магния на возбудимость нейронов является ингибирование активности NMDA-рецепторов (глутаматных рецепторов). Активация NMDA-рецепторов необходима для быстрой синаптической передачи сигнала и в головном мозге, которая происходит в результате изменения потока натрия (калия) через мембрану. Чрезмерная стимуляция NMDA-рецепторов может привести к судорогам эпилептического типа, в то время как их блокирование магнием снижает возбудимость нервных путей [1, с.2].

Поскольку магний играет фундаментальную роль в физиологии передачи нервного импульса и сокращении мио-фибрилл, снижение его уровня приводит к повышению нервно-мышечной возбудимости, вызывает тетанию и приводит к описанной клинической симптоматике дефицита магния. Следует отметить, что судорожные проявления - неотъемлемый клинический признак дефицита магния. Дефицит магния часто не учитывают при анализе патофизиологии судорог разной этиологии. Между тем участие магния в нервно-мышечной работе убедительно подтверждено методами доказательной медицины и эпидемиологическими исследованиями [6,8].

### 3. Рекомендуемые нормы макроэлементов

Обычный рацион питания не может полностью обеспечить организм спортсмена необходимыми макроэлементами, т.к. потребность в них у ведущих активный образ жизни людей значительно выше (Табл. 1) [4, с.114].

Таблица 1

**Изменение потребности в эссенциальных химических элементах у спортсменов, подвергающихся повышенным физическим и психоэмоциональным нагрузкам**

Макроэлемент	Рацион	
	Умеренная физическая нагрузка	Спорт в целом (по данным зарубежной литературы)
К	2-6 г	4-6 г
Na	1-3,5 г	6-10 г
Ca	800-1200 мг	1800-2500 мг
Mg	400-600 мг	500-700 мг

**4. Рекомендуемые добавки макроэлементов в питании, спортсменов-любителей, занимающихся пляжным волейболом.**

1) Для восполнения потерь Na, Cl необходимо использовать специально приготовленные жидкости и электролиты, а именно: температура потребляемой жидкости 15-22°C; спортивные напитки 0,5- 0,7 г/л Na, до 4-8% углеводов. Если нагрузка длится 45 мин. и более можно добавлять ¼- ½ ч. ложки соли (0,5 – 1,0 г/л Na).

Рекомендуемое потребление жидкости:

○ 400-600 (500) мл. за 2 часа до нагрузки

○ 200-350 мл. каждые 15-20 мин. нагрузки  
○ 1,5 л. на каждый потерянный кг после нагрузки [5,с. 7].

2) Необходимо регулярно употреблять продукты богатые кальцием, причем те из них, что содержат кальций в легкоусвояемой форме, к примеру, молочные и кисло-молочные продукты, творог [2, с.2].

3) Препараты Mg необходимо использовать на подготовительном и соревновательном (в перерывах между играми) этапах подготовки спортсмена (Табл. 2) [4, с.120].

Таблица 2

**Метаболические регуляторы в игровых видах спорта**

Вещества, препараты	ЭТАПЫ ПОДГОТОВКИ								
	Подготовительный (недели)			Соревновательный (игры и перерывы)				Восстановительный	
	1-2	3-4	5-6	игры		игры			игры
Препараты магния	+	+	+		+		+		

**Заключение**

Из вышеизложенного следует, что требуя многого от своего тела, спортсмены должны и ему многое отдавать, чтобы в результате получить работоспособный, быстро восстанавливающийся организм, устойчивый к неблагоприятным факторам внешнего воздействия. Для того чтобы упрочивать и развивать свои спортивные достижения, в дополнение подходящей схеме питания, спортсменам необходимо принимать и макроэлементы.

Игры в пляжном волейболе проходят в условиях жаркого климата вызывают большую потерю воды и макроэлементов у спортсменов: это, прежде всего натрий, магний, кальций, калий. Как показал анализ исследованной литературы, потеря этих макроэлементов, является одной из основных причин возникновения спазма мышц.

Мы полагаем, что если у спортсмена были замечены симптомы спазма мышц, первоначально необходимо провести анализ показателей водно-солевого баланса и минерального обмена в его организме. Затем пополнить дефицит того или иного макроэлемента.

Считаем, что рекомендации, предложенные в данной статье, позволят решить проблему спазма мышц у спортсменов – любителей, занимающихся пляжным волейболом.

**Список литературы**

1. Громова О.А., О.А.Лиманов О.А. Дефицит магния и судороги мышц у беременных: возможности

терапии (клинико-фармакологическая лекция) [Текст]//Гинекология.-2014.-№2. Том 16

2. Костюков В.В. Пляжный волейбол (тренировка, техника, тактика): учеб. пособие.К: Краснодар, 2006. - 221с.
3. Судорога мышц и мышечный спазм, упражнения для лечения [http://yahnoogle.ucoz.ruhttp://yahnoogle.ucoz.ru/publ/stati\\_na\\_temu/zdorove/sudoroga\\_myshc\\_i\\_myshechnyj\\_spazm\\_uprazhnenija\\_dlja\\_lechenija/7-1-0-94](http://yahnoogle.ucoz.ruhttp://yahnoogle.ucoz.ru/publ/stati_na_temu/zdorove/sudoroga_myshc_i_myshechnyj_spazm_uprazhnenija_dlja_lechenija/7-1-0-94)
4. Цыган В.Н., Скальный А.В., Мокеева Е.Г. Спорт, иммунитет, питание;- СПб: ЭЛБИ-СПб, 2012. - 240 с.
5. Яшин Т. А. Современный подход к поддержанию метаболического гомеостаза спортсмена. Возможности специализированного, функционального и персонального питания в предупреждении обменно-зависимых патологий [доклад]/Т.А. Яшин// Медицинское обеспечение спортивного резерва: сборник научно-практическая конференция г. Москва 11октября 2013года.- Москва, 2012.
6. Ariza AC, Bobadilla N, DTaz L et al. Placental gene expression of calci-tonin gene-related peptide and nitric oxide synthases in preeclampsia: effects of magnesium sulfate. Magnes Res 2009; 22 (1)- P. 44-49.
7. Jonathan C. Reeser. Handbook of Sports Medicine and Science Volleyball by Blackwell Science Ltd - 2003- P. 230
8. Li Y. Magnesium status and dietary intake of mid-old people in a rural area of China. Magnes Res 2009; 22 (2)- P. 66-71.

## PROFESSIONAL CONTEXT PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE TO CREATE A HEALTHY SAVINGS ENVIRONMENT IN THE SCHOOL OF THE ARTS

*Omelchuk Olena*

*candidate of pedagogical sciences, assistant professor of Department of biological basis of physical education and sport,*

*Sushchenko Ludmila*

*doctor of pedagogical sciences, professor, head of Department of physical rehabilitation, National pedagogical Dragomanov University, Kiev*

Current conditions of society require new approaches to education in higher educational school, which would meet European standards and meet the needs of customers of educational services and society in general. Art Education is recognized as one of the world's available. "Culture and art – is the most important component of a comprehensive education that provides the full development of the individual. Therefore, the right to arts education is a universal human rights..." [6, p. 8].

The modern European society considers teacher of physical education not only as a professional that has the knowledge and skills in the professional sphere, and more as a specialist in health promotion, valueological attitude towards their health, as a person who raises children and motivation classes to teenagers motor activity and involves them in various sports [2].

One of the necessary preconditions for the successful implementation of a teacher of physical culture of their professional duties is to provide a decent standard of its training in pedagogical universities. To be able to effectively improve the process it is important to clearly define the prospects for further development of vocational training of future teachers of physical education. It is important to consider that these trends are in keeping with the general upgrading of teacher education in general [5]. Ukrainian art education is one of the few industries freely convertible in European and global educational space. The main objectives of which are: achieving universal aesthetic education and art education for all children from age. Also, according to modern concepts, the purpose of education is the comprehensive development of the child because of its age and individual capacity while maintaining and enhancing health [4].

Today, unfortunately, the place of formation and education of the child's health conscious, responsible attitude to the preservation and promotion of health is not a family where parents often lack the experience, not medical institutions for illness and sick children and the education system. The purpose of modern education is to provide not only educational, but also Health Savings effect: the preservation of optimal functional state of the resistant level of efficiency of students.

About 75% of diseases in adult artists are the result of life in children and youth. Over 12 years in children deteriorating health. According to NAMS Ukraine, the incidence of school-age children in the last ten years has increased by almost 27%. Thus, in the first class already has more than 30% of children with chronic diseases, by fifth grade, their number increases to 50%, reaching 64% in the ninth. In general, only 7% of Ukrainian students observed satisfactory functional condition of the body.

In art schools of Ukraine according to official statistics trained more than 300 thousand. Students and a contingent of students each year increases. The system of education in pre-professional training and secondary education Culture is represented by 6 specialized schools (boarding schools), namely: Kyiv Specialized Secondary Music boarding school

named after M.V. Lysenko, Odessa Secondary Special Music Boarding School named after Prof. P.S. Stolyarskiy, Solomia Krushelnytska Lviv Specialized Secondary Boarding Music School, Kharkov Secondary Special Music Boarding School, State Secondary Art School named after Taras Shevchenko, State Specialized Boarding Art School, the "College of Arts in Opishnya".

Context of Education in Higher Pedagogical School insufficiently adapted to the future needs of students due to lack of an integrated system of education. We believe it is important to take account of the higher education aspects of educational activities to ensure implementation of individual and creative abilities of students to create Health Savings environment in secondary schools, and especially in schools and pre-professional training of secondary education that art schools.

Research on this subject, experience teaching higher education institutions that preparation specialists in physical education and sport, own observations show a contradiction between the actual level of training future teachers of physical training in the creation and requirements for their professional skills, including expertise in creating health savings environment in the schools of arts; between the needs of society in raising pupils' health and lack of Schools of Art is developed health savings environment, a culture of health conditions in schools of arts; further deterioration of health among school youth art schools and insufficient use of health technologies, advanced techniques of rational learning through lack of training teachers of physical education and education in general. I mean most importantly - the health of children, it is difficult to ignore the fact that the majority of children leaving school with a variety of diseases that are formed during their training.

At this stage, the concept of health problem and are considered on an interdisciplinary level. The phenomenon is studied health physicians, psychologists, philosophers, educators, sociologists.

Children age – this is the stage of life that has the greatest potential for intellectual and physical development. However, the health of children and adolescents Ukraine today is of serious concern. Noteworthy is the fact that today school makes significant demands on the child, who often do not meet the physiological capabilities of the child. Increased, emotional, nervous and mental load on the central nervous system as a result. At the same time, a decrease in physical activity of children and violations of their labor and recreation. Scientists note weakening of medical and pedagogical support schools, especially little attention is paid to the prevention of diseases and health of children. At the same time, educational activities, studies show, for the most part is not adapted to the peculiarities of modern and state of health of students. Teachers not prepared to work on forming and maintaining the health of students. The passive attitude of the children themselves, their parents about their own health are saved.

The researchers note that dominated violation of the musculoskeletal system (spine lesions in the form of posture and scoliosis, foot arch pathology – flat) – was diagnosed in

71.8% of children. A large group of diseases (47.9%) children are lesions of the gastrointestinal tract, allergic reactions recorded of children 25%. Moreover, the condition worsens with age and this background of an increasing number of chronic diseases.

According to the literature, in Ukraine deteriorating health of school children accompanied by an increase their of functional disorders, including autonomic dysfunction (VD), observed in 20% of the general population of children and stored in 33% of adolescents. It is known that various functional disorders of organs and systems of children, including autonomic, is not only risk factors for the formation of somatic pathology, but also factors that affect their physical and mental development, especially in primary school children is the result of interaction biological, psychological and social factors [4].

Professional training of future teachers of physical education involves the formation of graduates' preparedness to sports and recreation activities with students of secondary schools and creative problem solving Health-education [3].

The issue of advanced techniques for finding the most efficient learning and development standards of physical activity in physical education classes, which should be based primarily on children's health and performance capabilities of their child's body to perform, given the results of mandatory medical preventive examinations of children.

The formation of a harmoniously developed, socially active personality that combines spiritual wealth, moral purity and physical perfection – one of the main tasks.

Physical education should be based on the latest achievements of the science of physical development rights. This approach involves improving organizational requirements for mass physical culture and improving the quality of teacher impact. A special role should be belong teacher of physical culture, which must have high professional knowledge and skills and the necessary properties of personality and character. [4]

The quality of training of future teachers of physical culture in higher education depends on the following conditions: ensuring fundamental vocational education, as well as the potential of the concept of active learning-activity and competence-based approach to vocational education. In particular, one of the factors that extend the capabilities of the professional activity of the future teachers of physical culture, without compromising the quality of training, experience is formed professional creative thinking of students, promotes personal development that helps to develop intelligence to independently obtain and expand the general and professional knowledge being able to see the prospects for future careers and in accordance with that design and implement professional opportunities (7).

Training future teachers of physical culture is a complex multifaceted system aimed at obtaining and sufficient for productive development of professional competence in teaching in higher education and practice.

Formation of high culture of healthy life depends primarily on the education and training of the teacher who must educate students would feel the need to lead a lifestyle that would have aroused concern in their society and state initiated right thinking and decent behavior in daily life. In other words – the main goal of this training is to develop knowledge and skills for the preservation and promotion of health. Therefore, one of the main aspects of physical education should be the formation of positive motivation for a healthy lifestyle, because health - is not only the absence of disease but a state of

complete physical, mental and social well-being. A basic principle – recreational, research and health promotion against a background of common problems [3].

Culture and art – is the most important component of a comprehensive education that provides the full development of the individual.

Thus, in our view health savings environment in art schools formed over time, according to the age characteristics of children and their future profession in network primary specialized art schools (music, dance, art, choir, etc.). It should produce the behaviors to ensure the formation of a new type of man – a man of culture media and health culture that understands the value of life, the need to preserve the health, education harmonious person who is able to master the ideas of cultural coexistence of nature and society and should receive arts education.

We believe that health savings environment in art schools must solve the following problem: compensation sedentary lifestyle pupils; introducing them to some of the sport; development of basic motor skills (agility, endurance, coordination, etc.) students acquainted with basic sanitary systems and methodologies; receiving skills quickly switch from one activity to another; students obtain skills security, primary medical knowledge; warning of a "school-related diseases are not only learning, but also the future of professional specialization"; formation in learning the full moral, mentally, physically and psychologically healthy personality.

To improve the professional context of training future teachers of physical culture to create health savings environment in art schools should:

- ✓ create a system of incentives and formation of motives of educational activity aimed at acquiring and providing the body of knowledge and skills necessary to achieve the quality and performance of professional teacher of physical training in the field of health savings environment in art schools;
- ✓ development and the scientific basis of simple and affordable practices, techniques, methods and corrective procedures, leading criterion usefulness of which is not only a positive effect on the health indicators of future teachers of physical education at the stage of training, but also the formation of action that will ensure effective professional activity in the health savings environment in art schools.
- ✓ adjust the content of classes - create new disciplines, courses and integrated into the curriculum of higher education;
- ✓ to provide and use modern innovative technologies, interactive methods of teaching – to create complex biomedical and human knowledge that will provide professional development of future teachers of physical education in the creation health savings environment in art schools.

#### References:

1. Beziazychnyy B. I. Tendencies in the development of the system for high-end training of future physical education teachers / *Zasobi navchalnoyi ta naukovodoslidnoyi roboti: zb. nauk. prats. KharkIv. Publ. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2014. Vol. 42. Pp. 13-19.*
2. Hrynenko I. B. Professional training of future teachers of physical education: European experience. *Zasobi navchalnoyi ta naukovodoslidnoyi roboti: zb. nauk. prats. Kharkiv, Publ. H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2014. Vol. 42. Pp.32-39.*

3. Kovalchuk V.V. The training of future teachers of physical education to health work // Conferences. Category: Society. Science. Kultura, physical training and professional sports. Access: <http://intkonf.org/kovalchuk-vv-pidgotovka-maybutnih-uchiteliv-fizichnoyi-kulturi-do-ozdorovchoyi-roboti/>
4. Mikhaylyuk Oksana. Somatic health of school children level / Young sport science of Ukraine. 2011. Vol. 2. Pp. 164-168
5. Odnoletok T. V., Lyannoy M. O. The professional preparation of the future teachers of physical culture as pedagogical problem. Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. Scientific journal. Kharkiv. 2009. No. 9. Pp.103-107.
6. Road Map for Arts Education. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisbon, 6–9 March 2006. – UNESCO. – 2006. – 26 p. Access: [http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL\\_ID=30335&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
7. Svatyev A. The features of preparation of future specialists of physical education and sport to professional activity in higher educational establishments. Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchiiy i zahal'noosvitniy shkolakh. Zaporozhye. 2014. Vol. 35(88). Pp. 519-525.

## РОЛЬ МУЗЫКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Останчук Наталья Андреевна*

*студентка Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону*

*Радченко Галина Ивановна*

*Канд. фил. наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону*

Музыка является одним из самых эффективных способов воздействия на чувства и эмоции любого человека. Это неотъемлемая часть нашей жизни, мы все имеем музыкальные предпочтения, и подавляющее большинство людей регулярно слушают радио или песни любимых авторов. Музыка – это часть культуры каждого народа, а следовательно, если слушать музыку народа изучаемого языка и на этом же языке, то можно глубже познать особенности его культуры, быта, традиций, мировоззрения.

Еще в XIX веке ученый И.Догель установил, что под воздействием музыки меняются кровяное давление, частота сокращений сердечной мышцы, ритм и глубина дыхания, как у животных, так и у человека. Некоторые русские хирурги включали музыку во время сложных операций: согласно их наблюдениям под влиянием музыки все процессы в организме пациентов протекали спокойнее, гармоничнее. Выдающийся психоневролог академик Бехтерев считал, что музыка оказывает положительное влияние на кровообращение, дыхание, устраняет усталость и придает физическую бодрость. Всё это создаёт предпосылки для использования песен в процессе обучения иностранному языку. [2, с. 30]

Под словом «музыка» понимается:

- просто музыка, т.е. инструментальное исполнение различных музыкальных произведений;
- пение, т.е. вокальное исполнение произведений, как с инструментальным музыкальным сопровождением, так и без него, т.е. акапельное, сольное и хоровое пение;
- видеоклипы с записями популярных песен на разных языках мира;
- вербальная информация из мира музыкальной индустрии, включающая статьи, рецензии, музыкальные рейтинги, интервью, объявления, рекламу, фрагменты теле- и радиопередач о мире музыки;
- невербальная информация из мира музыкальной индустрии: фотографии музыкальных ансамблей и отдельных исполнителей; музыкантов; композиторов; продюсеров; музыкальных инструментов; интерьеров современных видеостудий и концертных залов и т.д. [5, с. 10]

Недооценка использования других средств получения информации помимо печатных текстов и их вербального обсуждения приводит к некоторой однобокости, перекосу в развитии человека, к некоторой рахитичности, когда восприятие мира основывается только на формальной логике разума, что неестественно, нарушает внутреннюю гармонию человека, гармонию его отношений с внешним миром.

Грамотный преподаватель всегда сумеет определить степень методической и педагогической целесообразности использования музыки для формирования языковых, речевых, социокультурных навыков и умений в каждом конкретном случае и отказаться от её использования в другом.

Использование инструментальной музыки на уроках иностранного языка является актуальным. Прежде всего, уточним, что в данном случае включает в себя понятие «инструментальная музыка». Очевидно, что данная музыка может включать музыкальные произведения, написанные для разных музыкальных инструментов или групп музыкальных инструментов, а именно:

- фортепиано, органа, аккордеона, других клавишных инструментов;
  - скрипки, виолончели, альты, арфы, других струнных инструментов;
  - трубы, флейты, саксофона, других духовых инструментов;
  - ударных инструментов;
  - симфонического, камерного, струнного оркестра.
- Это может быть музыка разных стилей и жанров, а именно:
- классическая музыка;
  - классическая музыка в современной обработке;
  - джаз;
  - рок;
  - народная музыка;
  - этническая музыка;
  - эстрадная музыка;
  - музыка к кинофильмам (саундтреки);
  - музыка рекламных роликов и т.д.

Е.Н.Соловова отмечает, что целей использования музыки может быть несколько. Рассмотрим некоторые из них: создать определенное настроение и соответствующую атмосферу общения; задать темп выполнения задания; снять напряжение; обеспечить эмоциональное переключение с одного вида деятельности на другой; способствовать созданию учебной ситуации с помощью невербальных информационных опор; добавить национальный колорит в ситуацию общения (при развитии рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности); обеспечить направленную рефлексию на имеющиеся гуманитарно-филологические знания, в том числе и междисциплинарного характера; задействовать воображение, эмоции, формировать ощущения и способствовать их вербальному выражению; расширить спектр страноведческих и социокультурных знаний.

Инструментальную музыку также можно использовать для создания нужной атмосферы, атмосферы определенного места, исторической эпохи. Для этого важно грамотно подбирать музыкальные отрывки, которые способны создавать устойчивые ассоциации:

- с эпохой;
- с географическим регионом или страной;
- с конкретной страной в конкретный период времени;
- с человеком или группой людей.

Также инструментальная музыка может создать фон, темп для выполнения отдельных заданий, снять напряжение во время теста. Однако в данном случае необходимо убедиться в том, что музыка не отвлекает и не раздражает обучающихся. Важно экспериментировать с подбором музыкальных произведений для каждого типа заданий с учетом предпочтений обучающихся каждой группы. Не исключается возможность того, что в некоторых случаях использование музыки в процессе выполнения индивидуальных заданий будет неэффективно. [3, с. 6]

Также актуально и использование песен на уроках иностранного языка. Ж.Б.Веренинова формулирует методические преимущества песен в обучении иностранному языку:

- песни как один из видов речевого общения являются средством более прочного усвоения и расширения лексического запаса, так как включают новые слова и выражения. В песнях уже знакомая лексика встречается в новом контекстуальном окружении, что помогает ее активизации. В песнях часто встречаются имена собственные, географические названия, реалии страны изучаемого языка, поэтические слова. Это способствует развитию у школьников чувств языка, знания его стилистических особенностей;
- в песнях лучше усваиваются и активизируются грамматические конструкции. В некоторых странах издаются песни для обучения наиболее распространенным конструкциям. Они написаны в современном ритме, сопровождаются текстом с пояснительными комментариями, а также заданиями (цель которых — проверка понимания и обсуждение содержания);
- песни способствуют совершенствованию навыков иноязычного произношения, развитию музыкального слуха. Установлено, что музыкальный слух, слуховое внимание и слуховой контроль находятся в тесной взаимосвязи с развитием артикуляционного аппарата. Разучивание и исполнение коротких, несложных по мелодическому рисунку песен с

частыми повторами помогают закрепить правильную артикуляцию и произнесение звуков, правила фразового ударения, особенности ритма и т. д.;

- музыка содействует эстетическому воспитанию учащихся, сплочению коллектива, более полному раскрытию творческих способностей каждого. Благодаря музыке на уроке создается благоприятный психологический климат, снижается психологическая нагрузка, активизируется языковая деятельность, повышается эмоциональный тонус, поддерживается интерес к изучению иностранного языка;
- песни и другие музыкальные произведения стимулируют монологические и диалогические высказывания, служат основой развития речемыслительной деятельности школьников, способствуют развитию как подготовленной, так и неподготовленной речи. [1, с. 67]

Соловова Е.Н. отмечает, что любая песня – это слова, положенные на музыку. Поэтому в условиях обучения иностранному языку система работы с песней во многом будет схожа с системой работы над текстом. При этом следует учитывать то, что текст песни может быть более или менее осмысленным, значимым в смысловом отношении. Препятствием на пути к использованию песен как средства обучения иностранному языку может стать именно текст, который:

- примитивен по содержанию или просто бессмыслен;
- пропагандирует жестокость, насилие и другие нежелательные идеи;
- содержит жаргонизмы и порой не соответствует языковым нормам.

Но есть песни, в которых текст:

- несет большой информационный запас о культуре и истории страны или народа;
- интересен в плане идей и дает богатую почву для дискуссий, в том числе с точки зрения обсуждения жизненной философии авторов;
- лиричен, хорошо ложится на музыку и легко запоминается;
- является самоценным языковым и речевым произведением, насыщенным интересной лексикой, разнообразными или повторяющимися грамматическими структурами, образными выражениями, литературными тропами, стилистическими приемами и т.д. [4, с. 115]

Очевидно, что в учебных целях желательно использовать песни с выигрышным текстом.

Однако текст в песне – это далеко не всё. Песня должна иметь определенный ритм, хорошо «пропеваться». Есть песни, которые надо слушать, но есть и песни, которые предназначены, прежде всего, для того, чтобы под них двигались в определенном темпе и ритме, а смысл не так уж и важен. Песня в данном случае просто призвана создать определенную атмосферу, эффект сопричастности к единому действию и т.д.

Из всего вышесказанного следует то, что музыка дает уникальную возможность тренировать грамматические, лексические и фонетические навыки школьников и студентов. При выполнении заданий под музыку обучающиеся меньше устают, у них мгновенно повышается интерес к происходящему, а, следовательно, и повышается интерес к дальнейшему изучению языка. Кроме того песни являются неотъемлемой частью жизни человека. С ними связаны наиболее яркие воспоминания его жизни. Использо-

зование песен при обучении иностранному языку способствует совершенствованию навыков произношения, позволяет достичь точности в артикуляции, развивает навыки чтения и аудирования. Более того, песня вносит в процесс изучения языка элемент праздничности, не традиционно-сти, что оказывает существенное влияние на эмоциональную сферу обучающихся.

#### Список литературы:

1. Веренинова Ж.Б. Роль песни при обучении английскому произношению. // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 6, С. 65 – 70.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика:

Учебное пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей/ Е.Н.Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед.вузов и учителей/ Е.Н. Соловова. – М.: Астрель, 2008. – 272с.
5. Tim Murphey. Music and Song. – OUP, 1992.

## РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ШКОЛЫ

*Панфилова Ольга Ивановна*

*аспирант ГАУ Институт переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы*

За последние годы накоплен достаточно широкий опыт в теории и практике педагогической науки в области, развития профессионализма педагога, достижения педагогического мастерства и конечно же методов и форм повышения квалификации педагога в школе. Рассмотрим некоторые из существующих подходов применения данного опыта в системе внутришкольного образования учителя с целью развития профессиональной компетентности, профессионализма и педагогического мастерства.

Под профессиональной компетентностью педагога следует понимать единство его теоретической и практической готовности к воплощению педагогической деятельности, что и характеризует его профессионализм. Под профессионализмом понимается свойство человека готовности в самых разнообразных условиях. Под педагогическим мастерством учителя начальных классов подразумевается не только некий запас знаний, умений и навыков, но и определенный склад личности.

Можно предположить, что именно признание высшей ступени профессионального развития педагога, как педагогического мастерства послужило толчком для открытия, так называемых, педагогических мастерских во второй половине XIX века. «Мастерская - явление профессиональной сферы человеческого труда, появившегося в целях совершенствования результатов труда, передачи идей опыта, эффективных приемов работы» [6, с. 21]. Появление педагогических профессиональных мастерских связывают с именем С.А. Рачинского. Первоначальные педагогические мастерские служили для подготовки учителей из наиболее одаренных учеников, а в последствии учителя «делились впечатлениями, обсуждали встретившиеся затруднения, предлагали друг другу какие-нибудь вновь найденные, казавшиеся удобными приемы» [12, с. 145].

Данную идею поддерживал и В.А. Сухомлинский – «только охваченный жаждой знаний педагогический коллектив может обеспечить самое главное, чем должна жить школа, если она хочет стать очагом воспитания и образования, - жизнь мысли. Этому и призвана служить профессиональная мастерская педагога, так как педагогика рождается в живых движениях людей и реакциях реального коллектива» [11, с. 398].

В настоящее время педагогические мастерские не утратили свою актуальность. Так, например, идея организации педагогических мастерских в целях развития профессионализма у учителей была реализована Л.В. Шмельковой в рамках проекта «Педагогическая компетентность и мобильность». «Отличительной особенностью проекта является опора на технологию образования взрослых и личного опыта учителя, возникновение потребности в профессиональной рефлексии собственного опыта» [13, с. 9].

Проект предусматривал наличие «школьных команд», состоящих из учителей сельских школ и администрации и их консультирование экспертом-преподавателем в межсессионный период, на котором осуществлялось профессиональное взаимодействие и перенос теоретических знаний, полученных в сессию, в практическую деятельность. Таким образом, главной задачей проекта являлось совершенствование и развитие профессиональной компетенции педагога через обогащение теоретических знаний и собственного опыта.

В настоящее время педагогические мастерские все чаще организуются в виде, так называемых, «мастер-классов». Мастер классы предполагают сотрудничество мастеров своего дела (учителей высокой квалификации, профессорско-преподавательского состава педагогических вузов и кафедр т.п.) и молодых специалистов. При проведении мастер-классов как правило сочетается одновременно и теория, и практический опыт. Так, по мнению проф. М.А. Овчинникова «мастер-классы могут проводиться только мастерами своего дела <...> что приводит не только к обмену опытом, но и, несомненно, к пошаговому достижению педагогического мастерства» [6, с. 25].

Обобщая широчайший опыт применения педагогических мастерских, мастер-классов в целях развития профессиональной компетенции, а также научно-педагогические исследования, посвященные данной области, нами установлено, что:

1) педагогические мастерские являются средством профессионального развития, позволяющие на основе собственного педагогического опыта и опыта коллег приобрести дополнительные знания, умения и навыки, необходимых для отражения в практической деятельности

всех социально-экономических изменений, происходящих в обществе (Е.Н. Степанов, Л.Н. Буйволова, С.В. Кочнева, А.А. Окунев, М.М. Поташник, Дж. Элиот, Р. Аспланд, Д.Браун и др.);

2) в настоящее время выделены цели и задачи педагогических мастерских, например такие, как «развитие мотивации к овладению авторской технологией и техникой деятельности, распространение передового опыта, повышение профессионализма педагогических кадров и др. (А.А.Окунев, Г.В. Степанова, Н.И. Белова, В. Ф. Зарянова, И.А. Мухина и др.);

3) педагогические мастерские, мастер-классы рассматриваются сегодня и как мастерские ценностных ориентаций, участники которых приобретают целостную смысловую картину и проявить свою индивидуальность. Т.В. Янович, Е.О. Галицких, М.А. Овчинников подчеркивают активность субъекта как носителя деятельности, который не просто присутствует в мастерской, а взаимодействует с другими членами коллектива.

И все же, как показывает анализ научно-педагогических исследований, проблема применения педагогических мастерских и мастер-классов в целях развития профессиональной компетенции учителя начальных классов остается до сих пор не раскрытой, не конкретизированы цели педагогических мастерских с учетом составляющих компетенции, не выявлены формы и методы их организации.

Понятие «методическая работа» было введено в 1924 г. на совещании заведующих методических бюро учебных заведений и последующее оживление дискуссий о роли и необходимости методической работы в учебных заведениях, отразившейся на страницах педагогической периодики. Первый Всесоюзный съезд учителей в 1925 г. Послужил важным достижением в развитии методической работы советского учительства в рамках разработки вопросов о перспективе открытия Центрального института повышения квалификации учителей. В 1938 г. Наркомпросом РСФСР было утверждено первое «Положение о методической работе в школе» с целью профессионального развития учителей. После этого, методическая работа была направлена не только на повышение квалификации, но и на расширение компетенции после дипломного образования на базе школы.

Следует отметить, что в 20-30-е гг. методическая работа в большей степени играла идеологическую роль, то есть была «трибуной» для ознакомления с постановлениями, директивами партии и правительства.

В 50-60-е гг. прошлого столетия обострился интерес к вопросам организации методической работы в школе, как инструмента для разработки программ различных курсов, методик обучения предметным знаниям и инструмента повышения компетенции учителей (Б.П. Есипов, Ю.А. Самарин, А.А. Смирнов, М.Н. Скаткин и др.). Этот исторический период характеризовался такими объективными трудностями как: разруха, недостаток материального обеспечения, авторитарность, догматизм, формализм.

Начиная с 80-гг XX в. и по настоящее время в научно-педагогических исследования постоянно ведется поиск новых подходов в организации методической работы в школе в соответствии с социально-экономическими и политическими изменениями, происходящими в стране и в мире (Ю.К. Бабанский, К.И. Золотарь, Е.Н. Ильин, Ф.Ф. Королев, А.А. Тютин, В.Ф. Шаталов, М.М. Поташник и др.). Как показывает анализ научно-исследовательской литературы, нет единого мнения в понимании понятия «методическая работа». Так, например,

М.М. Поташник видит методическую работу как «составную часть единой системы непрерывного образования педагогических кадров, системы повышения квалификации» [9]. Л.Г. Пискун понимает под методической работой «целостную, основанную на достижениях науки, передовом опыте и конкретном анализе затруднений учителей, систему взаимосвязанных мер, действий и мероприятий, направленных на всестороннее повышение профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя, на обогащение и развитие творческого потенциала коллектива школы в целом» [8, с. 60].

В.П. Симонов в своем исследовании раскрывает свое видение на данный термин и приходит к выводу о том, что «методическая работа - это специальный комплекс практических мероприятий, базирующихся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение и развитие компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя. <...> Основная цель методической работы – это непрерывное совершенствование его компетентности в области определенной науки (учебного предмета) и методики его преподавания» [10, с. 14]. Данный подход в понимании цели методической работы предполагает выделение из профессиональной компетентности педагога две основные составляющие – предметную компетентность и методическую. В связи с чем, позднее предпринята попытка структуризации профессиональной компетентности педагога, а, следовательно, и конкретизация целей методической работы, форм и методов ее организации, направленной на развитие всестороннее ее развитие. Так, например, Н.В. Кузьминой выделены пять элементов профессиональной компетентности учителя начальных классов: «1) специальная и профессиональная компетентность в области преподавания дисциплины; 2) методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений у учащихся; 4) социальной-психологическая компетентность в области процессов общения; 5) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов и способности обучающихся; 6) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности» [6, с. 9].

Обобщая работы исследователей, посвященные поиску решения проблемы организации методической работы в школе, направленной на развитие профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения, можно сформулировать следующие выводы:

методическая работа, как системы работы с педагогическими кадрами, является частью системы развития компетентности учителей, позволяющей им не только повышать свою квалификацию, но достигать педагогического мастерства как высшей степени профессионализма педагога (В.И. Зверева, А.И. Дудина, А.В. Лоренсова и др.);

в методической работе могут быть выделены такие структурные компоненты, как цель, задачи, содержание, формы, методы и результаты, объединенными общешкольными задачами (целями), стоящими перед педагогическим коллективом в целом (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур, Л.И. Дудина, И.М. Курдюмова, Н.И. Калининченко и др.);

выделены формы методической работы в школе такие, как педагогическое чтения; семинары, открытые учебные занятия, конференции, творческие отчеты преподавателей, смотры-конкурсы (С.Г. Молчанов, И. Круглова, К.С. Буров, Г.В. Яковлева и др.);

разработаны модели методической работы, в том числе и учителей начальных классов, среди которых могут быть выделены работы, направленные на развитие культуры личности учителя (А.В. Петровский), на формирование профессионально-значимых видов деятельности (В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, С.В. Анофрикова и др.), на активизацию познавательной деятельности учителей (Т.И. Шамова);

на современном этапе педагогической науки, связанном с присоединением России 2003г. к Болонскому соглашению, методическая работа стала рассматриваться как одна из форм формирования и развития профессиональной компетентности педагога (Н.М. Дудина, Е.Ю. Орлова и др.).

Накопленный опыт в теории и практике организации методической работы в школе служат теоретической основой для проведения конкретных мероприятий в рамках методической работы в школе, направленной на развитие профессиональной компетентности учителей начальных классов. Так, например, С.Ю. Прохоровой предлагается организовывать единый методический день, как «форму развития профессиональной компетентности участников образовательного процесса в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования...» [1, с. 54]. Авторами Л.С. Обласовой, Е.Л. Красноусовой, С.В. Савостиковой методическая работа рассматривается как научно-методическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога образовательной организации. По мнению исследователей и практических учителей, методическая работа включает в себя ряд компонентов: «систематическое отслеживание профессионального статуса и динамики развития профессиональной компетентности; создание условий для непрерывного профессионального развития и успешной профессиональной деятельности; создание специальных условий для оказания помощи и поддержки педагогам в ситуациях профессиональных проблем и затруднений» [7, с. 85]. Авторами выделены значимые для учителей начальных классов и учителей предметников трудности, для преодоления которых в школе были организованы мини-лекции, практическая работа в парах и деловые игры.

Тренинг. Появление понятия «тренинг» по мнению исследователей, связано, во-первых, с использованием в психотерапии групповых занятий, так называемых, «семинар-тренинг», «лабораторный тренинг» с целью стимулирования развития личностного роста, развития навыков межличностного общения и т.п. При этом под тренингом понимается – «определенной целенаправленной психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Во-вторых, с применением групповых занятий в спортивной или производственной среде, где понятие «тренинг» трактуется как «спланированные и систематические усилия по модификации или развитию знаний (умений) и установок человека посредством обучения, с тем, чтобы добиться эффективного исполнения одного или нескольких видов деятельности.

В настоящее время понятие «тренинг» уточняется путем сопоставления с понятиями «обучение», «развитие», «образование» (Tannenbaum, Yukl, O'Donnel, Garaven, и др.). «Что касается соотношений понятий обучение и тренинга, то здесь ситуация выглядит наименее сложно. Тренинг рассматривается как одна из форм обучения. Менее однозначно сопоставление тренинга и развития. Иногда это понятия противопоставляются, однако превалирует та точка зрения, что тренинг может быть существенной, хотя и необязательной частью или этапом

формальной программы развития или способствовать в случае, когда речь идет о неформальном понимании развития» [4, с. 100].

В настоящее время в содержание понятия «тренинг», как правило, включается указание цели «совершенствование в данной области»; «выполнение конкретной задачи», «приобретение опыта», форм или методов проведения тренинга.

Отметим, что тренинг нашел широкое применение в рамках решения проблемы развития социально-педагогической и коммуникативной компетентности педагогов, в том числе и учителя начальных классов. В этом ракурсе Ю.Н. Емельяновым [3, с. 54, 56], И.В. Вачковым [2, с. 22-23], обобщены и выделены четыре подхода к проведению тренинга, направленные на становление и развитие социально-педагогической компетентности учителя 1) «тренинг как форма дрессуры, где с помощью позитивного или негативного подкрепления формируются желательные поведенческие паттерны; 2) тренинг как тренировка, когда происходит формирование и отработка поведенческих навыков и умений; 3) тренинг как активное обучение, в котором происходит передача знаний и развитие некоторых навыков и мнений, составляющих компетентность педагога; 4) тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими решения профессиональных задач» [82, с. 103].

Тренинги, направленные на развитие коммуникативной компетентности учителя, нацелены на формирование и развитие, так называемых, метакомпетентностями или базовыми (ядерными) компетентностями, в состав которых входит умения понимать точку зрения собеседника, налаживать контакт, используя механизмы вербальной техники, слушать (эмпатичное и рефлексивное слушание), устанавливать обратную связь и разбираться в коммуникативной ситуации.

Таким образом, в настоящее время существует достаточно большой опыт в организации внутришкольной деятельности, направленной на развитие компетентности учителей начальных классов. Однако, выявленные проблемы в реализации различных форм и методов работы по развитию компетентности требуют, на наш взгляд, повышения эффективности существующих подходов.

#### Список литературы:

1. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. 149с.
2. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Учеб. пособие. – М: Издательство "Ось-89", 1999. – 176 с.
3. Емельянов Ю.Н., Жуков Ю.М. Социально-психологический тренинг: проблемы и перспективы// Вопросы психологии, 1983, №4 – С.56-59.
4. Жуков Ю.М., Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности: дисс. ... д.п.н. – М.: 2003. – 356с.
5. Логвинова, Г.Л., Копотева М.И.. Переход педагогов от методической готовности к методической компетентности в процессе реализации ФГОС// Управление начальной школой, № 3 (март), 2013 – С.5-11.
6. Макаренко Т.Ю. Педагогическая мастерская как фактор совершенствования профессионализма учителя: дисс. ... к.п.н., М., 2009. – 208с.
7. Обласовой Л.С., Красноусовой Е.Л., Савостиковой С.В. решение профессиональных проблем как ком-

- понент научно-методического сопровождения развития компетентности педагогов // Заместитель директора школы, №8 (август). – 2014. С.85-101.
8. Пискун Л. Г. Внутришкольное управление профессиональным развитием учителя: На примере гимназии г. Дудинки: дисс.... к. п. н. – СПб., 2000. – 141с
  9. Поташник, Марк Максимович. Управление современной школой [Текст]: (В вопросах и ответах): Пособие для руководителей образоват. учреждений и органов образования / М.М. Поташник, Александр Матвеевич Моисеев; Рос.акад. образования, Ин-т упр. образованием. - М: Новая шк., 1997. - 350 с.
  10. Симонов В. П. Педагогический менеджмент [Текст]. М., 1995. — 340 с.
  11. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. – М., 1975.
  12. Танаевский С. Татаевская школа Рачинского С.А. // Народное образование. – Книга 9. – Т.П. – сентябрь. – 1902. – С.113.
  13. Щедровицкий Г.П. педагогика и логика. – М., 1993.

## ПОДХОДЫ К РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭТАПА ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

*Пантелеев Эдуард Евгеньевич*

*аспирант кафедры педагогики Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск*

По мнению Б.С. Гершунского, неразвитость описательной, констатирующей функции педагогического исследования является «основной причиной все еще достаточно распространенного в социальных науках схоластического теоретизирования, не основанного на прочном фундаменте доказательных фактов, на надежном эмпирическом базисе» [1, с.278]. Мы убедились в справедливости этого замечания, анализируя диссертационные работы по общей педагогике, и пришли к выводу, что эффективность репрезентации результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы зависит не столько от количества и многообразия используемых исследователем диагностических методик, сколько от качества интерпретации полученных данных.

На основе анализа теоретико-педагогических работ (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Н.Б. Бордовская, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, А.Я. Найн и др.) и в процессе собственной опытно-экспериментальной работы (далее - ОЭР) мы пришли к выводу, что для репрезентации результатов констатирующего этапа, адекватно отражающей современную социокультурную реальность, к уже ставшим традиционными принципам необходимо добавить новые: изоморфизм ключевых феноменов, комплексный и многоуровневый подходы к использованию методов педагогической диагностики.

Изоморфизм - это «сходство свойств элементов или их совокупностей, определяющее их способность замечать друг друга в каких-нибудь соединениях; соответствие объектов, тождественных по своей структуре» [4]. *Принцип изоморфизма* позволяет диагностировать новые социокультурные и педагогические феномены, которые «не уместаются в классические привычки разумного рассуждения, классические ожидания» (М.К. Мамардашвили), уподобляя их конструктам, которые уже были успешно апробированы в педагогической теории и практике.

*Комплексный подход* к диагностике личностных новообразований обусловлен их сложной структурой и предполагает использование взаимосвязанных методов сбора, обработки и истолкования эмпирических данных.

*Многоуровневый подход* позволяет всесторонне исследовать актуальные феномены в связи с влияющими на них факторами образовательного процесса, целенаправ-

ленно расширять сферы исследования, уточнять и обогащать ранее полученные результаты новыми эмпирическими данными.

Приведем пример реализации этих принципов в репрезентации результатов констатирующего этапа ОЭР, посвященного изучению состояния общекультурных компетенций (далее – ОКК) студентов.

Общим предметом нашего исследования являются педагогические условия развития ОКК студентов в образовательном процессе высшего учебного заведения. Системный и структурно-функциональный анализ ОКК, которые только перечислены в ФГОС ВПО, позволил представить их как динамичную, вероятностную и открытую образовательную систему, состоящую из познавательно-информационного, коммуникативного и ценностно-смыслового компонентов [6].

Многообразие связей между элементами внутри компонентов ОКК (логические операции, формы речевых высказываний, акты деятельности, ценностные установки и т.д.), неопределенность внешних связей компонентов и их элементов с внешней средой, множественность целей, обусловленных разными потребностями человека, изменчивость состояния и другие свойства ОКК придают им «некоторую логику собственной жизни» (М.К. Мамардашвили), а процессу их становления в образовательном пространстве учебного заведения надпредметный, творческий, спонтанный характер, с неоднозначно прогнозируемыми результатами.

Эти обстоятельства актуализировали необходимость использования принципа изоморфизма и привели нас к идее критически-творческого использования уже апробированного теоретико-практического конструкта – *читательская грамотность* (далее – ЧГ), нацеленного на общекультурное развитие личности и способного диагностировать состояние ОКК студентов на всем протяжении ОЭР: от констатирующего этапа до итогового.

Проанализировав определения ЧГ, представленные в PISA (Programme for International Student Assessment - международная программа по оценке образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста) и комментирующих этот документ изданиях (А.Г. Каспржак [2], Г.С. Ковалева [3], Г.А. Цукерман и др.), мы выделили четыре уровня работы с текстом, соотносящиеся с компонентами

ОКК и характеризующие состояние всей системы: «Ознакомительное чтение – анализ – интерпретация – оценка и рефлексия».

Комплексный подход к репрезентации результатов констатирующего этапа был реализован на всех стадиях его подготовки и проведения: диагностика ЧГ / ОКК студентов, разработка параметров, измерительной шкалы и системы критериев.

Для диагностики ЧГ / ОКК студентов в реально действующем образовательном процессе вуза мы использовали комплекс объективированных (тестирование) и субъективированных (анкетирование, наблюдение, беседа, интерпретация открытых ответов студентов и преподавателей) методов. Тестирование позволило достаточно объективно и всесторонне охарактеризовать состояние ЧГ студентов и выявить «проблемные места» в развитии ОКК

будущих специалистов, а субъективированные методы использовались как уточняющие характер влияния факторов общекультурного развития студентов в образовательном процессе вуза, а также как дополнительные, выявляющие индивидуальное отношение студентов и преподавателей к проблематике нашего исследования.

В качестве исходного диагностического инструментария мы использовали тест «Граффити» международной программы PISA-2000 и на его основе разработали комплекс заданий и критериев, адаптированный к требованиям ФГОС ВПО и структуре ЧГ / ОКК. При этом мы руководствовались специальной установкой: каждое задание должно соответствовать определенному уровню работы с текстом и компоненту ОКК, а весь тест - давать комплексное представление об актуальном состоянии ЧГ / ОКК студентов в реально действующем образовательном процессе вуза (таблица 1).

Таблица 1

Структура теста «Граффити»

Вопросы теста	Уровни работы с текстом	Компоненты ОКК
Вопрос 1.	Ознакомительное чтение	Познавательный-информационный
Вопрос 2.	Анализ	Познавательный-информационный
Вопрос 3.	Интерпретация (с выбором ответа)	Коммуникативный
Вопрос 4.	Интерпретация (свободный ответ)	Коммуникативный
Вопрос 5.	Анализ	Познавательный-информационный
Вопрос 6.	Интерпретация	Коммуникативный
Вопрос 7.	Оценка и рефлексия	Ценностно-смысловой
Вопрос 8.	Оценка и рефлексия	Ценностно-смысловой

Для проверки и оценки заданий со свободно конструируемым ответом (все задания, кроме 3-го) применялась *политомическая* шкала, а с выбором ответа (задание 3) - *дихотомическая* шкала («правильно» - «неправильно»). Благодаря своей многомерности политомическая шкала позволила выявить нюансы индивидуальных ответов, а результаты диагностических тестов соотнести с пятью уровнями развития ЧГ: критический, низкий, средний, высокий и высший (творческий), параметры которых были разработаны заранее [5, с. 199].

После количественной обработки результатов теста мы провели их качественный анализ и пришли к выводам, которые нельзя было сделать только по статистическим показателям:

- предметно-ориентированная модель обучения снижает интерес студентов к основательному анализу текстов, постижению скрытых смыслов высказываний, конкретизации и аргументации своих ответов. В итоге, познавательный-информационный компонент ОКК студентов остается до конца не сформированным, представляя собой лишь некую, часто не связанную между собой совокупность правил и способов ознакомительного чтения, получения «готовой» информации, ее обработки и воспроизведения по образцу;
- редкое использование художественных средств выразительности в образовательном процессе вуза, наукообразность и монологичность учебной литературы, общее снижение интереса молодежи к классической литературе и проблемы речевой культуры общества (увеличение лексики со сниженной эмоционально-экспрессивной окраской, просторечных форм, вулгаризмов, жаргонизмов) вызывают трудности с декодированием подтекстовой информации и, в целом, негативно влияют на развитие коммуникативного компонента ОКК студентов;

- редуция гуманитарных текстов и дефицит открытых познавательных заданий с диагностической функцией влечет за собой существенное обеднение содержательной аргументации студентов в обосновании собственных взглядов, тривиальность в рассуждениях (например, постоянное употребление студентами в своих ответах слов типа «хорошо», «интересно», «понятно» и т.п.). Поэтому, стилистические особенности, речевые конструкции, способы убеждения и воздействия на собеседника, другие знания и умения, полученные на занятиях по специальным дисциплинам, студенты, как правило, не могут применить вне квази-профессиональной ситуации, в повседневной жизни, адекватно отнестись к мнению другого человека и без предубеждений отреагировать на оценочное суждение. В итоге, проблема развития ценностно-смыслового компонента ОКК студентов с годами лишь усугубляется;
- информатизация, игнорирующая принцип субъектности ИОС вуза, приводит к преобладанию линейного мышления и «сбоям» в развитии умений всех уровней ОКК.

Согласно принципу многоуровневости, представленные выше способы диагностики и интерпретации результатов относятся к первому (исходному) уровню констатирующего эксперимента, ко второму уровню относится анкетирование студентов с целью сопоставления объективированных показателей развития ЧГ / ОКК обучающихся с их самооценками.

В специальной анкете студентам предлагалось самим оценить 10 читательских умений в баллах от -3 («этим умением не владею, никогда не использовал его в своей учебной работе») до +3 («считаю, что я владею этим умением в совершенстве, постоянно использую для качественной подготовки учебных заданий»). При этом каждый балл был заранее соотнесен с определенным уровнем

развития ЧГ / ОКК (-3 и -2 – критический, -1 – низкий, +1 – средний, +2 – высокий и +3 – высший).

Проанализировав и обобщив результаты анкетирования, мы сопоставили их с данными тестирования, что позволило уточнить и расширить вывод о корреляции данных анкет и теста и о дисбалансе компонентов в структуре ОКК студентов в сторону информационной составляющей (поиск, отбор, запоминание, воспроизводство, объяснение и индифферентная оценка информации).

Третьим диагностическим уровнем констатирующего этапа ОЭР было анкетирование профессорско-преподавательского состава кафедр гуманитарных дисциплин вуза (далее – ППС), поскольку большую роль в педагогической поддержке процесса личностно-профессионального становления студентов играют педагоги. Для сопоставления их мнения с данными тестирования и анкетирования студентов и с нашими предварительными выводами, ППС проанализировали те же ЧГ-умения студентов и оценили степень владения ими на первом – пятом курсах.

В ходе анализа и интерпретации данных анкет ППС мы постоянно соотносили полученные результаты с данными тестов и анкет студентов. Например, уровень умений первокурсников работать с текстом преподавателя оценили значительно ниже, чем студентов старших курсов (37% ППС – как критический и 33% ППС – как низкий). По этим показателям представления педагогов-гуманитариев совпадают с данными теста.

Уровень ЧГ-умений студентов третьего курса преподаватели оценили существенно выше, чем уровень первокурсников, но ниже, чем уровень студентов пятого курса (40% ППС – как средний и 27,5% ППС – как высокий).

Выше всех педагоги-гуманитарии оценили уровень ЧГ-умений пятикурсников (43% ППС – как высокий, а 22,5% ППС – как высший). Эти данные коррелируют с самооценками выпускников, но практически противоположны результатам тестирования студентов пятого курса.

В целом, судя по анкетам преподавателей, ЧГ-умения студентов к концу обучения значительно улучшаются, но диагностический тест «Граффити» и анкеты студентов не подтверждают эту оптимистическую тенденцию.

Причины несоответствия данных анкет педагогов и результатов тестирования студентов мы объяснили влиянием негативных факторов общекультурного развития ОКК студентов в образовательном процессе высших учебных заведений, в частности – предметно-центричной моделью образования и доминированием учебных текстов над гуманитарными.

В итоге, реализация трех дополнительных принципов репрезентации результатов констатирующего этапа ОЭР позволила нам:

- получить всестороннее представление об исходном уровне ЧГ / ОКК студентов и влияющих на него факторах,
- провести комплексный анализ «проблемных мест» и уточнить педагогические условия развития ОКК студентов,
- скорректировать модель реализации педагогических условий развития ОКК студентов в плане действующем образовательном процессе вуза,
- скорректировать итоговую диагностику и репрезентацию результатов ОЭР и
- сформулировать конкретные рекомендации для ППС.

Таким образом, сочетание линейных и многомерных, количественных и качественных, объективированных и субъективированных методов на констатирующем этапе ОЭР позволило нам избежать «схоластического теоретизирования» и заложить прочный эмпирический фундамент педагогического исследования.

#### Список литературы:

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.
2. Каспржак А.Г., Поливанова К.Н. Российская школа: от PISA-2000 к PISA-2003. – М.: Логос, 2006. – 196 с.
3. Ковалева Г.С., Красновский Э.А., Краснокутская Л.П., Краснянская К.А. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной Программы PISA. Общие подходы. Центр ОКО ИОСО РАО. – М. 2001. Электронный ресурс: [http://centeroko.ru/pisa/pisa\\_pub.htm](http://centeroko.ru/pisa/pisa_pub.htm)
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Электронный ресурс: <http://www.ozhegov-shvedova.ru/10-340441/ИЗОМОР-ФИЗМ>
5. Пантелеев Э. Е. Требования к познавательным заданиям в контексте компетентностного подхода к образованию // Образование и саморазвитие. 2014. №3 (41). - С. 196-201
6. Пантелеев Э. Е., Стрелова О. Ю. Системный подход к анализу и реализации общекультурной компетентности в образовательном процессе вуза // Вестник ТОГУ. 2014. №3 (34). - С.249-254

## ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КУРСАНТОВ К ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

*Патлах Анатолий Владимирович  
Аспирант кафедры педагогики, г.Сургут*

Использование компетентностного подхода в системе высшего образования, в том числе высшего военного, несомненно, принесет положительные результаты, но ее внедрение в повседневную педагогическую практику неизбежно ведет к повышению требований к основным субъектам образовательного процесса:

1. По отношению к педагогическому составу:

- потребуются совершенствования учебно-методической базы, более точной формулировки требований к знаниям (умениям и навыкам) по конкретным дисциплинам;
- существенно увеличится необходимость методического и технического обеспечения самостоятельной работы обучающихся с увеличением ее объема,

установления постоянного контроля за изучением той или иной дисциплины, которая включена в образовательную программу;

- изменится организация и планирование учебного процесса в результате перехода к концентрированным формам изложения материала в сочетании с активной образовательной работой обучающихся при регулярных индивидуальных консультациях с преподавателями;
- произойдет смещение акцента преподавательской нагрузки с аудиторной составляющей в сторону методической;
- потребуются регулярная работы над обновлением содержательной компоненты, материалов, сопровождающих занятия, информационных источников для самостоятельной работы обучающихся, а так же методик и содержания материалов, используемых в системе контроля знаний.

## 2. По отношению к обучающимся:

- поставит перед необходимостью систематической учебной работы в течение всего периода обучения, а не только в ходе экзаменационных сессий;
- даст возможность выбора индивидуальной траектории обучения, то есть обеспечит вариативность образования;
- предоставит возможность изучения дополнительных дисциплин, освоения смежных специализаций, или получение дополнительных квалификаций;
- стимулирует обучающихся к регулярной самостоятельной работе в течение всего периода обучения, что позволит им выработать навыки самостоятельного поиска информации и ее аналитического осмысления с целью получения новых знаний.

Кроме того существуют также проблемы образования, которые не затрагивают саму структуру компетентного подхода, но имеют большое влияние на возможности его реализации. Список такого рода проблем дает в одной из своих работ А.Г. Бермус [1]. К ним он относит:

- проблема учебника, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;
- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;
- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности и др.

Помимо указанных выше проблем в педагогической литературе [2,3] говорится и о других пока еще нерешенных проблемах:

- проблеме определения соотношения «академических» знаний и компетентностей;
- проблеме разработки системы оценивания компетентностей;
- проблеме определения иерархии и состава компетенций в каждой конкретной учебной дисциплине.

Таким образом, анализ научной литературы и педагогической практики показывает, что концепция компетентностного подхода нуждается в серьезной теоретической разработке, связанной с уточнением терминологии, созданием иерархии и перечня компетенций, определением его места и роли в системе образования, созданием

системы оценивания компетентности. Построение образовательных стандартов и разработку содержания образования не целесообразно осуществлять исключительно на основе компетенций и компетентности, что, в конечном итоге, может привести к разрушению сложившейся системы отечественного образования.

В решении обозначенных проблем в процессе формирования методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе предлагается данный процесс осуществлять на основе разработанной структурно-содержательной модели (рис.1), выстроенной по следующим основаниям:

- учет выявленного уровня методической готовности курсантов (выпускников) к индивидуальной воспитательной работе;
- изменение на каждом этапе методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе педагогических средств по ее формированию;
- направленности совместной деятельности преподавателей и курсантов по формированию методической готовности к индивидуальной воспитательной работе на системный уровень, признаками которого являются разграниченность полномочий участников процесса, координация их совместной деятельности, ресурсное обеспечение процесса подготовки;

Успешность реализации структурно-содержательной модели подготовки курсантов к индивидуальной воспитательной работе в образовательном процессе военного вуза, обеспечивается рядом педагогических условий.

*Первое условие* – учет требований военно-профессиональной среды к формированию методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе, содержанием которого являются повышение личной ответственности военнослужащих за выполнение служебно-боевых задач в связи с выполнением обязанностей заместителя командира по воспитательной работе;

*Второе условие* – наличие преподавательских и офицерских кадров, способных к квалифицированному содействию курсантам по формированию у них методической готовности к индивидуальной воспитательной работе. Содержанием данного условия выступает неготовность офицерского состава и преподавательских кадров к квалифицированному содействию курсантам по формированию у них методической готовности к индивидуальной воспитательной работе, обусловленное преобладанием коллективных и групповых форм подготовки офицерского состава. В связи с этим появляется необходимость подбора, подготовки преподавательских и офицерских кадров к оказанию содействия в формировании методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе на основе разработанного программно-методического обеспечения.

*Третье условие* – поэтапное формирование методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе. Нами выделены следующие этапы формирования методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе: этап формирования знаний педагогических основ индивидуальной воспитательной работы, этап формирования направленности на осуществление индивидуального воспитания, этап формирования педагогической умелости, этап формирования педагогической результативности.

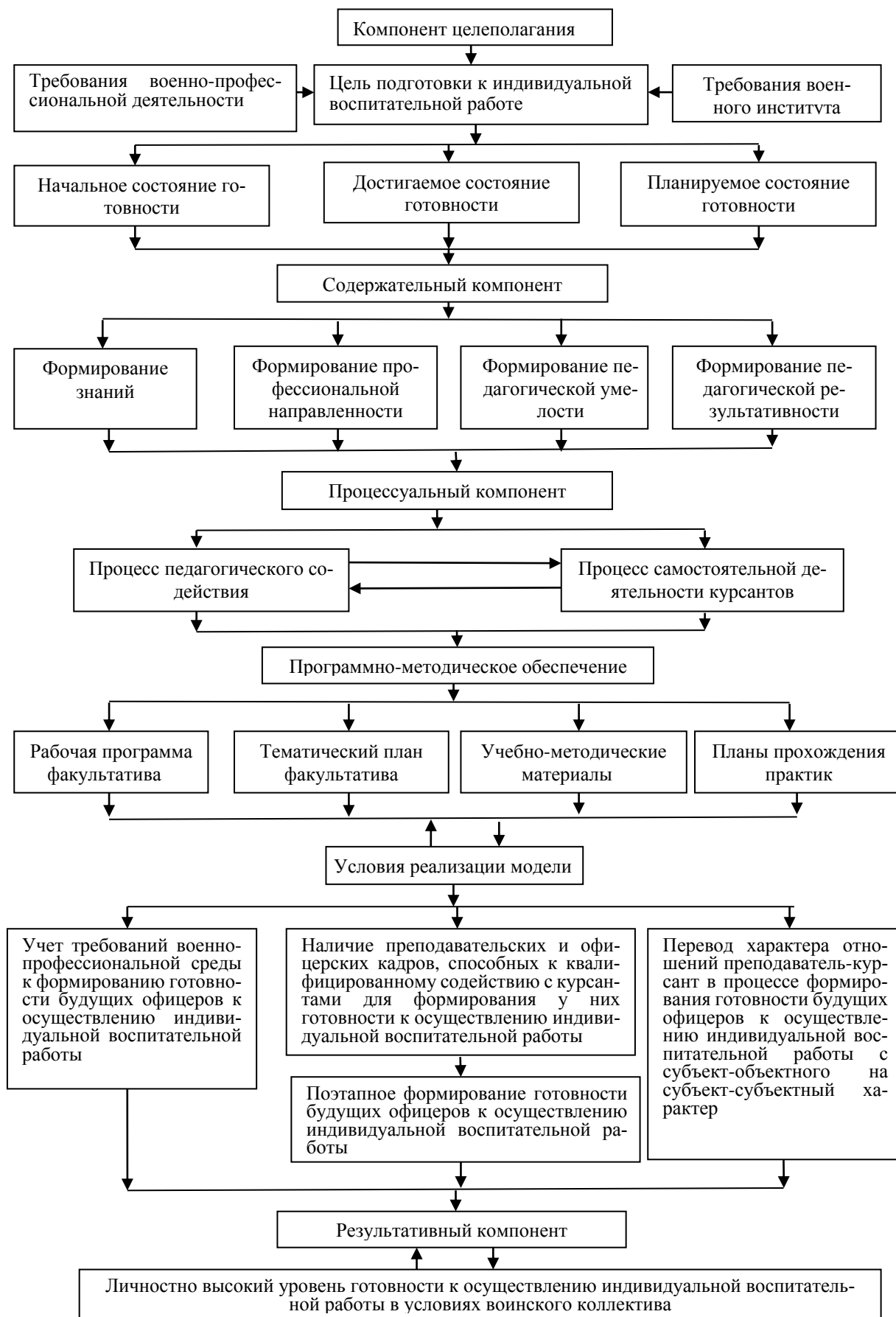


Рисунок 1. Структурно-содержательная модель формирования методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе

*Четвертое условие* (психолого-педагогическое) – перевод характера отношений преподаватель-курсант в процессе формирования методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе с субъект-объектного на субъект-субъектный характер. Существенным обстоятельством является то, что процесс формирования методической готовности курсантов к индивидуальной воспитательной работе должен быть связан не столько с воздействием на личность, сколько с взаимодействием воспитателя и воспитанника, с переводом объекта воспитания в статус субъекта; цель в этом случае определяется не как воздействие с целью подавления личности, а как взаимодействие двух субъектов, ориентированное на подготовку курсанта как будущего профессионала, руководителя, воспитателя, способного эффективно проводить индивидуальную воспитательную работу с личным составом своего подразделения, так как еще на стадии обучения будет выступать в роли руководителя-воспитателя.

Результативный компонент структурно-содержательной модели предполагает, что у будущих офицеров сформированы знания целей, содержания, форм, методов индивидуальной воспитательной работы; умения в осуществлении индивидуальной воспитательной работы с различными категориями военнослужащих; положительная мотивация к осуществлению индивидуальной воспитательной работы; способности, обеспечивающие реализацию знаний и умений в практике военно-воспитательной работы.

## ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

*Павленко Вероника Геннадиевна,*

*Кандидат филологических наук, Старший преподаватель кафедры иностранных языков ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный педагогический институт»*

Одной из основных задач образования на современном этапе развития общества является формирование самостоятельной, творческой и социально-мобильной личности. Новое образование предусматривает применение технологий развития игровых и информационных технологий. Особую актуальность получает применение технологии критического мышления.

Под критическим мышлением в обучающей деятельности понимают умение выражать свое мнение и аргументировано его отстаивать, продуктивно работать с информацией, критически ее оценивать и принимать независимые продуманные решения.

Технология критического мышления позволяет создать на уроке атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем, помогает студентам самим определить цель обучения [1].

Одним из наиболее эффективных инструментов при изучении иностранного языка является применение критического мышления.

В технологии «Развитие критического мышления» выделяют три основные стадии:

**I.** Вызов-пробуждение имеющихся знаний, интереса к полученной информации, актуализация жизненного опыта. Данная стадия актуализирует и обобщает имеющиеся у учащихся знания по проблеме, мотивирует к учебной деятельности. На данном этапе определяется личная цель рассмотрения темы.

Реализация предложенной структурно-содержательной модели в условиях военного вуза, способствовала интеграции образовательных структур учебного заведения (кафедры, факультеты, руководящий состав) и создала условия для вариативной реализации одних и тех же профессиональных образовательных программ в области подготовки курсантов к осуществлению воспитательных задач, различными категориями воспитателей (профессорско-преподавательским составом, командирами различных степеней, руководством образовательного учреждения).

Внедрение компетентного подхода следует осуществлять дифференцированно, с учетом специфики отдельных учебных предметов или их циклов, кроме того необходимо найти рациональные пути внедрения компетентного подхода в Российскую военную школу.

### Список литературы

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". - 2005. - 10 сентября. - <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
2. Компетентный подход: реферативный бюллетень. – М.: РГГУ, 2005.
3. Рахимов О.Х.-А. Философия высшего профессионального образования: XXI век: монография.– М.: 2012.

**II.** Осмысление содержания (получение новой информации). Данная стадия предусматривает активное получение и осмысление новой информации, а также её сопоставление с собственными знаниями. Работа может проводиться как в парах, так и индивидуально.

**III.** Рефлексия (осмысление, рождение нового знания). Главной задачей данной стадии является переработка, анализ, оценка изученной информации. Работа ведется в парах, индивидуально, группами.

На уроках английского языка технология «Развитие критического мышления» приучает работать самостоятельно с различными источниками, находить и систематизировать информацию.

Нами было проведено исследование в ГБОУ ВПО «Ставропольском государственном педагогическом институте». В эксперименте участвовали студенты второго курса историко-филологического факультета, у которых английский язык является непрофильным предметом. Целью исследования было оценить возможность применения технологии «Развитие критического мышления» на уроках английского языка для студентов неязыковых вузов. В ходе проведенного анкетирования выяснилось, что большинство студентов не имеют представления об этой технологии. Около 65% опрошенных дали отрицательный ответ.

Нашей задачей было познакомить студентов с данной технологией и применить ее на практике. К приемам критического мышления можно отнести следующие:

“Шесть шляп мышления”, “Thin or Thick questions”, “Синквейн”, “Кластер” и др.

Метод “Шести шляп мышления”, придуманный Эдвардом де Боне, позволяет разделить процесс мышления на шесть различных этапов, представленных шляпами своего цвета. Де Боне предложил использовать типы мышления последовательно в процессе размышления - по аналогии со сниманием и надеванием шляп. Описание каждой шляпы иллюстрирует её функциональность [2].

Белая шляпа означает только факты; что знаем, что нужно узнать, как получить информацию. Красная шляпа - только эмоции, чувства, интуиция - на определенном этапе это необходимо. Желтая шляпа - положительные стороны, достоинства новой идеи. Черная шляпа - все минусы и недостатки, риски новой задачи. Зеленая шляпа - творчество: развиваем идеи, придумываем новые, исследуем. Синяя шляпа - управление всем процессом работы. Ее используют в начале, чтобы определить, что предстоит сделать, и в конце, чтобы обобщить достигнутое и обозначить новые цели.

Метод “Шести шляп” изменяет направление мышления, “надевание шляпы” фокусирует мышление. Эта технология позволяет развивать не только творческое и критическое мышление, но и толерантность, так как смена шляп дает возможность обсудить все варианты и договориться.

Прием “Тонкие и толстые вопросы” применяют на стадии рефлексии, после изучения текста учащимся дается задание составить 3-4 тонких и толстых вопроса и занести их в таблицу, затем поработать с вопросами в парах. В правую колонку таблицы записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа, в левой колонке - вопросы, требующие подробного развернутого ответа. Таблица таких вопросов служит основой для обмена мнениями [3].

Метод “Кластер” применяется для стимуляции познавательной деятельности учащихся и пространственного мышления. Преподаватель записывает тему (ключевое слово), просит учащихся подумать и записать вокруг данного слова (словосочетания) всё, что приходит им на ум в связи с предложенной темой. Данный прием позволяет восстановить в памяти уже известную лексику по данной теме, актуализировать вновь изученную лексику [4].

В качестве средства творческого самовыражения возможно использование синквейнов. Синквейн - это стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия на основе полученных знаний [5]. Это стихотворение состоит из пяти строк: в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное), во второй дается описание предмета (два прилагательных или причастия), в третьей, состоящей из трех глаголов, характеризуются действия предмета; в четвертой строке приводится фраза обычно из четырех значимых слов, выражающая отношение автора к предмету; в пятой строке - синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово). Синквейн дает возможность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах.

Следующим этапом в нашем исследовании было применение данного метода на практике. Темой урока, с применением данной технологии, была тема: “Religion”. Урок проводился со студентами второго курса.

Работая над темой “Religion”, студенты сначала высказали ассоциации, которые у них возникают по теме

“Религия” и выразили свое отношение к религии, используя прием “Кластер”.

Далее мы использовали прием: “Шесть шляп мышления”. Изучая данные о развитии религии (“белая шляпа”) студенты поставили вопросы: “Thin or Thick questions” (Тонкие и толстые вопросы): What is a religion? (thin question), How do you think, why are there are so many religions? (thick question).

В поисках ответов студенты высказали, какие плюсы в религии (“желтая шляпа”) и минусы (“черная шляпа”). Студенты высказывали свои предположения (“красная шляпа”) о появлении конфликтных ситуаций, проблем в религии. Далее рассмотрели какие пути решения проблемы они видят (“зеленая шляпа”). После этого студенты “надели синюю шляпу”: обобщили выводы о религии и поставили новую цель: подготовить презентацию “Религии в нашем мире”. На следующем уроке они представили презентации о различных вероисповеданиях и обсудили результаты проделанной работы, подвели итоги. В конце урока был применен метод синквейна. Метод синквейна позволил студентам изложить свои представления о религии в лаконичной форме. Таким образом, был отработан лексико-грамматический минимум по пройденной теме. Позже был проведен опрос студентов после применения данной технологии.

Познакомившись с технологией критического мышления и на практике применив ее, понимание студентами этой технологии заметно изменилось в положительную сторону. Студентам понравились такие приемы критического мышления как: “Шесть шляп мышления” (30%), “Синквейн” (27%), “Кластер” (23%), “Thin or Thick questions” (20%).

Около 70% студентов осознали необходимость применения данной технологии на уроках иностранного языка. Они посчитали ее заслуживающей внимания, интересной и эффективной для изучения иностранного языка. Они утвердительно заявили, что хотели бы применять эту технологию каждую неделю; 25% студентов хотели бы применять эту технологию раз в месяц; 5% раз в два месяца.

Благодаря применению технологии “Развитие критического мышления” на уроках иностранного языка, нам удалось мотивировать студентов неязыкового вуза к изучению английского языка. Данная технология позволила развить у студентов желание практически использовать иностранный язык, мыслить самостоятельно. Перспективным остается факт применения данной технологии на уроках иностранного языка.

#### Список литературы:

1. “Критическое мышление”. [Электронный ресурс] / Доступ: <http://www.prodlenka.org/metodichka/viewlink/15024.html>
2. “Метод шести шляп” [Электронный ресурс] / Доступ: <http://productm.ru/methods-of-searching-for-new-ideas/>
3. “Таблица “толстых” и “тонких” вопросов”. [Электронный ресурс] / Доступ: <http://kmspb.narod.ru/posobie/ttvopr.htm>
4. “Изучение современных интерактивных методов обучения иностранному языку” [Электронный ресурс] / Доступ: <http://otherreferats.allbest.ru/pedagogics/>
5. “Синквейн” [Электронный ресурс] / Доступ: <http://lewe.ru/sostavlenie-sinkvejna-s-primerami/>

## МЕТОД «ПОВЕРОЧНОГО РИСОВАНИЯ» П.П. ЧИСТЯКОВА В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Павлова Мария Андреевна*

*Студентка 3 курса Института искусств НГПУ, г. Новосибирск*

Чистяков Павел Петрович – русский художник, мастер портретной и жанровой живописи, выдающийся педагог. Учился и работал в Петербургской Академии художеств. Он жил в такое время, когда Академия художеств нуждалась в нововведениях. Прежние методы обучения были устаревшими, рисование, как учебный предмет, находилось в состоянии тяжкого кризиса. Чистякова не устраивала учебная программа академического рисунка, далёкого от живой динамики и объективных законов природы и лишь покорно следующего внешней видимости форм. Его принцип в искусстве заключается в том, что искусство должно пользоваться наукой, тем не менее не являться наукой. Академия художеств особенно нуждалась в таком подходе в искусстве, где каждый шаг был почти математически определён. Чистяков создал новые формы и методы обучения воспитанников академии.

Чистяков создаёт свою систему постановки зрения. Он считает, что натуру надо видеть целиком, связывать в фигуре каждую форму друг с другом, не забывая ни на минуту о постановке. По Чистякову «правильно видеть» – это видеть трёхмерно, но не так, как в обиходе, а сознательно, чтобы передать реальную природу на картинной плоскости. Это учит поверять изображение с натурой, изученной и познанной с помощью анатомии и перспективы.

Система «Поверочного рисования» Чистякова заключалась в перспективе плоскостей объекта, где границы плоскостей встречаясь, образовывали каркас по всему объекту. Об этом писал Репин, ученик Чистякова: «Она заключалась в перспективе плоскостей головы. Встречаясь на черепе, эти плоскости, т. е. границы этих плоскостей, образовали сеть на всей голове, что и составляло основу рисунка головы! Особенно интересной получалась перспектива встреч этих плоскостей; дробясь и разбиваясь в разные детали головы, эти плоскости совершенно правильно определяют величину этих деталей до меньших плоскостей и голова получала верный каркас во всех возвышенностях и углублениях целой головы. Она получалась стройная, рельефная. При этом торжествовало правило, что рельеф зависит не от тушевки, во что так верят все начинающие, а от линий этих правильно построенных оснований. Перспектива всякой детали от верного основания необыкновенно математически держит весь ансамбль головы. И даже странно видеть как голые линии неумолимо лезут вперед, если они поставлены на месте» [4, с. 116]. Так раньше трактовался его новый метод.

Главное правило Чистякова – рисовать от общего к частному. Сначала нужно построить общую форму, выявить общий характер; потом уточнить более конкретные формы, что и происходит с помощью «поверки», т.е. сравнения и соизмерения частей (от сюда и название «Поверочное рисование»); и третий этап – обобщение. Такое рисование требует знания анатомии, талантливого глаза, неторопливости, сноровки и необыкновенного чутья.

По Чистякову, всякая объёмная форма ограничена по плоскостям, которые воспринимаются нашим глазом. Каждая плоскость имеет своё положение, своё освещение, благодаря чему получается тон в рисунке, что и создаёт объём.

В трудах П.П. Чистякова особое место занимала перспектива. Открытие перспективы позволило художником более правильно изображать фигуры. Он считал, что перспективу необходимо знать при любом таланте, ведь

всё видимое и имеющее форму принадлежит законам перспективы. Если студент умеет применять законы перспективы, то он сможет нарисовать фигуру верно. Как дополняет современный художник и преподаватель Николай Ли, студентом очень важно знать законы перспективы, но в то же время нужно обладать хорошим глазомером.

П. П. Чистяков говорил: «Строгое, полное рисование требует, чтобы предмет был нарисован, во-первых, так, как он кажется нашему глазу и так, как он существует», т.е. на картинной плоскости должна быть отражена перспектива – это то, «как кажется нашему глазу», и анатомия – это то, «как он существует» [2, с. 106]. В этих словах раскрываются принципы ведения рисунка великого художника-педагога.

Приклоняясь перед системой рисования П.П. Чистякова, признавали его своим учителем В.М. Васнецов, М.А. Врубель, М.В. Нестеров, В.Д. Поленов, И.Е. Репин, В.И. Суриков и другие великие русские художники.

Чистяков уделил большое внимание рисованию и в средней школе. Он считал, что рисование должно применяться в общеобразовательной школе. Рисование в школе должно проходить – во всем правилам этого искусства, как считает Чистяков, при том, что в школе не готовят художников. В круг рисования должно входить: лепка, рисование с натуры, черчение, иллюстрирование, декоративные упражнения и некоторая информация по искусству.

Заслуги Чистякова помогли соотечественникам внести изменения в методику образования художественного мастера, при этом они опирались и использовали основные положения его методики, вследствие этого, методика преподавания рисунка получила научно-теоретическое обоснование. Изменился взгляд педагогов на изобразительную деятельность детей – отношение к этому стало более серьёзным.

На сегодняшний день имя Чистякова встречается практически в каждом современном учебнике или пособии по рисунку. Как, например, художник, профессор кафедры рисунка, живописи и скульптуры, Николай Ли, в своей книге «Основы учебного Академического рисунка» часто обращается к трудам П.П. Чистякова. Особенно в разделах о пропорциях и перспективе.

Чистяков подходил к искусству научно. Благодаря этому, он поспособствовал обогащению искусства и методов его преподавания. Плоды труда Чистякова актуальны в наше время. «Поверочное рисование» применяется и сейчас. В наше время это теперь обычный метод проверки деталей фигуры друг относительно друга, для всех современных художников привычный и понятный.

### Список литературы:

1. Ли Н.Г. Основы учебного Академического рисунка: учебник М.: Эксмо, 1012. – 480 с.
2. Молева Н.М., Белютин Э.М. П.П. Чистяков теоретик и педагог. М.: Издательство Академии художеств СССР, 1953. – 265 с.
3. Розанова Н.Н. Рисунок: историко-теоретический и методический аспекты: учебное пособие. – М.: МГУП, 2000. – 136 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.vkarp.com/>
4. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию: Рус. и сов. школы рисунка. – М.: Просвещение, 1982. – 240 с.

## ИНФОГРАФИКА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

*Креер Михаил Яковлевич*

*доцент, к. пед. наук ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Санкт-Петербургский филиал, Санкт-Петербург, заведующий кафедрой «Иностранные языки»,*

*Пилипчук Елена Дмитриевна*

*доцент, канд. филол. наук ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве РФ», Санкт-Петербургский филиал, Санкт-Петербург, доцент кафедры «Иностранные языки»,*

В современных условиях изучение иностранного языка в вузе становится все более сложной сферой, в которой господствует межпредметный, холистический подход. В настоящее время практика изучения не только иностранного языка, но и других различных учебных курсов в вузе характеризуется, по нашему мнению, двумя основными особенностями:

- 1) Все чаще в обучении присутствуют элементы проектного подхода и моделирования. Однако, чаще всего они носят эпизодический, разовый характер и лишены системного осмысления. Проблема моделирования учебного материала тесно связана с проблемой использования наглядности в обучении.
- 2) Практически любое направление вузовской деятельности в сфере обучения требует внедрения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). «Для этого в большинстве вузов в настоящее время имеются все доступные средства, и учащиеся в полной мере владеют навыками работы в информационной среде» [7, с.46].
- 3) Целью обучения становится «научить учиться», оптимально принимать и организовывать информацию, правильно ее структурировать.

Специфика иностранного языка как учебной дисциплины определяется, кроме того, тем, что он, характеризуясь чертами, присущими языку вообще как знаковой системе, в то же время определяется целым рядом отличительных от родного языка особенностей овладения и владения им. Л.С. Выготский так характеризовал пути овладения родным и иностранным языком: «Можно сказать, что усвоение иностранного языка идет путем прямо противоположным тому, которым идет развитие родного языка... Ребенок усваивает родной язык неосознанно и ненамеренно, а иностранный язык, – начиная с осознания и намеренности. Поэтому можно сказать, что развитие родного языка идет снизу-вверх, в то время как развитие иностранного языка идет сверху - вниз» [1, с.22].

Несмотря на значительные усилия, предпринимаемые вузовскими педагогами по совершенствованию знаний и умений студентов неязыковых вузов по иностранному языку, результаты обучения часто бывают более чем скромными.

В возрасте 18-22 лет, когда формируется личность, усложняется содержание учебной деятельности - предметом усвоения становятся целостные системы теоретических понятий, излагаемые абстрактным языком с применением графиков, таблиц, моделей. Учащиеся постепенно приступают к самостоятельной постановке учебных задач и к самостоятельной оценке своих решений. Каждый обучающийся становится индивидуальным субъектом учения. Его учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога с авторами учебного материала, а обсуждение результатов становится такой дискуссией, ко-

гда каждый её участник может внести коррективы в предложенное понимание учебной задачи и в способы её решения.

При изучении учебных предметов обучающиеся усвершенствуют приобретённые на первой ступени навыки работы с информацией и пополняют их. Они смогут работать с текстами, преобразовывать и интерпретировать содержащуюся в них информацию, в том числе:

- систематизировать, сопоставлять, анализировать, обобщать и интерпретировать информацию, содержащуюся в готовых информационных объектах;
- выделять главную и избыточную информацию, выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов, мыслей; представлять информацию в сжатой словесной форме (в виде плана или тезисов) и в наглядно-символической форме (в виде таблиц, графических схем и диаграмм, карт понятий — концептуальных диаграмм, опорных конспектов);
- заполнять и дополнять таблицы, схемы, диаграммы, тексты [4, с.55].

Обучающиеся, усваивая информацию, используют преимущественно левополушарные ментальные (логические) способности. Это блокирует способность головного мозга видеть целостную картину, способность ассоциативного мышления. Для компенсации использования в процессе обучения всех кортикальных структур мозга американский ученый Т.Бьюзен создал «интеллект-карты - mindmaps» инструмент, благодаря которому можно задействовать оба полушария для формирования учебно-познавательной компетенции обучающихся: «Создавая интеллект-карты, я хотел получить универсальный инструмент для развития мыслительных способностей, которым мог бы легко овладеть любой человек, чтобы их можно было бы применить в любой жизненной ситуации» [3, с.39].

**Интеллект-карты** – это метод графического выражения процессов восприятия, обработки и запоминания информации, творческих задач, инструмент развития памяти и мышления. Для более эффективного применения данного метода обучения необходимо следовать трём принципам:

Построение интеллект-карты проводится по следующим принципам:

### **I Этап.**

В центре листа рисуется центральный образ (объект изучения), символизирующий основную идею.

Основные темы и идеи, связанные с объектом изучения, расходятся от центрального образа в виде ветвей первого и второго уровней.

На каждой линии записывается одно ключевое слово.

### **II Этап.**

Везде, где возможно, добавляются рисунки, символы и другая графика, ассоциирующиеся с ключевыми словами.

Наносятся стрелки, соединяющие разные понятия на разных ветках.

Для большей понятности нумеруются ветки и добавляются ореолы (по возможности используется максимальное количество цветов).

### III этап «Реконструкция и ревизия»:

Повторное выражение свободных ассоциаций.

Контрольная проверка и пересмотр интеллект-карты (ревизия).

Проверка способности к вспоминанию информации, содержащейся в интеллект-карте.

Применение метода интеллект-карт в изучении иностранных языков очень разнообразно, можно использовать их при таких форматах работы, как:

- Мозговой штурм
- Аннотирование
- Конспектирование
- Написание сочинения, доклада, реферата
- Презентация
- Групповая работа обучающихся.

Преимущества данного метода можно отобразить в числовом выражении:

1. Из 100% информации, предложенной на уроке, учащийся слышит 75%, 50% запомнит, а 25% воспроизведёт. 25% - это очень мало. Интеллект - карты позволяют практически использовать все каналы восприятия информации.
2. Интеллект - карты, по сравнению с конспектированием, позволяют экономить от 50 до 95% времени на этапе записывания информации, свыше 90% – на этапе ее восприятия [3, с. 93].

Анализ многолетней образовательной деятельности в вузе позволяет нам констатировать, что приступая к курсу иностранного языка, многие учащиеся имеют проблемы с мотивацией. Ламентации преподавателя о пользе практического применения иностранного языка, как правило, не берутся в расчет. Чтобы побороть эту проблему, мы предлагаем на первом занятии по иностранному языку вместе с учащимися построить «дерево целей о пользе изучения языка», призванное сыграть мотивирующую роль во время прохождения учебного курса. Желательно изобразить «дерево целей» step-by-step на интерактивной доске (можно использовать также обычную грифельную доску). Пусть этот рисунок в тетрадах учащихся и на их планшетах будет прологом, предваряющим обучение. Дерево целей – это структурированная, построенная по иерархическому принципу (распределенная по уровням, ранжированная) совокупность целей экономической системы, программы, плана, в которой выделены генеральная цель («вершина дерева»); подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней («ветви дерева»). В практике управления существуют так называемые SMART-критерии, которым должны соответствовать цели: конкретный (specific), измеримый (measurable), достижимый (attainable), значимый (relevant), соотносимый с конкретным сроком (time-bounded) [8]. Можно предложить учащимся вначале нарисовать «дерево проблем» в сфере изучения иностранного языка, а затем перейти к «дереву решений». Они могут выглядеть приблизительно так. Хронометраж одного задания-7-10 минут, обсуждение результатов задания-3-5 минут.

« В цифровую эпоху всем интересен не только результат - показывайте процесс работы, устанавливайте связь с аудиторией. наброски, схемы, отвергнутые варианты, фрагменты, рисунки, истории, образцы, видео – интересно заглянуть на творческую «кухню», - считает ведущий специалист в области образовательных технологий Л.

Лефевр [5, с. 114]. Когда учащиеся самостоятельно выстраивают структуру задания, используются два стиля менеджмента: стиль, поощряющий участие студентов в принятии решений и стиль, ориентированный на достижение. Большая часть образовательных методов сосредоточена на инструментальном стиле и стиле поддержки. Это мотивирует учащихся к самостоятельному мышлению, развивает творческий подход и способствует поддержанию интереса.

В дальнейшем процессе обучения можно эффективно использовать матричные структуры для усвоения лексического или грамматического материала практически без ограничения. Важность выполнения такого рода работы заключается в том, что в отличие от презентаций, задание носит полностью самостоятельный характер, т.к. готовые материалы для него невозможно в целостном виде почерпнуть из интернета, учащийся «собирает» конструктор, самостоятельно наполняя его соответствующим контентом. Разработка графических шаблонов-матриц – значимая часть графической фасилитации при изучении иностранного языка. Здесь не обойтись без матриц и различных моделей, основанных на визуализации и инфографике. «Объединить группу легче в творческом процессе, когда участники рисуют, крупно пишут на модерационных картах, ранжируют, группируют... Непросто, однако, добиться при этом красоты, творит каждый как может. Неоднороден обычно и состав группы (статус, бэкграунд), и ее задачи – по качеству и масштабу», - пишет американский ученый Р.Хаус [9]. На практике можно выделить шаблоны-матрицы как направление, позволяющее преподавателю задавать рамки и контекст урока, используя, например, красочную метафору как рамку для обсуждаемого содержания. Эта рамка, структурируя процесс, дает прекрасный эффект, меняет природу и качество усвояемого материала. В процессе выполнения задания его ученики могут работать как индивидуально, так и коллективно.

Поддержку у учащихся, как показал опыт преподавателей кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского филиала Финансового университета М.Я. Креера и Е.Д. Пилипчук, находит также применение mindmaps в обучении ИЯ. Матрицы-схемы удобно строить, пользуясь сервисами Mindmaster. com и SpritesApp.com Piktochart. С помощью Sprites студенты могут создавать инфографику на iPhone и iPad. У сервисов простой конструктор и есть интересные, оригинальные инструменты. К примеру, есть возможность выбирать ситуативные иконки, задавать число фигур, увеличивать элементы процентами, верстать цепочки слайдов, автоматически распределять выбранные элементы, назначая им положение нажатием кнопок на экране, присутствует все необходимое. Здесь тоже есть географические карты, возможность вставлять ссылки, стандартные инструменты, такие как работа со стилями и графиками.

« Наши новые основные занятия в век компьютерной информации – Search, Scan, Quest. При этом мы тяготеем к «короткой» информации и «коротким» смыслам », - считают американские педагоги [10]. Принцип клипового мышления, присущий молодежи в век информатизации, можно выгодно использовать с помощью описываемого метода для совершенствования изучения языка.

Для педагога неопределимая роль подобного визуального метода состоит в том, что он в значительной мере оптимизирует объяснение материала. «Объяснение - это такое описание фактов, которое делает их понятными. Его можно рассматривать как процесс и продукт», - считает В.

Лефевр [5,с.113]. Матрица-схема-это инструмент обучения, «способ упаковки» учебного материала, инструмент, который помогает нам разобраться. « Пустые взгляды – признак неудачного объяснения. Задача в том, чтобы укрепить уверенность людей, дать им почувствовать себя информированными и понимающими. Тогда они готовы двигаться дальше» [5,с.112].

В данном случае преподавателю необходимо рефлексировать по поводу ключевых моментов занятия, используя навыки образовательного менеджмента:

1. В какой точке шкалы вы находитесь в смысле понимания материала?
2. В какой точке ваша аудитория?
3. Какие у вас предположения относительно их уровня понимания?

4. Подходит ли используемое вами объяснение для всех учащихся?
5. Должно ли оно по плану подходить? [2,с.231]

Приведем пример. Допустим, студент изучает английский язык и у него вызывает затруднения употребление вопросительной формы глаголов в настоящем времени с использованием вспомогательного to do. Вы строите основные схемы употребления этого глагола для выражения вопросов. Сначала нужно написать основные фразы - примеры, в которых используется глагол «делать» для выражения вопроса. Затем по этим примерам составьте основные схемы-формы, в которые вы будете подставлять подходящие слова:

Таблица 1.

	Действующее лицо или предмет	Действие	Дополнение	Обстоятельства
Do (Machen)	?	?	?	?

Схемы такого типа могут быть простыми и более сложными. Начинайте с более простой схемы, постепенно усложняйте ее, увеличивая число подставляемых слов. В примере, приведенном выше, вы можете начать со схемы:

Do \_\_\_\_\_ learn English? Lernen Deutsch?

Тогда для подстановки вместо пропуска подойдут слова: I, they, we, students, schoolboys (Ich, sie, Studenten, Schueler) и т.п.

В качестве немного более усложненной схемы можно взять:

Do \_\_\_\_\_ English?

Тогда вместо первого пропущенного слова можно подставлять слова, приведенные выше, а вместо второго такие слова, как:

Learn, know, like (lernen, wissen, kennen, moegen) и т.п.

Примеры шаблонов в части лексического усвоения материала.

Нами проведен SWOT-анализ для оценки метода инфографики.

Таблица 2.

Сильные стороны	Возможности
Метод ориентирован на результат. Учащиеся создают образовательный объект с помощью Интернета. В результате формируются навыки и умения, которые нужны на всех предметах. Применяется как для индивидуальной работы, так и для коллективной.	Использование как на занятиях, так и дистанционно; формирование предметных, метапредметных и личностных результатов. Формирование качеств: системного мышления, анализа, синтеза. Задействуется как рациональный, так и эмоциональный тип мышления (инсайт)
Слабые стороны	Угрозы
Разный уровень когнитивного развития учащихся; необходимо учитывать степень владения тем или иным сервисом и затрачивать время на овладение им	Необходимость подключения к Интернету, низкая скорость. Неправильная трактовка метода, ошибки в применении метода. Кажущаяся легкость метода.

Метод инфографики в образовательных технологиях изучения ИЯ имеет следующие преимущества:

- Поддерживает творчество и стимулирует аналитические способности;
- Дает системный взгляд на направление изучаемого материала в целом придают обучению процессный характер;
- Раскрывает образовательный ресурс большой группы;
- Помогает учащимся взять обязательства в принятии самостоятельных решений в процессе обучения

Таким образом, к неопределимым достоинствам инфографики (интеллект- карт, mind maps, метода матрицы-шаблона (графической визуализации) можно отнести следующие.

1. Метод интересен и увлекателен для студентов, удобен в использовании и отвечает самым современным требованиям.
2. оступность, систематизированность, компактность.
3. Возможность четкого планирования и структурирования.
4. Аналитический характер и облегчение запоминания: вся система иностранного языка структурировано подается с помощью легких для понимания

матриц, схем и таблиц, являясь своеобразной навигацией по учебному материалу. Используя их, студенты свободно и что, немаловажно, осознанно и с минимальными временными затратами разберутся в нем.

5. Процесс освоения языка базируется на «крючках», «опорных моментах», которые помогают сосредоточить внимание там, где нужно и тогда, когда нужно. Использование этих особых инструментов и технологий позволяет открыть потенциал учащихся и максимально использовать его в изучении языка. Такие формы можно также построить самому. Особенно важно это сделать для тех тем и выражений, при употреблении которых студенты испытывают затруднения.

**Список литературы:**

1. Бершадский М.Е. Классификации технологий учебного процесса // Профильная школа. - 2014, №1, С. 22-33.
2. Бухаркина М.Ю., Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие -М.: Изд. Центр «Академия», 2010. -368 с.

3. Бьюзен Т. и Бьюзен Б. Супермышление.-Мн.: «Попурри».- 2007.-222с.
4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (зарегистрирован Минюстом России 01.02.2011 г. №19644) // Проект Рос. акад. Образования.- М.: Просвещение.- 2012.-155с.
5. Лефевр В.А., Дубовская В.И. Способ решения задачи как содержание обучения // Новые исследования в психологических науках.- 1995, вып. 4, С.112-120.
6. Письмо Минобрнауки России от 12.05.2011 № 03-296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования» [Электронный ресурс]: URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 28.12.2014)
7. Федеральный закон от 3 февраля 2014 г. № 11-ФЗ "О внесении изменений в статью 108 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: URL: <http://nsportal.ru> (дата обращения: 28.12.2014)
8. Bartlett Kathy. Make The Most Of Mind Maps: Increase Efficiency And Creativity [Электронный ресурс]
9. URL:[https://books.google.ru/books?id=qIUoAgAAQBAJ&dq=mind+maps&hl=ru&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.ru/books?id=qIUoAgAAQBAJ&dq=mind+maps&hl=ru&source=gbs_navlinks_s) (дата обращения: 28.12.2014)
10. Tony Buzan, Chris Griffiths. Mind Maps for Business 2nd edn: Using the ultimate thinking tool to revolutionise how you work.- UK Pearson Education.
11. -2013 [Электронный ресурс]
12. URL:[https://books.google.ru/books?id=qIUoAgAAQBAJ&dq=mind+maps&hl=ru&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.ru/books?id=qIUoAgAAQBAJ&dq=mind+maps&hl=ru&source=gbs_navlinks_s) (дата обращения: 28.12.2014)

## СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПРОДУКТИВНОМУ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ ИНОСТРАНЦЕВ

*Присная Лидия Леонтьевна*

*Канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации, г. Белгород*

*Рукавицына Оксана Николаевна*

*Канд. пед. наук, ст. преп. кафедры русского языка ВУНЦ ВМФ, г. Санкт-Петербург*

Динамическое, процессуальное словообразование, словопроизводство, деривация описаны: 1) с точки зрения деятельностного подхода [2] как вид деятельности по созданию лексической единицы с помощью средств словообразования; 2) с ономазиологической, психолингвистической точки зрения [6; 7] предложена структура общеязыковой словопроизводственной модели как плана умственной деятельности по созданию новой лексической единицы; 3) представителями когнитивной лингвистики (А.А. Залевская, Е.С. Кубрякова и др.) с точки зрения кодирования и декодирования информации в ходе коммуникативного акта.

В 70-80 года прошлого века профессор Воронежского университета И.С. Торопцев [7] высказал и научно обосновал идею существования общеязыковой словопроизводственной модели, которая заложена в сознании (в языковом сознании – И.А. Стернин [4]) носителя языка, по этой модели осуществляется создание нового слова, происходит процесс словопроизводства, ею интуитивно, на бессознательном уровне пользуется носитель языка при необходимости создать новое слово, обозначить новое знание с помощью производной лексической единицы. Эта модель усваивается носителем языка с детства, наследуется от родителей и всех носителей языка. В сознательном возрасте обычно носитель языка уже не создает новых слов (исключение составляют поэты, писатели – мастера слова), а если и создает, то не задумывается над тем, как он это сделал: процесс осуществляется автоматически, носитель языка реальный путь создания слова не обдумывает, угадывает его интуитивно.

Результат словопроизводственной работы всех носителей русского языка отмечается в словообразовательных словарях и грамматиках русского языка в виде словообразовательных гнезд (Словообразовательный словарь А.Н. Тихонова) или словообразовательных типов (Академические грамматики 1970 и 1980 годов издания, авторы раздела «Словообразование» в которых - В.В. Лопатин и

И.С. Улуханов), продуктивных, по образцу которых возникают новые слова в языке, и непродуктивных, образования по образцу которых не производятся, и они представляют собой замкнутые ряды слов.

Словообразовательные типы и словообразовательные гнезда – это результат словообразовательной работы носителей языка по общеязыковой словопроизводственной модели, сам же процесс практически скрыт от исследователей и может существовать только как гипотеза, пусть даже хорошо научно обоснованная.

Надо заметить, что в последние десятилетия происходит «обращение к живому функционированию языка», «прагматизация лингвистических исследований», являющаяся следствием стремления «учитывать «человеческий фактор» в речевой деятельности» [1, с. XXIII].

Между тем в структуре языковой личности (Караулов), которая представляет собой совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), личность, выраженную в языке и через язык, личность, реконструированную в основных своих чертах на базе языковых средств, словопроизводство должно составлять значительный пласт усвоения языка, поскольку морфемная структура слова лежит в основе русской орфографии, и без обращения к основам традиционного словообразования невозможно обучить русской орфографии, и, что куда важнее, осознание словообразовательной структуры русского слова является продуктивным способом семантизации производного слова, производящее слово которого знакомо иностранцу и известен способ его создания.

Этим объясняется, почему среди компетенций, определенных ФГОС последнего поколения, естественное место занимает словообразовательная компетенция. Место словообразовательной компетенции в структуре языковой личности, обладающей языковой и коммуникативной компетенцией, может быть схематически представлено следующим образом (Рисунок 1):

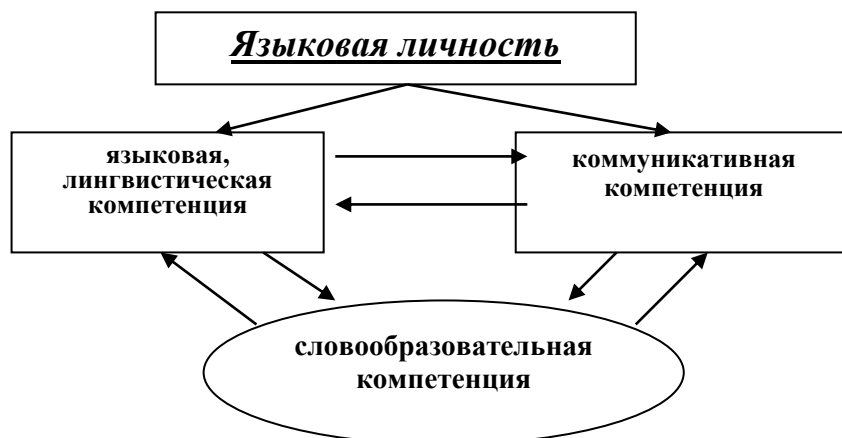


Рис. 1. Место словообразовательной компетенции в структуре языковой личности

Стоит отметить, что словообразовательная компетенция не представляет собой особой компетенции, а входит естественным компонентом в языковую и коммуникативную компетенции. И еще следовало бы отметить, что любая компетенция формируется на фоне национальной культуры, в определенном обществе, на определенном этапе его социального развития, поэтому всегда тесно связана с культурологической компетенцией, которая не просто накладывает свой отпечаток на вновь созданную единицу языка, в частности – слово, а диктует как условия, так и правила ее создания. Новое слово нельзя рассматривать в отрыве от коммуникативной, социальной, языковой и индивидуально-деятельностной ситуации.

Обучая иностранцев русскому языку, мы часто не придаём должного значения обучению словообразованию не как сумме морфем, а как словопроизводственному процессу, в крайнем случае - типизируем одноструктурные слова, приводя их списком.

Словопроизводственный процесс при формировании «вторичной языковой личности» (Игнатова) должен быть повернут как бы вспять, то есть рассматриваться от готовых производных единиц к логике их создания носителями языка.

В качестве наиболее приемлемого средства осуществления этого процесса нам представляется обращение к схеме-модели словообразовательного типа, прежде всего - продуктивного. Модель включает производящую основу (в круглых скобках), словообразовательный формант, морфонологические процессы на морфемном шве, производную основу (в квадратных скобках), частеречный показатель. Словообразовательная модель слова *придорожный* будет представлена следующим образом: [при+(дорог//ж-)+-н-] + ый, а модель словообразовательного типа, продуктивного в современном русском языке – [при+(осн. сущ.)+-н-] + ый. Работа со словообразовательными

моделями способствует «узнаваемости» морфем, производящих слов, установлению связи между ними, действию по аналогии, семантизации нового слова, построенного по известной модели, созданию нового, ещё не слышанного слова, выбору слова из списка слов или из текста.

Поскольку занятия с иностранными студентами носят исключительно речевой характер, что диктуется целями обучения, в частности – речевой подготовкой обучающихся, продуктивные модели могут и должны усваиваться в процессе ознакомления с российскими реалиями и закрепляться на практических речевых занятиях.

Так, модель: [(основа существительного-)+-ист-] + □, введённая на занятии на примере профессиональной лексики (*моторист, дизелист, экономист, программист* и др.), далее усваивается после посещения музыкального театра на речевом занятии «Посещение музыкального театра» на названиях музыкальных специальностей: *пианист, кларнетист, тромбонист* и под., после посещения драматического театра пополняется словами *артист, сценарист* и др., после наблюдения спортивных состязаний словами *баскетболист, волейболист, футболист* и др., посещение картинной галереи и занятие на соответствующую тему пополнит запас слов по этой модели словами *анималист, жанрист, маринист, пейзажист* и др., телевизионные программы насыщены такими словами, как *стилист, визажист* и др. В результате постепенно формируется навык использования модели, действия по ней.

На следующем этапе целесообразно поставить студента в ситуацию выбора нужной модели из нескольких возможных, чтобы лучше были усвоены условия употребления данной модели, сочетаемости производящей основы и аффикса, морфонологические процессы на морфемном шве. Это, на наш взгляд, целесообразно делать на примере подстановочных таблиц. Приведём пример такой таблицы (Таблица 1).

Таблица 1.

Название лица по роду занятий		
Производящее слово	Суффикс	Окончание
водить	-тель-	
вода	-ист-	
наблюдать	-ник-	- □
наводить	-чик-	
вредить		
такси		
нарушить		
арфа		

Путешествие по карте России позволит ознакомить с моделями образования названий жителей русских городов:

1. [(осн. суш.) + -ич- ] + □: москвич, омич;
2. [(осн. суш.) + -як- ] + □: туляк, пермяк;
3. [(осн. суш.) + -анин- ] + □: курянин, мурманчанин, ростовчанин;
4. [(осн. суш.) + -ец- ] + □: петербуржец, екатеринбуржец, челябинец, красноярец, новгородец, хабаровец.

На примере этих образований можно наглядно показать усечение в процессе словообразования суффикса -ск-, регулярное чередование *г/ж*, наращение производящей основы *Ростов - ростовчанин* и т.д.

Мы привели только отдельные примеры использования словообразовательных моделей в процессе обучения русскому словообразованию. Однако, как в любом другом процессе, важны, чтобы добиться успеха, последовательность, систематичность. Целесообразно предложить студентам Словарь моделей продуктивных словообразовательных типов, насыщенный большим количеством примеров.

Опыт работы подсказывает нам, что предложенный путь обучения продуктивному словообразованию эффективен, способствует формированию словообразовательной компетенции в составе языковой и коммуникативной компетенций, вызывает интерес у студентов: они сразу же

начинают экспериментировать, пытаясь соединять по модели слова и словообразовательные аффиксы, и сами приходят к выводу, какие основы (именные или глагольные, исконные или заимствованные) и почему сочетаются или не сочетаются с теми или иными словообразовательными формантами, и главное – заметно расширяется их словарный запас, они легче понимают собеседника, оперирующего производными словами.

#### Список литературы:

1. Булыгина Т. В., Леонтьев, А. А. Вступительная статья к К. Бюлер «Теория языка». М.: Прогресс, 2000. - С. I-XXIII.
2. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. – 221 с.
3. Игнатова И.Б., Петрова Л.Г., Самосенкова Т.В. Обучение русскому языку иностранных студентов-русистов в русле концепта «языковая личность»: Монография. Белгород: БелГУ, 2003. - 304 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 3-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2003. – 264 с.
5. Стернин И.А. Язык и национальное сознание. // Логос. № 4 (49), 2005. – С. 1-16.
6. Стернин И.А. Теоретические идеи И.С. Торопцева и современная лингвистика // Филологические записки. Воронеж: ВГУ, 1999. Вып. 12. - С. 212-215.
7. Торопцев И. С. Словопроизводственная модель. Воронеж: ВГУ, 1980. – 148 с.

## РАБОТА С ДЕТЬМИ «ГРУППЫ РИСКА» В ГБ СКОУ АО «СПЕЦИАЛЬНАЯ (КОРРЕКЦИОННАЯ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ №4 VIII ВИДА»

*Пташкина Виктория Николаевна*

*Социальный педагог ГБ СКОУ АО «СКОШИ №4 VIII ВИДА», г Астрахань*

Дети «группы риска» - понятие очень широкое. К данной группе можно отнести детей, имеющих вредные привычки: курение, употребление спиртных напитков. Детей, склонных к бродяжничеству («Дети улиц»), агрессии и жестокости, у которых наблюдается психопатоподобное поведение. Трудный подросток - это учащийся, у которого в течении длительного времени (более 3 месяцев) наблюдается одна или несколько проблем в социально-эмоциональной, учебной, мотивационно – волевой сферах. Даже если мы считаем сами себя благополучными родителями, исправно трудимся, но в наше отсутствие не знаем, где, чем и с кем заняты наши собственные дети, их тогда можно отнести к детям «группы риска». А если следовать определению Федерального Закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» №120 от 24.06.99, то детей «группы риска» делят на:

- безнадзорных – несовершеннолетних, контроль за поведением которых отсутствует в следствии неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по их воспитанию, обучению и содержанию со стороны родителей или законных представителей, либо должностных лиц.
- беспризорных – безнадзорных, не имеющих места жительства и (или) места пребывания, а так же тех, кто не имеет домашней защиты.

Работа с семьей «группы риска» и подростком должна проводиться на основе знания следующих

нормативных документов:

1. Конвенция ООН о правах ребенка от 20 ноября 1989 г.;
2. Конституция РФ от 12 декабря 1993г.;
3. Закон РФ «Об образовании»;
4. Семейный кодекс РФ от 29 декабря 1995г. (в ред. от 21.07.2007г.);
5. Федеральный закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ» от 24.07.1998г. №124 ФЗ (в ред. от 30.06.2007г.).

В большинстве случаев это ребенок 11-14 лет из неблагополучной или малообеспеченной семьи, где один или оба родителя — алкоголики, не всегда стоящие на учете КДН или ОПДН; как правило он бросил школу или посещает ее не регулярно, является заядлым курильщиком и систематически употребляет алкогольные напитки. Его внешний вид: грязные руки и чумазое лицо с явными признаками раздражения вокруг рта, вызванного частым употреблением паров клея, потрепанная грязная одежда, неприятный запах немытого тела, пустой безразличный взгляд. Как правило, это курящий субъект, не упускающий случая выпить, если представляется возможность.

У воспитанников ГБ СКОУ АО «СКОШИ №4 VIII вида» есть родители. Но у этих семей неустойчивые социально-бытовые условия, они испытывают серьезные материальные трудности. Дети не имеют глубоких интересов к каким-либо занятиям, сфере знаний и деятельности. Не успевают в школе.

Существует множество причин, почему подросток попадает на внутришкольный учет:

1. Низкий уровень материального благосостояния
2. Плохие жилищно-бытовые условия
3. Нездоровая моральная атмосфера в семье (конфликты между ее членами, наличие лиц с девиантным поведением, дефектами здоровья)
4. Низкий интеллектуально-волевой потенциал подростка, выражающийся в нежелании учиться, овладевать умениями и навыками, в нежелании организации полезного досуга
5. Выбор круга общения, в котором преобладают личности, также не склонные к труду, учебе, продуктивному досугу
6. Склонность к решению возникающих проблем противоестественным путем.

Деятельность социального педагога с детьми, состоящих на внутришкольном учете, совмещает в себе множество различных направлений. Это не только индивидуальная работа с ребенком, но и работа с его окружением – друзьями, знакомыми, школьными приятелями. Должно быть тесное сотрудничество с мини педагогическим коллективом ребенка – они дают полезную информацию о познавательной деятельности ребенка, учебной активности. И обязательно должна входить работа семьей ребенка.

Ответственность социального педагога в помощи решения проблем ученика очень велика, так как от правильности выводов зависит судьба ребенка. Необходимость обращения к другому специалисту (наркологу, психиатру) должна быть тщательно проверена в диагностической работе. Следует обратить внимание на особенности семейной ситуации. Работа с семьей ребенка «группы риска» оказывается зачастую более важным средством психопрофилактики, чем работа группы учеников с педагогами. Соблюдение данных параметров дает возможность помочь ребенку создать условия для компенсации трудностей.

В ГБ СКОУ АО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №4 VIII вида» проводится множество мероприятий по работе с детьми «группы риска». Это профилактические беседы, как индивидуальные, так и групповые, которые проводятся педагогом-психологом и социальным педагогом, а так же администрацией учреждения. Диагностическая работа, которая проводится в начале, конце учебного года и в начале каждой четверти. Профориентационная работа со старшими классами. Школа находится в тесном сотрудничестве с КДН и ОПДН, с психиатрической и наркологической службами, а так же с биржей труда. Составлены совместные планы работы.

Ведет активную деятельность «Совет профилактики» как организация работы по предупреждению безнадзорности, правонарушений и преступлений, укреплению дисциплины среди учащихся, защиты законных прав несовершеннолетних, на котором всегда обязательно присутствует инспектор ОПДН.

Так же идет информационно - просветительская работа с целью профилактики асоциальных явлений, дисгармонии семейных отношений, нарушений в семейном воспитании и по пропаганде здорового образа жизни. Осуществление комплексной коррекционной работы с детьми и подростками, с семьей в целях восстановления здоровых взаимоотношений между членами и коррекцией имеющихся отношений в семейном воспитании, формирование семейных ценностей. Формирование у детей «группы риска» через цикл учебных дисциплин и внеучебных форм

деятельности системы знаний о здоровье человека и здоровом образе жизни, мотивации на сохранение своего здоровья и здоровья окружающих людей. Осуществление медико-физиологического и психолого-педагогического мониторинга состояния здоровья детей «группы риска», создание информационного банка данных. Обучение приемам поведения в разных жизненных ситуациях на основе принципов личной безопасности, экологической и общей культуры.

Целью работы с трудными детьми это предоставление подросткам возможности осознать важность приобретения ими социальных навыков; расширение ролевого репертуара детей, обеспечивающего улучшение коммуникации и способствующего безопасности процесса социального экспериментирования, свойственного подростковому возрасту; актуализация процесса социального самоопределения; создание условий формирования позитивного самоотношения.

Свободное время - умение разумно и интересно, с пользой для себя и окружающих проводить свой досуг - острая проблема детей «группы риска». С одной стороны, досуговая деятельность привлекает учащихся нерегламентированностью, добровольностью видов и форм деятельности, широкими возможностями для самостоятельности, неформальным характером отношений. Количество свободного времени у «трудного» ребенка вырастает в неделю приблизительно до 50 часов, а в день - до 8 часов. Мы сократили это количество часов до минимума. С другой стороны, наблюдается неумение «трудного» ребенка рационально использовать свое свободное время, неразвитость у него умений и навыков досуговой деятельности. Необходимо заполнить эту пустоту, помочь ребенку приобрести опыт самоутверждения в полезной деятельности, умения и навыки самоорганизации, планирования своего времени, формирование интересов, умения добиваться поставленной цели.

Работа проводится по принципу «Час упустить – век не наверстаешь» (Л.Н. Толстой). Дети должны быть максимально занятыми. Режим школы не позволяет им бездельничать. Многие ребята записаны в два, а то и три кружка. Максимальная занятость позволяет ограничить воспитанников от негативного воздействия окружающей социальной среды.

Деятельность в ГБ СКОУ АО «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат №4 VIII вида» направлена на профилактическую и коррекционно-развивающую работу с детьми асоциального поведения, отвлечение от негативного влияния улицы, приобщение через отработанные педагогические технологии к здоровому образу жизни, оздоровлению и облагораживанию круга общения, создание условий для физического, психического и социального благополучия. На одном из первых мест в работе с этими детьми стоит проблема сохранения физического, психического и духовного здоровья учащихся - фундаментальной основы для полноценного и гармоничного развития личности; защиты прав и интересов ребенка из неблагополучной семьи, оказания комплексной помощи. Профилактика асоциальных явлений предполагает целый комплекс социально-профилактических мер, которые направлены на оздоровление условий семейного, школьного воспитания, так и на индивидуальную психолого-педагогическую коррекцию личности подростка, также мер по восстановлению его социального статуса в коллективе сверстников.

**Список литературы:**

1. Битянова М.Р. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками.- Санкт-Петербург, 2007
2. Галичкина О.В. система работы администрации школы по профилактике наркомании.- Волгоград: Учитель, 2006
3. Горбатенко Л.С. Родителям и педагогам: все о наркомании.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2005
4. Лепешева Е. Методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников/школьный психолог.- №9. - 2007
5. Понамарева Е.А. Коллекция педагогического инструментария \ Методист. -№6.- 2007.- С. 47 - 48
6. Сизанов А.Н., Хриптович В.А. Модульный курс профилактики курения.- М.: Вако, 2004
7. Соколова Н. Подходы к определению «социально-педагогическая поддержка // Социальная педагогика.- 2009. - №5
8. Цабыбин С.А. Взаимодействие школы и семьи.- Волгоград: Учитель, 2005
9. Швердин С.Н. У опасной черты. Как уберечь детей от алкоголя – М.,1997

## ИДЕЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГЛОБАЛЬНО-КОСМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЙ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Пушкина Ирина Михайловна*

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики САФУ, г. Архангельск*

Неслучайно в конце XX-го века в мировом сообществе возник системно-целостный взгляд на человека и мир, науку и образование, включающий в себя гуманистическую составляющую и требующий от человека новой системы ориентаций, основанной на подлинных ценностях, а также предполагающий осознание и решение глобальных проблем. Это системно-целостное миропонимание получило название глобалистики, методологической основой, которой является философия космизма [4, с. 108]. Неслучайным является и обращение современных отечественных исследователей к идеям философии русского космизма, в том числе и к идее формирования у человека глобально-космической ответственности. Оно продиктовано остротой ситуации, которая сложилась на планете к началу XXI века и, безусловно, нуждается в скорейшем и кардинальном разрешении многих глобальных проблем.

Так уже в XIX веке в творчестве В.Ф.Одоевского впервые предвзрается идея ответственной регуляции природы. В учении А.В.Сухова-Кобылина о Всемире описывается будущее человечества, которое видится мыслителю как положительная и успешная деятельность всемирного государства, дается понятие ответственной расы. Ответственная раса, по мнению русского философа, - это гуманная, умная и сильная раса, способная обеспечить всеобщий мир, братство и выход к соллярному (солнечному), а затем и к сидерическому (звездному) этапам развития человеческой цивилизации [3, с. 35].

Николай Федорович Федоров как основоположник русского космизма предчувствовал многие проблемы XX и XXI веков. Уверенный в том, что современная цивилизация приведет человечество к полной моральной деградации, Н.Ф.Федоров разработал проект построения общества братства и родства, дружбы и любви. Логика его рассуждений была такова: всякие цели и идеи (классовые, национальные, политические, экономические и т.д.) ведут к разобщению, розни и недоверию, а потому не могут быть общими. Начинать построение цивилизации братства и родства следует с объединения людей в едином общем деле борьбы со смертью. Жизнь – это добро, смерть – зло. Смерть одного человека – зло, смерть миллионов людей – страшное зло. Но может быть неотвратимая и тотальная смерть – это смерть, которая из бытия стерла бы полностью жизнь на планете. Это угроза космическая, ибо, как считал Федоров, планета Земля, возможно, является единственным питомником жизни в нашей Галактике

или даже Вселенной, и именно поэтому ответственность человека за ее судьбу есть не только глобальная, но и космическая ответственность [2, с.106].

В самой объемной работе Константина Эдуардовича Циолковского под названием «Этика или естественные основы нравственности», над которой он к тому же трудился дольше всего, ученый поставил перед собой уникальную задачу: попытался вывести нормы этики из фундаментальных законов природы и убедить тем самым людей в бессмысленности нарушения этих норм. Обращаясь к анализу человеческой деятельности, мыслитель выдвинул во главу угла проблемы этики и развил мысль о том, что от того, какие идеалы и ценностные ориентиры будут сформированы в человеке, зависит не только судьба каждого, но и всего человечества, планеты, судьба всей Вселенной, так как будущее человека самым тесным образом связано с освоением космического пространства. И совсем не безразлично, какие нравственные ценности он понесёт с собой в Космос, чем будет руководствоваться в процессе своей преобразовательной космической деятельности. К.Э.Циолковский писал также в этой книге о целенаправленном строительстве нового Человека, новых формах организации общества, причем во вселенских масштабах. Но этим грандиозным задачам должна обязательно соответствовать новая этика («супраморализм»), ядром которой является нравственная ответственность.

Согласно воззрениям Циолковского, человек не только испытывает на себе влияние Космоса и природных процессов, поскольку он их порождение и составная часть, но, будучи носителем разума, человек способен оказывать воздействие на Космос, на ход развития окружающего Мира, при этом он несёт нравственную ответственность за свою деятельность по отношению к окружающей природе, планете и Космосу. Подчеркнем, всё происходящее на Земле, в том числе и воспитание человека, рассматривалось им в тесном единстве с космическими процессами. С этой точки зрения Земля не только представляет собой космическое тело, подчиняющееся в своём движении в мировом пространстве законам Космоса, но и служит своеобразной «лабораторией» по воспитанию совершенных людей. Именно выход в Космос, по его убеждению, объединит людей во имя достижения этой высокой цели, поможет человечеству стать более разумным, ответственным и нравственным. Объединение

должно быть, - писал учёный в книге «Очерки о Вселенной», - «ибо этого требуют выгоды существ». «Человечество сольётся в одно целое и будет управляться единым избранным разумом... Когда объединится человечество..., то оно будет идти к могуществу гигантскими шагами» [5, с. 44].

Учёный К.Э.Циолковский постоянно думал о том, как спасти и уберечь человечество от разного рода природных катаклизмов (как земных, так и космических). Он предупреждал, что в результате своей неразумной деятельности по отношению к природе, люди наносят себе огромный вред, истощая природные богатства Земли, её ресурсы, что может привести к страшным последствиям. Ещё в 1902 году К.Э.Циолковский составил план спасения человечества, включив в него такие разделы как: «Спасение от катастроф земных, от перенаселения, ... спасение в случае понижения солнечной температуры» [6, с. 34] и т.п. Он очень надеялся решить общечеловеческие проблемы с помощью образования и научно-технического прогресса, когда учёные всего мира, объединившись, создадут мощные корабли-ракеты для космических рейсов в поисках пригодного для людей жилища где-то там, в необъятных просторах Космоса. К.Э.Циолковский был убежден, что в мироощущении новых поколений все большую роль будут играть категории Мира, Жизни, Человека, жизнестворчества и ответственности.

Перед человечеством, как считал Владимир Иванович Вернадский еще в середине XX века, стоит проблема нравственной, глобальной ответственности за преобразование природы на планете. Он подчеркивал, что человек как одно из звеньев геокосмической жизни должен своей деятельностью способствовать сознательному и нравственному управлению силами природы. В своей работе под названием «Начало и вечность жизни» ученый обращал внимание на то, что человек несет ответственность перед будущими поколениями за достижение возможно быстрого результата, не смотря ни на что. Для В.И.Вернадского человек, как и все живое, не является самодовлеющим, независимым от окружающей среды природным объектом. В отличие от других животных, человек наделен разумом и способностью научно мыслить. Следовательно, изучив природные процессы, он может сознательно и с наименьшими вредными последствиями изменять природу, делать биосферу пригодной к жизни для всех последующих поколений.

Также ученый считал, что нравственное преобразование общества произойдет на основе любви каждого человека ко всему человечеству. Но эта любовь не является простым созерцанием, она тесно связана с сознательной деятельностью. В будущем, думал он, человек, благодаря любви к отдельным лицам, будет способен полюбить все человечество как единое целое. Через такую любовь, соединяющую потребности личности и общества, человек получит возможность использовать все свои силы для осуществления идеала, в котором индивидуальное органически сочетается с общезначимым. Такой идеал, по мнению Вернадского, должен быть близок как всему человечеству, так и каждой отдельной личности. Поэтому главная роль в его создании должна принадлежать науке и образованию [1, с. 243].

В работе «Мысли натуралиста о природе и человеке» известный русский мыслитель, ботаник и микробиолог Николай Григорьевич Холодный впервые вводит понятие антропокосмизма, а также противопоставляет антропокосмизм антропоцентризму, который, по его мнению, сосредотачивает главные усилия и концентрирует

почти все внимание на человеке как центральной фигуре мироздания, оставляя в тени то, что его окружает, тогда как антропокосмизм стремится более или менее равномерно осветить светом сознания весь Космос. И сам человек при этом освещается отраженными лучами, поскольку его природа и судьба находят свое правильное объяснение только в свете знаний о Космосе в целом. Человек признается Н.Г.Холодным составной частью Космоса и мощным фактором дальнейшей эволюции природы в обитаемом им участке Мироздания. При этом фактором, действующим сознательно, что налагает на него громадную ответственность, т.к. делает его прямым участником процессов космического масштаба и значения. Интересной, на наш взгляд, является и мысль ученого о космическом чувстве, под которым подразумевается живое и глубокое ощущение всей полноты, многообразия и красоты космической жизни и нашей связи с этой жизнью, объединяющее в себе элементы эстетического и интеллектуального восприятия Космоса. Выделим особо, с идеей антропокосмизма Н.Г.Холодный связывал надежду на совершенствование человека. В ней он видел определенную линию развития самого человека – его интеллекта, чувств, воли, которая, по его мнению, является самым прямым и кратчайшим путем к достижению высоких духовных, нравственных целей. Эта линия развития позволяет осознать каждому человеку свою связь с природой, с мирозданием, с Космосом. На этом пути, считал он, можно успешно решать воспитательную задачу – развивать чувства любви к природе и бережное отношение к ней. Это и будет, по мнению мыслителя, космическое чувство ответственности, единения со всем человечеством как носителем космической жизни.

В контексте вышеизложенного логично рассмотреть классификацию ответственности по признаку масштабности, (а также уровню развития сознания человека). Различают личную, социальную, глобальную и космическую ответственности. Личная или другими словами персональная ответственность подразумевает, в первую очередь, ответ перед самим собой за свои слова и поступки. Ответственность - это важнейшая форма саморегуляции человека и одно из значимых качеств личности, способной дать отчет своим действиям, а также принять на себя вину за их результат. Социальная ответственность понимается как мера соответствия действий личностей и социальных групп взаимным требованиям, действующим правовым и общественным нормам, общим интересам. В социальную входит ответственность не только перед обществом, но и за социум.

Понятие глобальной ответственности еще шире. Сюда входит ответственность за природу (экологическая ответственность), сохранение биосферы и ноосферы, т.е. жизни на планете во всех ее проявлениях, за решение всех глобальных проблем, созданных человеческой цивилизацией. Глобальная ответственность является способом поддержания мира (целостности общества и общественного согласия, социальной справедливости и усовершенствования общественных отношений), сохранения Земли как общего Дома для всех жителей планеты, где люди – одна семья, и каждый человек должен активно участвовать в мироустройстве. Глобальная ответственность означает нравственную установку человека, основанную на глубоком понимании смысла последствий своей деятельности на планете.

Но планета Земля – космическое тело, поэтому и в космическую ответственность входит сохранение планеты, как части Космоса. Космическая ответственность –

это ответственность и за деятельность человека в околоземном, космическом пространстве (например, за созданный уже космический мусор на орбите). В Космос нужно нести высокую духовность и нравственность, а не «звездные» войны, внедряющиеся в сознание современной молодежи с помощью ТВ и американских фильмов. По Космосу можно «шагать» только с чистыми ногами и только с чистым сердцем. По-другому просто не получится. Нести все земные проблемы на Луну, Марс (именно там будут строиться первые города) не стоит. Их надо решить здесь и сейчас.

Конечно, все начинается с воспитания личной ответственности. Научившись отвечать за свои слова и действия, молодой человек с творческим мышлением постепенно научится осознавать и чувствовать свою неразрывную связь, солидарность со всем человечеством и миром, увязывать настоящее с прошлым и будущим, осуществлять оценочный подход к последствиям человеческой деятельности на планете и в Космосе.

## ОСОБЕННОСТИ ДИНАМИКИ РОСТА СЛОЖНОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ПЕРИОД С 13 ДО 18 ЛЕТ У ПРЫГУНОВ В ВОДУ ВЫСОКОГО КЛАССА

*Распопова Евгения Андреевна*

*Док. пед. наук, профессор кафедры базовых видов физического воспитания ПИФКУС ГБОУ ВПО МГПУ г. Москва*

В сложно координационных видах спорта (с ранним возрастом начала занятий 6-8 лет) становление спортивного мастерства приходится на возрастной период 13-18 лет, который характеризуется бурным физическим развитием и биологическим (половым) созреванием спортсменов. В прыжках в воду данный возрастной период совпадает с этапами спортивного совершенствования и высшего спортивного мастерства [1, 4].

Ранее проведенные исследования установили, что рост спортивных достижений юных прыгунов в воду в значительной степени обусловлен рядом факторов, из которых наиболее значимыми являются физическое развитие, физическая и техническая подготовленность [2, 3]. В работах Е.А. Распоповой [3] и Н.Е. Шовгеня [5] выявлено влияние темпов биологического созревания юношей на рост спортивных достижений в прыжках в воду в период 13-18 лет, однако таких работ крайне мало.

Поэтому выявление закономерностей становления спортивного мастерства у спортсменов высокой квалификации с учетом темпов их биологического развития остается в настоящее время актуальным. Особенно интересным нам представляется сопоставление динамики роста спортивных достижений спортсменов разных поколений. Последние данные динамики роста сложности прыжков спортсменов экстра-класса были получены более 10 лет назад, интересно, сохраняются ли эти закономерности в настоящее время.

Перед настоящим исследованием были поставлены следующие задачи:

1. Изучить динамику спортивных достижений прыгунов в воду высокого класса специализирующихся в прыжках с трамплина и вышки.
2. Сравнить динамику спортивных достижений сильнейших спортсменов разных поколений.

### Список литературы:

1. Вернадский В.И. Дневники, письма, фрагменты из научных трудов // Начало и вечность жизни. – М.: Наука, 1978. – 650с.
2. Меденица Владимир Амо, ergo sum, или этические проблемы иммертологии / Русская философия сегодня (идеи и направления): материалы этико-философского семинара им. А.Платонова / под ред. В.П.Фетисова – Воронеж: 2009. – 256с.
3. Самохвалова В.И. Метафизика глобализации. От утопии к антиутопии: дис. ... д-ра филос. наук – М.: 2004. - 350с.
4. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. / сост. Тюмасева З.И., Богданова Е.Н., Щербак Н.П. – СПб.: Питер, 2004. – 464с.
5. Циолковский К.Э. Очерки о Вселенной – М.: Наука, 1992. – 540с.
6. Циолковский К.Э. Будущее Земли и человечества. – Калуга: Изд-во автора, 1928. - 34с.

В исследовании использовались следующие методы анализа результатов соревнований.

Исследование проводилось на основе многолетнего динамического наблюдения за прыгунами в воду высокого класса в возрастном диапазоне 13 – 18 лет и спортсменами экстра-класса с 13 летнего возраста и до завершения спортивной карьеры. Общая масса спортсменов (высокого класса) имели квалификацию от I разряда (13 лет) до МСМК. Всего было проведено человеко-измерений 163 у юношей.

Была проанализирована динамика роста сложности соревновательных программ 2-х спортсменов экстра-класса поколения конца 1990-х - начала 2000 гг., имеющих высокие результаты в прыжках с трамплина и вышки, и 4 сильнейших спортсмена современности. Все спортсмены члены сборной команды СССР и России, имеют звания ЗМС, являются чемпионами, призерами и победителями многих международных соревнований, в том числе Чемпионатов Мира и Европы, а также Олимпийских Игр.

В результате проведенных исследований была выявлена динамика сложности соревновательных программ сильнейших прыгунов в воду в возрастной период с 13 до 18 лет с трамплина и вышки.

Исследования показали, что сложность соревновательных программ юношей в прыжках в воду с трамплина равномерно увеличивается в период 13-18 лет, в то время как в прыжках с вышки рост сложности происходит скачкообразно.

Проведенные ранее исследования [3,5] показали, что в прыжках с вышки первый скачек сложности прыжков происходит в 13 лет, а второй в 16 - 17 лет, после чего сложность растет постепенно.

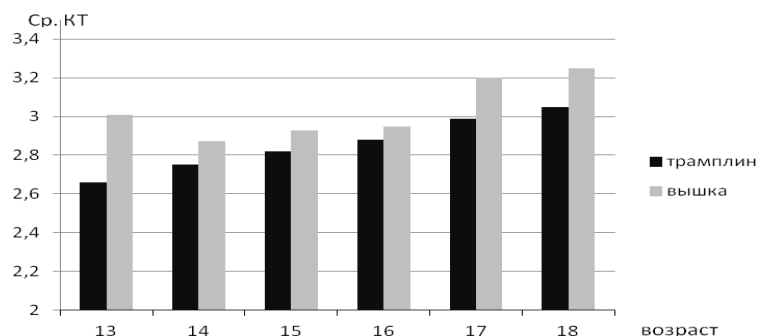


Рисунок 1. Динамика показателей сложности программ юношей 13 – 18 лет специализирующихся в прыжках в воду с трамплина и вышки.

Особенностью динамики роста сложности прыжков с трамплина и вышки мужчин спортсменов – экстра-класса является наличие периодов стабилизации программ после скачков (увеличения) сложности.

Так, спортсмены экстра-класса прошлых лет, т.е. конца 1990-х - начала 2000 гг. (рис. 2 - спортсмены Т и С) достигали базовой сложности прыжков к 14 - 15 годам, а далее шел период стабилизации программы. Следующее усложнение программ наблюдалось лишь в возрасте 20-25 лет [5].

Динамика роста сложности прыжков у сильнейших прыгунов в воду с вышки настоящего времени происходила несколько иначе. Так у спортсменов З и М (рис. 2) основное усложнение программ происходило равномерно

до 16 летнего возраста. После чего следовал период стабилизации сложности, причем средний КТ прыжков у них несколько выше, чем был у спортсменов предыдущего поколения.

Динамика роста сложности прыжков с трамплина сильнейшего спортсмена прошлых лет С (рис.3), характеризовалась постепенным увеличением сложности до 18 летнего возраста с периодами стабилизации программ в течение года. После достижения 18 летнего возраста сложность программных прыжков не изменялась до 24 лет [5]. Необходимо, отметить, что спортсмен имел сложную программу по тем временам, а с изменением международных критериев к сложности, стремился соответствовать этим высоким требованиям.

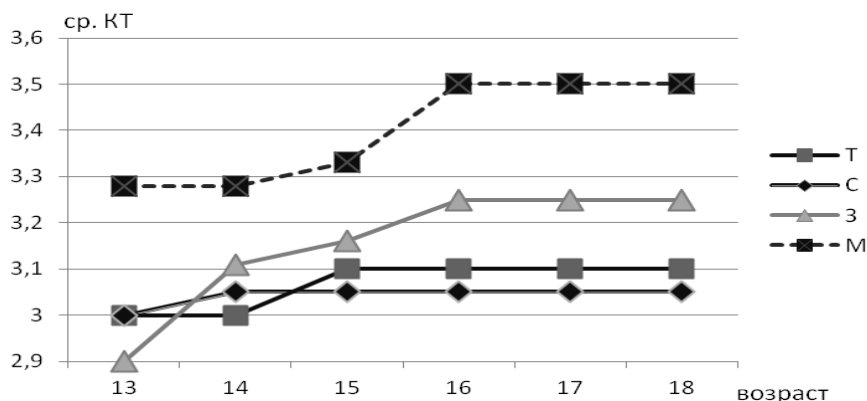


Рисунок 2. Динамика сложности программ (среднего коэффициента трудности) сильнейших прыгунов в воду с вышки разных поколений в возрастной период с 13 до 18 лет. (Спортсмены Т и С члены сборной СНГ и России в 1988-х - 2004 гг., спортсмены З и М в настоящее время являются членами сборной команды России).

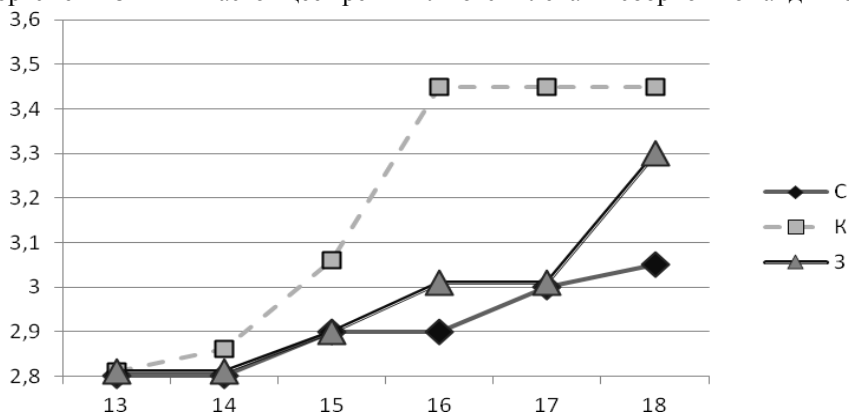


Рисунок 3 Динамика сложности программ (среднего коэффициента трудности) сильнейших прыгунов в воду с трамплина 3 метра разных поколений в возрастной период с 13 до 18 лет. (Спортсмен С член сборной СНГ и России в 1988-х - 2004 гг., спортсмены З и К в настоящее время являющиеся основным составом сборной команды России).

В прыжках с трамплина рост сложности программ у сильнейшего прыгуна в воду настоящего времени **К** произошёл раньше. Уже к 16 годам сложность его программы соответствовала программе сильнейших спортсменов предыдущего поколения. В то же время динамика роста сложности спортсмена **З** была идентична динамике спортсмена **С**.

Периоды стабилизации программ как с трамплина, так и с вышки использовались и используются для совершенствования качества исполнения программ, которое в последствии реализуется в высокие спортивные достижения. Это было констатировано в предыдущих исследованиях и имеет место быть в настоящее время. Именно качество освоения сложных прыжков отличает спортсменов экстра-класса от просто сильных и имеющих сложные программы спортсменов.

Можно предположить, что в связи с современными тенденциями развития спорта, направленного на усложнение соревновательных программ практически во всех видах спорта со сложной координацией движений, для освоения программ высокой сложности потребуются, не только более высокий уровень физической подготовленности спортсменов, но больше времени на освоение сложных

элементов. В связи с этим освоение программ наивысшей сложности будет происходить несколько позже, чем это было прежде.

#### Список литературы:

1. Панасюк Т.В., Распопова Е.А. Темпы роста как критерий прогноза спортивного совершенствования юных прыгунов в воду // Научно-теорет. и организ.-метод. аспекты систем отбора перспективных спортсменов. – М., 1988. – С. 182 – 187.
2. Распопова Е.А. Методы контроля и определения спортивной пригодности юных прыгунов в воду, занимающихся в ДЮСШ и школах – интернатах спортивного профиля: Автореф. дис...канд.пед. наук. – М., 1983. – 24 с.
3. Распопова Е.А. Научно-методические основы многолетней подготовки прыгунов в воду: Автореф. дис...д-ра пед. наук. – М.: 2000. – 77 с.
4. Распопова Е.А. Прыжки в воду: Учебник для вузов физич.культ. / Е.А. Распопова – М., 2000. – 304 с.
5. Шовгеня Н.Е. Динамика физического развития и технической подготовленности сильнейших прыгунов в воду: Дис...канд.пед. наук. – М., 2004. – 113 с.

## ДИМИНУТИВНЫЕ МОДЕЛИ НОМИНАЦИИ ЛИЦА С ГЕНДЕРНЫМ И ВОЗРАСТНЫМ ИНДЕКСОМ

*Резниченко Лариса Юрьевна*

*Канд. фил. наук, доцент кафедры английской филологии и лингводидактики Северного (Арктического) Федерального университета им. М.В. Ломоносова г. Архангельск*

Определенную актуальность для исследования диминутивности представляет извлечение информации о репрезентации свойств человека, характеризующих его с позиций ценностных установок, стереотипов в общечеловеческом плане и с точки зрения лингвокультурной специфики. Наибольшую наполняемость среди выделенных в ходе анализа ЛСГ по количеству диминутивных единиц в трех языках (английском, немецком и русском) имеет группа “наименование лица”, что подтверждает антропоцентрическую направленность категории диминутивности и ее связь с антропо и эгоцентризмом речемыслительной деятельности. Е.С.Кубрякова рассматривает акт номинации как важнейшее понятие речевой деятельности, характеризуя его как “речемыслительный процесс, направленный либо на выбор существующего в языке готового обозначения для именуемого явления и мысли об этом явлении, либо на создание подходящего названия для него” [1; с. 37]. Говоря о статусе номинаций лица, намечается возможность их деления в соответствии с выполняемыми функциями: номинативная и коммуникативная функции, идентифицирующая, характеризующая, социально-различительная, экспрессивно-оценочная и др. Категория лица представляет одну из основных категорий называния, а понятие “человек” принадлежит к базовым культурным концептам. В широком смысле номинация связана с описанием и обозначением психических состояний, качеств, отношений, чувств, эмоций, - всего, что соотносится с квалификационной сферой познавательной деятельности человека. Таким образом, наименования лица представляет одно из наиболее информативных языковых средств, обеспечивающих доступ к концептуальной и лингвокультурной картине мира. В этой связи осуществляется попытка установления сходств и отличий во

внутренней мотивации способов диминутивной номинации лица в исследуемых языках, определении их прагматического потенциала и их лингвокультурных и социокультурных особенностей. Поло-возрастная идентификация связана с механизмом когнитивного осмысления признаков пола и возраста. Номинаций, характеризующих лицо по возрастному признаку, много как в английском, так и в немецком языке. Все они передают близкое к прототипическому, ядерному значению “молодость\малость лица”. К мужским номинациям в немецком языке относятся шутливо-ироничные коннотации, реализующиеся в номинациях, где возрастной индекс выходит за пределы детскости: нем. Grünling – зеленый, юнец; молокосос, Jüngling - юноша, англ. yearling - юноша подросток курсант первого курса (военного училища). Мужские детские номинации в немецком языке обладают большой вариативностью: Bübchen - мальчуган; малыш; карапуз. Гипероним Bübchen объединяет следующие номинации, актуализующие положительную коннотацию, экспонирующую ласкательность: Bubi, Kerlchen, Kleinchen, Mätzchen; а также диалектные варианты, оформленные другими диминутивными суффиксами – Mickerie, Krümel; Purzel, Luzi.

В английском языке диминутивные номинации детей мужского пола менее распространены: charpie - паренёк; парнишка, laddie - мальчуган; паренёк, в разговорном языке функционируют bubby - малыш, мальчуган, caddy – мальчик, а также существует ряд сленговых номинаций типа swoony - красивый мальчик.

Эстетический тип оценки в мужских диминутивных номинациях немногочислен, ограничен следующими характеристиками “невысокий рост” - Pfäfflein, Hutzelmännchen; “щегольство” - Schickimicki, “худоба +

*физическая слабость*” - Hänfling; “полнота” - Feistling. В женских возрастных номинациях напротив чаще прослеживается эстетический тип оценки, связанный с оценкой привлекательности.

Женские номинации в английском имеют слабую возрастную дифференциацию, могут употребляться как относительно маленьких детей, так и девушек, женщин: baby, girlie, lassie; popsy; popsy-wopsy, sissy, catling – ласкат. - кошечка не часто о девушке, pussy – киска котик; заяц, употребляемое также в табуированной лексике, - соблазнительная бабёнка. (ср. в немецком - ласковое обращение к маленьким детям – Pusselchen); puggy, moggy - кошечка; лапушка; Bunny - девушка, old girl – старуха (о девушке), babe - (к маленьким девочкам и девушкам) tootsie. При этом указанные номинации, употребляемые по отношению к взрослым женщинам, маркируют женскую привлекательность, сексуальность (несуффиксальная модель также предлагает разнообразие номинаций, но сема малости реализуется лишь в некоторых: chit of a girl, young thing - юное создание, шутл. девочка; девчушка; молодое существо (о ребёнке или девушке)). В обращениях функционируют: baby, deary\ie, darling, sweety\ie, lovey, hinny - милая; голубушка.

Женские номинации в немецком типа junges Mädchen\Jungmädchen, Mädlein - девочка; девушка ощущаются как устаревшие, поэтические. В разговорных номинациях реализуется дифференциация лица по свойству (характер, поведение, внешность): Schmeichelkätzchen – кошечка, котёнок (о ласковом ребёнке, чаще о девочке); также шутливо-ироничное - подлиза; Mauerblümchen - девушка, которую никто не приглашает на танец, маленькая женщина, Frauchen - бабёнка; Häschen (зайка) - привлекательная женщина; Tussi – ярко накрашенная девушка; hässliches Entlein – непривлекательная женщина; Mannweibchen – мужеподобная женщина. В обращениях функционируют: mulne Maus - любушка моя; Herzliebchen, Herzchen – душенька; Täubchen (устар.), Feinsliebchen – голубушка; фамильярное - Mäuschen.

В русском женские номинации многочисленны: девонька, девчушка, молодушка, зазнобушка, милушка, любушка, лапушка, ладушка, душка (душенька), голубушка – имеют слабую маркированность по возрасту.

Гендер неидентифицирован в номинациях “уни-секс” с обобщенным значением *ребенок* (одинаково обозначающих девочек и мальчиков). Такие номинации в английском и немецком языках преимущественно связаны с наименованием лица, где доминирующей является сема возраста, передающая молодость лица – англ. nestling - a young person of either sex., нем. Nestling <(д.н. Nestlinc); Zögling, нем. Pflegling, Schützling, Mündel - воспитанник\ца; нем. Findling, англ. foundling, нем. Erstling, англ. Firstling.

В английском таких номинаций больше: kinchin - мальчишка; девчонка (ребенок), fingerling - крошка, рыбка, kidling – малыш, крошка.

Определенное количество аналогий в английском и немецком языках свидетельствует об общности модели в рамках одной группы языков, не только на морфологическом уровне, но и об унифицированности когнитивного механизма. Внутри группы в диапазоне малости для английского языка характерен также ряд дифференциаций: возрастная дифференциация по шкале *очень маленький – средний – маленький*: suckling - очень маленький ребенок (от рождения до 1 года), который еще не начал ходить и говорить; kiddy – маленький ребенок; nursling, reckling -

младший ребёнке в семье. Диалектные номинации: babby \bubby; kiddy(ie); шотл. bittock.

В рамках модели возможно включение дополнительной, дифференцирующей семы: changeling - подкидыш; fosterling - приемный ребенок, urchin - *poor and often mischievous city child* (уличный ребенок). В данной подгруппе встречаются очень оскорбительные детские номинации характерные только для английского, имеющие, в том числе, рефлекс расовой дискриминации и нетерпимости: ricaninny – оскорбительное, этнически маркированное – чернокожий ребенок; bantling - презр. отродье, выродок (о ребёнке). Идентичной номинацией для английского, немецкого и русского языков, обозначающей маленького, симпатичного младенца является русск. – ангелочек; англ. - angelet; нем. – Angelein.

В русском к номинациям детей относятся гендерно-неидентифицированные номинации типа: деточка, малышка, ребеночек, годовичок, последыш. В обращениях функционируют зоонимы типа *котенок, рыбка, зайчонок, зайка*, реже *мышонок, крольчонок* (данные номинации также функционируют как женские номинации, неидентифицируемые по возрасту). Процентное соотношение детских номинаций, образованных по суффиксальной диминутивной модели меньше, чем образованных другими способами, однако, в речи обращенной к детям (или их описывающей) больше используются диминутивы суффиксальной модели как кванты эмоций.

Номинации, связанные с наименованием лица по пожилому возрасту единичны. В немецких номинациях Alterchen - старичок, Altchen – старушка маркируется фамильярность, характеризующая речевое поведение адресанта, как излишне непринужденное, развязное, по отношению к адресату даже в косвенной речи. Менее фамильярны номинации тип aaltes Männchenein, altes Mütterchen; оскорбительной является – нем. Hutzelweibchen - маленькая сморщенная старушонка (ср. русские номинации с мелиоративной коннотацией: старичок\старушка и с пейоративной коннотацией – старикашка\старушонка). Такая дифференциация внутри одной модели невозможна в германских языках, но возможна в славянских, в частности в русском.

Аналогичные для всех языков номинации: granny, Grossmutterchen, бабулечка, употребляемые в отношении незнакомых людей, являются фамильярными. Однако данные номинации не несут уничижительной коннотации, хотя и могут восприниматься как обидные (на основе импликации “вторжение в личную сферу, сферу родственных отношений”), в связи с этим они имеют рестрикцию по сферам употребления.

Английские номинации могут употребляться независимо от возраста: elderling, oldie - разг. "старушка"; old girl – старушка (независимо от возраста); женщина (независимо от возраста). В разговорном варианте американского варианта английского *granny* получает дополнительную культурно-специфическую коннотацию - *глупая, суетливая женщина* (ср. также в лексико-синтаксической модели - little old ladies in tennis shoes - "старушки в кедах", - *крайние реакционерки, простые американские женщины* (в основе - семантическая связь *простой - легкий - маленький*)).

#### Список литературы:

1. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986. -159 с.

## ОБ ОПЫТЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ ЛАБОРАТОРИИ КАК ПЕРСПЕКТИВНОМ НАПРАВЛЕНИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

*Резванова Инна Юрьевна*

*канд. пед. наук, доцент кафедры социализации личности и коррекционной педагогики ГБОУ ДПО «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, ст. научн. сотруд. Международной учебно-научной лаборатории развития интерактивного образования на Северном Кавказе ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь*

Образование в настоящее время находится в атмосфере постоянных изменений, требующих от педагогов активности, инициативности, творческого отношения. В результате в системе повышения квалификации сформировалась ситуация, характеризующаяся, с одной стороны поиском современных форм функционирования и развития, о чем говорит создание различных центров, комплексов, которые выводят ее на новый уровень, а с другой, в ней также процветает консерватизм, инертность форм и методов обучения, нарастание бюрократизма. Вследствие этого возникает проблема, как повышение квалификации педагогов превратить в активную действующую силу, отвечать на образовательные вызовы последнего времени, помогать педагогам осваивать современные достижения теории и практики.

Решение этой проблемы мы видим в создании творческих учебно-научных лабораторий, функционирующих в организациях высшего профессионального образования.

Так, на базе ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (СКФУ) работает Международная учебно-научная лаборатория развития интерактивного образования на Северном Кавказе.

Основной целью лаборатории является развитие в субъектах РФ, входящих в Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО), интерактивного образования и активизация его внедрения в деятельность образовательных организаций

Так как лаборатория является учебно-научной, то основными направлениями деятельности являются:

- в области учебной деятельности:
- организация учебных семинаров и мастер-классов;
  - привлечение педагогов, методистов Институтов повышения квалификации СКФО, преподавателей, студентов и аспирантов СКФУ к проведению научно-исследовательских работ на базе лаборатории;
  - подготовка к публикации учебных и методических материалов: учебных и методических пособий и т.д. в области специализации лаборатории;
  - разработка программ учебных дисциплин, учебно-методических комплексов и учебных планов в области специализации лаборатории, как правило, на основе собственных разработок лаборатории;
  - содействие установлению устойчивых связей СКФУ с участниками рынка труда в области специализации лаборатории с целью улучшения возможностей трудоустройства выпускников СКФУ.

в области научной деятельности:

- выполнение прикладных научных работ, в том числе по заказу предприятий и организаций всех форм собственности, международных организаций;

- привлечение преподавателей и научных работников СКФУ, а также внешних специалистов и экспертов к проведению научно-исследовательских работ на базе лаборатории;
- выполнение экспертных работ, как в государственных, так и неправительственных и международных организациях по вопросам деятельности лаборатории;
- участие в подготовке и проведении научных конференций, семинаров в СКФУ, а также поддержка и расширение профильных научных связей, в том числе и международных;
- подготовка к публикации научных материалов: статей, отчетов, выступлений, докладов и т.п. в области специализации лаборатории;
- распространение посредством интернета и средств массовой информации результатов деятельности лаборатории.

Создание в высшем учебном заведении учебно-научной лаборатории позволяет инновационный процесс в образовательной сфере сделать непрерывным: проблемы образовательной практики, опыт педагогов, их новшества находят отражение в теории, концепциях, постановке экспериментов благодаря сотрудникам лаборатории, а затем как готовые продукты (программы, методики, планы, учебники, пособия и др.) внедряются в практику образовательных организаций.

Модель учебно-научной лаборатории «образовательная практика – наука – образовательная практика» позволяет всем участникам чувствовать свою причастность, видеть результаты своего труда, что для педагогов является немаловажным, и более эффективно выполнять свою деятельность.

Одним из перспективных и востребованных направлений деятельности лаборатории является повышение квалификации работников образовательной сферы (педагоги, преподаватели вузов, техникумов, уполномоченных по правам ребенка в образовательных организациях и др.).

Среди современных форм повышения квалификации, уже зарекомендовавших себя как эффективные, выступают: конкурсы профессионального мастерства и семинары-тренинги по интерактивному образованию.

Конкурс профессионального мастерства «Мастера интерактивных педагогических технологий 2014» проходил осенью этого года. Сотрудниками лаборатории был разработан пакет документов для организации и проведения этого конкурса.

Цель конкурса: выявление и поддержка педагогов, реализующих интерактивные технологии в образовательном процессе.

Задачи:

- создание и развитие сети профессионалов, реализующих интерактивные технологии в образовании

Северо-Кавказского региона, работающих в конструктивном диалоге с другими педагогами;

- распространение опыта реализации интерактивных технологий лучших педагогов Северо-Кавказского региона в педагогической и общественной среде, публичная презентация достижений лаборатории по развитию интерактивного образования в субъектах СКФО;
- стимулирование инновационной деятельности педагогов и их профессионального роста;
- повышение в общественном сознании значимости труда педагога, его престижа и статуса.

Конкурс проходил в два этапа: первый (республиканский, краевой) очно-заочный этап – проводится в субъектах РФ, входящих в Северо-Кавказский федеральный округ, в нем принимают участие педагоги, активно реализующие интерактивные технологии;

второй (региональный) этап проводился в городе Ставрополе, в котором принимали участие по 3 конкурсанта от каждого субъекта РФ, входящего в СКФО, - победители первого этапа.

Особенностью данного конкурса явилось то, что в рамках конкурса проводился семинар-тренинг для участников. Каждый участник из числа педагогов на конкурс подготовил мастер-класс по интерактивным технологиям. Задача ведущего семинара-тренинга была познакомиться с материалами, выделить ошибки, недочеты, проблемы педагогов, а затем предложить конкурсантам в интерактивном режиме доработать свой материал и выступить с ним на конкурсе. Таким образом, конкурс явился не только состязательным мероприятием, школой мастерства, но и активной формой повышения квалификации педагогов.

Анализируя итоги конкурса «Мастера интерактивных педагогических технологий 2014», можно отметить, что он явился первым и перспективным в плане формы повышения квалификации педагогических работников

СКФО и демонстрации новшеств в образовании. По мнению участников и организаторов, он способствовал выявлению перспективных направлений в области интерактивного образования, повышению престижности педагогического труда, активизации творческого поиска и развития сотрудничества.

Еще одной перспективной формой повышения квалификации являются семинары-тренинги.

Следует отметить, что семинары являются традиционными формами повышения квалификации педагогов. Но как показывает практика, очень часто они носят шаблонный характер, их организаторы зачастую не видят их места и роли в системе повышения квалификации, используют узкий набор традиционных форм, такие как лекции, лекции-презентации, семинар. Это снижает их эффективность и не отвечает современным требованиям.

Использование такой активной интегрированной формы как семинар-тренинг, позволяет включить ключевые элементы семинара, как практической формы (различные виды дискуссий, диспутов, мозговых штурмов), так и тренинга (различные виды упражнений, деловых игр, ролевых игр, проектирования, кейс-стади и различных видов рефлексии (диаманта, коллажирование, «закончи предложение», синквейн и др.).

Важной особенностью семинаров-тренингов является их активная направленность, а это значит, позволяет включиться в работу всем участникам независимо от их возраста, стажа работы, ученой степени и других регалий. Педагоги проявляют творческое отношение к делу, инициативность, энтузиазм, тренируются работать в атмосфере изменений и новшеств.

Таким образом, можно отметить, что сегодня учебно-научная лаборатория, организованная в учреждениях высшего профессионального образования, может выступать одним из перспективных путей развития повышения квалификации педагогических работников, обеспечивать интеграцию науки и практики, освоению нового опыта и новых форм работы с педагогами.

## ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Зарипова Неля Шакуровна*

*Доцент кафедры управления человеческими ресурсами, ИЭУиП СФУ, г. Красноярск*

*Романюта Мария Геннадьевна*

*Магистр I курса, ИЭУиП СФУ, г. Красноярск*

Тренд современного рынка труда – это «мультиспециалист», мотивированный на самообразование, стремящийся получить все новые профессиональные знания, навыки и умения. Это, в свою очередь, приводит к тому, что к процессу обучения начинают предъявляться новые требования, которые бы позволяли специалисту совмещать получение необходимого образования и работу. В достижении этой цели одним из самых эффективных инструментов становится дистанционное образование. Однако при этом оно обладает определенной противоречивостью.

С одной стороны, одним из важнейших достоинств дистанционного обучения называют его доступность:

- территориальную (возможность получения образования для граждан, проживающих в муниципальных образованиях, где отсутствуют высшие учебные заведения или отсутствует необходимая специальность);

- экономическую – стоимость обучения зачастую ниже стоимости традиционной очной формы. Стоимость заочной формы обучения приблизительно равна стоимости дистанционной, однако, без учета транспортных и других затрат (Таблица 1)[6;7;8;9;10];

- социальную доступность (получение образования становится более доступным для населения независимо от их возраста, состояния здоровья).

Но с другой стороны, сложившаяся в настоящий момент в России система дистанционного образования имеет определенные недостатки. Так, например, открытым остается вопрос о качестве дистанционного образования – насколько соответствуют профессиональные и личностные компетенции специалистов, обучавшихся дистанционно, потребностям и ожиданиям, формирующимся на рынке труда.

Таблица 1

## Сравнительный анализ стоимости обучения 1 семестра по специальности «Юриспруденция», 2014 год

Форма обучения, тыс. рублей	СФУ	МЭСИ	МФЮА	СПбУУиЭ	ТУСУР
очная, рублей	52 000	31 660	44 500	40 000	31685
заочная, рублей	30 000	18 375	22 500	26 000	18 000
дистанционная, тыс. рублей	отсутствует	17 500	22 500	25 000	19 000

Для образовательных организаций внедрение дистанционного обучения становится еще одним источником дохода (по информации экспертов, на дистанционном обучении московские вузы ежегодно зарабатывают по пять-шесть миллиардов [3]). Во-первых, затраты на него значительно ниже, чем на традиционное обучение, а во-вторых, именно за счет снижения себестоимости образовательной услуги, ее конечная стоимость на рынке образовательных услуг становится значительно ниже. А это является одним из критериев, на которые ориентируется потребитель при выборе как места, так и формы обучения. Так компания IBM разработала вводный e-Learning курс для каждого нового менеджера. Традиционный очный шестинедельный курс преподавался в таком соотношении: 75% e-Learning и 25% в классе. Были отмечены следующие преимущества: программа сэкономила \$24 миллиона, стоимость одного дня обучения снизилась в 3 раза - с \$400 до \$135. При этом объем учебного контента увеличился в 5 раз [1].

Таким образом, рассматривая стандартное образовательное учреждение, оказывающее образовательные услуги дистанционного характера, стоит отметить, что направления подготовки зачастую соответствуют не реальным потребностям рынка труда определенного региона, а ориентируются на потребности потребителей. И если в идеале потребности потребителей и потребности рынка труда должны совпадать, то в реальности они различаются. Так, стандартно предлагаются дистанционные образовательные программы по таким специальностям как финансы, менеджмент, бухгалтерский учет, юриспруденция и психология [6;7;8;9]. Данные направления пользуются популярностью среди абитуриентов уже на протяжении длительного времени, не смотря на тенденции современного рынка труда. Так, по информации Агентства труда и занятости населения Красноярского края в 2014 году большую часть составляли вакансии в сферах деятельности: строительство (18,4%), торговля (13,5%), сфера услуг (12,1%), сельского хозяйства 8,8% [5].

Следовательно, на выходе человек получает специальность, которая не востребована в настоящий момент, на которую на рынке труда существует переизбыток предложений, а не спроса. Таким образом, при совершенствовании системы дистанционного обучения целесообразно учитывать интересы не только субъектов – образовательной организации и потребителей (специалистов, абитуриентов), но и работодателей.

Также в настоящее время в России считается, что качество дистанционного образования ниже качества традиционного образования, то есть имидж такого образования не высок, что также сказывается на выпускниках при поиске ими работы и отношения к ним со стороны работодателей. В зарубежных странах отношение к дистанционному образованию совершенно другое. Так, в США насчитывается более 3 млн. слушателей и многие аналитики предсказывают дальнейший рост этого сектора рынка образовательных услуг [2]. Таким образом, одним

из важнейших направлений по совершенствованию системы дистанционного образования является работа по изменению восприятия такого образования, формирование в обществе отношения к дистанционному образованию как к одному из эффективных способов постоянного самообразования, позволяющего совмещать рабочую и учебную деятельность, то есть знания и опыт.

Важный аспект дистанционного обучения – качество образования. Исследования, проведенные в США и Японии, показывают, что качество образования у студентов очной и дистанционной формы практически не отличается, а, соответственно, уровень знаний и квалификации соответствует стандартам высшей школы [4]. В оценку качества образования входит как оценка качества конечного результата, так и качества процесса оказания образовательных услуг в соответствии с предъявляемыми требованиями всех заинтересованных субъектов. Оценка качества процесса образовательных услуг представляет собой текущий контроль не только за студентами, но и за остальными субъектами образовательного процесса, то есть профессорско-преподавательским составом и соответствием преподаваемых дисциплин потребностям как клиента, так и рынка. При этом здесь не ставится цель оценить профессиональные компетенции преподавателей, здесь предлагается оценка в первую очередь их способности к организации преподавания своей дисциплины наиболее эффективно через применение дистанционных технологий.

К тому же, студенты в большинстве своем в настоящее время не способны самостоятельно организовывать свою учебную деятельность. В том числе из-за достаточно низкого уровня мотивации. С одной стороны, они понимают необходимость получения высшего образования, а с другой стороны, рассматривают процесс образования как принудительный, не имеющий, на их взгляд, практической основы. Одной из ключевых проблем остается и проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. До сих пор не предложено оптимальных технологических решений, большинство дистанционных программ по-прежнему предполагает либо очную экзаменационную сессию, либо простую высылку готовых работ на почту преподавателя. При этом невозможно сказать, кто выполнял в реальности данную работу. Также в обучающей программе невозможно отразить все возможные виды и вариации ошибок или затруднений обучаемого, не всегда при ответе на вопрос студент может дать корректный и точный ответ, пояснить свою позицию, которая может быть верна, просто искажена в результате неудачного выражения мысли. Отчасти эти проблемы решаются с использованием современных информационных технологий, например, с установкой «прямого моста» между обучаемыми и преподавателями.

Таким образом, могут быть предложены следующие меры по совершенствованию дистанционного образования в России:

- разработка концепции по развитию дистанционного обучения в России, которая бы содержала ос-

новые направления развития системы дистанционного образования, необходимые факторы, которые необходимо учитывать в каждом конкретном регионе при подготовке специалистов. То есть существует необходимость создать единый официальный документ, который бы регулировал деятельность высших учебных заведений в части предоставления услуг по дистанционному обучению;

- применение системного подхода. То есть организация дистанционного обучения должна рассматриваться как система, состоящая из взаимозависимых элементов, где каждый элемент обладает собственными характеристиками и требованиями, оказывает определенное влияние на процесс обучения, и тем самым, на конечный результат (Рисунок 1). Исходя из этой схемы, видно, например, что необхо-

димо создавать тесную взаимосвязь между учреждениями, оказывающими услуги дистанционного обучения и работодателями в целях подготовки тех специалистов, которые в данный момент востребованы в том или ином регионе;

- изменение учебно-методических материалов и применение других методов контроля и оценки знаний, отличных от используемых при очном обучении;
- применение профессиональных стандартов, на соответствие которым и должен оцениваться каждый специалист при получении документа об образовании.

Таким образом, при определенном подходе дистанционное обучение может стать качественным инструментом оказания образовательной услуги, который своевременно и с наименьшими потерями сможет отвечать на меняющиеся запросы рынков труда.



Рисунок 1. Блок-схема «Системный подход к получению качественной образовательной услуги»

#### Список литературы

1. e-Learning сегодня: основные факторы успеха: междунар. конф., 26-27 мая 2004 г./Мур С.Э. – Режим доступа: <http://www.websoft.ru/db/wb/V397EBDEFADF9047C3256E6300568B04/doc.html>
2. Голышева М.Д. E-Learning и дистанционное образование в России и за рубежом: проблемы и пути решения/ М.Д. Голышева, А.В. Диденко, М. Власова//Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011. – № 4. – С.46-50.
3. Рядчикова, Ю. Вузы отучают от образования [Электронный ресурс]/ Ю. Рядчикова // Московский комсомолец. Красноярск. – Режим доступа: <http://kras.mk.ru/article/2014/02/26/990303-vuzyi-otuchayut-ot-obrazovaniya.html>
4. Раицкая, Л.К. Дистанционное образование в США/ Л.К. Раицкая // Филологические науки в МГИМО.– Москва: МГИМО, 2002. – №10. – С.147-155.
5. Сайт Агентства труда и занятости населения Красноярского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [rabota-enisey.ru](http://rabota-enisey.ru)
6. Сайт Московского государственного университета экономики, статистики и информатики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://krasnoyarsk.mesi.ru/education/vishobr/online/>
7. Сайт Московского финансово-юридического университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mfua.ru/forms-of-education/distance-education/>
8. Сайт Санкт-Петербургского университета управления и экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spbume.ru/index.php>
9. Сайт Томского государственного университета управления и радиоэлектроники [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fdo.tusur.ru/?1001>
10. Сайт Юридического института СФУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://law.sfu-kras.ru/entrant/tuition-fees>

## О ПРОБЛЕМАХ КОММУНИКАЦИИ И КОММУНИКАТИВНЫХ НЕУДАЧАХ

*Рубаева Валентина Павловна,*

*кандидат педагогических наук, доцент СКГМИ (ГТУ), Россия, РСО-Алания, г. Владикавказ*

*Пейкарова Наталья Игоревна*

*старший преподаватель английского языка СКГМИ (ГТУ), Россия, РСО-Алания, г. Владикавказ*

В данной статье рассматривается проблема формирования коммуникативной компетентности студентов в условиях современного ВУЗа, обучающихся на неязыковых факультетах. Особое внимание уделяется психолого-лингвистическому подходу коммуникативного метода в процессе обучения английскому языку и развитию когнитивной активности через иностранный язык.

### Ключевые слова:

*Коммуникация, коммуникативная компетенция, профессиональный подход, познавательность, активность, психология, лингвистика.*

Существует ряд методов в изучении английского языка. Одним из них является - коммуникативный метод. Коммуникативный метод изучения английского языка в последние годы стал очень популярным, можно сказать, модным. Коммуникативный метод не является простым продолжением других методов. Существуют фундаментальные отличия в целях и задачах этого метода и это имеет большое влияние на выбор того что именно и почему следует выполнять на уроках английского языка. Некоторые предложения о сути процесса обучения, лежащие в основе коммуникативного метода обучения, ставят его особняком методологии и содержания. Однако это не означает что некоторые виды деятельности на уроке, присущие другим методам, не могут применяться при коммуникативном подходе в изучении английского языка. Они лишь требуют от преподавателя и студента более продуманного подхода к обучению. В настоящее время, как суть метода, так и его существенные отличия от других методов, начали постепенно стираться, забываться.

### Сравним два типа урока: коммуникативный урок и традиционный.

#### 1. Типы занятий и виды деятельности.

##### Коммуникативный урок.

- А) поощрение устной речи- творческие диалоги в парах, ролевые игры в группах, различные устные задания.
- Б) индивидуальное планирование, самостоятельное исследование.
- В) студенты учатся достигать поставленной цели совместно, речевые ситуации связаны с личным опытом, реальными ситуациями из жизни.

##### 2. Традиционный урок.

- А) доминирует заучивание наизусть.
  - Б) работа в парах направлена на запоминание, тренировку использования речевых конструкций.
  - В) множество грамматических упражнений, упражнений на перевод, отработка правил.
- Отношения - «учитель»- «ученик»

##### Коммуникативный урок.

1. учитель- инструктор, помощник.
2. помощь учителя косвенная, не прямая.
3. демократическая атмосфера на уроке.

4. студенты учатся догадываться о значении новых слов из контекста, грамматические термины не изучаются.
5. Ошибки в речи не исправляются сразу, их обсуждают после беседы.

##### Традиционный урок.

1. Доминирующая роль учителя.
2. прямые дидактические указания.
3. высокая дисциплина на уроке.
4. Слова заучиваются группами по темам, грамматические конструкции закрепляются путём многократного повторения, правила заучиваются, термины запоминаются.
5. Ошибки исправляются по мере появления в речи, учитель заостряет внимание студентов на их исправление.

Из данного сравнения видно, чем на практике отличаются применение двух упомянутых методов. Кроме того, у коммуникативного метода есть отличительные черты, касающихся представлений о языке, системе и процессе обучения. Студенты поощряются за творческий подход к английскому языку, свободный подход к занятиям и упражнениям (в сравнении с традиционным методом) способствует повышению интереса к занятиям языком и мотивации в обучении в целом. Это в свою очередь развивает способности и желание учиться дальше. Более высокая скорость устного взаимодействия побуждает студентов думать на английском языке, так как нет времени переводить. Таким образом, уменьшается смещение родного и иностранного языков, продолжается знакомство со структурами мелодикой и стилями изучаемого языка, а на этом этапе упомянутые виды деятельности гораздо важнее, нежели появление ошибок в речи, а тем более страх их совершить. Такой страх сильно мешает особенно взрослым студентам продвигаться в обучении. Коммуникативный подход также включает и виды деятельности направленные на беседу об английском языке. Например, о том, как те или иные студенты предпочитают учить лексику – как им легче и эффективнее записывать и запоминать новые слова, словосочетания, идиомы, синонимы и антонимы и т. д. Или это может быть обсуждение различных видов чтения – их выбора, в зависимости от целей чтения и необходимых умений.

Из этого следует, что коммуникативный метод является скорее психологическим подходом, нежели чисто лингвистическим. В первую очередь язык здесь важен как средство общения людей – коммуникативная функция языка и языковых структур, нежели сами по себе структуры.

К примеру, почему в какой - то ситуации нам лучше использовать Present Perfect Tense, но не Past Simple Tense, а не как образуются формы глаголов в указанных временах. Отсюда и возникает повод для критики коммуникативного метода грамматистами и сторонниками традиционного метода. Студенты, которые обучаются коммуникативным методом, не боятся допускать грамматических ошибок. Для них сказать « He has already

arrived» важнее, нежели просто «He arrived», более близко русскоговорящему человеку – ведь их вариант, пусть и содержащий грубую ошибку, лучше донесёт функцию высказывания. Это означает, что здесь главное то, почему мы используем язык, что хотим выразить с его помощью, например, спросить или дать информацию, выразить эмоции, противопоставить понятия, дать совет и т. п. В противоположность положениям традиционного метода о том как мы формируем язык, как выражаем значения, используем правило согласования и образования слов, предложений, сегментов текста.

Такое внимание к целям и нуждам письменного высказывания неизбежно влияет и на выбор текстов учебных пособий – информация об англоязычных странах, о вопросах интересующих студентов, о культуре этих стран, литературе, науке, бизнесе, искусстве и т. д. Ценность такого материала для повышения учебной мотивации трудно переоценить.

Изначально создатели и сторонники коммуникативного метода в центре процесса поставили самого обучающегося, и только потом соотнесли эти выводы со структурой языка и его системным анализом, а тем самым смогли показать, что необходимо узнать. Конечно, необходимо затратить значительное время на усвоение и совершенствование умений учиться и самому управлять этим процессом. Вот почему, обучение иностранному языку по коммуникативному методу нельзя отнести ни к интенсивному, ни к ускоренному способу.

### Литература:

1. Понукалин А.А. Психология, педагогика, акмеология высшего образования: Учеб. пособие для преподавателей вузов. – Саратов: Саратов. гос. техн. ун-т, 2002. – 32 с.
2. Невская В.И. Философско-методологические основы системности обучения иностранным языкам. – Владимир, 1998. – 357 с.
3. Немченко Н.В. Формирование языковой, коммуникативной и культурной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык // Интеграционные процессы в культурной и образовательной сферах. – М.: Просвещение, 2001. – С. 6-13.
4. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. // Иностранные языки в школе. – 2000. №5. – С. 17-22.
5. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. – Самара: СГПУ, 2002. – 400 с.
6. Берёзина В.А. Воспитание в современном вузе: новые подходы. // Высшее образование сегодня. 2002. № 11.
7. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения // Сост. М.Г. Даниленко. М.: Педагогика, 1985.
8. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. // Избранные педагогические сочинения: В 11 т. М., 1950.

## ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ С ЦЕЛЬЮ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПОЛНОЦЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

*Делиева Лариса Михайловна*  
кандидат лингвистических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков СК ГМИ (ГТУ), РОССИЯ,  
PCO-Алания, г. Владикавказ

*Рубаева Валентина Павловна*  
старший преподаватель английского языка, кандидат педагогических наук, доцент СК ГМИ (ГТУ), РОССИЯ,  
PCO-Алания, г. Владикавказ

### АННОТАЦИЯ

*В данной статье рассматриваются новые учебные предметы, включенные в учебные планы вузов: как обязательные предметы, так и предметы по выбору. Изучение этих предметов обеспечивает полноценное развитие личности студента и формирование у него нравственно-ценностных приоритетов.*

*Так же в статье рассматриваются различные технологии обучения иностранным языкам и различные подходы в обучении.*

*Ключевые слова: нравственность, ценность, духовность, приоритет, личность, студент, иностранный язык, предмет, тема, обучение, технология.*

Известно, язык выступает в качестве хранителя и выразителя духовной культуры, нравственных ценностей, которые передаются как от поколения к поколению, так и в условиях образовательных учреждений. Не случайно миссия образования состоит в том, чтобы сформировать у молодого поколения ответственное отношение к родному и иностранному языку, к сохранению и обогащению исторических, национальных, научных и культурных ценностей. В связи с этим в качестве одного из направлений в обеспечении условий полноценного развития личности студента и формирования у него нравственно-ценностных приоритетов мы определили изменение учебного плана за счет включения в него новых учебных предметов, как обязательных, так и по выбору.

Так, к занятию по теме «Природные ресурсы как национальные ценности» на факультете географии и геоэкологии предложили студентам подобрать самостоятельно материалы «О природных ресурсах Северной Осетии», «Проблемы экологии на территории PCO – Алания», «Водные ресурсы PCO – Алания». Обсуждая данную проблему, студенты пришли к выводу о важности бережного отношения к окружающей природе. Истощение природных ресурсов, халатное отношение к экологической проблеме республики ставят под угрозу не только рост национальной экономики, но и само существование нации. Так происходит приобщение студентов к ценностям «человек», «природа», «труд» в контексте будущей профессиональной деятельности. Подготовленные доклады самостоятельно были переведены студентами на английский язык.

Подходы к обучению иностранным языкам, используемые сегодня на неязыковых факультетах вузов должны быть ориентированы на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студентов, навыков коллективной работы и творческого решения конкретных учебно-воспитательных проблем. При изучении иностранного языка студенты сталкиваются с целым рядом фактов, относящихся не к области лексики, грамматики, фонетики или стилистики, а, скорее, к социальной, бытовой или исторической сферам. Одновременно с изучением языка надо изучать и культуру его народа – знакомиться с историей, литературой, экономикой, географией, политикой страны, бытом, традицией, психологией. Комплекс этих сведений принято обозначать термином «страноведение», появившимся в 80-е гг. XIX в., а методику преподавания этих сведений при изучении иностранного языка – лингвострановедением. Использование страноведческой информации в процессе обучения обеспечивает повышение познавательной активности студентов, благоприятствует их коммуникативным навыкам и умениям, а также положительной мотивации, дает стимул к самостоятельной работе над языком и способствует решению воспитательных задач.

Исследования в области методологии часто базируются на *лингвострановедческом подходе* в обучении иностранному языку. В этом случае выделяется лексика со страноведческим компонентом (фоновая и безэквивалентная лексика в определениях Р.А. Кузнецова и В.С. Костомарова), страноведческие сведения, затрагивающие самые разные стороны жизни страны изучаемого языка, ее истории, литературы, науки, искусства, а также традиции, нравы и обычаи [4, с. 46]. Необходимо отметить, что в процессе обучения иностранным языкам, ведущей функцией которого является коммуникативная, основными единицами содержания выступают следующие виды речевой деятельности: выражение мысли в устной форме (говорение); в письменной форме (письмо); восприятие и понимание на слух (аудирование); восприятие и понимание письменной речи, текстов (чтение). Каждая форма речевой деятельности – сложная и своеобразная система умений творческого характера, основанных на знаниях и навыках, направленная на решение разных коммуникативных задач. Лингвострановедческий аспект делает возможным обогащение предметно-содержательного плана. Изучение иностранного языка на фоне истории и культуры страны представляет большой интерес в общеобразовательном плане, в плане знакомства с культурой носителей языка, так во многих языковых единицах находят отражение национальное своеобразие образа жизни того или иного народа, факты истории страны, природно-географические особенности, культура, экономика. Показателем образности и значения многих языковых единиц современного английского языка отыскиваются в истории, в быту, в обычаях и правах англичан, в национально-специфических религиях.

Языковые единицы, представленные в лингвострановедческом аспекте, могут дать исторические и культуроведческие сведения необходимые для правильного и эффективного преподавания и изучения иностранного языка.

By the time the Greek or Roman youth had learned enough to begin the reading of some authors, another method of instruction was employed. First, selected passages were analyzed and discussed, then a literary critique of the passage as a whole was given. The selected passages were given for an

exact reading with particular regard to pronunciation, punctuation, and rhetorical expression. Thus the youth were taught to express themselves artistically.

Большинство студентов проявляют живой энтузиазм к жизни собственных ровесников за рубежом, к их обычаям, традициям, укладу повседневной жизни, формам проведения досуга и т.п. Внедрение лингвострановедческой информации в доступной и интересной для них форме способствует усвоению ими частей иноязычной культуры, увеличению познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации.

Для реализации лингвострановедческого подхода мы использовали различные технологии обучения иностранным языкам. Мы часто пользовались технологией коллажирования (этот прием употребляется только в школах). Он заключается в разработке наглядных смысловых цепочек с четкой структурой, для того, чтобы последовательно раскрыть ключевое понятие (ядро) осваиваемой темы.

На примере темы «Holidays in Great Britain. Christmas.» раскроем технологию коллажирования.

В данном случае ядром является понятие Christmas, а его спутниками – Christmas traditions, Christmas eve, Yuletide. Каждое из этих понятий спутников сразу является понятием-ядром по отношению к иным, более детализированным понятиям-спутникам. К примеру, понятие Christmas traditions включает следующие понятия-спутники: fir-trees and presents, Christmas pudding, robin, а понятие Yuletide – pantomime, nativity play. Далее следует еще более мелкая детализация, так, понятию Pantomime соответствуют такие понятия как transformation scene, broker's men, и такую цепочку можно продолжать до бесконечности.

Составление коллажа: преподаватель попеременно прикрепляет к магнитной доске карточки, на которых по-английски и по-русски написаны основные слова-концепты. В нашем случае это слова, обозначающие предметы или символы из атрибутики национальных традиций, культуры своего народа и народа страны изучаемого языка. При необходимости под карточками прикрепляли соответствующие картинки. Поначалу прикреплялся материал, связанный с ключевым ядром, потом по мере удаления от ключевого слова материал добавлялся. Порядок проведения занятия при этом был следующим:

- 1) в начале занятия студенты смотрели на карточку и картинку к ней, а преподаватель рассказывал о предмете на русском языке (рассказ осуществлялся на базе британского текста);
- 2) потом студенты повторяли вслед за преподавателем наименования на английском языке, отвечая по-английски на вопросы, заданные по-русски (вопросы формулировались так, чтобы студенты непременно включали в свой ответ слово-концепт);
- 3) предварительно освоив незнакомые слова текста, студенты дальше слушали текст, связанный с понятием, на английском языке;
- 4) далее преподаватель задавал по-английски те же вопросы о данном концепте, что он задавал по-русски, знакомил студентов со словами-спутниками таковым же образом, при этом постоянно вели повторение уже освоенного материала (с опорой на знакомые карточки и картинки);
- 5) когда часть коллажа либо весь коллаж уже отработали таковым методом, студенты составили рассказ о концепте на русском языке, вставляя в него главные понятия на английском, показывая соответствующие картинки на коллаже;

6) преподаватель убирал с коллажа поначалу картинку, а позже и сам коллаж, а студенты повторяли свой рассказ;

7) в заключение студенты сами составляют коллаж и говорят о концепте без посторонней помощи.

Так как главным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура, то правомерным было бы внедрение *социокультурного подхода* в процесс обучения иностранному языку, в котором основное внимание (Н.Д. Гальскова, З.И. Коннова, Р.П. Мильруд, А.А. Миролюбов, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, С.Г. Тер-Минасова и др.) привлекают вопросы, связанные с использованием его как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира [2, с. 216]. Основным показателем сформированности способностей студентов к иноязычной коммуникации многие ученые признают *межкультурную компетенцию*, которая состоит из следующих элементов:

- 1) совокупность знаний об изучаемом языке, о функциях языка в обществе, о культуре страны изучаемого языка, о методах более эффективного овладения языком, как средством общения, о возможностях влияния процесса обучения на личность учащихся, и все это авторы называют условным элементом – знание;
- 2) опыт воплощения речевой и учебной деятельности – учебные и речевые навыки;
- 3) умение осуществлять все речевые функции, нужные для удовлетворения собственных потребностей и потребностей общества;
- 4) опыт эмоционального отношения к процессу овладения иноязычной культурой к учителю и товарищам как речевым партнерам, к изучаемому языку как учебному предмету, к роли языка в жизни общества – опыт, обращенный на систему ценностей личности либо по-другому – мотивация.

Изучая новый язык, они расширяют не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения. Опираясь на лингвокультурный опыт, национально-культурные традиции и привычки, субъект межкультурной коммуникации одновременно пытается учесть не только специфику иноязычного общения, но и иные обычаи и привычки, иные нормы социального поведения. В таком случае, компетентность в межкультурном общении понимается не только как умение устного и письменного общения, ведения диалога, монолога, порождение и восприятие текста, но и как знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение, деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, решение разных коммуникативных задач и т. д.

Социокультурный подход, по мнению Н.Я. Большуновой, обеспечивает возможность ориентироваться в социокультурных маркерах аутентичной языковой среды, прогнозировать возможные социокультурные помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения [1, с. 3-6].

Поскольку моделирование является одним из важных средств и результатов педагогического исследования, нами осуществлено создание такой модели процесса формирования нравственно-ценностных приоритетов, которая отражает: различные подходы к пониманию сущности и содержания нравственного воспитания (когнитивный, оценочно-эмоциональный, интегративно-мотивационный, мировоззренческий, аксиологический, деятельностный, целостный); совокупность нравственно-ценностных

приоритетов и механизмы их взаимодействия в процессе формирования нравственно-ценностной сферы сознания студентов (нравственные поступки, регулятивы, нормы, принципы, поведение, просвещение, ценности, идеалы); задачи: (активизация самостоятельной творческой деятельности, формирование способности к организаторским и управленческим умениям и др.); принципы (добровольность, равенство, целостность и др.); направления деятельности по формированию нравственно-ценностных приоритетов у студентов (профессионально-ориентированное, лингвострановедческое); методы организации процесса обучения иностранному языку, содержащие нравственно-ценностный компонент (метод интенсивного обучения, метод активизации возможностей личности и коллектива и т. д.).

Таким образом, содержание лингвострановедческого подхода в обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов включает в себя: отбор материалов, значимых для участников эксперимента в культурном, социальном, психологическом, педагогическом и личностном плане; построение системы отношений между участниками воспитательного процесса определенного качества (гуманистические, диалоговые, коллективистские, нравственно-ценностные), служащих источником опыта; предъявление нормативных, эталонных, идеальных образцов человеческих проявлений (информирование о должном и желаемом); организацию культурно-воспитательных мероприятий во внеучебное время, соответствующих целям экспериментального исследования; создание содержательной воспитывающей среды; создание внешних и внутренних условий для самовоспитания; разработка системы критериев, показателей и уровней сформированности нравственно-ценностных приоритетов студентов.

Такой подход предполагает интеграцию иностранного языка со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний; сочетание овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием профессионально значимых личностных качеств обучающихся; знание культуры страны изучаемого языка; приобретение специальных умений и навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Иностраный язык в данном случае выступает средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста – выпускника современной высшей школы.

### Литература

1. Большунова Н.Я. Социокультурное развитие студентов педагогического вуза // Мотивационное пространство воспитательной работы педагогического вуза: сб. ст. /ред. З.И. Лаврентьева. – Новосибирск, 2002. – С. 3-6.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранному языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
3. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе. Автореферат ... док. пед. наук. – Калуга, 2003. – 36 с.
4. Кузнецова Р.А. Изучение иностранного языка в неязыковом вузе. Казань: Изд-во Казанского университета, 1979. – 112 с.
5. Ткачук Т.Н. Формирование ценностного отношения студентов к иноязычной культуре: автореф. дис. канд. пед. наук / Ткачук Т.Н. - Тюмень, 2008. 30с

## ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ КАК ОДНО ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Захарян Карине Юриковна*

*Учитель английского языка, ГБОУ школа №939, Москва*

*Рыков Станислав Витальевич*

*К.ф.м.н., доцент кафедры УПиЭБ, Москва*

Информационно-коммуникационные технологии заняли прочное место в процессе обучения иностранному языку в современной школе. Практика показывает, что они имеют немало преимуществ перед традиционными методами обучения. Овладеть коммуникативной компетенцией на английском языке, не находясь в стране изучаемого языка очень трудно, поэтому важной задачей для учителя является создание реальных и воображаемых ситуаций общения на уроке иностранного языка и во внеурочной деятельности, используя для этого различные методы и приёмы работы, такие как ролевые игры, дискуссии, проектные работы, театрализация, презентации и т.д. В процессе изучения иностранного языка драматизация встречается на каждом шагу: любая лексика, любые разговорные формы отрабатываются не только в монологической речи, но и в диалогической речи. Учащиеся общаются на английском языке на заданную тему, нередко составляют свои собственные диалоги по ключевым словам, и во всех этих упражнениях присутствует элемент драматизации («театрализации»). Однако при этом не происходит действительно драматических ситуаций, в учебных диалогах редко выражаются сильные чувства и эмоции. Беседы друг с другом на иностранном языке не всегда интересны учащимся.

Поэтому, театральные постановки являются важным и желательно-необходимым элементом в процессе изучения иностранного языка. Такое серьезное препятствие, как «языковой барьер», становится легко преодолимым, как только учащиеся попадают в ситуацию игры, ролевого взаимодействия, оказываются вовлечёнными в общий творческий процесс. Театр превращает неуверенного в себе ребенка во вдохновенного учащегося, произносящего монологи на одном дыхании. Можно считать, что драматизация является одним из эффективных приёмов активизации познавательной деятельности учащихся. Любой диалог дети учат наизусть и разыгрывают по ролям, а неуверенные в себе ученики читают свои реплики по учебнику. Школьный театр – это особый процесс становления широко эрудированной, разносторонне развитой личности, способной активно использовать полученные навыки и основы эстетического мировоззрения практически в любой сфере деятельности. Во время работы над театральными проектами происходит обучение различным типам речи на основе различной лексики, развитие фонетических, лексических, и грамматических навыков, углубление страноведческих знаний, подготовка к практическому использованию знаний в коммуникативной сфере, раскрытие потенциальных творческих способностей учащихся. Театральная деятельность повышает мотивацию учеников, способствует формированию учебно-познавательной деятельности. На этапе постановки спектакля ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях.

При распределении ролей следует учитывать личные способности каждого ребёнка, но при этом важно никого не обидеть и не оставить без хотя бы маленькой роли, а также необходимо учитывать как языковые, так и актерские возможности учащихся: одни разучивают реплики на изучаемом языке, другие – исполняют песни и танцы, третьи становятся суфлерами и работают со зрительной опорой на текст. Назначаются дублеры, оформители, костюмеры, дизайнеры, режиссёры постановок. Такая организация работы не только стимулирует активность всех её участников, но и помогает практиковать языковые навыки в коллективной работе в мини – группе.

Огромный энтузиазм возникал уже в ходе первых репетиций и подготовке костюмов, для которых дети проявляли свою фантазию и видение сцен. К постановкам подбиралось музыкальное и компьютерное оформление (презентации). Такая организация работы стимулировала активность всех её участников. Презентацию готовили все учащиеся и при просмотре выбиралась наилучшая. В школьном театре участвуют все желающие средней школы на добровольной основе. Представляя персонажей на сцене, каждый учащийся отождествляет их с реальностью по-своему. Сценический образ привносит в жизнь обучаемого опыт, который служит крепким фундаментом прочных знаний. Немаловажным является и то, что совместная работа над спектаклем или подготовка к празднику развивает у участников умение слушать партнёра, создает условия для взаимопонимания и взаимовыручки (сильные ученики помогают слабым, при необходимости подсказывают реплики), укрепляет ответственность за успех общего дела.

В то же время для учителя работа над сценарием, репетиции помимо дополнительного времени для отработки произношения, введения и закрепления лексических единиц предоставляют уникальную возможность общения с учениками. Привычные роли учитель – ученики преобразуются в иную модель отношений – режиссера и актёров, что гораздо интереснее для детей среднего школьного возраста, а также служит отличной возможностью показать свои творческие способности. Одним из способов усиления личностного отношения учащихся к драматизируемым событиям, повышающим мотивацию их деятельности и эмоциональный тонус, является отбор материала. При выборе сценария или пьесы для театральной постановки надо обязательно учитывать возрастные особенности учащихся, уровень их языковой компетенции и, конечно же, мнение самих детей. Как правило, желательно предлагать ребятам на выбор несколько пьес, совместно их читать, обсуждать героев. При этом ребята примеряют на себя роли и определяются в желании, кого бы они хотели сыграть. Затем можно выбирать одну пьесу и начинать подготовку.

А в последний раз мы решили сами придумать сказку, переводить и распределить роли между учащимися. Сказка получилась очень удачная, участвовали все желающие. Сначала каждый из участников театра придумал свою сказку. Потом каждый зачитал свою сказку и

дети стали искать что-то общее, объединяя идеи каждого учащегося. Затем у нас получилась одна общая сказка со многими персонажами. Когда кому-то что не нравилось, ребята сразу предлагали свои варианты, поправляли и все читали заново. Над сказкой мы работали более 2 месяцев. Далее у нас пошел процесс перевода. Дети вспоминали всю лексику, которой они владели. Не нравилось слово--подбирали синонимичное! После перевода сказки они стали распределять роли между собой. Кому-то досталась очень большая роль, кому-то маленькая, но участвовали все. После заучивания ролей мы начали думать о декорации и об одежде. Так как действие сказки в основном проходило в лесу, поэтому Полина Липатова предложила сделать деревья из картона. Все получилось замечательно. Далее Леонов Артем предложил сделать презентацию, А Сердцева Лиза принесла диск с песнями, которые мы и подобрали к сказке.

Одновременно с отработкой языковой и речевой стороны материала велась работа над его сценическим воплощением. Показали учащимся как правильно двигаться по ходу разыгрываемой сцены, как вести себя на сцене, не смеяться, играть естественно, владеть жестом и мимикой, говорить громко с хорошей дикцией так, чтобы было слышно зрителям. После первого просмотра мы стали поощрять учащихся и показывать, как преодолевать скованность, вступать в контакт со своими партнерами, говорить четко и без особого напряжения голосовых связок, передавать характер действующих лиц. Даже Ленья Тужиков, для которого заучивание наизусть текста было очень трудно, справился с поставленной задачей.

Как показывает наша практика, в ходе репетиций ребята произвольно запоминали не только свои слова, но и практически всю пьесу от начала до конца (даже слова своих партнеров). То есть драматический («театральный») метод обучения детей иностранному языку через постановку, активизировал даже самых ленивых и невнимательных учащихся. В ходе подготовки пьесы драматический метод позволил продуктивно работать над лексикой, грамматикой, произношением и интонацией. И главное, что цель изучения реплик и монологов вполне была ясна, реальна и важна для детей. Наконец наступил

день показа. Конечно дети очень волновались, но к счастью выступили прекрасно, хотя учителя волновались очень сильно.

В заключении хочется сказать, что театрализация при обучении устной речи в средних классах довольно результативна. Работа над каждой пьесой становится не самоцелью, а естественным процессом речевой передачи содержания любимой сказки. Как показывает опыт, при постановке сказок нет места искусственному «зазубриванию», театрализация способствует развитию навыков общения на английском языке, расширяет кругозор детей, они становятся эмоционально богаче, увереннее в себе, в своем знании основ иностранного языка. По окончании представления ученики предложили принять участие в следующем фестивале, выбрав для постановки пьесу побольше. На наш взгляд, это подтверждает то, что «театрализация» является средством повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Эффективность и результативность такой внеклассной работы зависела от того, что соблюдались следующие условия:

- желание учащихся проявить себя;
- сочетания индивидуальной, групповой и коллективной деятельности;
- многократные репетиции;
- четкая организация и тщательная подготовка всех мероприятий.

Поставленные задачи повышения мотивации учащихся путём создания школьного театра были выполнены, а подтверждением стал неподдельный энтузиазм и желание продолжать участие в дальнейших театральных постановках.

Список литературы:

1. Английский язык: компетентностный подход в преподавании: технологии, разработки уроков / авт.-сост. А.Г. Штарина.– Волгоград: Учитель, 2008.– 191 с.
2. Растёгина Н.В., Рыков С.В. Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании: монография, вып3, под ред. проф. Б.Н. Герасимова., глава 3 --Пенза, ПДЗ, 2013, --101с.

## МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Рязанова Екатерина Ильинична*

*Магистрантка ГБОУ ВПО МГПУ ИИЯ, методист ГБОУ ГМЦ ДОгМ, г. Москва*

### *АННОТАЦИЯ*

*В статье говорится об организации проведения мониторинга образовательного процесса по иностранным языкам, как механизма, способствующего контролю и повышению качества обучения иностранным языкам в образовательной организации.*

*Ключевые слова: мониторинг, качество обучения, контроль обучения, иностранные языки*

Войдя в третье тысячелетие, практически каждая образовательная организация (ОО) пытается найти ответы на актуальные вопросы, связанные с результативностью работы школы; с ее привлекательностью для обучающихся и их законных представителей; с методами и средствами определения качества образования; с дефицитом кадровых ресурсов, способных к интеграции в школьные программы новых требований, предполагающих наличие гибких, индивидуальных, эффективных учебных планов; с обучением и переквалификацией преподавателей; с постоянным обновлением учебного и других материалов; с

обеспечением доступа к новым информационным и коммуникационным технологиям и углублением международного сотрудничества.

В современной школе значимое место отведено обновлению целей общего образования и основным условиям их достижения. Одним из таких условий является необходимость проведения диагностического исследования качества образования и поиск путей перехода к новому качеству образования, основывающемуся на компетентностном подходе.

Существует множество подходов к понятию «качество образования». В практикоориентированной монографии под качеством образования понимается «важнейший показатель успеха школы, важнейшая системообразующая задача и направление деятельности внутришкольного управления; совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования, способных удовлетворить потребности самих школьников, общества, заказчиков на образование». [23, с.23]

С.Б. Шишов и В.А. Кальней под термином «качество образования» понимают «степень удовлетворенности ожиданий различными участниками процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг». [26, с. 189]

В общем смысле качество образования - это интегральная характеристика системы образования, которая отражает степень соответствия между реально достигаемыми образовательными результатами и нормативными требованиями, личностными и социальными ожиданиями. Это характеристика образования, определяющаяся совокупностью свойств, способствующих удовлетворению образовательных потребностей обучающегося, отвечающих интересам государства и общества. Понятие «качество образования» многоаспектно и относится как к результату, так и к процессу.

Говоря о термине «качество образования» следует принимать во внимание то, что представления о качестве образования не являются константой и меняются в соответствии с изменениями фиксируемыми в государственных образовательных стандартах.

Согласно с федеральными образовательными государственными стандартами (ФГОС) для начальной школы (2009 г.), для средней школы (2011 г.) и для среднего (полного) общего образования (2012 г.) повышается уровень требований к организации обучения в предметной области «Филология», к которой относится предмет «Иностранный язык. Второй иностранный язык». Согласно ФГОСам предметные результаты «Иностранный язык. Второй иностранный язык» должны отражать:

- формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учётом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности;
- формирование и совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой;
- достижение допорогового уровня иноязычной коммуникативной компетенции;
- создание основы для формирования интереса к совершенствованию достигнутого уровня владения изучаемым иностранным языком, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки, к изучению второго/третьего иностранного языка, к использованию иностранного языка как средства получения информации, позволяющей расширять свои знания в других предметных областях.

На сегодняшний день каждая ОО несет реальную ответственность за качество предоставляемых образовательных услуг, в связи с чем вопрос систематического контроля качества образования, в том числе и иноязыч-

ного, с целью его повышения становится крайне актуальным, появляется необходимость решения управленческих задач и возникает потребность в информации о действительных результатах деятельности, их динамике и выявлении факторов, на них влияющих. Для решения этих задач становится необходимым построение целостной системы мониторинга качества образования в каждой образовательной организации.

Мониторинг качества образования, в том числе иноязычного, осуществляется в целях совершенствования организационного и научно-методического обеспечения образовательного процесса в рамках ОО. Проведение мониторинга регламентировано Законом Российской Федерации «Об образовании», действующими правовыми и нормативными документами Министерства образования и науки РФ и Федеральными государственными образовательными стандартами. Под мониторингом образования в Законе «Об образовании» в ст. 97 п.3 понимается «систематическое стандартизированное наблюдение за состоянием образования и динамикой изменений его результатов, условиями осуществления образовательной деятельности, контингентом обучающихся, учебными и внеучебными достижениями обучающихся, профессиональными достижениями выпускников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, состоянием сети организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Исследованию общих проблем определения качества образования в школе и его мониторинга посвящены работы В.С. Аванесова, В.И. Андреева, Е.В. Бондаревской, Г.Г. Габдуллина, А.П. Егоршина, В.И. Зверевой, Г.И. Ибрагимова, В.А. Кальней, В.П. Панасюка, М.М. Поташника, А.И. Субетто, П.И. Третьякова, Т.И. Шаповой, С.Е. Шишова, Е.А. Ямбург и др.

Особое внимание проблеме педагогического мониторинга качества иноязычного образования уделяется в исследованиях И.Л. Бим, Е.И. Пассова, Н.Д. Гальсковой, Е.С. Поллат, Е.Н. Солововой, Ф.Л. Ратнер и др.

Большинство исследователей рассматривает педагогический мониторинг как средство управления качеством образования. Так, например, П.И. Третьяков под термином «мониторинг» подразумевает метод исследования в рамках контрольно-диагностической деятельности. По мнению А.М. Майорова «основная сфера практического применения мониторинга – это управление, а точнее, информационное обслуживание управления в различных областях деятельности». [17, с. 8]

Под педагогическим мониторингом понимается форма организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о педагогических системах, которая обеспечивает непрерывное слежение за их состоянием и дает возможность прогнозировать развитие педагогических систем.

Целью проведения мониторинга качества иноязычного образования в школе является создание оснований для обобщения и анализа получаемой информации о состоянии качества иноязычного образования в образовательной организации и основных показателях, для осуществления оценки и прогнозирования стратегий развития, принятия обоснованных управленческих решений по достижению высокого качества образования.

Для достижения высокого качества образования в ОО решаются следующие задачи:

- систематическое и всестороннее изучение состояния качества образовательного процесса по иностранному языку;

- создание механизма мониторинговых исследований;
- получение объективной и достоверной информации об организации, содержании, условиях и результатах образовательного процесса по иностранному языку;
- координация деятельности всех субъектов мониторинга организации;
- своевременное выявление изменений в процессе иноязычного образования и вызвавших их факторов.

Оценка качества иноязычного образования подразделена на оценки качества со стороны внешней среды – т.е. оценки потребителей образовательных услуг и внутренней оценки качества в самой системе образования.

Внешний мониторинг – предполагает изучение результатов, а также анализ и оценку условий процесса иноязычного образования независимыми комиссиями. Внешний мониторинг качества образования включает проведение государственной итоговой аттестации выпускников основной и старшей школы (ОГЭ и ЕГЭ), а для Москвы еще диагностики учебных достижений обучающихся в соответствии с в соответствии с Распоряжением Департамента образования города Москвы от 15 июля 2014 года №164 р «О диагностике учебных достижений обучающихся образовательных организаций в 2014–2015 учебном году» и распоряжением Департамента образования города Москвы от 5 сентября 2014 года № 224 р «О внесении изменений в распоряжение Департамента образования города Москвы от 15 июля 2014 г. № 164», проводимых Московским центром качества образования.

Внутренний мониторинг в свою очередь нацелен на образовательный процесс. Организация внутреннего мониторинга иноязычного образования заключается в том, чтобы получить своевременную, полную и достоверную информацию для эффективного управления функционированием и развитием ОО. Систему внутреннего мониторинга качества иноязычного образования следует рассматривать как необходимый компонент в структуре управления организацией.

Внутренний мониторинг качества образования ориентирован на решение следующих задач:

- систематическое отслеживание и анализ состояния системы иноязычного образования в ОО для принятия обоснованных и своевременных управленческих решений, направленных на повышение качества образовательного процесса и образовательного результата;
- максимального устранения эффекта неполноты и неточности информации о качестве иноязычного образования, как на этапе планирования образовательных результатов, так и на этапе оценки эффективности образовательного процесса по достигнутому соответствующего качества образования.

Система внутреннего мониторинга в ОО формируется на основе локальных актов организации, обеспечивающих нормативно-правовые основания реализации этой системы в соответствии с нормативно-правовыми документами Российской Федерации и города Москвы в сфере образования.

Структура и содержание мониторинга качества образования в конкретной ОО отражает ее специфику, однако существует ряд общих требований и правил к организации и осуществлению внутреннего мониторинга:

- нормативно-правовая регламентация функционирования системы внутреннего мониторинга качества образования предусматривает подготовку и

утверждение локальных нормативных актов, устанавливающих содержание и порядок осуществления мониторинга;

- положения о Системе внутреннего мониторинга качества образования ОО.

Внутренний мониторинг качества иноязычного образования следует рассматривать как совокупность основных технологических процессов, к числу которых относятся:

- систематический сбор первичных данных о состоянии основных и обеспечивающих процессов деятельности ОО;
- статистическая и аналитическая обработка собранных первичных данных, а также оформление результатов обработки;
- предоставление информации о результатах обработки ее непосредственным потребителям в лице органов управления ОО для принятия необходимых решений в сфере их компетенции;
- хранение ранее собранных первичных данных и результатов их обработки на бумажном и/или электронном носителе в установленные сроки, обеспечение доступности к указанной информации для лиц, которым предоставлено право доступа к ней.

Мониторинг качества иноязычного образования в школах осуществляется по следующим трём направлениям:

1. Качество образовательных результатов:

- результаты обучения по иностранным языкам, включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики;
- метапредметные результаты обучения, включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики;
- достижения обучающихся на конкурсах, фестивалях, олимпиадах по иностранному языку;
- удовлетворённость родителей качеством образовательных результатов.

2. Качество реализации образовательного процесса:

- основные образовательные программы по иностранным языкам, в соответствии требованиями ФГОС;
- реализация учебных планов и рабочих программ по иностранным языкам, в соответствии требованиями ФГОС;
- дополнительные образовательные программы, предлагаемые в соответствии с запросами социума;
- качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися;
- удовлетворённость обучающихся и родителей предоставляемыми услугами.

3. Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс:

- материально-техническое обеспечение;
- информационно-развивающая среда, включая средства ИКТ и учебно-методическое обеспечение;
- кадровое обеспечение (включая повышение квалификации, инновационную и научно-методическую деятельность педагогов)
- документооборот и нормативно-правовое обеспечение (включая программу развития образовательного учреждения).

Качество знаний, умений и навыков, получаемых обучающимися с достаточной достоверностью можно выявить только путем длительного мониторинга, накопле-

ния и анализа результатов. Именно мониторинг в обучении иностранным языкам является наиболее действенным инструментом педагогического контроля, так как позволяет выявить не только получаемые результаты, но и отражает динамику когнитивного и познавательного развития обучающихся, а также несет в себе огромный воспитательный и обучающий потенциал.

#### Список литературы:

1. Алтынова Т.А., Доброскокина И.А. Практические рекомендации по организации контроля знаний студентов по дисциплине «Иностранный язык» // URL: <http://festival.1september.ru:8080/articles/314539>.
2. Беспалько В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. // Мир образования – 1996 - №2 – с. 31 – 36.
3. Болотов В. А. Оценка качества образования. Ретроспективы и перспективы // Управление школой – 2012 - № 5 – с. 9 – 11.
4. Боченков С.А. Анализ и интерпретация результатов ЕГЭ // Сетевой научно-практический журнал «Управление образованием: теория и практика» – 2012 – №3 – с.9 – 34.
5. Голуб Г.Б., Фишман И.С., Фишман Л.И. Стандарты третьего поколения: чему учить и что проверять на выходе // Вопросы образования – 2010 – № 3 – с. 102 – 114.
6. Гудков А.Л., Устич В.И. О переходе на уровневую систему и федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования // URL: [http://www.klgtu.ru/ru/about/nms/urovn/index.php?phrase\\_id=437143](http://www.klgtu.ru/ru/about/nms/urovn/index.php?phrase_id=437143).
7. Днепров Э.Д. Образовательные стандарты: их истоки, смысл, значение. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ. - М., 2002.
8. Знаменская О.В., Островерх О.С., Рябинина Л.А., Хасан Б.И. Мониторинг индивидуального прогресса учебных действий школьников // Вопросы образования – 2009 - №3 – с. 53 – 75.
9. Иванов С.А., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Крутова О.Э. Мониторинг и статистика в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов. – М.: АПК и ППРО, 2007.
10. Ильенкова С.Д. Показатели качества образования // URL: [http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli\\_kaches\\_tva\\_obrazovanija.html](http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kaches_tva_obrazovanija.html).
11. [http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli\\_kaches\\_tva\\_obrazovanija.html](http://www.elitarium.ru/2006/08/04/pokazateli_kaches_tva_obrazovanija.html).
12. Кайнова Э.Б. Критерии качества образования: основные характеристики и способы измерения. – М., 2005.
13. Каспржак А.Г., Логинова О.Б., Поливанова К.Н. Стандарт образования: история разработки и итоги // Вопросы образования – 2004 – №3 – с. 24 – 43.
14. Касьянова О. Педагогический мониторинг в работе учителя биологии // Биология в школе – 2000 - №3 – с. 33 – 36.
15. Кукуев А.М. Педагогический мониторинг как фундаментальный инструмент управления учебно-воспитательным процессом // Завуч – 2000 - №8 – с.10 – 22.
16. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами: Учебно-методическое пособие для вузов. – М.: «Университетская книга», 2004. С. 67.
17. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – СПб.: Образование – культура, 1998.
18. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования (как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования). М.: Интеллект-центр, 2000. 352 с
19. Полонский В. М. Словарь понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании. – М.: МИРОС, 1995.
20. Попов В.Г., Голубков П.В. Мониторинг развития региональной системы образования // Стандарты и мониторинг в образовании – 2000 - №2 – с. 30 – 33.
21. Пояснительное письмо к ФГОСам // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=4102>.
22. Сластенин В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука – 2009 – №1 – с.4 – 11.
23. Субетто А.И. Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы. – М., 2001.
24. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие. Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
25. ФГОС основного общего образования // [www.standart.edu.ru](http://www.standart.edu.ru)
26. Федеральный закон «Об образовании в РФ» // [www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681](http://www.standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681)
27. Шишов Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. 320 с.

## ДОМАШНЯЯ КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА

*Савичева Галина Владимировна,*

*Канд. ф.-м. наук, доцент кафедры математики, физики и информатики, г. Новозыбков, Брянская обл.*

*Силенок Надежда Владимировна*

*Канд. ф.-м. наук, доцент, г. Новозыбков, Брянская обл.*

#### АННОТАЦИЯ

*При сохранении тенденции увеличения доли самостоятельной деятельности студентов в учебном процессе, становится нецелесообразным контроль знаний по результатам проведения традиционных аудиторных контрольных работ. И в этом случае, альтернативой могут стать домашние проверочные работы.*

*В настоящей работе проанализированы особенности организации деятельности преподавателя и студентов с применением домашних контрольных работ, а также плюсы и минусы их использования при оценке знаний по математическим дисциплинам.*

Самостоятельная работа студентов любого образовательного учреждения является составной частью основных образовательных программ подготовки бакалавров и, согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), является важнейшим элементом образовательного процесса.

Перед вузом ставится задача максимально задействовать потенциал студентов, активизировать их возможности в процессе обучения, заинтересовать студентов в самостоятельном приобретении знаний. Стала уже крылатой фраза «... научить студентов учиться...», которая наиболее метко передает основную тенденцию образовательного процесса в настоящее время. При этом неизбежно уменьшение количества аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины, и возрастание доли самостоятельной работы студентов бакалавриата.

Переход к новой системе обучения вызвал трудности не только у студентов, но и у преподавателей вузов. Перечислим некоторые из них:

- сложность в перестроении подачи материала с трансляции готового знания к проблемному изложению, стимулирующему развитие самостоятельной деятельности студентов бакалавриата;
- недостаточное научно-обоснованное учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов;
- необходимость применения новых критериев контроля аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы студентов, ориентированных на формирование компетенций;
- формирование устойчивой мотивации у студентов необходимости качественного выполнения самостоятельной работы. [1]

При переходе к новой системе обучения, каждое аудиторное занятие должно быть как можно более информативным. В связи с этим становится нецелесообразным проведение аудиторных контрольных работ. Во-первых, преподаватель во время аудиторной контрольной работы выполняет роль стороннего наблюдателя, не включенного в образовательный процесс (следить за работой студентов может любой другой человек: студент, лаборант, ассистент и др.). Во-вторых, объем учебного материала, усвоение которого можно выявить по результатам проведения аудиторной контрольной работы, ничтожно мал (максимальное количество заданий, которые может выполнить даже сильный студент, не превышает 6-7). В-третьих, при проведении аудиторной контрольной работы сложно (а иногда и невозможно) дифференцировать предлагаемые задания для проверки знаний с учетом индивидуальных способностей каждого студента. Преподаватель, конечно, может составить разноуровневые варианты контрольной работы, но у студента, как правило, нет времени на анализ предлагаемых заданий и быструю адекватную оценку своих возможностей. При этом не исключена ситуация, когда одни студенты, переоценив свои возможности, не справятся с заданиями, а на выполнение более простого варианта времени уже не будет, другие же студенты – наоборот, могут недооценить себя.

Какая же форма работы позволит избежать указанных недостатков и может стать альтернативой традиционной аудиторной контрольной работе?

В данной статье авторы рассматривают применение домашних контрольных работ, как один из способов решения этой проблемы.

В последнее время наиболее распространенной формой оценки знаний стали разного рода аттестационно-педагогические измерительные материалы (АПИМы). Появилось огромное разнообразие тестирующих программ. Однако, студенты математических специальностей должны уметь, именно, решать задачи. Очевидно, что усвоение определений, ключевых понятий, простых вычислительных действий удобно и уместно проверять при помощи тестов. Но можно привести множество примеров математических задач, которые практически невозможно «загнать» в рамки тестовых заданий:

- *геометрия* – задачи на построение, исследование кривых и поверхностей второго порядка, определение кривизны и кручения линии (поверхности) и другие;
- *алгебра* – проверка аксиом группы (кольца, поля), нахождение НОД многочленов и его линейного представления, решение алгебраических уравнений третьей и четвертой степени, определение рациональных корней многочлена с целыми коэффициентами и другие;
- *математический анализ* – исследование функции и построение ее графика, задачи на доказательство непрерывности, дифференцируемости функции и другие;
- *теория вероятностей и математическая статистика* – исследование корреляционной зависимости двух случайных величин, проверка статистических гипотез и другие;
- *исследование операций и методы оптимизации* – задачи линейного, целочисленного, динамического программирования и другие.

И это далеко неполный перечень задач, которые студенты должны уметь решать, но оценить степень их умений и навыков с помощью тестирующей программы сложно.

В таких ситуациях, «спасением» может стать проверка знаний посредством домашних контрольных работ (ДКР). Конечно, это не является панацеей решения проблемы, и проведение ДКР сопряжено с некоторыми трудностями, но несомненны и явные преимущества в отдельных случаях перед аудиторной контрольной работой и тестовыми проверочными работами. Итак, рассмотрим подробнее этот вид организации проверки знаний студентов.

Домашние контрольные работы выполняются студентами после изучения соответствующих разделов программного материала данного курса и являются формой промежуточного (итогового) контроля знаний студентов по дисциплине.

Контрольные работы для студентов являются важной составной частью учебного процесса, итогом их самостоятельной работы над учебным материалом, а также средством самоконтроля.

Каждый студент обязан выполнить в установленный срок и передать преподавателю на проверку контрольные работы, определенные учебным планом и учебным графиком представления контрольных работ.

К выполнению ДКР следует приступать только после обстоятельного изучения учебного материала по разделу или в целом по курсу, решения соответствующих задач, выполнения упражнений, предусмотренных программой и методическими указаниями.

Контрольная работа должна носить совершенно самостоятельный характер. Самостоятельность работы и творческое применение приобретенных знаний при выполнении ДКР способствует углубленному изучению дисциплины, вырабатывают умение обобщать изучаемый материал и аргументировать выводы, приучают точно и грамотно излагать свои мысли [3].

Задания контрольной работы должны быть:

- понятными для студентов, содержать информацию о литературе для самоподготовки;
- направленными на закрепление темы, изученной на предыдущем занятии;
- не только на воспроизводящем уровне, но и способствовать решению проблемных задач;
- приемлемого объема.

Выполнение ДКР, как правило, имеет цель протестировать познавательную активность студентов, направленную на изучение нового материала, и сэкономить аудиторное время. Тем не менее, желательно, чтобы первичные знания студентов по данной теме были сформированы ранее [2]. Авторы предлагают следующую организацию написания ДКР.

Желательно, чтобы задания ДКР были оформлены как учебно-методические рекомендации для студентов определенного направления и профиля подготовки. В этих рекомендациях должны быть

- отражены содержание и структура изучаемой дисциплины;
- указана основная и дополнительная литература, рекомендованная для самоизучения и самоподготовки;
- перечислены требования к написанию и оформлению ДКР;
- прописаны сроки предъявления выполненной ДКР;
- возможно, представлено подробное решение так называемого нулевого варианта;
- перечень самих заданий ДКР.

Количество вариантов заданий в ДКР должно быть соизмеримым с числом студентов в группе (в потоке). Это позволит предотвратить естественный соблазн студента продублировать работу своего сокурсника, выдав ее за свою. Кроме того, для учета индивидуальных способностей студентов в ДКР могут быть предусмотрены варианты заданий нескольких уровней сложности.

На начальном этапе такой работы преподаватель сталкивается с проблемой создания большого количества однотипных вариантов заданий, а в последующем – с проблемой проверки выполненных ДКР. И здесь неоценимую помощь преподавателю могут оказать специальные компьютерные программы по созданию типовых вариантов расчетов по отдельным темам учебных дисциплин. Такие компьютерные программы должны предоставлять пользователю (преподавателю) следующие возможности:

- выбирать требуемый уровень сложности заданий, и тем самым, дифференцировать их в соответствии с уровнем подготовленности студентов;
- генерировать необходимое количество однотипных вариантов с указанием ответов, если это возможно (это поможет преподавателю при проверке выполненных ДКР);
- переносить сгенерированные варианты в текстовый файл для последующего возможного редактирования (и/или печати).

Создание описанных компьютерных программ является непростой задачей для большинства преподавателей (и авторы настоящей работы – не исключение). Выход из ситуации, тем не менее, прост – самостоятельная работа студентов. Только здесь авторы подразумевают принципиально другой вид самостоятельной деятельности студентов, а именно, разработка компьютерных программ по созданию типовых вариантов заданий в рамках выполнения курсовых и дипломных работ студентами профиля подготовки «Информатика». Таким образом, организуется параллельная работа по подготовке необходимых учебно-методических рекомендаций и руководству курсовых и выпускных квалификационных работ.

Учебно-методические рекомендации с заданиями ДКР студенты получают в самом начале изучения дисциплины. При этом за каждым студентом закрепляется номер его индивидуального варианта, который по возможности не меняется на протяжении всего изучения дисциплины. Обычно в качестве номера варианта выступает порядковый номер студента в списке группы или две последние цифры в номере зачетной книжки. ДКР должна быть выполнена в отдельной тетради и оформлена согласно требованиям, указанным в учебно-методических рекомендациях. Поясним более подробно, как авторы видят процесс выполнения ДКР.

На каждом аудиторном практическом занятии рассматривается определенная тема. Для ее закрепления студенты получают домашнее задание обязательное для выполнения. В качестве домашней работы (или в дополнение к ней) выступают задания из ДКР трех уровней сложности на заданную тему соответствующего варианта. Студент может выполнить только первый уровень (простой), либо первый и второй уровни, либо все три уровня. При этом в тетрадь для ДКР он оформляет решение только самого сложного решенного им уровня. Таким образом, ДКР выполняется постепенно в процессе изучения конкретных тем общего раздела или дисциплины в целом.

Защита ДКР проводится в рамках итогового контроля (зачета, экзамена) по дисциплине. Преподаватель вправе сам выбрать форму защиты ДКР. Возможно, это будут лишь несколько вопросов по ходу решения отдельных заданий ДКР, или решение аналогичной задачи (всей или только какого-то этапа решения), или аргументированное объяснение своего решения.

В заключение отметим, что ни одна из форм контроля качества знаний и умений (аудиторная контрольная работа, тестирование, ДКР и др.) не может объективно описать реальную картину сформированности компетенций конкретного студента. Тогда как комбинация всех возможных форм, их правильно подобранное сочетание, дает наиболее полную, беспристрастную оценку.

#### Список литературы:

1. Ведерников В.А., Савичева Г.В., Силенок Н.В. Методическое сопровождение самостоятельной работы учащихся / Профильное обучение в информационной образовательной среде: Сборник материалов международной очно-заочной научно-практической конференции. г. Новозыбков, Брянская обл., 21-22 ноября 2013 г. Брянск: Аверс, 2013. – с. 149-154.
2. Козырев В.А., Шубина Н.Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие для пед. работников вузов. СПб.: Изд-во РГПУ, 2005. — 429 с.
3. Соколова И.Б. Основы самостоятельной работы студентов. Армавир: ИЦ АГПИ. 2002. – 98с.

## ОБУЧЕНИЕ ОСНОВАМ РАБОТЫ С МУЛЬТИМЕДИЙНЫМИ ПРЕЗЕНТАЦИЯМИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПРОГРАММНЫХ СРЕДСТВ НА ОСНОВЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Шевчук Михаил Валерьевич*

*доцент, к.ф.-м.н., ГОУ ВПО Московский государственный областной университет*

*Шевченко Виктория Геннадьевна*

*аспирант кафедры Вычислительной математики и методики преподавания информатики, ГОУ ВПО Московский государственный областной университет*

Одной из наиболее актуальных современных информационных технологий является технология, основанная на облачных вычислениях, а развитие программного обеспечения и сервисов на основе облачных технологий считается в настоящее время одним из самых перспективных. Данной технологии практически не уделяется внимание в образовательном процессе.

Все облачные приложения предоставляются пользователям через глобальную сеть Интернет и, как правило, являются бесплатными. В сети Интернет существует большое количество приложений, основанных на технологии облачных вычислений, которые можно использовать в образовательных целях в качестве альтернативы традиционному программному обеспечению. Для их использования необязательно иметь высокопроизводительный компьютер.

С методической точки зрения возникает вопрос своевременной разработки и внедрения новых методов и средств обучения для работы с облачными технологиями и применением их в процессе обучения.

Обратимся к структуре и содержанию обучения информатике в школьном курсе. На пропедевтическом уровне (1-6 класс) по стандарту начального образования школьников обучают предмету «Технология», который, в свою очередь, содержит тему «Технология работы на компьютере». Целью обучения данному предмету является формирование у учащихся компьютерной грамотности, которая предполагает умение включать и выключать компьютер, находить нужную программу, создавать файлы (текстовые, табличные, графические), сохранять и перемещать файлы, искать информацию, обрабатывать информацию, представленную в различных видах, работать с периферийными устройствами персонального компьютера.

Кроме того, государственный образовательный стандарт начального образования имеет дополнительный раздел, предполагающий реализацию проектной деятельности при обучении школьников. Иными словами, обязательным для школьников является оформление проектных работ с использованием программного обеспечения персонального компьютера.

Как правило, в процессе обучения для создания и редактирования презентаций используется прикладное программное обеспечение Microsoft PowerPoint или OpenOffice.org Impress.

Программное обеспечение от компании Microsoft является коммерческим, что накладывает немалую дополнительную нагрузку на бюджет образовательного учреждения. В качестве доступной альтернативы в образовательных учреждениях используется программное обеспечение OpenOffice.org, однако, это не единственное бесплатное программное обеспечение. Существуют многочисленные бесплатные и условно бесплатные приложения для создания и редактирования мультимедийных презентаций на основе технологий облачных вычислений. К таким приложениям относятся, например, Презентации

Google, PowerPoint Online, Zoho Show, SlideRocket, Prezi и др.

В связи с этим целесообразно рассмотреть область деятельности обучающихся, связанную с применением бесплатного программного обеспечения при обработке мультимедийной информации на примере использования облачных сервисов и приложений.

Для создания мультимедийных презентаций вместо традиционно изучаемых редакторов, например, в 6-7 классах предлагается использовать редакторы Презентации Google из офисного пакета Документы Google [1] и PowerPoint Online [3] из офисного пакета Microsoft Office Online. Данные редакторы презентаций обладают широким набором функций, которые можно использовать для создания простых и информативных презентаций без отвлечения на дополнительные функции, не изучаемые в школьном курсе. Функции и интерфейс редактора просты в использовании и интуитивно понятны. Интерфейс редактора PowerPoint Online представляет собой практически упрощенную копию интерфейса традиционного редактора Microsoft PowerPoint 2010. Однако к незначительным недостаткам упомянутых выше редакторов презентаций можно отнести отсутствие возможности добавления анимации на слайды презентации. Возможностей данных редакторов достаточно для ознакомления школьников с базовыми средствами создания и редактирования презентаций.

Облачный сервис для работы с презентациями Zoho Show [5], кроме базовых средств создания и редактирования мультимедийных презентаций, обладает тем необходимым набором функций, использование которых позволяет создавать эффективные анимированные презентации. Интерфейс и функции редактора также достаточно просты в использовании и интуитивно понятны, однако отсутствие русского языка в интерфейсе приложения затрудняет его использование при обучении созданию мультимедийных презентаций в 6-7 классах. Поэтому рекомендуется использовать данный редактор как дополнение к традиционно изучаемым редакторам презентаций, начиная с 8-9 классов или на факультативных занятиях.

Для более серьезной работы при подготовке презентаций в проектной деятельности школьников рекомендуется использовать редакторы презентаций SlideRocket [2] и Prezi [4], которые представляют собой специализированные облачные сервисы для работы с презентациями. Однако главным недостатком данных облачных сервисов следует считать отсутствие русскоязычного интерфейса. Отрицательное влияние данного фактора можно уменьшить, если воспользоваться средствами редактора презентаций одновременно с облачными сервисами для перевода.

Кроме обычного текста, рисунков и фона, приложение SlideRocket позволяет использовать в презентациях

анимацию, звуковые эффекты, видеоэффекты, 3D-эффекты, а также предоставляет библиотеку шаблонов для использования в презентациях.

Отличительной особенностью облачного сервиса для создания презентаций Prezi.com является то, что он позволяет создавать презентации с необычными нелинейными эффектами, несвойственными другим редакторам презентаций, в частности, редактору Microsoft PowerPoint. Данный сервис предоставляет широкий набор шаблонов и тем оформления, позволяет вставлять в презентацию видеоролики, анимированные и векторные изображения, аудиофайлы и PDF-документы. Сервис доступен практически на всех платформах, с ним можно работать как в браузере, так и в офлайн-редакторе, а также демонстрировать готовые работы на мобильных платформах. Кроме того, есть возможность публикации презентации в структуре веб-страниц.

Упомянутые выше облачные сервисы рекомендуется использовать на старших ступенях обучения или на факультативных занятиях, когда обучающиеся уже знакомы с программами автоматического перевода текстов, изучили базовые функции простейших редакторов презентаций и освоили основы иностранного языка.

Все рассмотренные облачные сервисы для создания презентаций имеют функцию совместного доступа, которая свойственна только облачным приложениям. Данная функция позволяет организовывать совместный доступ к презентациям с возможностью их редактирования, что весьма полезно при осуществлении коллективной работы над проектами.

Чтобы работать с рассмотренными облачными редакторами презентаций, необходимо иметь доступ к сети Интернет, установленный на компьютере браузер и учетную запись в соответствующих сервисах.

Использование облачных сервисов для создания мультимедийных презентаций позволяет снизить финансовую нагрузку на образовательные организации, а также позволяет не акцентировать внимание педагогических работников и обучающихся на конкретном программном продукте в связи с их многообразием. Использование программного обеспечения на основе облачных технологий позволяет выстраивать индивидуализированную линию обучения, что способствует творческому развитию обучающихся, повышению их познавательной активности, а также совершенствованию их умений и навыков применительно к обработке информации.

#### Список литературы:

1. Официальный сайт сервиса Документы Google для работы с офисными документами, включающий приложение для создания и редактирования презентаций Презентации Google. URL: <http://docs.google.com> (дата обращения: 23.12.2014).
2. Официальный сайт специализированного сервиса для работы с презентациями SlideRocket. URL: <http://www.sliderocket.com> (дата обращения: 23.12.2014).
3. Официальный сайт для доступа к службам Microsoft Online для работы с офисными документами, включающий приложение для создания и редактирования презентаций PowerPoint Online. URL: <http://outlook.com> (дата обращения: 23.12.2014).
4. Официальный сайт сервиса Prezi для создания и редактирования презентаций. URL: <https://prezi.com/> (дата обращения: 23.12.2014).
5. Официальный сайт сервиса Zoho Office Suite для работы с офисными документами, включающий приложение для создания и редактирования презентаций Zoho Show. URL: <http://www.zoho.com> (дата обращения: 23.12.2014).

## К ПРОБЛЕМЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Шушарина Галина Сергеевна,*

*старший преподаватель кафедры воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО,*

*Мельникова Анжелика Амановна,*

*старший преподаватель кафедры воспитания*

*и дополнительного образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО, г. Челябинск*

Модернизации образования в России предъявляет новые более высокие требования к подготовке педагогических кадров. В качестве одного из основополагающих принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования выступает «обеспечение права на образование на протяжении всей жизни в соответствии с потребностями личности, непрерывность образования, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека».

В число основных источников эффективности непрерывного повышения квалификации можно отнести: диагностику затруднений педагогов в профессиональной деятельности, анализ педагогических проблем и выстраивание содержания дополнительных профессиональных программ в соответствии с запросами и потребностями педагогов; активное привлечение педагогов к разработке

программ профессионального роста; определение индивидуальной образовательной траектории в рамках курсов повышения квалификации; отработку практических навыков, непосредственно на практике, используя потенциал ведущих общеобразовательных организаций и организаций дополнительного образования детей Челябинской области.

Современный период развития нашего общества требует от педагога умения реализовать себя в профессиональной деятельности, что требует проявления гибкости, нешаблонности мышления, инициативы, способности продуцировать новые идеи.

Мы опираемся на представление, где профессиональная компетентность рассматривается как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и ти-

пичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей (О.Е. Лебедев, А.П. Тряпицына).

Системе дополнительного образования детей нужен педагог-воспитатель, способный не только работать в условиях постоянных перемен, но и быть субъектом этих перемен, их инициатором и активным участником. Современный педагог должен быть, прежде всего, направлен на детей, обладать коммуникативными качествами, эмпатийностью, стремиться к партнерским отношениям со своими воспитанниками; владеть знаниями, достаточными для разработки авторской программы; умением использовать в своей деятельности разнообразные педагогические средства и приемы, инновационные технологии; владеть техникой исследовательской деятельности, ее организации и анализа. В этой связи необходимо учитывать важнейшую роль личности педагога как носителя нравственных ценностей, который является образцом для подражания, идеалом для самовоспитания, поиска и определения смысла собственного бытия. Поэтому, основная задача кафедры воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО ЧИППКРО - оказание содействия в развитии профессионального компетенции педагога:

- планирование образовательного процесса, которое отвечает требованиям к уровню подготовки педагогов с опорой на профессиональный стандарт и модель карьерного роста, а также с критериями эффективного контракта;
- обновление содержания профессиональных образовательных программ повышения квалификации в соответствии с новыми нормативными документами в сфере образования, а также включение в программы педагогического, психолого-педагогического и дефектологического направлений образовательных модулей, относящихся к работе с одаренными детьми, детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров через реализацию сетевых форм и модульных программ повышения квалификации с возможностью обучения по индивидуальной образовательной программе, тьюторское сопровождение профессионального развития, организация профессионального образования в форме стажировок на базе ресурсных центров и лучших практик;
- поддержка создания и деятельности профессиональных педагогических сообществ (ассоциаций) педагогов сферы дополнительного образования.

В практике повышения квалификации педагогов стоит опираться на такие принципы как:

- принцип обеспечения развития педагога как субъекта преобразования собственной профессиональной воспитательной деятельности и как субъекта непрерывного профессионального образования;
- принцип стимулирования и поддержки образовательной активности педагогов, направленной на исследовательские инициативы и эксперименты как источники развития и формирования профессиональной компетентности.

В этой связи стратегия развития профессиональной компетентности предусматривает разработку и реализацию общих подходов к системе непрерывного профессио-

нального развития педагога, как в курсовой период повышения квалификации, так и в межкурсовой период повышения квалификации.

С учетом выше обозначенного повышение квалификации педагогов в нашем институте реализуется посредством следующих трех механизмов, а именно:

- определение уровня профессиональной подготовки педагогов-слушателей по программам дополнительного профессионального образования;
- формирование содержания образовательных программ повышения квалификации с учетом индивидуальных профессиональных потребностей, выявленных затруднений, проблем и нормативных квалификационно-педагогических требований к данной категории педагогов;
- внедрение проектных технологий и активных форм обучения педагогов, которые адекватны способам профессиональной деятельности педагогов-воспитателей и способствуют оптимальному освоению содержания образовательных программ.

При организации курсовой подготовки на кафедре изучаются профессиональные затруднения и достижения педагогов, проводится анкетирование, опрос потребностей педагогов, удовлетворенность предоставленными образовательными услугами. Диагностические материалы с одной стороны, отражает самооценку слушателями собственных знаний и позиций, по основным разделам, реализуемых программ, с другой стороны, выявляет реальный уровень владения слушателями вопросов, отраженных в образовательных программах повышения квалификации. За последний год на основании диагностики в рамках курсовой подготовки мы можем констатировать, что большинство педагогов демонстрирует средний уровень профессиональной подготовки, что мы объясняем достаточным опытом педагогов в решении профессиональных вопросов, однако у педагогов имеются следующие затруднения:

- владение способами мотивации ребенка к участию в деятельности;
- владение современными технологиями и формами организации образовательного процесса;
- определение способов и механизмов создания условий для реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и другие.

Выделенные слабые стороны профессиональной подготовки педагогов позволяют определить ключевые подходы определения содержания профессиональных программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

На основании результатов диагностики, изучения потребностей педагогов формируется содержания образовательных программ повышения квалификации с учетом индивидуальных профессиональных потребностей, выявленных затруднений, проблем и нормативных квалификационно-педагогических требований к данной категории педагогов.

Содержание образовательных программ имеет общую структуру, состоящую из двух блоков: инвариантного (базового) и вариативного. В структуру входят четыре модуля, предусматривающие общие требования реализации образовательной политики в сфере дополнительного и общего образования. Вариативные компоненты содержания основаны на принципе дифференцированного обучения для педагогов с учетом их индивидуальных профессиональных потребностей, выявлен-

ных затруднений, проблем и нормативных квалификационно-педагогических требований к данной категории педагогов.

В содержании программы особое внимание уделяется вопросам «проектирования персонального образования как информационно насыщенного социокультурного пространства конструирования идентичности»:

- возможности участия в различных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора программ, режима и темпа освоения;
- изучение образовательных потребностей детей и родителей (законных представителей);
- выстраивание индивидуального образовательного маршрута для каждого ребенка, в том числе для детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, одаренных детей, детей с ограниченными возможностями ребенка, детей-инвалидов.

В содержании программы уделяется внимание интеграции дополнительного и общего образования, а именно:

- модель интеграции дополнительного и общего образования в рамках муниципальной образовательной системы: цели, содержание, этапы, уровни интеграции;
- возможности, задачи и модели организации дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях;
- организация социального партнерств с музеями, библиотеками, общественными культурно-выставочными площадками, общественными организациями, с инновационными организационными формами – парки и музеи науки, эксплораториумы, компьютерно-мультимедийные студии, студии робототехники, 3-d моделирования, коммерческие и некоммерческие проекты организации детского досуга и отдыха, образовательного туризма, и организация сетевого взаимодействия организаций различного типа, ведомственной принадлежности в рамках кластерных систем;
- технологии разработки интегрированных программ образования и социализации с различными организациями, сетевые формы реализации общеразвивающих программ.

Повышение квалификации педагогов осуществляется посредством освоения слушателями образовательных программ на традиционных курсах, курсах дистанционного обучения, стажировках, постоянно-действующих семинарах и т.д. Все курсы повышения квалификации содержат технологический модуль, обеспечивающий развитие проектировочной компетентности педагогических работников через разработку образовательных программ нового поколения.

Выдвижение в качестве цели профессионального развития педагога компетентности, в том числе проектировочной, создает условия для выбора наиболее оптимальных форм и средств реализации данного процесса. На содержательном уровне это разработка и реализация специальных программ обучения проектированию с различными образовательными модулями, которые может подобрать себе каждый педагог. На организационном уровне – это использование таких форм обучения, которые в наибольшей степени способствуют формированию проектировочных умений: аналитических, прогностических, целеполагание, презентационных и т.д.

Эффективность процесса повышения квалификации педагогов обеспечивается следующими организаци-

онно-педагогическими условиями: проблемное изложение содержания курсовой подготовки; организация образовательного взаимодействия, основанного на личном выборе каждым слушателем условий, средств, способов действий, форм курсовой подготовки; модульность программ; накопительная система повышения квалификации.

Отметим положительные моменты использования проектировочной деятельности и активных методов обучения:

- актуальность приобретения навыков взаимодействия, то есть умений работать в разнообразных группах, исполняя разные роли (конструктор, эксперт, спикер, разработчик и т.д.);
- необходимость не столько передать обучаемым сумму тех или иных знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, научить пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных и практических задач;
- актуальность широких человеческих контактов, знакомство с различными культурами, разными точками зрения на одну проблему;
- значимость для развития у педагога умения пользоваться исследовательскими методами: собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, делать выводы и заключения.

значимость для развития у педагога умения проектировать дополнительную общеобразовательную программу, обновляя содержание, используя различные методы и формы деятельности, в том числе инновационные технологии, включая дистанционное, электронное обучение.

Важнейшей инновационной ветвью в образовании является включение в процесс обучения не только преподавателя, но и тьютора. В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. Тьюторство востребовано в сферах достаточно сложного содержания, где нет однозначных методов познания, где понимание требует персональных, личных усилий. Такое понимание не может быть, как правило, организовано технологически, для всех одинаково.

В настоящее время кафедра воспитания и дополнительного образования активно развивает систему тьюторства, привлекая опытных педагогов-практиков Челябинской области. В системе повышения квалификации тьютор – это высококвалифицированный педагог, обученный и работающий по программам повышения квалификации, реализуемым Институтом. Это позволяет максимально учитывать потребности и запросы самих педагогов, обеспечив их непрерывное самообразование.

В помощь педагогам Челябинской областной образовательной системы в ГБОУ ДПО ЧИППКРО проводятся межкурсовые мероприятия Всероссийские конференции: «Развитие дополнительного образования детей в контексте современной образовательной политики», «Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования»; модульный курс «Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации педагогов образовательных учреждений». Изданы учебно-методические пособия: «Программное обеспечение работы с одаренными детьми в условиях дополнительного образования детей», «Конкурс профессио-

нального мастерства педагогов дополнительного образования», «Профессиональная деятельность педагога дополнительного образования в условиях реализации ФГОС общего образования» авторы-составители Н. Н. Журба, Ю.В. Ребикова, Г.С. Шушарина, А.В. Щербаков. Издания содержат научно-методические материалы и рекомендации, подготовленные с учетом современных требований к программам дополнительного образования детей. В них рассмотрены вопросы классификации образовательных программ, принципов построения; технологии проектирования программ дополнительного образования детей; современные требования к содержанию и оформлению программ нового поколения; способы оценивания результативности и др. Также представлены нормативные документы, необходимые при разработке образовательной программы и некоторые примеры отдельных ее разделов. Особое внимание уделено обновлению программ в условиях введения ФГОС, представлен алгоритм моделирования внеурочной деятельности в различных условиях организации образовательного процесса. Пособия содержат алгоритм подготовки к конкурсному мероприятию, сцена-

рии открытых занятий, образовательные программы победителей областного этапа конкурса «Сердце отдаю детям».

Практика показывает, что наибольший и наиболее быстрый эффект оказывает вовлечение педагогов в проблемные ситуации, связанные с мобилизацией их проективных способностей, в частности участие в конкурсах профессионального мастерства «Сердце отдаю детям», а также в научно-практических конференциях и открытых занятиях, т.е. тех формах методической работы, которые требуют предъявления и оценки творческого продукта: программы, статьи, плана открытого занятия и т.п.

Таким образом, эффективность работы по развитию профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в условиях повышения квалификации зависит от организации и результатов сотрудничества, сотворчества педагогов с преподавателями института, с коллегами из других образовательных организаций на принципах синергии, то есть взаимодополнения и взаимообогащения методологической культуры, практики творческой деятельности.

## КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

*Солодова Ирина Николаевна*

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и социально-педагогических дисциплин ФГБОУ ВПО «БелГСХА им. В.Я. Горина», г. Белгород*

Зависимость в толковых словарях определяется как состояние и положение зависимого человека [5]. Зависеть можно от людей или от каких-либо обстоятельств. Наиболее часто в современном мире встречается зависимость от лекарственных средств. В светской психологии зависимость делят на физиологическую и психологическую, причем последний вид встречается чаще и служит основой для первого, хотя сам по себе и не вызывает серьезные физиологические дисфункции в организме [3].

Компьютерная зависимость относится к разряду психологических зависимостей, т.е. игра на компьютере «не обязательна для нормального физического функционирования организма» [3]. Этот вид зависимости вырабатывается вследствие влечения к этому виду деятельности, которое, в свою очередь, связано с приятными чувствами или ощущениями в процессе игры. Потребность в игре на компьютере или в виртуальном общении связана также со снятием психического напряжения и достижением состояния психического комфорта в ходе этой деятельности.

Зависимость в православной аскетике и психологии трактуется как подчиненность греху. Чрезмерное увлечение компьютерными играми считается греховным, поэтому человек, подчиненный этому пристрастию является рабом греха: «всякий, делающий грех, есть раб греха» (Ин.8:34).

Несмотря на недостаточную исследованность этой проблемы в педагогике и психологии, некоторые признаки, помогающие распознать оформившуюся зависимость, достаточно ясно определены: это нежелание отвлечься от игры, неспособность спланировать окончание, раздражение при вынужденном отвлечении, забывание о домашних делах и о самом себе, пренебрежение здоровьем, ощущение эмоционального подъема во время игры или виртуального общения, обсуждение со всеми игр и компьютерных сюжетов [2].

Проблема компьютерной зависимости сейчас решается не только на педагогическом, но и на медицинском

уровне. Так, врач В.Ю. Слабинский подчеркивает, что эту болезнь в настоящее время лечат по стандартным схемам в наркологических или психиатрических клиниках. Однако такое лечение не всегда приносит положительные результаты и число компьютерных игроманов постоянно растет: по неофициальной статистике в Китае более 100 миллионов жителей страдают от пристрастия к компьютеру.

Особенно сильно компьютерная зависимость, как и другие виды зависимостей, формируется и проявляется в подростковом возрасте. Сила этой зависимости подчеркивается всеми исследователями. Такое увлечение приводит даже к летальным исходам как среди подростков, так и их родителей. У подростков компьютерная зависимость проявляется в виде игровой зависимости и зависимости от интернета, причем второй вид характерен не только для подростков, но и для людей среднего возраста. Для людей, сталкивающихся с этой проблемой, неизбежны следующие последствия: недостаток личностных связей, недостаток взаимопонимания с семьей, родственниками, значимым окружением, заниженная самооценка, отсутствие нормального жизненного (социального) опыта, трудности с адаптацией. Помимо усугубления социальных проблем, компьютер оказывает дополнительное негативное воздействие на организм: нарушается осанка, может возникнуть нарушение режима сна и питания, появляются головные боли и т.д. [2].

Избавление от компьютерной зависимости можно осуществить на медицинском уровне. Обычно для этого проводятся беседы с психотерапевтами, психологами, групповые тренинги.

В православной психологии отношение к такого рода зависимостям более серьезное. Они рассматриваются не только как душевное повреждение, но и как тяжелейшая духовная зависимость, форма одержимости, поэтому без Церкви справиться с этой зависимостью очень трудно [4].

Основная ответственность за избавление от этого порока лежит на родителях подростка: необходимо отслеживать время проведения ребенка перед компьютером и содержание его работы. Нужно направить его общение в русло реальных человеческих отношений, а не виртуального аналога. Посильный труд, домашний или связанный с творческой деятельностью, также отвлечет ребенка от сидения за компьютером.

При выходе из зависимости необходим переход от подмены виртуальным пространством киберпространством к замене сначала на другие удовольствия, затем – на другие мотивы, установки, желания, цели, образ жизни и т.д. Сетевую команду необходимо заменить на реальную. Больше всего для этой цели подходят спортивные и народные игры: они зрелищны, эмоциональны, по-хорошему азартны [2].

Важную роль для профилактики компьютерной зависимости играет целенаправленное воспитание осознанного отношения к своим действиям. Свт. Феофан Затворник придавал этому огромное значение, подчеркивая, что «воспитание из всех святых дел самое святое». Всякое негативное проявление, «легче предупредить, чем лечить». Приучение к наблюдению за проявлениями собственной души чрезвычайно важно для профилактики компьютерной зависимости [6].

Некоторые методы воспитания обосновываются святыми Отцами Православной Церкви. В частности, святитель Феофан Затворник подводил к тому, что у детей нужно поощрять самостоятельное волеизъявление и поведение, но обязательно контролировать их: т.е. ребенок должен делать это там, где это уместно и где он может справиться с поставленной задачей. В детской природе, особенно раннего возраста, заложена активность, и все время ее подавлять будет неправильно, надо уметь ее мудро направлять: «Пусть дитя резвится, но в то время, в том месте и тем родом, как ему приказано. Воля родителей должна запечатлевать всякий их шаг, разумеется, в общем» [7].

Таким образом, воспитание должно быть основано на главном законе православия – законе взаимной любви. Методы профилактики компьютерной зависимости могут использоваться самые разные, вплоть до наказания, требования, угрозы, запрещения, если они были необходимы в

определенной воспитательной ситуации и метод разумной аргументации не имел эффективности. Воспитатель, направляющий развитие ребенка, должен уподобляться садовнику, который способствует росту культурных растений, уничтожая при этом сорняки, т.е. дурные склонности, присутствующие в той или иной степени в каждом ребенке, но при правильном и своевременном подходе вполне искоренимые [1].

#### Список литературы:

1. Давитян М.Г., Солодова, И.Н. Семья и семейное воспитание в дореволюционной России/ М.Г. Давитян, И.Н. Солодова// Образование: традиции и инновации: сборник материалов V международной научно-практической конференции. 22 апреля 2014 г. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2014. – С. 136-140.
2. Кашина, Ю. Компьютерная зависимость/ Ю. Кашина// Portal-slovo.ru. – 10.12.2013. – Режим доступа. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/47498.php>
3. Корсини Р., Ауэрбах А. Психологическая энциклопедия PDF. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006 г. – 1876 с.
4. Медведева, И.Я. Детские зависимости/ И.Я. Медведева// Portal-slovo.ru. – 24.06.2013. – Режим доступа. – URL: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/46855.php>
5. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – под. ред. Н.Абрамова, М.: Русские словари, 1999.
6. Солодова, И.Н. Профилактика развития детской агрессии в русской народной педагогике/ И.Н. Солодова// Россия и Европа: связь культуры и экономики: сборник материалов IX международной научно-практической конференции. 10 июня 2014 г. – Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s r.o., 2014. – С. 225-227.
7. Шишова, Т.Л. Мать пробуждает совесть/ Т.Л. Шишова// Portal-slovo.ru. – 28.10.2012. – Режим доступа. – URL: [http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/45991.php?sphrase\\_id=76567](http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/45991.php?sphrase_id=76567)

## СПЕЦИФИКА И КЛАССИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

*Степанова Вера Сергеевна*

*канд. экон. наук, доцент, начальник учебно-методического управления Хабаровской государственной академии экономики и права*

Согласно ст. 7 Конституции Российской Федерации «Российская Федерация является социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека» [21]. Государство признает, что человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Эффективно может развиваться то государство, которое гарантирует социальную защиту, «расширяющую возможности своих граждан путём всеобщего доступа к системе образования и другим социальным услугам» [13].

Образование (образовательные услуги) относят к сфере социальных услуг, эти услуги исключительно важны как для отдельной личности, так и для общества в целом [9]. В связи с этим некоторые авторы называют образовательные услуги (ОУ) – общественным благом.

Общественное благо характеризуется следующими свойствами:

1. **Общедоступность.** Сфера потребления распространяется на всех членов общества, исключена их неделимость. В ст 43 п. 1,2 Конституции Российской Федерации отмечено «каждый имеет право на образование. Гарантируются общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях» [21].

2. **Неконкурентность.** Потребление блага одним индивидом не снижает его доступности и полезности для других. ОУ может быть оказана одновременно не только одному обучаемому, а коллективу учащихся, т.е. ей свойственен совместный характер потребления. Причём ОУ

одного качества может быть оказана неограниченное количество раз.

3. Неисключаемость. Ограничение доступа потребителей к такому благу практически невозможно. Согласно ст 43 Конституции РФ производитель ОУ не может препятствовать потреблению её кем бы то ни было.

4. Долговременность. Текущее потребление общественного блага не сокращает потребление следующего поколения людей. ОУ может неограниченное количество раз тиражироваться производителем в течение определённого периода времени.

5. Бесплатность. «Обычно предполагается, что общественное благо поставляется государством и оплачивается за счёт обязательного налогообложения. Общественное благо по определению не может приносить прибыль, поскольку доступ к нему не может быть ограничен. В связи с этим, возможно рассмотреть образование или комплекс предоставляемых населению образовательных услуг, где производителем выступает государство как «общественное благо» [3]. Конституцией РФ гарантируется «общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии» [21].

6. Влияет на изменение качества жизни всего общества. ОУ приносит выгоду всему обществу, а не только отдельной личности. Кроме того, общество диктует личности тот перечень знаний, которым она должна обладать, чтобы занимать определённое место в обществе, играть в нём определённую роль. Свобода человека получать или не получать ОУ ограничена, поэтому ОУ – общественное благо.

7. Удовлетворение разнообразных потребностей; при этом в них неимущественный интерес превалирует над имущественным [1, 19].

Блага, не обладающие этими качествами, называются «частными», или «благами индивидуального потребления». Рассмотрим свойства частного блага:

1. Неделимость, т.е. доступность индивидуальным покупателям. «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование...» [21], т.е. образование можно получить вне конкурса на платной основе.

2. Выступает объектом купли-продажи. Это значит, что те, кто имеет потребность и возможность оплатить ОУ, получают её, а те, кто не в состоянии или не хочет оплатить, исключаются из потребления.

3. Направлена на конкретного потребителя. ОУ оказывается конкретному потребителю и только через него – обществу в целом.

На основании вышеизложенного видим, что ОУ можно отнести как к общественному, так и к частному благу. В связи с этим не только ОУ, а большинство социальных услуг являются «смешанно-общественным благом», т.е. сочетают в себе черты как общественного, так и частного блага.

Такой точки зрения придерживаются Пугач В.Н., Абдуллина С.В. «ОУ в большинстве случаев имеют свойства и признаки и частных, и общественных благ. ОУ согласно теории услуг являются «смешанными» общественными благами» [14]. Колесников А.К. также утверждает, что «обладая большим социально-экономическим потенциалом, высшее образование имеет двойственную природу. Сохраняя свою миссию передачи накопленных ценностей, знаний и навыков от одного поколения к другому, оно является общественным благом.

Однако реально существующие в сфере образования экономические отношения не вписываются в трактовку ОУ как чистого общественного блага, поскольку они носят также и коммерческий характер. Поэтому услуги высшего образования относят к смешанному благу» [8].

Многие авторы [2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 16, 17, 18, 20] выделяют ряд специфических характеристик ОУ как смешанного блага. К таким характеристикам относят следующие:

1. Временной характер (сезонность). То есть начало оказания образовательной услуги приходится, как правило, на осенний период времени и заканчивается, чаще всего, в летний период времени. Следовательно приступить к потреблению ОУ можно только в строго установленный период времени.

2. Несохраняемостью. Оказание и потребление происходит одновременно. ОУ невозможно накапливать, складировать.

3. Изменчивостью качества. Некоторые авторы утверждают, что «качество образовательных услуг может существенно различаться в зависимости от того, какое образовательное учреждение и как их оказывает». Мы же считаем, что качество зависит не только от производственной и информационной среды (действительно «качество специалистов», у которых есть дипломы одной и той же специальности/направления, но получивших образование в разных образовательных организациях, будет разным даже при одинаковых оценках в дипломах), но и от компетентности профессорско-преподавательского состава, его отношения к образовательному процессу, даже от самочувствия преподавателя.

4. Отсутствием гарантии. В силу субъективных и объективных причин доказать факт оказания некачественной ОУ (в форме проведения лекций, семинарских занятий, консультаций) даже по истечении непродолжительного периода времени практически невозможно.

5. Неосвязаемость услуги (нематериальность). Её невозможно увидеть, убедиться в качестве и целесообразности приобретения до момента использования.

6. Целостность. Для потребителя ОУ имеет ценность только тогда, когда он получит её в полном объёме.

7. Длительность потребления и последующего использования. Процесс оказания и потребления ОУ растянут по времени (от нескольких дней до нескольких лет), а периодом использования полученной услуги может быть вся дальнейшая жизнь потребителя.

8. Сложность. ОУ технически и методически настолько сложна, что требует от производителя обязательного уровня квалификации.

9. Многократность использования. ОУ может неограниченное количество раз тиражироваться производителем в течение определённого периода времени.

10. Активное участие потребителя. В процессе представления услуги от потребителя требуется активное личное участие и определённый набор навыков, умений, усилий для потребления этой услуги. Качество услуги и её результат определяется не только качеством производственной, информационной среды, компетентностью преподавателя, но и личностью клиента, его настроением, внимательностью, способностями, старанием, трудолюбием и желанием сотрудничества в процессе приобретения услуги. Целью оказания ОУ является не просто передача знаний, умений, навыков, а ещё и усвоение этих знаний и умений со стороны обучающихся. Ни для одной другой сферы услуг не характерно, чтобы в обязанности исполнителя вменялось осуществление систематического

контроля (промежуточная, итоговая аттестации) за исполнением обязанностей встречной стороной – обучающимся (потребителем). Специфика, а отсюда и сложность оказания ОУ состоит в том, что её качество в значительной степени зависит от потребителя, который не является профессионалом, но претендует на самую активную роль в процессе реализации ОУ.

11. Возможность коллективного потребления.

12. Необходимость непрерывности осуществления процесса для получения максимального результативного эффекта.

13. Потребность сложной информационной и производственной среды. Для их реализации необходимы профессиональные кадры, причём различного профиля, нужна специальная инфраструктура: лаборатории, оборудование, методологические пособия и т.д.

14. Качество ОУ зависит от предшествующего уровня подготовки абитуриента.

15. ОУ приносят пользу не только студенту, но и обществу.

16. Невозможность непосредственного стоимостного измерения. Невозможно рассчитать все затраты (себестоимость) на оказание ОУ. Это трудно осуществить в силу того, что студенты имеют различный уровень подготовки. В связи с этим, одному студенту стоит просто выдать задание, другому студенту потребуется несколько консультаций для качественного выполнения данного задания. То есть на лицо различные временные и трудовые затраты, но, тем не менее, они имеют одинаковое стоимостное измерение.

17. Многозначность целей. Они оказываются в комплексе с духовно-нравственным, творческим, физическим и т.д. развитием личности. Таким образом, можно сказать, что ОУ непосредственно участвуют в формировании человеческого капитала.

18. Молодой возраст потребителей.

19. Измеряемость результатов обучения. Оценка знаний, умений, навыков – неотъемлемая часть педагогических технологий.

20. Высокая личностно-общественная значимость. ОУ развивает и преобразует личность потребителя, то есть влияет на развитие личности, а через него на общество.

Учитывая специфические характеристики смешанного блага – ОУ, её можно классифицировать следующим образом [4, 12, 14, 15]:

Классификация образовательных услуг:

1. По длительности предоставления услуги:

- долгосрочные (более одного года);
- среднесрочные (до одного года);
- краткосрочные (не более двух академических часов).

2. По источнику финансирования:

- за счёт средств федерального бюджета;
- за счёт средств юридических лиц;
- за счёт средств физических лиц.

3. По организационно-правовой форме образовательных организаций:

- государственные;
- муниципальными;
- частные.

4. По типу образовательных организаций:

- дошкольная;
- общеобразовательная;
- профессиональная;
- высшего образования;
- дополнительного образования;

– дополнительного профессионального образования.

5. По виду ОУ:

- аудиторные занятия (лекционные, семинарские, лабораторные, практические);
- практика;
- промежуточная аттестация (экзамен, зачёт);
- государственная итоговая аттестация и т.п.

6. По уровню образования:

6.1. Общее образование:

- дошкольное;
- начальное;
- основное;
- среднее.

6.2. Профессиональное образование:

- среднее;
- высшее – бакалавриат;
- высшее – специалитет, магистратура;
- высшее – подготовка кадров высшей квалификации.

6.3. Дополнительное образование:

- дополнительное образование детей и взрослых;
- дополнительное профессиональное образование.

7. По специализации (направлению):

- экономические;
- юридические;
- технические и т.д.

8. По форме реализации образовательных программ:

- сетевая форма;
- с применением электронного обучения;
- с применением дистанционных образовательных технологий

9. По форме получения образования:

- в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность (в форме семейного образования и самообразования).

10. По форме обучения:

- очное;
- очно-заочное;
- заочное.

В результате проведённого исследования, мы пришли к выводу – ОУ смешанное благо, так как обладает признаками общественного и частного блага, имеет ряд специфических характеристик, отличающих её от других видов социальных услуг. А также, в силу специфики, ОУ можно классифицировать по определённому ряду признаков.

Список использованных источников:

1. Баринов Н.А. Имущественные потребности и гражданское право. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 192 с.
2. Бочков В.Е. Понятие образовательной услуги в гражданско-правовом обороте в контексте формирования системы открытого дистанционного образования как объекта отраслевой экономики // Право и образование. 2004. № 4. С. 5 – 18.
3. Гневашева В.А. Значимость понятия «общественное благо» при формировании рынка образовательных услуг // Экономика образования. 2012. № 1. С. 112 – 114.
4. Гривенная Е.Н. Понятие и сущность образовательной услуги как правовой категории // Общество и право. 2013. № 4 (46). С. 301 – 305.

5. Демичева Н.В. Взаимосвязь понятий «педагогическая технология» и «образовательная услуга» // Научные исследования в образовании. 2008. № 9. С. 19 – 22.
6. Зотов В.Н. Франчайзинг в сфере услуг: образовательные услуги // Известия Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова. 2011. № 2 (2). С. 194 – 199.
7. Кванина В.В. Гражданско-правовое регулирование отношений в сфере высшего профессионального образования: Монография. М.: Готика, 2005. – 432 с.
8. Колесников А.К. Концепция измерения сложности образовательной программы (на примере программ высшего профессионального образования) // Образование и наука. 2011. № 7. С. 33 – 47.
9. Кузнецова С.В. Теоретико-методологические аспекты развития рынка образовательных услуг // Современные наукоёмкие технологии. Региональное приложение. 2008. № 3. С. 14 – 21.
10. Ланцева Т.В. Основные направления совершенствования механизма управления государственным образовательным учреждением / Научные труды XII Международной научно-практической конференции «Фундаментальные и прикладные проблемы приборостроения, информатики и экономики» (часть II). М.: МГУПИ, 2009.
11. Майбуров И.А. Соотношение понятий «образование» и «образовательные услуги» // Право и образование. 2003. № 5. С. 34 – 43.
12. Об образовании в Российской Федерации ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // <http://base.garant.ru/70291362/>
13. Права человека и процессы глобализации современного мира / Под ред. Е.А. Лукашевой. М., 2005.
14. Пугач В.Н., Абдуллина С.В. Образовательные услуги: общие понятия // Интернет-журнал. Научное ведение. 2013. № 2 (15). С. 16.
15. Семендуев В.И., Цыбулина Д.Н. Особенности сферы образовательных услуг России в условиях модернизации социально-экономической системы // Новые технологии. 2011. № 1. С. 118 – 121.
16. Скутнева Е.В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи // Социологические исследования. 2009. №11. С. 75.
17. Толстяков Р.Р. Системный подход к определению инновационной образовательной услуги // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 8. С. 354 – 360.
18. Цыремпилова Е.А. Экономическая сущность и специфические особенности образовательных услуг // Наука и бизнес: пути развития. 2012. № 12 (18). С. 92 – 95.
19. Шешенин Е.Д. Классификация гражданско-правовых обязательств по оказанию услуг // Антология уральской цивилистики. 1925-1989: сб. ст. М.: Статут, 2001. – 431 с.
20. Якушина Т.В. Сущность и особенности образовательной услуги как экономической категории // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 6. С. 158 – 160.
21. URL: <http://constitution.kremlin.ru/> (дата обращения 18.11.2014).

## РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ И УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

*Терещенко Евгений Сергеевич*

*Канд. тех. наук, доцент кафедры тактики и общевойсковых дисциплин,  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск)*

*Кечкин Юрий Владимирович*

*Начальник курса, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск)*

*Люлькович Сергей Григорьевич*

*Канд. тех. наук, доцент, начальник кафедры тактики и общевойсковых дисциплин,  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск)*

В настоящее время в системе военного образования реализуется компетентностный подход. Он призван качественно изменить роль знаний, получаемых обучающимися. Содержание обучения при этом нацелено на усвоение, главным образом, таких знаний, которые более активно используются на практике. Таким образом, происходит расширение границ применимости знаний, умений и навыков. Компетентностный подход не ограничивается передачей знаний, он ставит своей целью формирование умения применять полученные знания в предстоящей реализации профессии, а также и в различных жизненных ситуациях.

Компетентность в воспитании и обучении личного состава представляет – актуальное состояние личности будущего офицера в процессе профессионального военного образования, сравнительную характеристику его потенциала, окружающую индивидуальный результат профессионального развития в сравнении с профессио-

нальной компетенцией, рассчитанной на способность организовывать и вести воспитание подчинённого личного состава в соответствии со своим предназначением.

Проведённый анализ показал, что в работах, посвящённых педагогической компетентности офицера, очень часто не находит отражение специфика военно-педагогической деятельности. Авторы практически не показывают различия между аналогичными понятиями воспитательного и учебного процессов в военной и гражданской сфере. Кроме того следует отметить, что воспитательный и учебный процессы в военном учебном заведении невозможно рассматривать в отдельности, здесь больше подходит – учебно-воспитательный процесс [1].

Кроме того, если посмотреть с военно-технической точки зрения, то можно увидеть, что подготовка военных специалистов необходима как на ближнюю, так и на дальнюю перспективу развития и совершенствования Вооружённых сил. Специфичность военной службы также определяет, что основным видом деятельности военного

специалиста является военное управление, которое включает в себя организацию и ведение боевых действий, управление сложными техническими системами, которые зачастую не имеют аналогов в гражданской деятельности, руководство повседневной деятельностью подразделений, и ранее уже отмеченные – обучение и воспитание подчинённых

Также анализ литературы показал, что можно выделить особенности военно-педагогической деятельности по формированию компетенций будущего офицера по обучению и воспитанию подчинённых, которые заключаются в следующем [2]:

- особая мотивация. Владение курсантами своей специальностью и развитие необходимых профессионально важных качеств личности является обязанностью, закреплённой соответствующим законодательством Российской Федерации. Компетенция офицера должна отражать специфику мотивационного управления воспитанием
- единство с практической военно-профессиональной деятельностью. процессы обучения и воспитания ориентированы на практику, профессиональное развитие курсантов происходит непосредственно в повседневной деятельности, и следовательно, педагогическую компетентность офицера образует и его общая профессиональная компетентность в своей специальности;
- связь с боевой готовностью. Даже необученный и невоспитанный военный служащий уже определяет боевую готовность подразделения, и проецируясь на профессиональную педагогическую компетентность, это обстоятельство актуализирует значение ответственности офицера не только за себя, но и за личный состав;
- напряжённость военно-педагогической деятельности, сегодня она по элементам осуществляется иногда в кратчайшие сроки, в условиях общего умственного и психологического напряжения, и в этом случае компетентность офицера, в связи с этим, зависит от его личной воли;
- коллективный характер обучения и воспитания. Обучение военному делу и воинское воспитание происходит в условиях тесного взаимного влияния его субъектов, с преимущественным использованием коллективных методов, и поэтому от офицера этот факт требует развития лидерских качеств;
- многоплановость, так как военно-педагогическая деятельность – это многоплановый процесс, в ходе него решается не только проблема развития профессионально важных качеств личности, но и исправления личностных деформаций, адаптации военнослужащего в обществе после увольнения из Вооружённых Сил. Таким образом, в составе педагогической компетентности офицера усиливается значение социального кругозора офицера [3].

Изучение различных источников по данной проблеме, а именно по формированию подхода к определению компетентности офицера в воспитании и обучении личного состава, указывает на то, что компетентность в учебно-воспитательном процессе заключается в общей способности вести эффективную педагогическую деятельность будущим офицером, а также в способности влиять на личность обучающегося. В структуре компетентности можно выделить несколько компонентов: мотивационно-ценностный, интеллектуальный и коммуникативный [3].

Качество личности будущего офицера, которые образуют его компетентность в воспитании и обучении личного состава, могут быть рассмотрены только в единстве непосредственно воспитательной и учебной деятельности. Исходя из этого в структуре компетентности будущего офицера можно выделить:

- компонент знаний и интеллекта, который отражает особенности развития и действия рационального познания личности;
- компонент действий и опыта, состояние которого определяет операциональное оснащение будущего офицера в организации и ведении воспитательных и управленческих процессов в подразделении, а также управлении этими процессами;
- компонент способностей, характеризующий индивидуальные биологические и социальные свойства личности будущего офицера, обеспечивающие успешное выполнение им воспитательной и обучающей деятельности;
- компонент направленности, качества которого создают определённое отношение офицера к воспитанию и обучению подчинённых, определяют динамические характеристики и регулируют его деятельность и развития как субъекта учебно-воспитательного процесса;
- компонент военно-профессиональных качеств, характеризующий будущего офицера как субъекта военно-профессиональной деятельности в конкретной воинской специальности.

Компонент знаний и интеллекта можно считать областью, в которой группируются качества, определяющие настоящее и будущее офицера-воспитателя, наставника, как носителя определённых знаний. Содержание этого компонента на наш взгляд создают: система педагогических и военно-педагогических знаний, интеллект будущего офицера, мышление и речь [3, 4].

Обращение профессионального образования к компетентностному подходу не означает изменения отношения к теоретическим знаниям будущего специалиста, теоретические знания выступают основой формирования компетентности.

В определении профессионализма, как высшего уровня профессионального и личностного развития человека, практически всегда отражается роль человеческого интеллекта. В структуре профессиональной компетентности будущего офицера в воспитании и обучении подчинённых интеллект представляется как целостное психологическое образование, которое объединяет:

- виды мышления будущего офицера при различных обстоятельствах (познавательное, творческое, пассивное и др.);
- стили мышления (образный, аналитический и др.);
- качества ума (сообразительность, гибкость и др.);
- познавательные процессы и умения (внимание, воображение и др.);
- умение учиться и обучаться (ставить задачи, планы и цели);
- внепредметные знания и умения (понимание морали и знание общечеловеческих качеств);
- предметные знания, умения и навыки (система общеобразовательных и специальных знаний) [3, 4].

Компонент действий и опыта связан с компонентом структуры компетентности офицера в воспитании и обучении личного состава. Содержание этого компонента образуют:

- различные целевые технологии по воспитательной и учебной деятельности, освоенные будущим офицером;
- собственный и приобретённый опыт воспитания и обучения подчиненных;
- опыт педагогического самообразования и самостоятельного профессионального развития.

Следующим в структуре компетентности офицера в воспитании подчиненных выступает компонент способностей, он отражает индивидуальные свойства личности, основывающиеся на врожденных и школьных задатках, развитые в профессиональном военном образовании и определяющие потенциальную возможность будущего офицера воспитывать и обучать подчинённый личный состав на достаточно высоком уровне эффективности. Следует отметить, что способности отличаются от знаний, и они обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение [4].

В состав этого компонента следует выделить:

- способность будущего офицера к педагогическому общению, то есть способность повести подчинённых за собой;
- способность к осознанному сопереживанию эмоциональному состоянию подчинённых без потери чувства реальности;
- способность к проведению педагогической рефлексии.

Составными элементами компонента направленности офицера в воспитании и обучении личного состава мы определили:

- педагогическая направленность личности;
- волевые процессы в области воспитания и обучения личного состава;
- психологическую готовность к учебно-воспитательному процессу.

Военно-профессиональные качества будущего офицера, объединённые в единый целостный компонент, формируют его как субъекта военно-профессиональной деятельности, образец и пример в воспитательном аспекте, объектом подражания в учебном аспекте. В составе этого компонента наибольшее влияние на компетентность будущего офицера в воспитании и обучении личного состава оказывают:

- командные и лидерские качества будущего офицера;
- специальные профессиональные качества;
- профессиональный и жизненный опыт [5].

На основе выше изложенного и проведённого анализа можно сделать вывод, что развитие профессиональной компетентности курсанта, будущего военного специалиста – это процесс закономерного изменения личностных и профессиональных качеств обучающегося, необходимых для выполнения своих служебных обязанностей в

предстоящем учебно-воспитательном процессе с высокой эффективностью. Представленная с этой точки зрения компетентность будущего офицера в воспитании и обучении личного состава может служить целью образовательных процессов высших военных учебных заведений, ориентированных на её развитие.

Кроме этого, опыт преподавания дисциплин на кафедрах военного учебного заведения и командования (управления) подразделениями (личным составом) позволяет сделать определённые выводы, которые заключаются в том, что необходим контроль формирования компетенций, который должен отвечать основному требованию – достоверности.

Для того чтобы осуществлять контроль по сформированности основных компетенций выпускников, которые определяются квалификационными требованиями, в том числе и по воспитанию и обучению личного состава, мы выдвинули несколько предложений по совершенствованию механизмов реализации компетентностного подхода в военном учебном заведении, которые могут быть и актуальны для гражданских учебных заведений:

- обязать преподавателей на вводной лекции по дисциплине знакомить курсантов с компетенциями и давать их под запись;
- в частные методики преподавания дисциплин внести алгоритм формирования компетенций;
- переработать содержание отзыва на выпускника из войск с учётом компетентностного подхода с целью проверки сформированности основных компетенций из квалификационных требований, изложив их суть в понятных для командиров воинских частей формулировках.

#### Список литературы:

1. Военная педагогика [Текст] / под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб.: Питер, 2008. – 640 с.
2. Дружилов, С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход [Текст] / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – 2005, – № 8. – С.26-44.
3. Левочкин А.Н. Развитие компетентности курсанта – будущего офицера в воспитании личного состава // Матер. Межвузовской научно-методической конференции. – Омск: ОАБИИ, 2014. – 250 с.
4. Теплов, Б.М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий [Текст] / Б.М. Теплов. – М.: Наука, 2004. – 450 с.
5. Томилин, А.Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: на материале частей и кораблей ВМФ: дисс. ... докт. пед. наук. – Новороссийск, 2011 – 522 с.

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Тотиева Антонина Николаевна*

*Кандидат педагогических наук, доц. Северо-Осетинский государственный педагогический институт, г. Владикавказ*

Гуманитарное образование традиционно рассматривалось в качестве инструмента идеологического влияния на сознание личности, обслуживало социальный заказ по формированию унифицированных взглядов и убеждений молодежи. Такая постановка проблемы искажала его

сущность. Гуманитарное знание составляет основу общественного гуманистического сознания, которое характеризуется диалогичностью и конструктивностью; оно вносит «человеческое измерение» во все сферы социума.

Перевод гуманитарного знания в гуманистическое сознание предполагает становление ценностного сознания личности. Сегодня общество и образование ищут программу позитивного личностного утверждения. Суть этих исканий – в апелляции к идее ответственного субъекта как выражения подлинного человеческого существования. Личность в своем ценностном смысле осознается не только как «субъективная ценность» (образ, идеал), она становится онтологическим фактом (П. Сорокин). Постепенно складывается новая ценностная модель личности – Человек цивилизации, которая рассматривается в качестве образовательного идеала. Этому требует, прежде всего, поликультурное образовательное пространство, в котором мы живем.

Основной целью новой модели российского образования определено формирование открытого гражданского общества, а базовыми национальными ценностями образования – духовно-нравственное воспитание, формирование российской гражданской идентичности. Концепция духовно-нравственного развития, лежащая в основе новых образовательных стандартов, предполагает формирование толерантной и духовно богатой личности. Особая роль в достижении поставленной цели принадлежит, на наш взгляд, традиционной культуре и литературе. Традиционная культура народов предполагает знание основ религиозного мировоззрения. Ведь лучшие произведения мировой художественной культуры были созданы под влиянием религиозных чувств и на религиозные темы и не могут быть глубоко поняты и по достоинству оценены вне богословской образованности, хотя бы элементарной.

Религия – форма мировоззренческого сознания наряду с мифологией и философией. Основное ее содержание составляют понятия о боге, о мире. Религией накоплен гигантский опыт размышления о человеке – его природе, смысле и назначении, смерти и бессмертии, отношении к добру и злу, свободе воли; опыт духовно-нравственного самосовершенствования человека. В его фокусе – глубинные основания духовной жизни человека: вера, надежда, любовь, совесть, стыд, сострадание, жалость, нравственное самосовершенствование. И хотя понимание необходимости изучения художественного произведения в контексте библейских идей и образов, интерпретированных писателем, обнаруживается в большинстве школьных программ по литературе, опыт работы со студентами-первокурсниками свидетельствует о поверхностном знании ими библейских мотивов и их роли в раскрытии идейно-художественного содержания произведений русской классики.

На протяжении многих веков религия, с ее неизменной и иерархически выстроенной системой ценностей, выступала в качестве мировоззренческой основы европейской и мировой культуры. Религия и мораль имеют разный источник происхождения, однако в развитии и утверждении морали религия играла особо значимую роль, заключающуюся в том, что она дает ей обоснование, так как в основе морального сознания лежит вера в существование добра. Наличие бога – высшего добра, согласно религии, утверждает существование добра в мире. Благодаря религии был разработан высокоэффективный механизм внедрения нравственных норм в сознание людей, и в этом смысле позитивная роль религии в духовном воспитании молодежи бесспорна. Можно сослаться, например, на опыт Японии. В воспитательной работе здесь особо выделяются занятия, где дети учатся различать мотивы и поступки, оценивать их с точки зрения морали.

Мировые религии содержат нравственные требования, этические учения, подобные Нагорной проповеди Христа. Вся жизнь человека, от рождения до смерти, освещалась религией, была связана с религиозными обрядами и праздниками. Она оказывала влияние на духовный облик людей, стиль мышления и образный строй языка. «Попцелуй Иуды», «чечевичная похлебка», «тридцать серебряников», «не хлебом единым», «время разбрасывать и время собирать камни», «блудный сын», «имя им – легион», «не от мира сего», «глас вопиющего в пустыне» и другие библейские образы и метафоры встречаются и сегодня в речи современников, воспитывавшихся в духе атеизма, однако не всегда понимается их глубинный смысл. Более половины картин, хранящихся в Третьяковской галерее, написаны на религиозные сюжеты. Роль религии в сохранении культуры и искусства, развитии образования и духовного воспитания молодежи неоспорима.

Процесс познания – это бесконечное движение мысли к открытию нового. Научное знание, свободное от идеологических установок, не выносит отвергающего вердикта относительно любых гипотез, в том числе и первичности сознания, духа относительно материи. Интересен тот факт, что многие выдающиеся ученые и писатели верили в бога, тяготели к идеализму. Религия должна быть понята и осознана как феномен духовной культуры.

На протяжении двух тысячелетий Священное писание, Библия, оказывается источником вдохновения и постижения мира для всех великих книг христианского мира, для всех его великих писателей. Без знания хотя бы основных идей и сюжетов этой великой книги, а также житийной литературы невозможно понять духовно-нравственное содержание произведений русской классической литературы, точно так же, как невозможно понять мусульманскую культуру без знания Корана. Следовательно, изучая Пушкина, Толстого, Достоевского, Салтыкова-Щедрина, необходимо исходить из христианского мировоззрения и мировидения писателей. Раскроем некоторые библейские мотивы, способствующие духовно-нравственному развитию студентов. Так, изучая тему «Русское Возрождение» (учебная дисциплина «История отечественной литературы»), целесообразно обратиться к житийной литературе. Житие – письменное, последовательное жизнеописание святого. Святой Георгий, Георгий Победоносец – один из самых почитаемых святых Древней Руси. Для большей части осетин, независимо от того, называют они себя христианами или мусульманами, непререкаем авторитет Уастырджи (св. Георгия), поскольку мотив змеборчества (или драконоборчества) Уастырджи равнозначен мотиву змеборчества христианского св. Георгия.

Гонения на христиан отличались страшной жестокостью: их распинали на крестах, подвергали изощренным пыткам, бросали в цирках на растерзание диким зверям. Претерпел муки и смерть за веру и святой Георгий, реально живший в III веке новой эры. На основе легенд составилось с течением времени житие. Целесообразно познакомить студентов с различными вариантами жития и сопоставить их с иконографией («Св. Георгий. Икона. XIII в. ГММК. Москва», «Чудо Георгия о змие. Икона. XIV в. ГРМ. Санкт-Петербург»), с мифическими и былинными образами [1, 170 – 172].

Изучение многих произведений А.С. Пушкина немислимо без знания основ православной культуры. Философско-христианские мотивы лежат в основе стихотворения «Пророк» (1826 г.), перед анализом которого студентам дается задание прочитать библейскую легенду о пророке Исае и составить культурологический комментарий, а затем на практическом занятии им предлагаются

вопросы: «В чем смысл книги пророка Исайи?», «Почему библейская легенда оказалась близкой поэту?», «В чем смысл пушкинского «Пророка?», «Как вы понимаете выражение «глаголом жечь сердца людей?», «Как в стихотворении раскрывается тема пророчества?»

Изучая творчество А.С. Пушкина, обращаем внимание на то, что поэт «глубоко задумывался над природой человеческой греховности. Он видит рост основных грехов из одной стихии, их родство между собой, их круговую поруку. Так исследует он чувственность в «Каменном госте», скупость в «Скупом рыцаре», зависть в «Моцарте и Сальери». Каждая из этих страстей обнаруживает в его изображении свое убийственное и богоборческое жало. «Евгений Онегин» примыкает к этому ряду.

В «Онегине» обличено уныние (*acedia*), оно же – «тоскующая лень», «праздность унылая», «скука», «хандра» и - в основе всего – отчаяние духа в себе и в Боге. Что это состояние, человеком в себе терпимое и лелеемое, есть смертный грех, каким признает его Церковь, - явствует из романа с очевидностью: ведь оно доводит Евгения до Каинова дела» [3, 18].

Только такой подход обеспечит понимание идейно-художественного смысла произведений Пушкина, его мировоззрения, поможет осмыслить его творчество в контексте мировой культуры.

Интерпретации в контексте христианских истин требует творчество таких писателей, как М. Салтыков-Щедрин, Ф. Достоевский, Л. Толстой, Н. Лесков, И. Шмелев, Л. Андреев, М. Булгаков и многие другие.

Остановимся на «Сказках для детей изрядного возраста» М.Е. Салтыкова-Щедрина. Само название сборника указывает на то, что сказки адресованы юношеству, а значит, в них заведомо должен быть заложен некий нравственный императив. До недавнего же времени «Сказки» изучались исключительно как сатирические произведения с идеологическим подтекстом. А ведь писатель с детства прекрасно знал и понимал Библию, в особенности Евангелие, сыгравшее уникальную роль в его самовоспитании. Умом и сердцем он воспринимал мысль о непреходящей ценности – человеческой личности. Салтыков-Щедрин становится защитником «униженных и оскорбленных», борцом против духовного рабства. Сатира писателя согревает истинной любовью к человеку. Чтобы выразить в текущем вечное, он использовал в «Сказках» литературные формы, понятные всем людям, а обрел он их в библейских сюжетах и мотивах, способных образно, емко и лаконично передать важное общечеловеческое содержание.

Интересна в данном контексте сказка Салтыкова-Щедрина «Дурак», герой которой кажется окружающим его людям дураком. После прочтения сказки студентам предлагаются вопросы: «Какой евангельский мотив становится стержневым в сказке?», «В чем смысл названия сказки?», «Какова нравственная позиция писателя? А ваша?», «Встречали ли вы людей, подобных Ивану?» Отвечая на поставленные вопросы, они приходят к пониманию, что горький сарказм и глубокую печаль автора вызывает то обстоятельство, что герой сказки, живущий в соответствии с заповедью Христа о любви к ближнему, в человеческом обществе кажется дураком, «блаженным». Общество, по мысли писателя, не изменилось с того дня, когда Иисус Христос пришел с проповедью любви и кротости. Человечество не исполняет данного богу обещания, завета. И такое отступничество влечет за собой пагубные последствия.

Идею апокалипсиса можно прочитать в сказке «Премудрый пескарь». Самый страшный итог жизни даже не в том, что существование оказалось бесполезным, а в

том, что герою нечем оправдаться с высоты вечных нравственных ценностей, о которых в «дрожании» за свой «живот» он «нечаянно» забыл. Тема оправданности человеческого бытия, поисков его целесообразности, необходимости нравственного и духовного совершенствовании личности – основной подтекст сказки. Символика Нового Завета и Апокалипсиса помогает писателю-сатирику глубоко раскрыть нравственно-философские проблемы своего времени [5, 44].

Вне контекста русской классической литературы невозможно понять творчество писателя Гайто Газданова, яркого представителя русского «зарубежья». Студентам было предложено прочитать рассказы «Нищий» и «Панихида», созданные писателем в 60-е годы прошлого века.

Анализируя рассказ «Нищий», студенты отмечают, что Газданов затрагивает извечные философские вопросы, главный из которых – в чем смысл жизни?

Густав Вердье, вполне успешный буржуа, владелец фирмы, производившей точные измерительные приборы, добровольно отказавшись от своего состояния и положения в обществе, которое он покинул, пробродяжничал и пронищенствовал почти четверть века; ценой тяжких лишений он обрел главное – свободу. Из всех видов ценностей, заслуживающих внимание, Вердье признает только любовь к ближнему. Размышляя над жизнью героя, студенты приходят к мысли, что уход его из привычного мира – это бунт против той системы насилия над ним, которая окружала его со всех сторон и заставляла жить не так, как он хотел, а так, как он должен был жить.

Но вправе ли человек, даже в своем стремлении к свободе, опускаться до «животного, растительного» существования на уровне физических ощущений? Почему такое стало возможным с Вердье? В его жизни не было главного – любви, и свобода, к которой он так стремился, обесценена тем призрачным существованием, до которого он опустился.

Рассказ «Нищий» завершается физической смертью Густава Вердье, которая в сущности ничего не изменила, потому что духовно он давно уже умер. И в этом смысле название рассказа Газданова символично.

В чем истинное счастье человека, жизнь земная и вечная, материальная обеспеченность и духовная нищета, кто мы на этой земле и куда идем – вот круг проблем, которые затрагиваются в рассказе Газданова «Панихида» и сближают его с русскими писателями-классиками.

Главный герой рассказа Гриша (так называют его при жизни все друзья и знакомые) остро чувствует недостаточность мнимого материального благополучия, иллюзорного «рая» видимости. В рассказе он говорит: «Живу я теперь хорошо, конечно. Но только вижу, что раньше я неправильно мечтал. Вот, например, помню я одну ночь в Лионе, зимой. Денег нет, работы нет, комнаты нет. Ночевал я на постройке, все-таки крыша, хоть дождь не заливает. Холодно, накрыться нечем. Лежал я тогда, знаете, на досках, не мог заснуть — никак не согреться — и мечтал. Вот, думаю, квартирку бы вам, Григорий Тимофеевич, с центральным, черт возьми, отоплением, кроватьку бы с простынями. А вечером жена ужин подает: колбаса, закуска, бифштексы. Вот это была бы жизнь... А вышло, что все это неправильно. Не в этом дело. Вернее, не только в этом. В чем — не знаю, только знаю, что не в этом. Теперь у меня все это есть: и квартира, и обед, и жена, и даже ванна — живи, не хочу. Но оказывается, все это не то. Я так теперь думаю. Вот попадет человек в беду, например, или, скажем, в нищету. Ему, дураку, кажется, что это самое главное. Не будь этой нищеты, все было бы хорошо. Ну ладно. Взяли его и как в сказке одели, обули, дали ему

квартиру и все остальное и говорят — ну, теперь живи, будь счастлив. А где же его взять, счастье-то? В ванне, что ли? Вот на руке у меня золотые часы “Longines”, у Володи купил. Заплатил я за них столько, сколько в прежнее время за полгода не прожил бы. Смотрю на стрелки — что они говорят? А говорят они ясно что: вам, Григорий Тимофеевич, мы время отсчитываем. Было пять, а теперь шесть часов. Значит, часом меньше вам жить осталось... Семь часов? Еще часом меньше. Но это меня не пугает. Мне одного жаль: столько лет прожил, а так и не понял, в чем же счастье человеческого? Ну, хорошо — согрелся, закусил, выпил. А дальше?» [2, 528-529]. Осознание бренности человеческого существования и конечности бытия, стремление рефлексирующего героя постичь высший смысл жизни сближает его с героями русской классической литературы.

Григорий Тимофеевич умирает от чахотки. «Русские друзья Григория Тимофеевича собираются на Панихиду и непостижимым образом оказывается, что все эти люди, живущие странной жизнью в чужой стране, прекрасно поют и церковную службу знают с детства — «до последнего вздоха». Газданов пишет: «Нигде и никогда, ни до этого, ни после этого я не слышал такого хора. Через некоторое время вся лестница дома, где жил Григорий Тимофеевич, была полна людьми, которые пришли слушать пение. Хрипловатому и печальному голосу священника отвечал хор...». Хотя и здесь, в восприятии Газдановым слов заупокойной службы чувствуется какая-то плененность той же темой смерти, что и в других произведениях, тут же, быть может помимо его воли, проступает и

нечто иное. Богослужбный хор ведь есть, может быть, наиболее явный на земле образ «жизни будущего века», в котором смерти уже не будет. Тогда ангелы и люди, будут ликовать — составят *лики*, то есть хоры, славящие Бога. И герои рассказа, несчастные эмигранты, потерявшие земное отечество, в заупокойном пении вновь соединятся со своими предками во образ нового и вечного Отечества» [4].

Изучение произведений классики в контексте христианской культуры способствует духовно-нравственному развитию студентов, позволяет глубже понять идеи и образы, мировоззрение писателей. Вопросы, требующие нравственной оценки, морального суждения, вызывают неподдельный интерес, создают ситуацию нравственного выбора, что, безусловно, способствует культурному и духовному обогащению молодых людей.

#### Литература:

1. Барская Н.А. Сюжеты и образы древнерусской живописи. — М., 1993. — 223 с.
2. Газданов Г. Вечер у Клэр: Романы и рассказы. — М.: Современник, 1990. — 591 с.
3. Иванов В. О Пушкине // Литература в школе. 1991. №3.
4. Сапрыкин Д.Л. Рассказ Газданова «Панихида» и религиозные корни творчества. <http://tp-net.ru/book/articles/materialy/gazdanov/saprykin.php>
5. Шаврыгин С.М. Вечные темы и сюжеты в «Сказках» М.Е. Салтыкова-Щедрина // Литература в школе. 1993. №6.

## ТРУДНОСТИ ПРИ УСВОЕНИИ БОЛГАРСКОГО ЯЗЫКА БИЛИНГВАМИ

Йорданка Цокова<sup>1</sup>, Даниела Танева<sup>1</sup>, Ангелина Киркова<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Медицинский университет г.Пловдив, Кафедра „Сестринский и акушерский уход“, Факультет “Общественное здоровье“

<sup>2</sup>Медицинский университет г.Пловдив, Кафедра “Медицинская информатика, биостатистика и электронное обучение“, Факультет “Общественное здоровье“

#### РЕЗЮМЕ

Одно из самых существенных достижений детского познавательного развития – усвоение языка. Язык - это одна из самых сложных систем правил, которые человек изучает.

Формирование языковых способностей хронологически неравномерно и происходит с различной интенсивностью в различные периоды онтогенеза.

Обучение детей билингов – сложный познавательный процесс. Это происходит из-за того факта, что язык, на котором усваивается этот процесс, не является родным и ученики поставлены в условия билингвизма. Создается ряд проблем и препятствий, как для них (учеников), так и для учителей, работающих в таких условиях. Им необходимо расширять свои знания, искать новые пути и варианты более эффективного предложения учебных знаний.

Ключевые слова: познавательное развитие, язык, билингвы, онтогенез, обучение.

#### Введение

Дети, в семьях которых преимущественно, даже исключительно, говорят на родном языке, встречают большие трудности в школе при изучении болгарского языка. Они не могут усвоить учебный материал успешно, так как не достаточно хорошо и в полном объеме понимают преподавание и не могут хорошо выражать мысли на литературном болгарском языке. Большинство из них начинают учиться в школе на уровне монолингвизма и проходят различные степени билингвизма до окончания школьного периода. Обучение болгарскому языку проходит параллельно с обучением родному языку (факультативно).

Вопреки проблемам и трудностям, успеваемость различна в зависимости от индивидуальных и интеллектуальных различий у детей.

По поводу обучения детей в условиях билингвизма существуют различные концепции:

Согласно некоторым авторам, изучение официального языка следует организовать как процесс овладения после изучения родного языка. В таком случае методическая работа строится через методы и средства, характерные для обучения иностранным языкам.

Согласно другим авторам, овладение вторым языком можно ввести еще в самом раннем возрасте (смешанные браки), так как это не только обедняет речь и мысли ребенка, но напротив- обогащают их. В случае двуязычия наблюдаются два этапа развития речи. Первый этап – это смешанная речь, при которой ребенок бессистемно использует элементы двух языков, не давая отчет в принадлежности к ним. На втором этапе речь разграничивается в

две отдельные лингвистические системы, когда ребенок использует два языка в соответствии с языковой ситуацией.

Согласно третьим, самым эффективным было бы образование, осуществленное на родном языке, так как на нем индивид очень легко выражает свои мысли и наилучшим образом понимает своих собеседников. Заступники (последователи) этого тезиса руководствуются утверждением педагогического принципа о доступности знаний. Это возможно только при достаточно хорошем владении языка. Во имя такого обучения билингвов следует, что надо осуществлять обучение на родном для них языке. Согласно Дьорду Сейпе, исключительно важно, чтобы ребенок начинал обучение на своем родном языке, чтобы иметь максимум шансов для приобщения к обществу, так как личность развивается в наилучших условиях по Кючуков (1997).

Другие авторы считают, что обучение билингвов необходимо организовать в совместной деятельности с учениками, которые изучают официальный язык, как родной. Цель заключается в том, чтобы создать подходящую среду для билингвов, которая не только формирует у них образцы правильной речи, но и мотивирует их к изучению официального языка.

По такой системе организовано обучение в США. В классы с двуязычным обучением очень часто приходят дети как от данного языкового меньшинства, так и дети, для которых английский является родным. По большей части преподавание осуществляется одновременно и на английском и на родном языке детей, но большее предпочтение отдается английскому языку. Вместе с тем в США существуют программы, согласно которым все предметы следует преподавать на двух языках.

Подход к обучению билингвов следовало бы сделать сообразным и со спецификой билингвальной среды. С этой точки зрения следовало бы определить вид билингвизма при конкретных условиях, чтобы можно было предпринимать методически целесообразные решения при обучении детей цыганского происхождения.

Чтобы проследить усвоение болгарского языка цыганами, живущими на территории Республики Болгария, мы исследовали 20 детей цыганского происхождения, учеников 3 класса в г. Пловдив. По полу они распределились следующим образом: 11 мальчиков и 9 девочек. Вопреки существующим теоретическим взглядам о различии в языковом развитии в зависимости от пола, настоящее исследование контролировало только ситуацию билингвизма.

Для нужд исследования была сформирована по случайному признаку группа детей, для которых болгарский является родным языком. Это были ученики 1 класса, так же обучающиеся в основной школе г. Пловдива. Контрольная группа из 20 детей, из которых 11 мальчиков и 9 девочек.

Исследование было проведено с целью установления единства рече-языковой, когнитивной и интерактивной компетенции детей начальной школы, обучающихся в условиях двуязычия.

Допускаем, что при использовании варианта Гейдельберского теста Михайлова (1990) о речевом развитии, дети, обучающиеся в условиях билингвизма, должны будут показать существенные различия в проявлении своего речевого развития согласно с требованиями школьной программы для данного возраста.

Проследим степень понимания грамматических структур учениками в начальном школьном возрасте, а точнее, учениками-билингвами.

Как средство общения, язык – это социально-психологическое явление, усовершенствованное во время исторического развития человечества.

На успеваемость в школе влияет и уровень согласованности психологического взаимодействия между семьей, детским садом и школой.

Семейное воспитание детей билингвов имеет свои особенности и специфику. Семейная среда обладает известной неповторимостью и уникальностью, соответствующей этнокультурным и народным традициям и обычаям. Но родители мало знают о психологических основах детского личностного развития. Воздействие семьи не всегда последовательно и системно. Плохое взаимодействие между детским садом и школой с одной стороны и между семьей и школой с другой стороны, также отражаются неблагоприятно на обучении детей. Те из них, которые не посещали детский сад и в семье которых не говорили на болгарском языке, поступают в первый класс, владея только родным языком. По этой причине получают индивидуальные различия в уровне владения вторым языком от детей, поступающих в школу. Это очень затрудняет работу учителей, которым помимо того, что надо адаптировать учебную программу согласно специфическим особенностям детей-билингвов, следует принять во внимание и эти индивидуальные различия в уровне двуязычия. Отсюда происходят и различия в уровне познавательного интереса, потребностей и мотивации к обучению по Колева (2004).

Овладение болгарским языком детьми-билингвами имеет свою специфику, которая происходит от соотношения структур и структурных элементов двух языков, от их взаимодействия и взаимного проникновения на фонетическом, морфологическом, синтаксическом и стилистическом уровне.

Речь – это процесс выработки смыслоносительных сигналов, связанный с определенной ситуацией, структура и значение сигналов определяется посредством грамматики данного родного языка. Нормальная речь проявляется в рамках естественно детерминированных, адресованных к определенным слушателям коммуникативным актам, при которых говорящий достигает (добивается) определенной коммуникативной цели через сознательное управление, в большей степени автоматизированном планировании и реализованном в языковых высказываниях.

По ряду причин речь не может быть сведена только к действию условных рефлексов, которые порождены определенными верботорными реакциями, т.е. провоцируют активные действия артикуляционных органов в основе более или менее недвусмысленных раздражителей при речевой ситуации. Во время речи скорее всего взаимодействуют комплексные условия, которые приводят к характерному для человека поведению.

С точки зрения функциональности, речь осуществляется через знаки деятельности, чья цель создание определенных когнитивных структур у партнера по коммуникации. В планировании и реализации этих действий, которые подчиняются различным речевым актам, участвуют ряд компонентов, связанных между собой структурой усвоения языка.

Как психологическое действие, речь – это особый вид деятельности, которая имеет специфический операционный состав и является одной из наивысших психических функций человека. Посредством ее осуществляется «сознательное общение, посредством обозначения наших мыслей и чувств, чтобы сообщить их другому». Эта функция речи по словам С. Л. Рубинштейна включает передачу, воздействие и сообщение через язык, т.е. речь это язык, функционирующий в контексте индивидуального

сознания, преимущественно перед другими, и служащий как средство общения с теми, как форма обобщенного отражения действительности или форма существования мысли Ангелов (2007).

Исследователи по овладению речи детьми проявляют интерес к изучению ее в более естественной среде. Выделяют характер появления определенных структур и значений и исследуют связи между тем, что делает и что говорит ребенок. Исследование раскрывает индивидуальные различия на раннем этапе овладения речью, различия в подходе взаимодействия матерей Элис и Уэльс (1980), Хоуи (1981) и разнообразие в контексте заучивания, которое означает, что на развитие языка могли бы повлиять условия среды. Эти исследования раскрывают лингвистическое взаимодействие между родителями и детьми, которое сильно, сложно структурировано и значимо в социальном контексте. Родители и дети начинают общаться еще до того, как дети начинают овладевать языком. Предшествующий период до предлингвистической коммуникации, состоящий из первых слов ребенка, включает в себя все большее употребление жестов, с помощью которых ребенок пытается быть понятым Бейтс (1975); Булова (1979); Маркос и Пиаже (1989) и др.

В стремлении детей давать названия объектам, родители становятся особенно чувствительны к пробам детей координировать жесты с речью. Родители стремятся соперничать своим детям. Они являются наставниками того, что делает ребенок. Однажды достигнутое совместное действие родители используют для одного структурированного, повторяемого вида, который позволяет употреблять простые вербальные умения и давать новые наименования объектам. Интересно исследование Болдуина и Маркмена (1989), которое показывает, что дети интересуются объектами, которые были названы, и предполагают, что польза от этого имеет огромное значение. Степень, от которой достигается совместное действие, зависит от самих родителей или от их точки зрения. Совместное внимание используется и в связи с языковым умением – разговором. Родители и дети развиваются в одном общем аспекте, при котором ребенок имеет возможность связать речь и знакомые игры. Согласно К. Дуркину (1995), родители и дети играют в «обмен репликами» или «прятки», в ходе которых взрослые используют одни и те же слова и помогают ребенку привести из в правильную систему в речи. По такому принципу конструируют рамки и «скелеты» речи, которые помогают открыть, как использовать речь и как ребенку разобрать правила диалога.

Овладение языковыми способностями представляет еще одно дополнение, хотя и довольно сложное, на процессы взаимодействия между наставником и ребенком. Многие родители интересуются своими детьми и усиленно с ними занимаются. Они приспособливают сложности языка так, чтобы он стал доступен ребенку. По К. Дуркину (1995).

Язык – это система комплексных, преимущественно акустически реализованных знаков, выстроенных в процессе антропогенеза и меняющаяся в соответствии с общественными коммуникативными и познавательными процессами. Под знаком следует понимать всякий символ, способный служить общению людей. Знаки могут иметь различную природу и языки могут быть различными. Среди всяких возможных языков есть один, который доминирует через разнообразие форм, высказываний, которыми располагает. Это слуховой язык, названный еще произносимой или членораздельной речью.

В широком смысле слова, язык можно понимать и как совокупность индивидуальных и социальных процес-

сов, при которых действует эта система знаков. При коммуникации человека на родном языке, т.е. установление связи и когниции объединены. Они взаимно детерминируют и организуют и через свое единство ставят основы на качественно новые комплексные формы социального и функционального поведения. Языковая коммуникация в большой степени зависит от мыслительной переработки окружающей среды и наоборот – на основании результатов когнитивных достижений можно общаться intersubъективно.

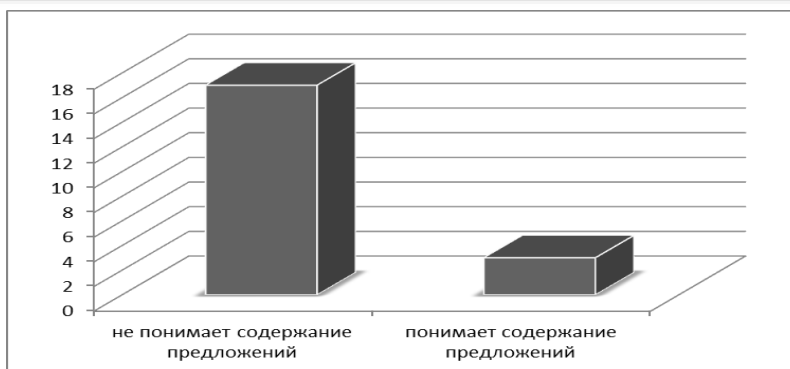
Язык это система знаков, которые с помощью неограниченного числа комплексных выражений позволяют охватить одно бескрайнее, большое разнообразие самых различных деятельности. Они также семантически закончены, в смысле фактического положения, которое можно отнести к понятию, а можно выразить и путем языка. Существенная предпосылка к этому факту комбинативная структура, в основе которой основные знаки, слова или логические единицы данного языка связываются в большие комплексы, между которыми и предложения. Следовательно структура одного языка состоит из совокупности его основных знаков, то есть система лексических единиц и условие последовательности их связывания в комплексные знаки, преимущественно в предложения. Илиева-Балтова (1990)

Согласно Деневу (1969) язык это система словесных значениий, саозданная в процессе исторического развития и подчиняющаяся собственным законам. Это такая система, которая отражает и обобщает объективную действительность, служит достижению понимания в процессе общения и способствует развитию мышления и одновременно обогащает связанные с ним эмоциональные, эстетические и другие переживания. В этом смысле язык исполняет две основные функции: коммуникативную и номинативную. Коммуникативная функция выражается в том, что язык служит средством общения, обмена мыслей, достижением взаимного понимания. А номинативная служит как средство выражения. Слова служат как обозначения в которых налицо обобщение и отвлечение от конкретной действительности в той или иной степени. Вълкова (1996)

Дихотомия в отношении к языку меньшинства позитивна или негативна (за или против существования этого языка). Один ученик может относиться негативно, ненавидя все уроки по иностранным языкам, а другой может иметь более дсложное отношение, с позитивным или негативным оттенком, который зависит от вида урока, пола и возраста ученика.

В проведенном исследовании мы проследили степень понимания грамматических структур учениками начального школьного возраста, а точнее учениками-билингвами. Детям, принявшим участие в исследовании предложили 17 предложений, трудность понимания которых определялась сложными правилами речепонимания. Интерпретация предложений была облегчена использованием игрушек, которые являются верным индикатором насколько дети понимают грамматические конструкции.

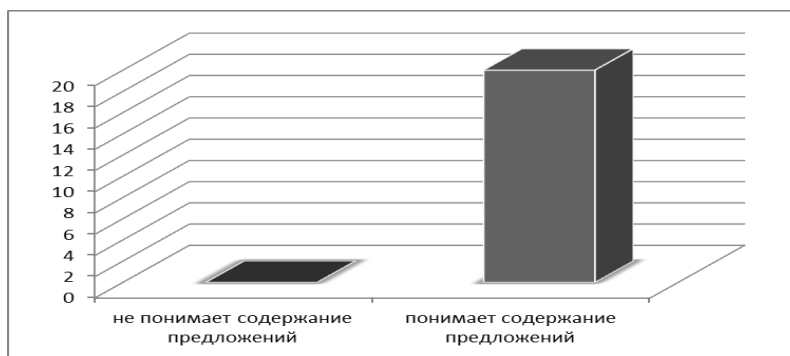
Результаты, показанные в группе билингвов цыганского происхождения оказались ниже, чем у учеников, изучающих болгарский язык как родной. Эти результаты были ожидаемы, потому что в этом возрасте общение на болгарском языке и точная интерпретация предложений для них затруднены. Большинство детей-билингвов, принявших участие в исследовании в семье общаются на родном языке, который и поражает неумение правильно высказываться и понимать (Фиг. 1).



**Фиг. № 1 Понимание грамматических структур билингвами**

Среднее значение эмпирического распределения учеников, для которых болгарский язык родной – 20 человек, т.е. теоретически равно максимальному значению. Исследование демонстрирует очень высокую способность понимания грамматических структур, которая является

показателем высокой способности понимания речи. Ученики способны интерпретировать предложения, хотя не совсем ориентируются в последовательности названия понятий, а используют поверхностные грамматические структуры, изменяя их в более глубокие, что обуславливает понимание (Фиг. 2).

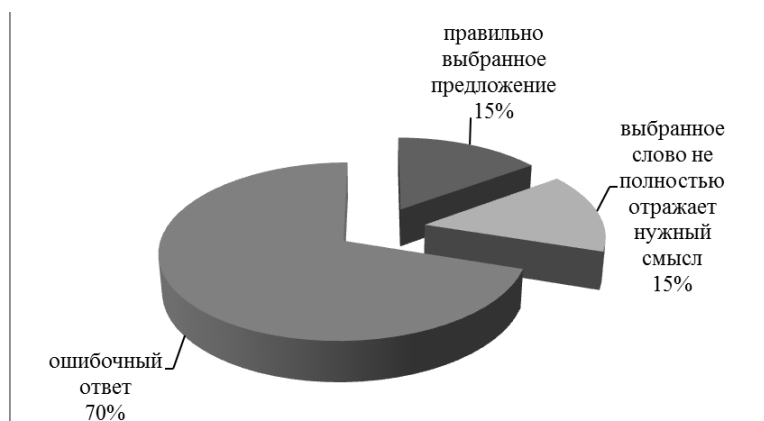


**Фиг. № 2 Понимание грамматических структур учениками с родным болгарским языком**

Подбор предложений был сделан с целью представить типологию ошибок в болгарской речи билингвами, принявшими участие в исследовании. Среди них преобладают предложения, где порядок слов отличается от порядка слов в родном языке, и предложения, которые содержат формы спомогательного глагола „есть”.

Оказывается, что билингвы испытывают серьезные затруднения по отношению к порядку слов в предложении. Характерная норма родного языка в том, что сказуемое всегда в конце предложения. Такой синтаксис не присущ болгарскому языку. В то время как в родном языке место частей предложения строго фиксировано, в болгарском языке нет строго установленного порядка слов. Обычно в болгарском предложении сказуемое стоит рядом с подлежащим, а подлежащее чаще всего в начале предложения.

Большое количество ошибок было в предложениях, где сказуемое выражалось формой спомогательного глагола. В большинстве случаев ученики не узнают ошибку в предложениях, в которых пропущена глагольная форма. Успешнее они справлялись с теми предложениями, где глагольная форма стояла не на своем месте. Объяснение этих ошибок снова связано с отрицательным влиянием родного языка на усвоение болгарского языка. В родном языке значение такого глагола выражается через „суффикс о сказуемости”, который добавляется к именам. В этом причина пропуска этих слов при синтаксическом конструировании на болгарском языке или в неправильном использовании соответствующих форм спомогательного глагола.



**Фиг. № 3 Коррекция семантически неправильного предложения**

Очевидно, что для устранения этих нарушений в грамматически правильной речи билингва, следует проводить системную методическую работу. Она должна быть направлена на преодоление этих порогов, которые вызваны влиянием родного языка при изучении болгарского.

### Заключение

Специфика в речевом развитии билингва цыганского происхождения обусловлены рядом факторов, среди которых значительно являются:

- интерференция, которая проявляется при усвоении болгарского языка;
- влияние семьи;
- социально-психологические факторы, определяющие мотивацию об усвоении официального болгарского языка;
- вид билингвизма, определяющий условия двуязычной среды.

Проведенный анализ исполнения диагностических задач показал, что в болгарской речи учеников цыганского происхождения очень существенные нарушения в грамматической и стилистической правильности. Причина этого разница между изучаемым болгарским языком и грамматическим строем родного языка.

Ученики – билингвы отстают в своем языковом развитии на около два года как календарный возраст от учеников, для которых болгарский язык родной.

При исследовании учеников – билингвов в первом классе не рекомендуется использование Гейдельбергского теста о речевом развитии. Существует определенная опасность того, чтобы они были идентифицированы как умственно отсталые и как следствие – направлены в специальные школы.

### Литература

1. Ангелов, Б., „Комуникативни аспекти на ранното чуждозиково обучение”, София, 2007 г.
2. Вълкова, С., Формиране на комуникативно – речеви умения в началното училище, С., 1996.
3. Денев, Д., Мислене и език в говорното развитие на децата., С., 1969.
4. Илиева-Балтова, П., Съвременният български език и проблемите между езиковите контакти, С., 1990.
5. Колева, И., „Билингвална технология. Рефлексивния подход за обучение на децата от ромски произход”, ГЛ, 2004 г..
6. Кючуков, Х., Социолингвистика и психолингвистика. Психолингвистични аспекти на родния билингвизъм, С., 1997.
7. Михайлова, Н.Б., Адаптированный вариант Гейдельбергского теста речевого развития детей. В Психологический журнал, 1990.
8. Пиаже, Ж., Стадиална теория за развитие на интелекта, Берлин, 1989.
9. Durkin, K., Developmental Social Psychology. Modern Science, N. Y., 1995.

## ФОРМИРОВАНИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУКОПАШНОЙ ПОДГОТОВКЕ

*Усков Сергей Валериевич*

*канд. педагогических наук, доцент Крымского филиала Краснодарского университета МВД России, г. Симферополь*

**Актуальность** нашего исследования заключалась в необходимости научного обоснования формирования стрессоустойчивости – как взаимосвязанного и одного из основополагающих факторов рукопашной подготовки курсантов высшей школы полиции России. Несмотря на всю специфику, данный вопрос представляется нам крайне важным, так как от формирования стрессоустойчивости зависит положительный результат всего учебно-воспитательного процесса рукопашной подготовки в ВУЗе МВД.

В.И. Плиско [6] в своей монографии объясняет, что в процессе боестолкновения (силовое задержание, пресечение массовых беспорядков, антитеррористическая войсковая операция и пр.) характер и интенсивность атакующих и контратакующих действий офицера полиции (милиции) во многом определяются действиями противника. В результате воздействия сбивающих стрессогенных факторов меняются не только общая форма движений и параметры технико-тактического действия в целом, но, и многие пространственные параметры. Поэтому совершенствование эффективности действий офицера в боестолкновении реализуется преимущественно за счет увеличения устойчивости двигательного навыка к сбивающим стресс-факторам. Это обуславливает успешную реализацию технико-тактических действий на фоне повышенного эмоционального возбуждения, поскольку в ходе атаки-контратаки очень важна точность выполнения выстрела, сила и скорость завершающего удара или броска.

Скоротечность современных боестолкновений, их ожесточенный характер, выполнение поставленных задач в экстремальных условиях с реальной угрозой для жизни, указывают на то, что осваиваемые умения и навыки должны приобретать устойчивость к воздействиям стресс-факторов боя ещё до начала профессиональной деятельности.

Важность проблемы, всю остроту которой показали локальные военные конфликты последних десятилетий, проходившие как непосредственно в самой России, так и на временно отошедших территориях, где совместно с армейскими соединениями, в боевых операциях принимают участие подразделения специального назначения сотрудников российской полиции, привели к острой актуальности разработки методологий формирования стрессоустойчивых качеств уже в учебно-воспитательном процессе ВУЗа МВД.

В физиологии, психологии и педагогики физического воспитания и спорта [2] термин «стресс» заимствован из геологии, где им обозначают состояние напряженности между пластами земли.

Стрессовые факторы разнообразны, но среди них можно выделить две категории: отрицательные и положительные. Деление можно производить и по источнику происхождения раздражителя – физиологические и психологические факторы. Из-за воздействия разных стрессогенных факторов возникают разные стрессы. Но, не-

смотря на разнообразие, их объединяет то, что при воздействии стрессового фактора в организме возникает серия определенных приспособительных реакций, направленных на обеспечение защиты. Эти реакции можно обозначить как адаптационный стресс-лимитирующий процесс.

Учёные [1, 4, 5] постоянно указывают на необходимость по возможности устранять воздействие чрезмерных раздражителей на организм. Однако, как было показано выше, профессиональная деятельность офицера полиции без стресса просто невозможна. Поэтому, если устранить воздействие стрессового раздражителя нельзя, значит, нужно подойти к проблеме с другой стороны: необходимо адекватно реагировать на них. Желательно, чтобы адекватно реагировать на стрессы человек научился с детства и юности. Обучать правильным реакциям на стрессы должны педагоги.

Другой путь – активизировать стресс-лимитирующие системы. В организме человека имеются подавляющие стресс-системы. Если их активизировать, можно нейтрализовать пагубное воздействие чрезмерных стрессов на организм. В человеческом организме есть несколько стресс-лимитирующих механизмов, совершающих адаптацию.

Нами [7, 8], в силу личного спортивно-педагогического и научного опыта, в своё время была предположена гипотезу взаимосвязи учебно-тренировочного процесса единоборств и стрессового состояния спортсмена. Всё дело в том, что спортивная тренировка и особенно соревнования представляют собой постоянный «адаптированный» стресс. Другими словами, психофизиологическая норма спортсмена – и есть стабильное (стресс-лимитирующее) стрессовое состояние с преобладанием норадреналина над адреналином в процентном соотношении состава крови.

Это доказывают и научные работы современных исследователей [1, 4, 5]. Изучая специфику волевой активности в различных группах видов спорта, исследователи обнаружили, что у представителей единоборств доминируют такие волевые качества как целеустремленность, инициативность и самостоятельность, решительность и смелость, детерминированные в большей степени нейродинамическими и психодинамическими качествами.

Единоборства характеризуются наличием жесткого физического контакта с противником и вариативно-переменными условиями состязаний. Они предъявляют высокие требования к умениям преодолевать ударные воздействия, к устойчивости к болевым ощущениям при ударах, бросках, захватах, способности к высокой психофизиологической концентрации и необходимости рассчитывать только на свои силы.

В рукопашной подготовке курсантов ВУЗов МВД, основанной на исключительно высоких и интенсивных психологических и физиологических нагрузках, особое значение приобретает способность, не считаясь с утомлением, а порой и болью, выполнять тренировочную программу. Это то, что в спортивном обиходе называется «умением терпеть», «держат удар» и т.д. Умение терпеть в единоборствах, помимо способности выдерживать удары, наиболее ярко проявляется в «30 секундах», то есть последних секундах поединка, которые часто определяют исход состязания. Вырабатывается оно как постепенным подбором более сильных партнеров, так и выполнением тренировочных упражнений в ускоренном темпе.

В практике [3] учебно-воспитательного процесса единоборств используются методы расчлененного и целостного упражнения, с учётом их эффективности для лиц с различными типологическими особенностями психики. При работе с курсантами, имеющими слабую нервную систему дидактически грамотно применять метод расчлененного упражнения спортивной тренировки, и соответственно с курсантами, отличающимися сильной нервной системой – метод целостного упражнения.

Подытоживая вышесказанное, можно прийти к определённым **выводам**, что, во первых, формирование стресс-лимитирующих качеств у офицера полиции крайне важно, так как от этого зависит выполнение поставленных перед ним боевых задач. Второе заключается в том, что данные качества необходимо развивать уже в течение обучения в ВУЗе. И главное это то, что именно на занятиях по рукопашной подготовке возможно в полной мере реализовывать данную педагогическую задачу.

В наших дальнейших исследованиях, мы планируем разработать, обобщить и апробировать в учебно-воспитательный процесс рукопашной подготовки университетов МВД России педагогические технологии формирования стрессоустойчивости у курсантов, как взаимосоставляющего аспекта инновационных интегральных систем рукопашной подготовки высшей школы полиции России.

#### Список используемых источников:

1. Алексеев А.А., Алексеева И.В. Анализ спортивной деятельности единоборцев в экстремальных ситуациях / Слобожанський науково-спортивний вісник // збірник наукових праць. – Х.: Вид-во ХНУФК, 2012. – № 1. – 173 – 176 с.
2. Ильин Е.И. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
3. Кадачник А.А. Психологическая подготовка к рукопашному бою. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 304 с.
4. Колосов А.Б. Когнітивний ресурс підвищення стрес-стійкості кваліфікованих спортсменів (на прикладі студентів ВНЗ фізкультурного профілю): автореф. дис. канд. псих. наук. – К.: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, 2007. – 23 с.
5. Курилюк С.І. Психологічні особливості тренінгу здюдоїстів на початковому етапі діяльності: автореф. дис. канд. псих. наук. – Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет, 2008. – 24 с.
6. Плиско В.И. Використання заходів фізичного впливу з тактичним осмисленням ситуації відповідно до ступеня загрози. – Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2010. – 284 с.
7. Усков С.В. Взаимосвязь нравственной и психофизиологической подготовки на занятиях по мерам силового задержания у курсантов ВУЗов МВД / Проблемы сучасності: культура, мистецтво, педагогіка // збірник наукових праць. – Луганськ: Луганський державний інститут культури і мистецтв, 2008. – № 11 – С. 295 – 303.
8. Усков С.В. Формирование стрессоустойчивости у студенческой молодёжи в процессе занятий единоборствами в ВУЗе / Физическое воспитание студентов // сборник научных работ. – Х.: Изд-во ХО-ОНОКУ-ХГАДИ, 2013. – № 5 – С. 88 – 92.

## ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ В НАУЧНОМ ОБЩЕСТВОЗНАНИИ; НЕОБХОДИМОСТЬ ИНТЕГРАЦИИ В СОЦИАЛЬНО – ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Вахтеева Юлия Евгеньевна*

*Студентка 2 курса магистратуры по направлению «Правовое образование», очная форма обучения, БГПУ им.М. Акмуллы г.Уфа РБ*

Самостоятельный статус общественных наук был признан в XIX в., например социологии, и в XX в., например политологии. Возникают новые науки на стыках ранее существовавших отраслей обществознания. Возникновение самостоятельных наук позволяло сосредоточить научные исследования на сравнительно ограниченных участках окружающего мира, на отдельных аспектах сложных явлений. Это дало возможность абстрагироваться от других аспектов этих явлений и идти вглубь. Процесс дифференциации научного знания привел исследователей к более полному познанию мира. Вместе с тем чем сильнее дифференцировалась наука, тем заметнее проявлялись недостатки узкой специализации, теряющей из поля зрения те аспекты явлений, которые не являлись предметом исследования.

К середине XIX в. усилился интегративный фактор и начался процесс, направленный на достижение единства общего и отдельного. Интеграция наук – это процесс объединения, взаимопроникновения, синтеза наук и научных дисциплин, объединение их (и их методов) в единое целое, стирание граней между ними [4, с. 178].

В XX в. осознается острая необходимость интеграции научного познания, что предсказывал В. И. Вернадский: «Дело в том, что рост научного знания XX в. быстро стирает грани между отдельными науками. Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, а с другой – Расширить его охват со всех точек зрения» [1, с. 54]. Современные специалисты в области науковедения опираются на авторитетные суждения А.Эйнштейна, который отмечал, что в ходе развития науки «деятельность отдельных исследователей неизбежно стягивается ко все более ограниченному участку всеобщего знания. Эта специализация, что еще хуже приведет к тому, что единое общее понимание всей науки, без чего истинная глубина исследовательского духа обязательно уменьшается, все с большим трудом поспевает за развитием науки...она угрожает отнять у исследователя широкую перспективу, принижая его до уровня ремесленника [9, с. 111].

Исследователи цитируют также нобелевского лауреата И. Пригожина: «Рост науки не имеет ничего общего с равномерным развертыванием научных дисциплин, каждая из которых в свою очередь подразделяется на все большее число водонепроницаемых отсеков. Наоборот, конвергенция различных проблем и точек зрения способствует разгерметизации образовавшихся отсеков и закутков и эффективному «перемешиванию» научной культуры» [5, с. 275]. Проблемы интеграции наук активно разрабатывались в отечественном науковедении в 70 – 80 – х гг. XX в. При этом исследовались понятия «комплексность», «междисциплинарность».

В сфере социально – гуманитарного познания на рубеже XX – XXI вв. интегративный подход становится особенно актуальным для России. Например высказывается точка зрения о том, что успешное продвижение общества по пути к достойной жизни существенно тормозится экономико – центристским подходом к реформам.

Теоретически этот подход несостоятелен, так как нельзя познать основные механизмы экономики, не учитывая исторические, психологические, правовые, религиозные, традиционные и другие основания жизни данного общества. Эта точка зрения президента Академии гуманитарных наук В.Т. Пуляева. Он пишет: «Все попытки рассмотрения экономических задач в отрыве от задач развития человека, а также познание в нем только Homo economicus – собственника, производителя, даже только потребителя материальных благ – односторонняя, ограниченная, потому ущербная точка зрения...Проблема человека – это комплексная проблема, и ее исследование предполагает интеграцию наук, их взаимодействие, синтез, т.е. носит междисциплинарный характер»[6].

Прогноз развития общества может быть осуществлен лишь на путях комплексного научного исследования. Обособленный дисциплинарный подход ведет к односторонности познания и явно недостаточен для целостного изучения человека и общества. Простая сумма обособленных гуманитарных наук отражает лишь отдельные стороны изучаемых объектов. Она не охватывает их целостности со всеми сложностями, взаимосвязями, противоречиями. Напротив, интеграция, синтез некоего полидисциплинарного комплекса наук дает возможность проектировать определенный социальный объект целостно, всесторонне.

Необходимость интеграции в социально – гуманитарном образовании. Специалисты отмечают ущербность системы социально – гуманитарного образования в высшей школе, которая закрепляет разобщенность учебных дисциплин. С одной стороны, она декларирует формирование целостного, свободного, динамичного человека, а с другой – преподавание, ориентированное не на единые смыслы, не на цельное воспроизводство и обогащение интеллектуального потенциала, а на узкопрофессиональную подготовку по критерию рыночной «полезности». Имеющие место попытки устранения философских, социологических и культурологических дисциплин рассматриваются как направленные на разрушение целостности социально – гуманитарного знания и образования [3]. Анализ тенденций развития высшего образования в контексте обновления стандартов социально – гуманитарного образования высветил проблему преодоления предметноцентрического подхода, делающего ставку на дифференциацию социально – гуманитарного знания и изучение его на уровне достаточно дисперсного предметного веера и тем самым воспроизводящего старый стереотип. Отмечается опасность снижения коэффициента полезного действия преподавателей социально – гуманитарных дисциплин, которые, работая, на «своих» предметноцентрических полях, могут отдаляться от современных интеграционных тенденций развития социально – гуманитарного знания. Такому подходу сегодня противопоставляется современный подход, ориентированный на принцип фундаментализации, в соответствии с которым предусматривается введение интегративных курсов по циклу социально – гуманитарных дисциплин, а также введение междисциплинарных курсов как между дисциплинами цикла, так и

между циклами естественно – научных и гуманитарных дисциплин. Принцип фундаментализации ориентирует содержание дисциплин социально – гуманитарного цикла на выявление глубинных сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира [2]. Что касается общеобразовательной школы, то еще в XXI в. К. Д. Ушинский писал, что «при распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое постепенное и всестороннее развитие». Он отмечал, что из такого преподавания, «где одна наука идет вслед за другой... хоть это и очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга» [8, стр. 312].

Эта проблема стоит и перед современной общеобразовательной школой: построение обучения по принципу расчлененности предметов, замкнутость «предметников» и отсутствие связи между ними не в силах удовлетворить требования к педагогическому процессу, ослабляет возможность воспитания свободной, разносторонне развитой, социально ответственной личности. Этой опасности противостоит обоснованный многими исследователями междисциплинарный, интегративный подход [4, стр. 183].

Философы сегодня отмечают, что интеграция обществознания по принципу «взаимоисключающего взаимодополнения» оказывается под вопросом. Необходимо переосмысление характера интеграции. Практическая потребность в «связывании» дисциплин обществознания, присущих им представлений и стилистик исследования, указывает на то, что единство обществознания определяется не только стандартами познания, сколько общими проблемами, стоящими перед людьми в их совместной и индивидуальной жизни, типом проблем, характерных для современного социального мира, связью проблем глобального характера и проблем индивидуальной самореализации людей [7, стр. 285 - 286].

Итак, целесообразность существования интегрального обществоведческого курса вытекает не только из организационно – педагогических условий, но имеет методологическое обоснование в идее интегрального междисциплинарного подхода к изучению человека и общества, как в научном, так и в образовательном процессе. Если мы хотим, чтобы учащиеся понимали, а не просто заучивали

и раскладывали по разным «полочкам» полученные знания о современном мире, если современные задачи школы состоят в том, чтобы научить учащихся самостоятельно принимать решения в условиях выбора, то путь к достижению желаемых результатов лежит через комплексное изучение актуальных проблем [4, стр. 184].

С этой точки зрения аргументы о необходимости положить в основу построения учебных предметов логику отдельных наук не выдерживают критики. Потому что именно логика развития наук привела к необходимости интегрального подхода к изучению общественных явлений, а во – вторых потому что построение учебных предметов не является проблемой физиологической науки или биологической, химической или политической. Это проблема дидактики, которая требует конструировать учебные курсы на основе педагогической логики.

#### Список литературы:

1. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Кн. 2. М., 1977.
2. Макаров А.В. Обновление стандартов социально – гуманитарного образования в высшей школе // Социально – гуманитарные знания. 2003. №2.
3. Миронов А.В. Социально – гуманитарное образование сегодня: проблемы и перспективы // Социально – гуманитарные знания. 2001. №3.
4. Общая методика преподавания обществознания в школе / Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова, А.Ю. Лазебникова и др.; под ред. Л.Н. Боголюбова.- М.: Дрофа, 2008. – 606 с. – (Российская академия образования – учителю).
5. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М., 1986.
6. Пуляев В.Т. О гуманизме, будущем России и социально – гуманитарном знании // Социально – гуманитарные знания. 1998. №3; Целостный человек и детерминанты его общественного развития // Социально – гуманитарные знания. 1999. №6; Поиск и утверждение новой парадигмы социально – гуманитарного знания и образования // Социально – гуманитарные знания. 2001. №3.
7. Социальная философия: Словарь / под ред. В.Е. Кемерова, Т.Х. Керимова. М., 2003.
8. Цит. по: Днепров Э.Д. Образование и политика. М., 2006. Т. 2. С. 312.
9. Эйнштейн А. Физика и реальность. М., 1965.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКОЙ

*Власенко Ольга Владимировна*

*Аспирант, старший преподаватель кафедры «Дизайн», СевКавГГТА, г. Черкесск.*

На сегодняшний день система образования в России переходит на новый уровень. Глубокие изменения, происходящие в российском социуме, привели к тому, что образование переживает сегодня, по оценкам ученых и учителей, государственных и общественных деятелей, глубокий кризис, выражающийся не только в материально-финансовом не благополучии, но и в неопределенности целей и содержания самого образования. Образование играет огромную роль в жизни индивида и общества. Образование – сложный процесс, который предполагает передачу знаний и их усвоение обучаемыми. По мнению

многих великих педагогов, понятия образование и воспитание неразрывны. Существующая в России система образования, как правило, придерживается традиционных методов и способов обучения и воспитания детей. И довольно сложно происходит процесс внедрения в нашу деятельность инновационных технологий. Возвращаясь в прошлое и углубляясь в историю возникновения педагогики, можно сделать вывод о том, что современное образование построено на педагогических идеях великих педагогов.

Особое место в обогащении интеллектуального потенциала страны принадлежит высшей школе. Однако изменения и в содержании, и в направлениях, и в структуре ее деятельности происходят очень медленно. Данные социологических исследований свидетельствуют, что студенты и педагоги высоко оценивают возможность творчества, и подтверждают необходимость увеличения самостоятельной работы, совершенствование форм экзаменов, расширение их участия в управлении вузом. Вместе с тем к середине 90-х годов высшая школа вошла в жесточайший кризис, из которого далеко не все вузы имеют возможность с достоинством выбраться.

На пороге XXI века человек получил возможность выбора альтернативных путей решения теоретических и прикладных задач практически во всех сферах деятельности. Технологии производства, бизнес и общественная жизнь развивается быстрее, чем естественные способности сознания обрабатывать увеличивающиеся потоки информации [2, с. 3].

Проблема развития творческих способностей у студентов в процессе занятий компьютерной графикой, подготовкой их к активной профессиональной деятельности становится все более актуальной. Сегодня невозможно представить специалиста, работающего в сфере дизайна, не владеющего современными техническими средствами, в том числе персональным компьютером. С расширением сферы применения компьютерной графики многие специалисты столкнулись с ней в процессе работы, не обладая достаточными представлениями о предмете. На сегодняшний день компьютерной графикой в основном занимаются люди, имеющие техническое образование, в то время как художники пока относятся к компьютерным технологиям без должного внимания. Поэтому большинство современных дизайнеров - это самоучки-компьютерщики, у которых, как правило, нет художественного образования. В настоящее время многие производственные предприятия нуждаются в грамотных специалистах по компьютерной графике с художественным образованием. В последнее время в вузах России в рабочие программы для различных специальностей, таких как «Дизайн», «Архитектура», «Дизайн среды» и ряда других широко внедряется изучение компьютерной графики [3, с.25].

Современный мир немыслим без компьютерной обработки графической информации. Ускорение научно-технического прогресса будет зависеть от количества и качества, творчески развитых умов, от их способности обеспечить быстрое развитие науки, техники и производства, от того, что теперь называют повышением интеллектуального потенциала народа. Компьютерная графика является превосходным средством при изучении законов и закономерностей, лежащих в основе художественного творчества. Область применения компьютерной графики не ограничивается одними художественными эффектами. Во всех отраслях науки, техники, медицины, в коммерческой и управленческой деятельности используются построенные с помощью компьютера: схемы, графики, диаграммы, предназначенные для наглядного отображения разнообразной информации. Конструкторы, разрабатывая новые модели автомобилей и самолетов, используют трехмерные графические объекты, чтобы представить окончательный вид изделия. Архитекторы создают на экране монитора объемное изображение здания, и это позволяет им увидеть, как оно впишется в ландшафт. Компьютерная графика предлагает богатейшие возможности студенту-дизайнеру в развитии творческих способностей и в освое-

нии будущей специальности. Основные направления компьютерной графики: научная, деловая, конструкторская, иллюстративная, художественная и рекламная графика, компьютерная анимация.

Обучение будущих специалистов студентов-дизайнеров компьютерной графикой, позволяет повысить эффективность и качество занятий направленных на развитие творческих способностей, с предъявленными современными требованиями к специалисту дизайнеру.

Проблемы творчества широко разрабатывались в современной психологии. Различают также несколько уровней в развитии способностей людей: одаренность, талант, гениальность. Одаренность - это совокупность нескольких способностей, обуславливающая успешную деятельность человека в определенной области и выделяющая его среди других лиц; она обычно проявляется в наличии разносторонних способностей. Талант - это совокупность способностей, которая позволяет получать продукт деятельности, отличающийся оригинальностью и новизной, совершенством и общественной значимостью; особенностью таланта - высший уровень творчества при осуществлении деятельности. Гениальность - это высшая степень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиально новое в той или иной сфере деятельности; творчество гениального человека имеет историческое и обязательно положительное значение. Творческие способности позволяют создавать новое, никогда ранее не существовавшее. Творческие способности человека проявляются в любой деятельности (научной, производственной, художественной и других). В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Для того чтобы студент хотел активно развивать свои творческие способности, ему нужна помощь преподавателя, который заметит творческую индивидуальность своего студента и позволит ей раскрыться в самых различных видах деятельности.

При выполнении творческих заданий по компьютерной графике студент непосредственно включается в самостоятельную творческую деятельность. Результатом этой работы является творческий продукт. Процесс творческого развития происходит более плодотворно при работе над практическими заданиями. В процессе этой работы студентам необходимо выбрать и обосновать источник идеи, поставить задачи, выбрать решение с помощью графических средств, преобразовать идею в проект, средствами художественной выразительности, используя систему ранее полученных знаний по изобразительному искусству. Это - восприятие глубины пространства, способность к образному мышлению, восприятие цвета, формы объема, построение композиции. Главное для дизайнера - создать объект не только функциональный и полезный, но и красивый. И достичь этого можно только при одновременном включении в процесс творчества и логики, и интуиции [1, с.3]. Происходит развитие творческого подхода к дизайну - деятельности при участии студентов в различных творческих конкурсах, это помогает студенту реализовать свои творческие способности, узнать мнение о своих произведениях у независимых экспертов, сравнить свои работы и оценить уровень дизайнерской компетентности.

Компьютерная графика открыла новые возможности в области интерфейсов взаимодействия человека и компьютера и вызывает значительный интерес у студентов, следствием которого является хорошая мотивация. Практическая деятельность является центром всех способностей человека, необходимых для развития творчества и служит основой развития именно художественно-

творческих способностей студентов, которые с точки зрения гносеологии, представляют собой сложную систему, способную к развитию и саморазвитию в процессе творческой деятельности.

#### Список литературы:

1. Адамчик М. В., Дизайн и основы композиции в дизайнерском творчестве и фотографии.- Минск: Харвест, 2010.-192 с.
2. Корешков В. В., диссертация «Развитие творческих способностей студентов художественных специальностей в процессе занятий компьютерной графикой». 2000.-133 с.
3. Молочков В. П., Петров М. Н., Компьютерная графика: Учебник для вузов.2-е изд.- СПб.: Питер, 2006.-811 с.: ил.

## ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗРП В ШКОЛЕ

*Волгин Сергей Иванович*

*Канд. пед наук, доцент кафедры укрепления и сохранения здоровья участников образовательного процесса ГОАУ ЯО  
Институт развития образования, г. Ярославль*

Задержка психического развития (ЗПР) - это нарушение нормального темпа психического развития, в результате чего ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу дошкольных, игровых интересов. При ЗПР дети не могут включиться в школьную деятельность, воспринимать школьные задания и выполнять их. Они ведут себя в классе так же, как в обстановке игры в группе детского сада или в семье.

Детей с временной задержкой психического развития нередко ошибочно считают умственно отсталыми. Отличия этих групп детей определяются двумя особенностями:

- дети с ЗПР имеют трудности в овладении элементарной грамотой, счетом;
- дети с ЗРП обладают значительно более высокой способностью к запоминанию стихов и сказок и более высоким уровнем развития познавательной деятельности.

Такое сочетание для умственно отсталых детей нехарактерно. Дети с временной ЗПР всегда способны использовать оказанную им в процессе работы помощь, усваивают принцип решения задания и переносят этот принцип на выполнение других сходных заданий. Это показывает, что они обладают полноценными возможностями дальнейшего развития, т.е. будут способны впоследствии выполнить самостоятельно то, что в данный момент в условиях специального обучения могут выполнить с помощью педагога.

Задержка психического развития может быть обусловлена следующими причинами:

- социально-педагогическими (отсутствие заботы родителей, нормальных условий для обучения и воспитания детей, педагогическая запущенность, нахождение ребёнка в трудной жизненной ситуации);
- физиологическими (тяжёлые инфекционные заболевания, черепно-мозговые травмы, наследственная предрасположенность и др.)

Выделяют две основные формы задержки психического развития:

- задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы;
- задержку развития, возникшую на ранних этапах жизни ребёнка и обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

Психологические особенности детей с ЗПР приводят к их неуспеваемости в школе. Знания, приобретенные учащимися с ЗПР в условиях общеобразовательной школы, не удовлетворяют требованиям школьной программы. Особенно слабо усвоенными оказываются те разделы программы, которые требуют значительной умственной работы или последовательного многоступенчатого установления зависимости между изучаемыми объектами или явлениями. Следовательно, принцип систематичности обучения, предусматривающий усвоение детьми с ЗПР основ наук в виде системы знаний, умений и навыков, остается нереализованным. Столь же нереализованным остается для них и принцип сознательности и активности в обучении. Отдельные правила, положения, законы дети часто запоминают механически и поэтому не могут применить их при самостоятельной работе.

В периоды нормальной работоспособности у детей с ЗПР обнаруживается целый ряд положительных сторон их деятельности, характеризующих сохранность многих личностных и интеллектуальных качеств. Эти сильные стороны проявляются чаще всего при выполнении детьми доступных и интересных заданий, не требующих длительного умственного напряжения и протекающих в спокойной доброжелательной обстановке.

В таком состоянии при индивидуальной работе с ними дети оказываются способными самостоятельно или с незначительной помощью решать интеллектуальные задачи почти на уровне нормально развивающихся сверстников.

Аналогичная картина наблюдается и во время проведения уроков. Дети могут сравнительно быстро понять учебный материал, правильно выполнить упражнения и, руководствуясь образом или целью задания, исправить ошибки в работе.

В возрасте 7-8 лет дети с ЗРП тяжело входят в рабочий режим урока. Долгое время урок для них остается игрой, поэтому они могут вскочить, пройтись по классу, поговорить с товарищами, что-то выкрикнуть, задавать вопросы, не относящиеся к уроку, без конца переспрашивать учителя. Утомляясь, дети начинают вести себя поразному: одни становятся вялыми и пассивными, ложатся на парту, бесцельно смотрят в окно, притихают, не досаждают учителю, но и не работают.

К 10-11 годам у некоторых детей с ЗПР под влиянием работы учителей и воспитателей развивается интерес к чтению. В состоянии относительно хорошей работоспособности многие из них последовательно и подробно пересказывают доступный текст, правильно отвечают на вопросы по прочитанному, интересные детям рассказы

нередко вызывают у них бурные и глубокие эмоциональные реакции.

Во внеклассной жизни дети обычно активны, интересы их, как и у нормально развивающихся детей, разнообразны. Некоторые из них предпочитают тихие, спокойные занятия: лепку, рисование, конструирование, с увлечением работают со строительным материалом и разрезными картинками. Но таких детей меньшинство. Большинство предпочитают подвижные игры, любят побегать, порезвиться. К сожалению, и у “тихих”, и у “шумных” детей фантазии и выдумки в самостоятельных играх, как правило, бывает мало.

Все дети с ЗПР любят разного рода экскурсии, посещение театров, кинотеатров и музеев, иногда это их так захватывает, что они несколько дней находятся под впечатлением увиденного. Они также любят занятия физкультурой и спортивные игры, и, хотя у них обнаруживается явная двигательная неловкость, недостаточная координированность движений, неумение подчиняться заданному (музыкальному или словесному) ритму, со временем, в процессе обучения, школьники достигают значительных успехов и в этом плане выгодно отличаются от умственно отсталых детей.

Известно, что дети с ЗПР обучаются на успехе. В свою очередь, успешность их обучения зависит во многом от своевременной и тактичной помощи учителя, при этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, развить в нем веру в свои силы и возможности.

Дети с ЗПР дорожат доверием взрослых, но это не избавляет их от срывов, часто происходящих помимо их воли и сознания, без достаточных на то оснований. Эти дети, как правило, очень обидчивы и вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут наругать, обидеть товарища, порой становятся жестокими.

Для вывода детей из таких состояний требуется время, особые методы и большой такт со стороны учителя. Потом они с трудом приходят в себя и еще долго чувствуют неловкость, угнетенность. В таких ситуациях педагогу необходимо умело использовать все формы и методы проведения уроков, зачастую чтобы добиться желаемого результата в ходе урока приходится переходить от одной формы (метода) к другой и быть для них не только учителем, но и старшим товарищем готовым прийти на помощь.

Поиск эффективных средств обучения необходимо вести не только в связи с разработкой приемов и методов работы, адекватных особенностям развития таких детей, но и само содержание обучения должно приобрести коррекционную направленность.

В связи с тем, что обучение в школе опирается на тот жизненный опыт, те наблюдения и знания об окружающей действительности, которыми ребенок овладевает в дошкольном возрасте. К обучению в школе ребенок должен быть не только готов психологически, но и владеть определенным запасом элементарных, в основном, практических знаний, которые служат предпосылкой для овладения основными науками.

Например, для того чтобы ребенок овладел русским языком в школе необходимо, чтобы у него уже в дошкольном возрасте создались определенные предпосылки к его усвоению в виде элементарных практических обобщений в области языка: звуковых, морфологических, лексических, грамматических; сложилось умение производить несложный звуковой анализ; дифференцировать звуки речи, различать и выделять их в слове, определять их число и последовательность в простых словах. Для овладения школьной программой по математике ребенок должен

иметь практические знания о количестве, величине, форме предметов, уметь сравнивать, уравнивать, уменьшать и увеличивать их количество. Всему этому детей специально учат в детском саду, однако дети с ЗПР не усваивают программу подготовки к школе в полном объеме. Система коррекционно-развивающего обучения - форма дифференцированного образования, которая позволяет решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и адаптации к школе.

Поэтому коррекционную работу с детьми с ЗПР необходимо уже проводить именно в дошкольном возрасте и осуществляться такая работа должна на протяжении ряда лет, поскольку изучение каждого нового раздела учебной программы должно опираться на практические знания и опыт, которых у рассматриваемой категории детей обычно недостает.

В прямой зависимости от конкретного содержания учебного предмета, стоят и используемые при этом методы работы: практические действия с предметами, активные эпизодические и долговременные наблюдения за различными явлениями природы, экскурсии, воссоздание определенных ситуаций, использование уже усвоенных способов решения той или иной задачи, работы по картинкам, по наглядному образцу, по учебнику, по инструкции учителя и т.д. Каким из этих методов воспользоваться учителю, объясняется тем, насколько они обеспечивают развитие у детей наблюдательности, внимания и интереса к изучаемым предметам, умения разносторонне анализировать и сравнивать объекты по одному или нескольким признакам, обобщать явления, делать соответствующие выводы и заключения. Важнейшей задачей специального обучения детей с ЗПР является развитие у них мыслительных процессов анализа, синтеза, сравнения и обобщения.

Всем известно, что нормально развивающийся ребенок начинает овладевать умственными операциями и способами мыслительной деятельности уже в дошкольном возрасте. Несформированность этих операций и способов действий у детей с ЗПР приводит к тому, что даже в школьном возрасте они оказываются привязанными к конкретной ситуации, в силу чего приобретаемые знания остаются разрозненными, часто ограничиваются непосредственным чувственным опытом. Такие знания не обеспечивают развития детей в полном объеме. Лишь приведенные в единую логическую систему, они становятся основой умственного роста учащегося и средством активизации познавательной деятельности.

Неотъемлемой частью коррекционного обучения детей с ЗПР является нормализация их деятельности, и в частности учебной, которая характеризуется крайней неорганизованностью, импульсивностью, низкой продуктивностью. Учащиеся данной категории не умеют планировать свои действия, контролировать их; не руководствуются в своей деятельности конечной целью, часто «перескакивают» с одного на другое, не завершив начатое.

Нарушение деятельности детей с ЗПР – существенный компонент в структуре дефекта, он тормозит обучение и развитие ребенка. Нормализация деятельности составляет важную часть коррекционного обучения таких детей, которая осуществляется на всех уроках и во внеурочное время, но преодоление некоторых сторон этого нарушения может явиться содержанием специальных занятий.

Таким образом, целый ряд особенностей детей с ЗПР определяет общий подход к ребенку, специфику содержания и методов коррекционного обучения. При со-

блюдении специфических условий обучения дети этой категории способны овладеть учебным материалом значительной сложности, рассчитанным на нормально развивающихся учащихся общеобразовательной школы. Это подтверждается опытом обучения детей в специальных коррекционных классах и успешностью последующего обучения большинства из них в общеобразовательной школе.

Дети и подростки с ЗПР требуют особого подхода к ним, многие из них нуждаются в коррекционном обучении в специальных школах, где с ними проводится большая коррекционная работа, задача которой – обогащать этих детей разнообразными знаниями об окружающем мире, развивать у них наблюдательность и опыт практического обобщения, формировать умение самостоятельно добывать знания и пользоваться ими.

К ним нужен особый подход, но абсолютно такое же отношение, как к детям с нормальным развитием.

#### Список литературы:

1. Буфетов, Д.В. Роль установки в развитии межличностной компетентности детей с нарушенным психическим развитием // Практическая психология и логопедия. – 2004. – №1. – С. 63-68.

2. Виноградова, О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. – 2006. – №2. – С.53-54.
3. Зайцев, Д.В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2006. – №1. – С. 62 – 65.
4. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 126с.
5. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Кузнецовой Л.В. – Москва: Академия, 2003. – 480с.
6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. – М., 2003.
7. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция./ Под ред. У.В. Ульенковой. – СПб., 2007.

## КОМПЬЮТЕРНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ И СПУТНИКОВЫЕ-ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИИ - ДИДАКТИЧЕСКИЙ ГРАДИЕНТ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Чесноков Александр Николаевич**

*кандидат технических наук, доцент кафедры информатики, прикладной математики и методики их преподавания Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самара*

**Якупова Марина Мансуровна**

*студентка 4-го курса Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самара*

**Епифанов Станислав Викторович**

*студент 2-го курса Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Самара*

В настоящее время в качестве обучающего инструмента в средней школе широко используются традиционные методы обучения. В некоторых школах и лицеях вводятся формы, характерные для представления материала в высшей школе. Однако в общем случае – это традиционные формы обучения. Лекционная, теоретическая и практическая. Кроме этих форм неизменно присутствует и самостоятельная форма обучения.

С развитием компьютерной техники и технологий появилась новая форма обучения, которая является симбиозом лекционных и практических занятий. Эта форма обучения была названа репрезентативной, по принципу «представление представленного материала». Форма, при которой производятся дополнительные действия респондентов, влияющие на конечный результат, получила название репрезентативно – интерактивной формы обучения.

Материал для репрезентативно-интерактивной формы обучения может быть получен из различных источников. Так одним из них являются элементы облачных технологий. Не секрет, что облачные технологии несут в себе огромный потенциал информации.

Одно из направлений – это отображение разрушенных древних объектов.

Кносский дворец, расположенный недалеко от города Ираклио имеет массу интерпретаций. Отображение дворца позволяет представить основные направления строительства древности. Отобразить это возможно при помощи графического редактора Google SketchUp.

Алгоритм создания Кносского дворца состоит из нескольких шагов.

Первый шаг. Подготовка места и определение размеров для возведения будущего дворца (рисунок. 1).

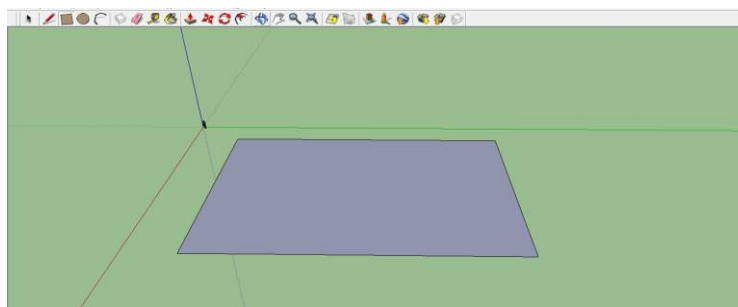


Рисунок. 1. Основа будущего дворца

Второй шаг. Определение места для будущего лабиринта, который будет находится под Кносским дворцом (рисунок. 2).

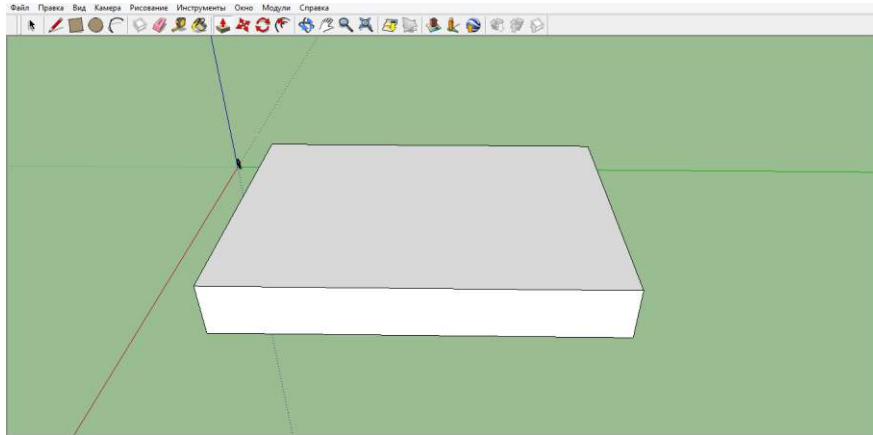


Рисунок. 2. Место для постройки лабиринта

Третий шаг. Выбор цвета (рисунок. 3).

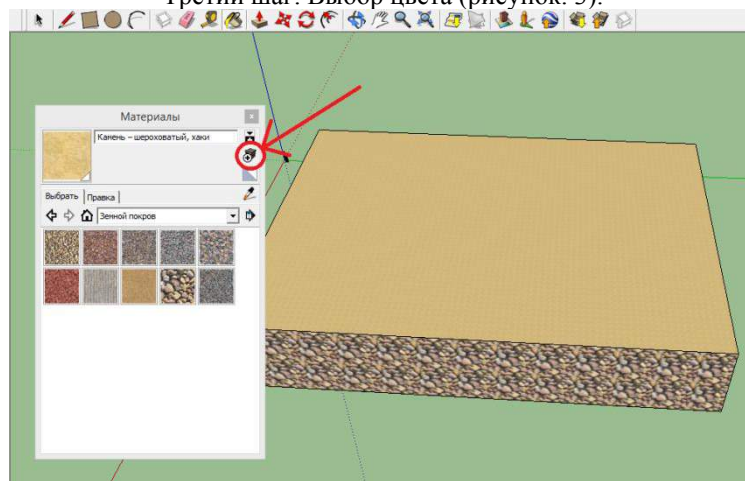


Рисунок 3. Подборка цвета для дворца

Итак, этап для подготовки основы для дворца завершен. Теперь можно переходить к созданию построек и их расстановки, на нашей основе. На нашей основе будут размещены такие здания как: тронный зал, театр, мастерская – Дедала, баня, храм, а так же клетка с заключенным в ней Минотавром.

Четвертый шаг. Создание колонн. Как известно, множество построек имеют колонны, выкрашенные в своеобразный красный цвет (рисунок 4).

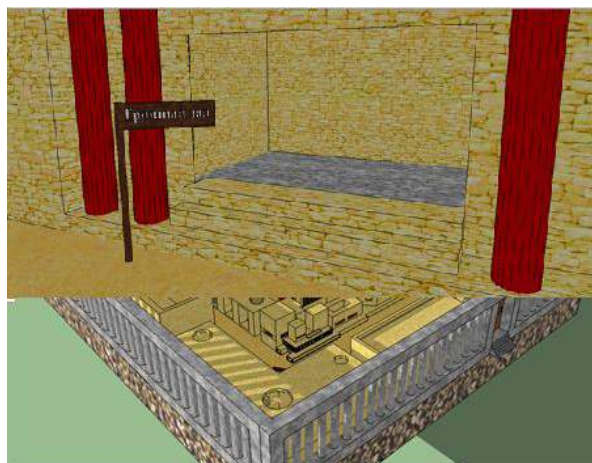


Рисунок. 4. Постройки с колоннами

Как известно в Кносском дворце имелись несколько источников воды и даже вполне рабочая канализация. Пятый шаг. Визуализация воды. Для визуализации воды, необходимо добавить объекту определенный цвет,

который будет более четко изображать вид воды, для этого есть специальные категории материалов при выборе цвета (рисунок 5).

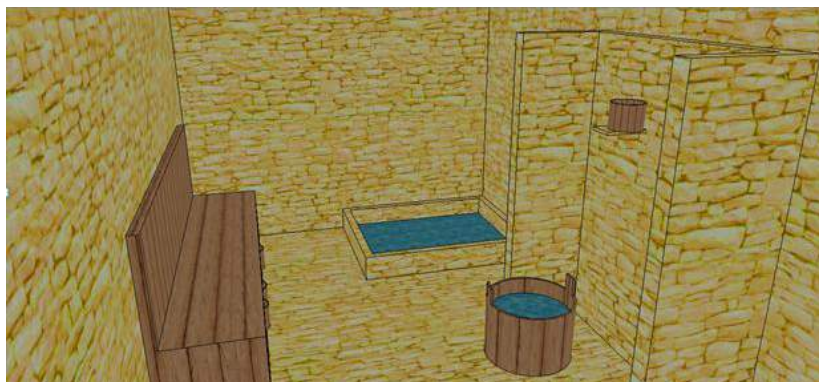


Рисунок. 5. Визуализация воды

Категории материалов активно использовались в течение построения Кносского дворца, и для изображения цвета дерева, кирпича, металла.

Так же, внимание можно обратить на клетку с Минотавром, который в нее заключен (рисунок 6)

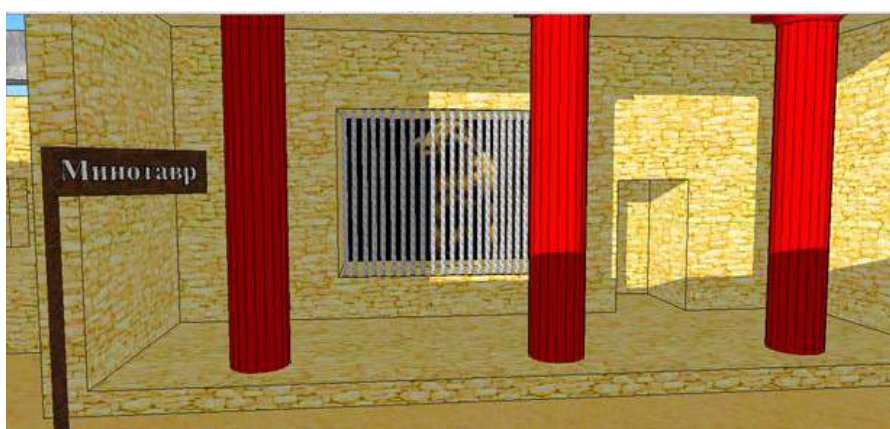


Рисунок. 6. Клетка с Минотавром

Пришло время перейти к самому лабиринту, место для которого было отведено в начале работы.

места, где располагался лабиринт, и в соответствии с размерами проводить коридоры (рисунок 7-9).

Шестой шаг. Построение лабиринта. Прежде чем проводить лабиринт, необходимо было измерить высоту

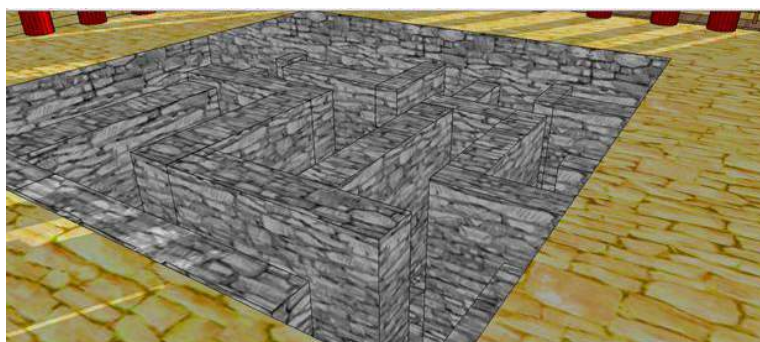


Рисунок 7. Вход в лабиринт

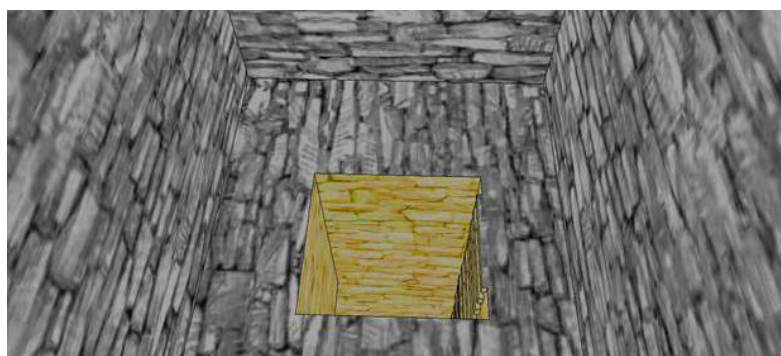


Рисунок 8. Спуск в лабиринт

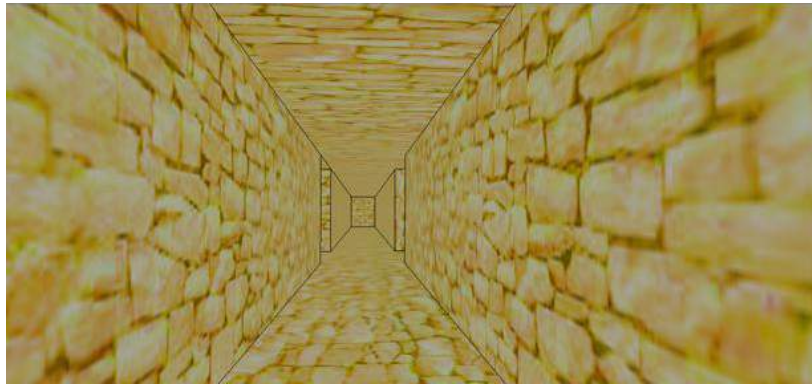


Рисунок 9. Коридор лабиринта

В результате выполнения пошагового построения получилось изобразить Кносский дворец, как он представляется (рисунок 10).

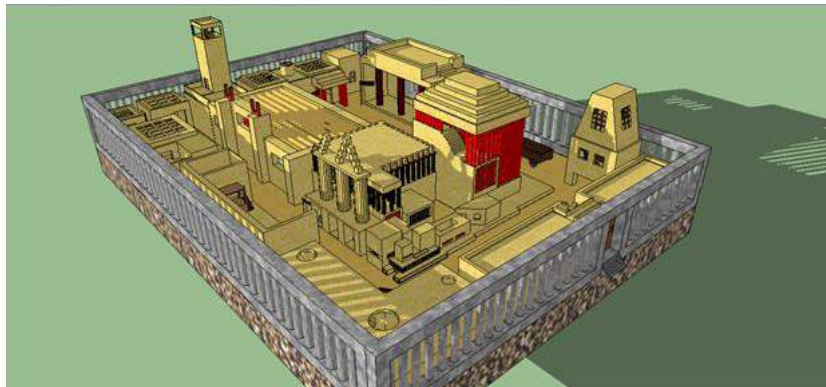


Рисунок 10. Кносский дворец

Компьютерное моделирование широко используется в народном хозяйстве. Компьютерное моделирование получило широкое применение, благодаря интенсивному развитию компьютерных технологий. С увеличением оперативной памяти, быстродействия компьютерных систем, стало возможно моделировать реальные системы различной сложности. С развитием спутниковых интернет технологий, компьютерное моделирование перешло на новый уровень. На этом уровне появилась возможность использовать элементы моделирования в совокупности с относительно реальными объектами. Именно эта совокупность и получила название релятивистское моделирование.

Релятивистская модель – модель, в основе которой лежит абсолютизация относительного представления объектов или явлений с использованием квазистационарных позиций отображения окружающего мира, с совокупным использованием в качестве инструментария средств программной среды и спутниковых интернет-технологий. Ос-

нову спутниковых интернет-технологий составляет спутниковая интернет-платформа. Под спутниковой интернет-платформой (СИП) будем понимать совокупность интернет-технологий и компьютерного моделирования.

Одной из практических областей применения спутниковых Интернет технологий является исследование геоглифов. В частности геоглифов Южной Америки.

Геоглифом обычно называют нанесенный на поверхности планеты узор или геометрический символ, размером в несколько десятков метров. Первые упоминания о геоглифах относятся к 16 [1]. Однако достоянием специалистов геоглифы стали благодаря развитию воздухоплавания, в частности авиации.

Исследуя геоглифы при помощи СИП, была разработана гипотеза существования культуры цивилизации пре-паракас, жившей на территории государства Наския, объединяющего плато Наска и область Пальпа, в районе полуострова Паракас, в Перу. Были определены взлётные полосы (ВП) (рисунок 11).



Рисунок 11. ВПП с размерами

Полоса, имеет вид вытянутого треугольника. При этом узкая часть, как правило, выше широкой части, относительно уровня моря на несколько метров, что создает перепад высоты.

Если перемещаться по направлению полосы, то через 4-5 километров появляется новая. При этом все полосы имеют обязательное продолжение. Откуда следует

вывод, что летательный аппарат перемещался на расстояние от 2 до 7 километров за один взлет. Двигаясь по направлениям полос, можно облететь плато Наска по кругу (рисунок 12, 13).

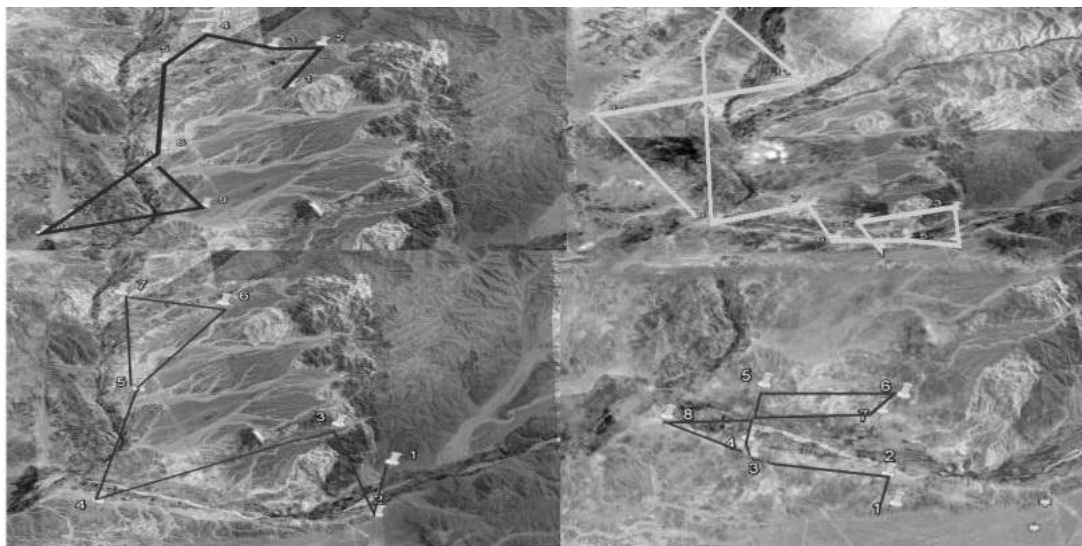


Рисунок 12. Примерные маршруты полетов



Рисунок 13. Границы государства плата Наска

Жители плата Наска принадлежали к племени препаракас и образовывали государство под именем Наския. Они общались между собой при помощи летательных аппаратов.

Таким образом, совокупное использование СИП и элементов трехмерного моделирования позволяет создавать релятивистские модели для наиболее полного и реального познания окружающего мира. Наличие в СИП инструментария для создания собственных виртуальных путешествий, использования элементов облачных технологий сразу становится привлекательным в области образования. Разработки на базе СИП могут использоваться для решения общих познавательных задач – создания презентаций, общего анализа и визуального обследования территорий и объектов. СИП идеально подходит для учеб-

ных заведений, где необходимо создать очень большое количество рабочих мест со стандартными наборами данных и единой функциональностью. Уроки географии и истории с СИП способны преобразить представление об этой становящейся все более интересной науке. Привлекательно изучение моделирования на уроках информатики с помощью этого программного продукта. Его сервис идеально подходит для общеобразовательных и педагогических целей. С помощью СИП мы можем увеличить знания всех тех, кто еще совсем не знает о таких удивительных уголках мира, таких как Наска.

Литература:

1. Педро де Сьеса де Леон. Хроника Перу. Pedro de Cieza de León. CRÓNICA DEL PERÚ. EL SEÑORÍO DE LOS INCAS

## РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ФУТБОЛИСТОВ 14-15 ЛЕТ НА ЭТАПЕ БАЗОВОЙ СПЕЦИАЛИЗАЦИИ

*Зерег Фатех., Аспирант,*

*Жийяр М.В., д.п.н., доцент ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», г. Москва*

«Координационные способности» как самостоятельное научное понятие было введено в науку в последние 40 лет. Ранее (часто и теперь) считалось, что об оптимальной координации (управлении и регуляции) следует судить только по психомоторной способности, называемой ловкостью. Термины «координация движений» и «ловкость» нередко использовались либо как синонимы,

либо означали самостоятельные проявления моторики.

Однако результаты экспериментальных исследований и наблюдений на практике показали: «ловкость» - понятие излишне общее, житейское и неточное. Способность быстро обучаться, известная с 20-х гг. XX в., носит специфический характер - человек, быстрее других обучающийся одним движениям (например, гимнастическим), в

других случаях (например, при овладении элементами техники футбола) может быть в числе последних [4].

Специалисты разных стран отмечают, что понятие «ловкость» не охватывает всех способностей, обеспечивающих эффективную регуляцию и управление движениями. На основе эмпирических исследований установлено существование многих такого рода более элементарных способностей, которые, как уже говорилось, составляют понятие «координационные способности».

В литературе называется от 2-3 основных до 5, 7 и даже 20 специфических координационных способностей и более. Координационные способности специфично проявляются в зависимости от спортивной дисциплины, вида выполняемых двигательных действий и частей тела, реализующих конкретные движения. В этой связи нельзя, например, предполагать, что индивид, отличающийся высокой точностью попаданий мяча в баскетбольное кольцо (зависит от высокого уровня способности к кинестетическому дифференцированию параметров движений), будет точнее наносить удары ногой по мячу в ворота (форма и способ управления и регуляции движений при бросках руками и ударами по мячу ногами весьма различны, хотя центральные механизмы целевой точности могут быть едины). Специфический характер проявления координационных способностей следует учитывать как при подборе упражнений для их развития и совершенствования, так и при разработке тестов для тестирования координационных способностей, в том числе - и у футболистов.

К ведущим (наиболее значимым) координационным способностям в футболе специалисты причисляют следующие семь: 1) способность к перестроению и приспособлению двигательных действий; 2) кинестетическое дифференцирование движений («чувство мяча»); 3) чувство ритма движений; 4) способность к согласованию (соединению) движений; 5) ориентацию в пространстве; 6) быстроту двигательной реакции; 7) равновесие (в динамических и статических условиях) [1; 2].

Цель исследования: разработать, теоретически обосновать и проверить на практике эффективность методики развития координационных способностей у футболистов 14-15 лет.

Организация исследования. Исследование проводилось с января 2011 по июнь 2013 года и состояло из трех этапов. Каждый этап характеризовался конкретными сроками выполнения, содержанием работы и применяемыми методами исследования. В эксперименте принимали участие две группы футболистов 14-15 лет СДЮСШОР «Академия футбола» г. Тамбова по 16 человек в каждой.

Первый этап (сентябрь 2012 г. - апрель 2013 г.) – проведение педагогического эксперимента. На данном этапе была реализована специальная программа исследования, разработанная ранее. В нем также реализовалась идея педагогического эксперимента.

Второй этап (май - июнь 2013 г.). На этом этапе были обработаны результаты исследования, проведен их анализ, на основе которого сделаны выводы и практические рекомендации.

В программе спортивной подготовки для ДЮСШ и СДЮСШОР по футболу [5] не описывается, какое количество времени следует уделять координационной тренировке в каждом учебно-тренировочном занятии. В связи с этим возникла необходимость создания специальной методики, в которой были бы отражены эти показатели.

В методике развития координационных способностей, предложенной нами для футболистов на этапе базовой специализации, координационной тренировке посвящалось от 15 до 45 мин от всего времени тренировочного занятия.

Изменение показателей координационных способностей футболистов 14-15 лет в ходе эксперимента

На начало эксперимента достоверных различий в показателях, отражающих развитие координационных способностей в экспериментальной и контрольной группах, не наблюдалось, о чем свидетельствуют данные, приведенные в таблице 1, т.е. можно говорить о том, что группы были однородны.

По окончании педагогического эксперимента установлено, что в экспериментальной и контрольной группах отмечалась общая тенденция на улучшение результативности в тестах.

Таблица 1

Показатели координационных способностей по окончании эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Координационная способность	№ п/п	Тест	Группа		Δ %	t	P
			Контр.	Экспер.			
			M±m	M±m			
Чувство ритма движения	1	Бег по обручам без ведения мяча, с	5,34±0,10	5,32±0,10	0,4	0,18	>0,05
	2	Бег по обручам с ведения мяча, с	7,88±0,13	7,52±0,12	4,6	2,02	<0,05
	3	Разница во времени бега по обручам и гладкого бега на 30 м, с	0,68±0,05	0,7±0,06	2,9	0,18	>0,05
	4	Разница во времени бега между 2 и 1 тестом, с	2,54±0,15	2,2±0,14	13,4	1,61	>0,05
	5	Подтягивание мяча стопой, с	5,82±0,21	4,99±0,19	14,3	2,91	<0,05
Сохранение равновесия	6	Стояние на одной ноге с удержанием мяча на ведущей ноге, с	37,3±6,95	68,1±12,48	82,6	2,16	<0,05
	7	Стояние на одной ноге с удержанием мяча на неведущей ноге, с	24,1±6,20	25,5±11,49	5,8	0,11	>0,05
	8	Повороты на гимнастической скамейке, раз	3,85±0,25	5,15±0,59	33,8	2,03	<0,05

Координационная способность	№ п/п	Тест	Группа		Δ %	t	P
			Контр.	Экспер.			
			M±m	M±m			
Кинестетическое дифференцирование («чувство мяча»)	9	Удары по мячу ногой в цель, баллы	10,0±0,75	12,6±0,92	26,0	2,19	<0,05
Перестроение и приспособление двигательных действий	10	Бег с обеганием стоек в неведущую сторону, с	6,45±0,10	6,21±0,11	3,7	1,63	>0,05
	11	Бег с обеганием стоек в ведущую сторону, с	6,37±0,18	6,18±0,11	3,0	0,95	>0,05
	12	Бег с обеганием стоек и ведением мяча неведущей ногой, с	9,47±0,08	9,12±0,15	3,7	2,09	<0,05
	13	Бег с обеганием стоек и ведением мяча ведущей ногой, с	8,95±0,13	8,55±0,12	4,5	2,32	<0,05
	14	Разница во времени между 12 и 10 тестами, с	3,02±0,14	2,91±0,19	3,6	0,46	>0,05
Согласование движений	15	Разница во времени между 13 и 11 тестами, с	2,58±0,22	2,38±0,10	7,8	0,85	>0,05
	16	Слалом между стойками с ведением двух мячей, с	6,55±0,26	5,81±0,21	11,3	2,19	<0,05
Быстрота реагирования	17	Разница во времени выполнения слалома между стойками с ведением одного и двух мячей, с	3,64±0,26	2,84±0,22	22,0	2,36	<0,05
	18	Остановка катящегося мяча стопой, см	129±2,56	165±4,15	28,0	7,38	<0,001
Ориентация в пространстве	19	Бег к пронумерованным мячам, с	15,06±0,25	13,67±0,36	9,2	3,17	<0,001
	20	Разница во времени выполнения бега к пронумерованным мячам и челночного бега 5x3 м, с	9,57±0,28	8,51±0,32	11,1	2,44	<0,05

1. Анализ литературных источников и современных методических подходов к проведению учебно-тренировочных занятий показал, что важнейшим условием, обеспечивающим в будущем высокие результаты в футболе и тем самым определяющим перспективность юных спортсменов, является соответствующий уровень развития различных проявлений координационных способностей. Упущенные возможности для их развития в детском возрасте, едва ли удастся наверстать позднее, что может негативно отразиться на успешности профессиональной деятельности спортсменов.

В настоящее время продолжается поиск новых путей технико-тактического совершенствования и улучшения эффективности игры юных и квалифицированных игроков. Один из важнейших резервов в этой сфере, как показывают исследования последних двух-трех десятилетий, - это повышение уровня координационных способностей.

2. Учитывая многообразие и сложную организацию двигательных-координационных способностей, нами были использованы 7 групп спортивно-двигательных тестов, характеризующих основные координационные способности футболистов: - чувство ритма движения; - сохранение равновесия; - кинестетическое дифференцирование («чувство мяча»); - перестроение и приспособление двигатель-

ных действий; - согласование движений; - быстрота реагирования; - ориентация в пространстве. В каждую группу входило от 1 до 6 тестовых заданий.

3. Разработанная методика развития координационных способностей футболистов включает в себя широкий круг упражнений, разбитых на 6 групп:

- упражнения для совершенствования способностей к перестроению двигательных действий, чувству ритма движений, согласованию движений;
- упражнения для совершенствования кинестетического дифференцирования («чувства мяча»);
- упражнения для совершенствования ориентации в пространстве;
- упражнения для совершенствования быстроты реагирования;
- упражнения для совершенствования способности к сохранению равновесия;
- игры для комплексного совершенствования разных координационных способностей футболистов.

Для каждого упражнения разработаны варианты их выполнения.

Число повторений координационных упражнений составляло 4-40 раз (в большинстве случаев - от 4 до 12 раз), а число серий - от 1 до 6.

Обязательным условием было выполнение всех упражнений с мячом. Это позволяет удерживать интерес

футболистов к занятию и легче переносить тренировочные нагрузки.

На каждом занятии координационной тренировке посвящалось от 15 до 45 мин от всего времени тренировочного занятия.

Использовались 2 варианта практического использования координационной тренировки футболистов:

- равномерное развитие всех координационных способностей (на развитие каждой уделяется одинаковое время);
- акцентированное развитие ведущих координационных способностей.

4. Экспериментальная методика развития координационных способностей футболистов 14-15 лет оказалась достаточно эффективной в отношении достоверного улучшения результатов в показателях, отражающих уровень их развития.

Если в контрольной группе результаты в среднем улучшились на 5,3%, то в экспериментальной на 23,9%. При этом достоверные различия в экспериментальной группе наблюдались по следующим тестам: - бег по обручам с ведения мяча – 8,6% (при  $t=2,12$ ); - подтягивание мяча стопой – 16,7% (при  $t=3,31$ ); - стояние на одной ноге с удержанием мяча на ведущей ноге – 125,3% (при  $t=2,09$ ); - повороты на гимнастической скамейке – 45,1% (при  $t=2,38$ ); - удары по мячу ногой в цель - 50,0% (при  $t=2,38$ ); - бег с обеганием стоек в неведущую сторону – 5,9% (при  $t=2,29$ ); - бег с обеганием стоек в ведущую сторону – 7,2% (при  $t=2,69$ ); - бег с обеганием стоек и ведением мяча неведущей ногой – 7,3% (при  $t=2,07$ ); - бег с обеганием стоек

и ведением мяча ведущей ногой – 6,3% (при  $t=2,51$ ); - слалом между стойками с ведением двух мячей – 13,0% (при  $t=2,76$ ); - разница во времени выполнения слалома между стойками с ведением одного и двух мячей – 26,6% (при  $t=3,05$ ); - остановка катящегося мяча стопой – 33,3% (при  $t=7,53$ ); - бег к пронумерованным мячам – 9,6% (при  $t=3,20$ ); - разница во времени выполнения бега к пронумерованным мячам и челночного бега 5x3 м – 11,4% (при  $t=2,42$ ) [3].

Таким образом, специализированная тренировка координационных способностей футболистов оказывает положительный перенос на техническую подготовку, что подтверждено полученными результатами.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витковски З. Координационные способности юных футболистов: диагностика, структура, онтогенез: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 170 с.
2. Губа В.П. Интегральная подготовка футболистов: учеб. пособие / В.П. Губа, А.В. Лексаков, А.В. Антипов. – М.: Советский спорт, 2010. – 208 с.
3. Зерег Ф., Развитие координационных способностей футболистов 14-15 лет на этапе базовой специализации: автореф. дис... магистр / Зерег Ф.; ТГУ им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, 2013. - 118 с.: ил.
4. Лях В.И. Координационные способности школьников. – Минск: Польша, 1989. – 160 с.
5. Швыков И.А., Сучилин А.А., Андреев С.Н., Буйлин Ю.Ф., Исмоилов А.И., Лапшин О.Б. Футбол. Поурочная программа для учебно-тренировочных групп 1-го и 2-го годов обучения ДЮСШ и СДЮШОР. -М.: Терра-Спорт, 2000. - 124 с

## РАЗВИТИЕ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Жердева Светлана Евгеньевна,  
Набойченко Анна Георгиевна,  
Ильина Галина Вячеславовна,*

*канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования, МГТУ, Магнитогорск*

Современные социально-экономические условия требуют от выпускника колледжа, института, университета наличие профессионально-значимых качеств, которые необходимы для эффективной производственной деятельности в условиях конкуренции. Практически по всем видам производственной деятельности человека физические качества занимают ведущее место.

Направленность на качественное усвоение студентами теоретических знаний, практических умений к предстоящей профессиональной деятельности предполагает значительное напряжение умственных, физических психических сил, координации и культуры движений, высокой концентрации внимания, развитие физических качеств на определённом уровне. Реализация современных здоровьесберегающих технологий на сохранение, обогащение и стимулирование психического и физического здоровья, развитие физических качеств, позволит студентам легко адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности.

В связи с этим, актуальной остаётся проблема развития физических качеств у студентов с учётом современных здоровьесберегающих технологий для качественного решения последующих профессиональных задач.

В контексте нашего исследования необходимо уточнить подходы к определению понятия «физические качества», с учётом использования в литературе терминов «двигательные способности», «физические способности».

«Физические качества» – врождённые морфофункциональные качества [анатомо-физиологические], которые развиваются в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений. Благодаря физическим качествам возможна физическая активность человека, проявляющаяся в целесообразной двигательной деятельности [2, с.9-10].

«Физические качества» – сложный комплекс биологических и психических свойств организма, которые определяют силовые, скоростно-силовые и временные характеристики движения человека [7, с.70].

«Физические способности» – индивидуальные качества, определяющие уровень двигательных возможностей человека, которые связаны с успешностью осуществления какой-либо деятельности. Рассматривает целостную взаимосвязь техники, тактики, физических способностей в процессе соревновательной и тренировочной деятельности [1, с.52]. В.К. Бальсевич, Е.Н. Вавилова, Л.Д. Гужаловский, В.М. Зацюрский, В.И. Лях, Л.П. Матвеев

определяют «двигательные способности» как относительно устойчивые, врождённые и приобретённые функциональные особенности структур организма, взаимодействие которых обуславливает эффективность двигательного действия.

Обобщив подходы к определению понятия «физические качества, мы определяем их как врождённые морфофункциональные особенности организма человека, основу двигательных способностей, которые наиболее эффективно развиваются в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений. Определяющую картину развития физических качеств у студентов необходимо рассматривать на уровне возрастного периода, по половым признакам, психофизиологическим особенностям, с учётом средств, методов, форм физической деятельности [6].

Отметим, что «физкультурная деятельность» – это специфическая деятельность человека, проявляющаяся в генетически обусловленной потребности в двигательной активности, отвечающая психофизическим особенностям человека, которая решается в процессе физического воспитания с учётом здоровьесберегающих технологий». Концепция физической культуры определяется генетически детерминированной (обусловленной) потребностью в физической нагрузке, через свободу выбора форм, объёмов и интенсивности, к специально организованному и контролируемому её удовлетворению средствами [8].

Здоровьесберегающая технология - это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья человека на всех этапах его обучения и развития [3].

Теоретические основания здоровьесберегающих технологий обозначены в концепциях, определяющих сущностную основу здоровья, его сохранения и здорового образа жизни (М.Я. Виленский, Т.В. Кружилина, А.М. Митяева, Т.Ф. Орехова, Г.В. Ильина и др.).

Современные здоровьесберегающие технологии отражают две линии оздоровительно-развивающей работы: приобщение детей и подростков к физической культуре, а также использование развивающих форм оздоровительной работы. Ряд специалистов [Н.М. Амосов, И.В. Муравов, Е.А. Пирогова, Ю.В. Менхин, В.А. Карманова и др.] выделяет методические принципы занятий оздоровительными физическими упражнениями: - постепенность наращивания интенсивности и длительности нагрузок; разнообразие применяемых средств; систематичность занятий; дозирование по относительным значениям мощности физических нагрузок; дозирование по частоте сердечных сокращений; дозирование в соответствии с энергетическими затратами; дозирование по числу повторений физических упражнений.

Выделяют такие виды здоровьесберегающих технологий как: технологии сохранения и стимулирования здоровья, технологии эстетической направленности, технологии обучения здоровому образу жизни, коррекционные технологии.

Здоровьесберегающие технологии в физической культуре студентов направлены на сохранение, поддержание и обогащение здоровья, стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, стремление к физическому совершенствованию для эффективного решения предстоящих профессиональных задач [5]. Под «физическим совершенствованием» следует понимать уровень

физического развития и высокую степень здоровья, всестороннюю физическую подготовленность к жизнедеятельности.

Целью нашего исследования является развитие физических качеств у студентов многопрофильного колледжа г. Магнитогорска с применением современных здоровьесберегающих технологий (степ-аэробика, стретчинг, силовые упражнения) для эффективного решения предстоящих профессиональных задач.

Мы предполагаем, что степ-аэробика, стретчинг, силовые упражнения эффективно влияют на развитие физических качеств у студентов, формируют стойкую мотивацию к здоровому образу жизни, стремление к физическому совершенствованию.

Аэробика - это система общеразвивающих и танцевальных упражнений (энергообеспечение которых осуществляется за счёт использования кислорода) выполняемых под музыкальное сопровождение, объединённых в непрерывный комплекс, которая направлена на работу сердечно-сосудистой и дыхательной системы. Степ-аэробика - один из самых простых и эффективных стилей в аэробике. В переводе с английского языка «степ» означает «шаг». Степ-аэробика относится к ациклическим упражнениям, в которых структура движений не имеет стереотипного цикла и изменяется в ходе их выполнения. Ациклические упражнения оказывают преимущественное влияние на функции опорно-двигательного аппарата, в результате чего повышаются сила, быстрота реакции, гибкость, ловкость, выносливость. Особенность занятий степ-аэробикой в том, что темп движений и интенсивность выполнения упражнений задается ритмом музыкального сопровождения. Способы выполнения физических упражнений в определенных сочетаниях и пропорциях объема, интенсивности, отягощений и отдыха между ними принято считать методами развития физических качеств личности. Степ-аэробика оказывает благоприятное влияние на весь организм: серии беговых и прыжковых упражнений влияют преимущественно на сердечно-сосудистую систему; наклоны и приседания - на двигательный аппарат, методы релаксации и внушения - на центральную нервную систему.

Стретчинг (растягивание) - это комплексные упражнения, которые положительно влияют на весь организм, улучшая самочувствие человека, способствуют растяжению мышц, сухожилий и связок всего туловища и всех конечностей, эмоциональному равновесию, усидчивости, концентрации внимания, содержат основу лечебной физкультуры [4]. Выделяют четыре метода проведения стретчинга:

- балистический метод, который основан на весе тела и его силе. Эффект упражнений зависит от силы движений и скорости выполнения при которых намного быстрее происходит растяжение мышц;
- медленный, при котором мышцы растягиваются очень медленно до максимума без болезненных ощущений. Этот метод можно назвать ритмической гибкостью, часто используется для разминки;
- статистический, используется в практике йоги, когда упражнения выполняются медленно, плавно с маленькой задержкой каждой позиции;
- PNF, заключается в тренировке с партнером, один из которых принудительно помогает другому растягивать мышцы, фиксируя принятое положение на несколько секунд.

Нами разработан комплекс занятий степ-аэробикой, стретчингом с силовыми упражнениями на 8 недель.

Занятия проводились 3 раза в неделю по 60 минут с учетом физических возможностей студентов (от простых базовых элементов до более сложных связок). Занятия включали: разминку, основную часть, заминку. В разминке использовались ходьба и бег с элементами стретчинга (подтягивание колена к груди, наклон вниз на каждый шаг и др.). В основной части проводилась степ-аэробика и различные силовые упражнения на степе (отжимания) и матах (упражнения на пресс, ягодичцы). И в заключительной части мы использовали медленный и статический методы проведения стретчинга.

Выделим ряд моментов, которые важно учитывать во время занятий степ-аэробикой. Для сохранения правильного положения тела во время степ - аэробики необходимо:

- держать плечи развёрнутыми, грудь вперёд, ягодичцы напряжёнными, колени расслабленными; избегать перенапряжения в коленных суставах; излишнего прогиба спины; наклоняться всем телом; при подъёме или опускании со степ - платформы всегда использовать безопасный метод подъёма; стоя лицом к платформе, подниматься, работая ногами, не спиной; держать тело близко к степ-платформе.

Основные правила техники выполнения степ - тренировки: - выполнять шаги в центр степ - платформы; ставить на платформу всю подошву ступни при подъёме, спускаясь, ставить ногу с носка на пятку, прежде чем сделать следующий шаг; опускаясь со степ - платформы, оставаться стоять достаточно близко к ней; не отступать больше, чем на длину ступни от степ - платформы; не начинать обучение с работы рук, пока студенты не овладеют движениями ног; не подниматься и не опускаться со степ - платформы, стоя к ней спиной; делать шаг с лёгкостью, не ударять по степ - платформе ногами.

В ходе эксперимента нами проведено тестирование физической подготовленности студентов (в начале и завершении эксперимента). Тестирование на контрольном этапе эксперимента выявило значительное улучшение показателей (сила, ловкость, гибкость, быстрота, выносливость) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

В итоге, мы уточнили понятие физические качества как врождённые морфофункциональные особенности организма человека, которые наиболее эффективно развиваются в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений. Представили здоровьесберегающую технологию как систему мер, включающую взаимосвязь и взаимодействие всех факторов образовательной среды, направленных на сохранение здоровья человека на всех этапах его обучения и развития.

Обозначили степ-аэробикой, стретчинг как здоровьесберегающую технологию, направленную на развитие

физических качеств, сохранение, поддержание и обогащение здоровья, стойкую мотивацию на здоровый образ жизни, стремление к физическому совершенствованию для эффективного решения предстоящих профессиональных задач.

Экспериментально проверили комплекс занятий степ-аэробикой, стретчингом с силовыми упражнениями на развитие физических качеств студентов многопрофильного колледжа г. Магнитогорска, который можно использовать на тренировочных занятиях со студентами институтов и университетов.

Перспективы дальнейшей работы связаны с разработкой занятий-тренировок для студентов на фитболах (фитбол-аэробика, фитбол-гимнастика), способствующих развитию физических качеств, укреплению мышц спины и брюшного пресса, создающих хороший мышечный корсет.

Цель нашего исследования достигнута, перспективы дальнейшей работы определены.

#### Список литературы:

1. Большой психологический словарь / ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: «Олма Пресс», 2004. – С.135-139.
2. Захаров, Е. Энциклопедия физической подготовки: методические основы развития физических качеств / Е. Захаров, А. Карасёв, А. Сафронов. – М.: Лептос, 1994. – 368 с.
3. 3. Здоровьесберегающие образовательные технологии: Материалы междисциплинарной научно-практической конференции. Москва, 25 октября 2007 Г./Отв. ред. Е.В.Усова. М.: Издат-во СГУ, 2007. 255 с.
4. Зуев, Е. И. Волшебная сила растяжки. 2-е издание. – М.: «Советский спорт», 1990. – 63 с.
5. Ильина, Г. В. Здоровьесберегающие технологии в современном образовательном процессе/ Г. В. Ильина // Формирование ценностно-мотивационного отношения студентов к реализации здоровьесберегающих технологий в физкультурной деятельности дошкольников: монография / Г. В. Ильина и др. - Красноярск: ЦНИ «Монография», 2014. - С. 88-108.
6. Ильина Г. В. Реализация преемственности в развитии физических качеств детей: монография / Г. В. Ильина. - М: Германия, Ламберт, 2014. - 404 с.
7. Кожухова, Н.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях: учеб. пособие для пед. вузов / Н.Н. Кожухова. – М.: Академия, 2002. – 316 с.
8. Попов Г.Г. Контроль физкультурной деятельности дошкольников. – Магнитогорск: МаГУ, 2006. – 96 с., с.14-20.

## ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

### РОЛЬ ПРАВОСЛАВНОЙ РЕЛИГИИ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ НАСЕЛЕНИЯ ВЯТСКОЙ ГУБЕРНИИ (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIX – НАЧАЛО XX ВВ.)

*Архипова Мария Владимировна  
Елабужский институт К(П)ФУ, г. Елабуга*

В развитии системы воспитания и образования во второй половине XIX – начале XX вв. религия играла большую роль. Во главе воспитания была поставлена Вера в Бога. Идеал воспитания разъяснялся и внедрялся церковью. Само государство через веру влияла на становление личности. Об этом свидетельствуют материалы со страниц журнала «Вятские епархиальные ведомости», где не раз упоминаются рекомендации о том, как необходимо вести себя истинному духовно-нравственному человеку. Духовность и нравственность, несомненно, имеют связь между собой. В религиозном понимании это связь неразделима. «В христианстве нравственное чувство человека слилось нераздельно с религиозным, вследствие чего и нравственное учение должно быть основано на религии». [4, с.121] Духовность и нравственность пересекаются, образуя основу личности. Во второй половине XIX – начале XX вв. понятие «духовность» подразумевалось под термином «нравственность» как само собой разумеющиеся, как фундамент православной нравственности. А нравственность в православном понимании не могла быть не духовной.

Религия определяла мировоззрение человека, его отношение к природе, обществу, его менталитет. Ведущей религией оставалось православие. Православная вера и Русская православная церковь влияли на формирование особого мировоззрения и мировосприятия народа. А. Е. Лихачев выделяет характерные черты русской духовности, которые свойственны людям независимо от их сознательной позиции в отношении религии или Церкви: стремление к красоте и гармонии во всем; разумность всех жизненных проявлений, единство слова и дела, доброта расположения сердца и поступков; жизненная установка на самопожертвование, идеал жизни как служения Богу, Отечеству, ближним. [6, с.33]

Через православную церковь людям доносились по средствам проповедей, молитв, рассказов о святых основы духовно-нравственного воспитания. Влияние церкви особо заметно в общественных институтах, таких как семья и школа. Строго требовалось соблюдать уставы церкви, рекомендовалось не употреблять неприличных слов. [1, с.172]

«Православная традиция следует богословским догматам; вера в Бога, покорность и смирение провозглашаются высшими ценностями и целями; строить жизнь предлагается согласно церковному Преданию, которое понимается как обращение к лику святых, усвоение их духа, и, следовательно, их нравственных ориентиров». [4, с.121] В церковных проповедях и молитвах всегда содержались нравственные поучения. Они были направлены на развитие моральных качеств православного человека, таких как уважительное отношение к старшим, забота о стариках, младших детях, беспомощных людях, милосердие, миролюбие, трудолюбие, взаимопомощь, совестливость. С этой целью детям в учебных заведениях предлагались рассказы из Нового Завета, которые служили объяснением

церковных праздников и значение учения Христа. Такие воспитательные проповеди можно увидеть на страницах журнала «Вятские епархиальные ведомости».

При воспитании детей в духе православной веры нужно помнить слова Златоуста, о том, что верой заниматься необходимо уже с детства, хотя бы одно занятие в неделю. Именно с детства нужно начинать изучать уроки веры и благочестия, потому что в детстве лучше воспринимается материал. Если дети заблаговременно привыкнут к добрым чувствам, то можно надеяться, что они будут избегать зла и вероятность совершения плохих поступков будет мала. Вера может обеспечить счастливое будущее. Если научить ребенка вере в Бога, то в трудные минуты своей жизни, он будет обращаться в церковь или же молиться дома. Именно молитва снимает с их души всякую тяжесть. Те, кто знают и верят в Бога, без всяких препятствий и опасностей, будут все больше успевать на пути к добродетели. Первым самым естественным и действенным средством к воспитанию детей служит молитва. [5, с. 655] Но молитва имела свое истинно религиозно-нравственное значение только тогда, когда она проникала в сердце ребенка, то есть дети при молитве не должны повторять лишь заученные слова, а должен чувствовать и понимать ее смысл. Но читать молитву не всегда еще значит молиться. Правильно молиться учили в образовательных классах. Перед молитвой необходимо было провести беседу с учениками о значении этой молитвы, то есть разъяснить, в чем заключается ее смысл. В конце занятия учитель сам полностью проговаривает молитву, чтобы показать, как правильно надо молиться. Необходимо было молиться утром, вечером, перед приемом пищи и после. [8, с. 139] Через такие частые молитвы дети выражали благодарность Богу за всё, что у них есть. Таким образом, дети учатся не только при помощи одних наставлений, но с помощью примера подражания.

Церковь занимала важное место в системе народного образования и воспитания, это отражалось в содержании обучения: изучали церковные книги, а учителями часто были духовные лица. Главная цель такого воспитания и обучения заключалась в том, чтобы человек жил по воле Божьей, благодаря чему он обретет блаженство на небесах. Религиозные предметы были включены в программы учебных заведений и являлись обязательными. Одним из таких религиозных предметов был «Закон Божий». Преподавание Закона Божьего преследовало цель «воспитывать детей в христианской благочестивой жизни по закону православной церкви». [9, с. 20] Для этого уже с детства в ребенке необходимо развивать стремление к добру и правде.

Как уже говорилось выше, средствами воспитания служила церковная литература, она была полностью педагогична и поучительна. Библия через притчи псалмы давала уроки добродетельной жизни. Стоит отметить, что сама педагогическая система России второй половины XIX – начало XX вв. была заимствована из Библии. Для

распространения церковной литературы открывались специальные библиотеки, в которых даже были читальные залы. Все книги распределялись по отделам: книги священного писания, творения святых Отцов церкви, священное писание, богослужебные книги на греческом языке, книги нравоучения (духовные журналы, церковные словари) и другие. [3, с. 175] Библиотеки с религиозными книгами создавались с целью поддержания и расширения православно-христианского образования для лиц всех сословий. Считалось, что истинно-религиозное образование важнее всякого другого образования, потому что возвращает и укрепляет душевное здоровье. Приходящие лица, через чтение религиозных книг, усваивали истинное познание о мире и Боге. [7, с. 59] Духовность в христианско-гуманистической традиции выступает как исповедание нравственных стремлений к Истине, утверждения в жизни Добра, Любви, Совести, Чести. [9, с. 28]

При женских монастырях открывались школы. Учились девочки от 6 до 10 лет. Обучением девочек занимались безвозмездно. За ученицами следила монахиня, которая была им в роли «классной руководительницы».

Православие определяло духовно-нравственное воспитание. Человеку предьявлялось требование смирения, то есть необходимо было отказаться от гордыни, которая считалась грехом. В Ветхом завете говорилось, что отец глава семейства и его нужно слушаться. Это можно заметить при анализе семейных отношений. Вплоть до конца XIX в. строй в семье был патриархальным.

Церковь всячески пыталась влиять на процесс воспитания, считалось, что зло – это результат плохого воспитания. Мало родить просто ребенка, нужно воспитывать их добрым делом и волей. Поэтому, заметно сильное влияние церкви и на семейное воспитание. «В наставлениях своим детям вятский купец Константин Игнатьевич Клепиков советовал: «... учите детей своих, чтобы жили по заповедям Божьим, тогда Господь Бог ниспошлет им и вам благодать свою: будете здоровы, благополучны. Веруйте в Бога». [2, с.86] Однако судить о результатах воспитания можно было лишь по конкретным поступкам, а не только по внешним проявлениям веры.

Таким образом, Русская Православная церковь и православная вера, несомненно, влияли на формирования мировосприятия и мировоззрения личности. Вера была поставлена во главу всей воспитательной системы. При

этом характерными чертами русской духовности, которые были свойственны людям изучаемого периода, были: стремление к красоте и гармонии во всем, доброта сердце, хорошие поступки, идеал жизни как служение Богу, Отчизне, ближним, жизненная установка на самопожертвование.

#### Список литературы:

1. Беседа // Вятские епархиальные ведомости. Отдел духовно-литературной. 1863. №10. С.172-176.
2. Бурдина Г.М. Духовно-нравственное воспитание в провинциальной городской семье во второй половине XIX – начале XX в. (по материалам Вятской губернии) // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции «Родной край: история и современность». Набережные Челны, 2014. С.86-87
3. Валеева Н. Г. Елабужское земство и Россия: Гуманно-просветит. деятельность Елабуж. земства (1867-1917) / Предисл. И. Р. Гафурова. - М.: Аграф, 2002. 240с.
4. Головушкина М.В. Формирование основ духовно-нравственного воспитания // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2012. №2. С.121-127.
5. Значение веры в деле воспитания // Вятские епархиальные ведомости. Отдел духовно-литературный. 1898. № 13. С.655-657.
6. Лихачев, А. Е. Воспитание и духовность (заметки православного педагога) / Лихачев А. Е. // Педагогика. 2001. № 3. С. 33-36.
7. Открытие епархиальных библиотек // Вятские епархиальные ведомости. Отдел духовно-литературной. 1870. № 4. С.59-61.
8. Программа преподавания Закона Божьего в сельских двухклассных училищах // Вятские епархиальные ведомости. Отдел духовно-литературной. 1870. №8. С.139-142.
9. Шеховская Н. Л. Духовность нравственного воспитания в русской философско-педагогической мысли (вторая половина XIX - первая половина XX вв.): ав-тореф. дис.... д-ра пед. наук / Шеховская Н. Л. - Белгород, 2006. 33 с.

## НАЧАЛО СЛУЖБЫ «ИНОЗЕМЦА» Б.Х.МИНИХА РОССИЙСКОМУ ГОСУДАРСТВУ В 20-Е ГГ. XVIII В., БУДУЩЕГО НАЧАЛЬНИКА АРТИЛЛЕРИЙСКОГО И ИНЖЕНЕРНЫХ КОРПУСОВ

*Бенда Владимир Николаевич*

*Канд. ист. наук, доцент. Доцент межфакультетской кафедры истории Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина, г.Санкт-Петербург*

Напомним, что Миних Бурхард Христоф (Христофор Антонович) родился 9 мая 1683 г. в поместье своего отца недалеко от Ольденбурга. Не вдаваясь в подробности его биографии, лишь только отметим, что в 1716 г., Миних был принят на службу к польскому королю Августу II, который в 1717 г. произвел его в генерал-майоры. Однако Миниху не суждено было долго оставаться Польше, и вскоре он стал перед выбором – где и кому служить дальше, или *Карлу XII или Петру Великому*. Выбор Минихом России был определен лишь смертью Карла XII и

хорошими предложениями русского посла князя Долгорукого [2, с.178-179].

Б.Х.Миних, явившись в 1721 г. к Петру I для «инженерства» не мог, да и не посмел выторговывать для себя более выгодные условия, кроме тех которые ему были предложены и требовались его специальностью. Кстати, Б.Х. Миних вынужден был смириться с тем, что, Петр I, после проверки компетенций Миниха в инженерном деле, подтвердил ему чин (воинское звание на современном языке – *В.Б.*) генерал-майора, а чин генерал-лейтенанта Б.Х.Миниху, был пожалован Петром I только через год службы в

России, несмотря на обещание князя Долгорукого. Существует интересная деталь, связанная с производством Миниха в генерал-лейтенанты (генерал-поручики-В.Б.). На самом деле указ Петра I о приеме Миниха на российскую службу был подписан 22 мая 1721 г., в котором говорилось, что Миних произведен в генерал-лейтенанты русской армии. Но указ был датирован не 22 мая 1721 г., а **22 мая 1722 г.**[4,с.209-210]. В военно-исторической литературе можно найти объяснение этому факту. Во-первых, в соответствии с положением принятым в 1720 г., все иностранные офицеры, поступавшие на русскую службу должны были, как минимум, один год прослужить в прежнем чине, а уже после этого мог решаться вопрос об их росте по служебной карьере. Во-вторых, на момент подписания указа Петра I о присвоении Миниху чина генерал-лейтенанта, тому было всего лишь 38 лет и он, как пишет М.Д.Хмыров «...выглядел мальчиком, особенно в сравнении с русскими генерал-майорами, отслужившими всю шведскую войну»[10,с.230], и этот факт **незаслуженное возвышения иностранца** даже Петром I, мало кому из русского генералитета да из ближайшего окружения царя мог понравиться. 15 декабря 1721 г. Военная коллегия доложила в Правительствующий Сенат о том, что генерал-майору Б.Х.Миниху выдан патент на чин «генерал-поручика»[6,л.497], которым официально он мог пользоваться лишь с 22 мая 1722 г. В записке, или выражаясь современным языком – резюме, поданной Минихом Петру I на французском языке, он кратко изложил сведения о своей предыдущей службе и занятиях, а также о своих познаниях в тех или иных областях военного искусства. Любопытно, что касается познаний Миниха в области артиллерии, то Миних написал так: «По артиллерии равномерно не могу служить, не зная её в подробности и умея распоряжаться ею только при атаке и обороне крепостей и в сражениях»[10, с.231]. В этой же записке Миних писал, что определяется на службу его царского величества не на три или четыре года «...но всю остальную жизнь мою». Буквально через несколько дней после торжеств, посвященных заключению «вечного мира» со Швецией, заключенного на Ништадтском конгрессе в 1721 г., 31 октября 1721 г. Б.Х.Миних представляет царю свои условия («кондиции» - В.Б.), на которых Миних соглашался продолжить службу в России, но теперь уже не на всю оставшуюся жизнь, как он писал в своих записках, **а лишь на пять или шесть лет**[10, с.232]. Следует заметить, что «кондиции» Миниха, включавшие в себя 16 пунктов[9, с. 323-325], содержат в большей степени запросы административного характера, определяемые характером специальности Миниха и работами, предстоящими выполнять Миниху в области инженерных укреплений и тому подобных. Но уже в этих «кондициях», в которых Миних пока не мог, да и не смел, выторговывать себе более выгодные условия службы российскому государству, тем не менее, он не забывает упомянуть о нескольких выгодах, которые, надо признать, не выходят за рамки приличия. Например, в случае его командировки для руководства инженерными работами, в каких либо местах Балтийского побережья, Миних просит, чтобы ему оплачивались расходы, понесенные им на поездки, жилье и прочие расходы, связанные с его командировками (п.8. «кондиций» - В.Б.). В п.10. указанных «кондиций» Миних просит, чтобы назначение его к руководству какими либо работами и другим делам, ограничивалось лишь провинциями близлежащими к Балтийскому морю, а в п.11. просит, после двух или трех лет службы, предоставить ему отпуск на несколько месяцев с выездом в Германию. Самое главное, что в п.13 названных «кондиций», Миних просит, чтобы после пяти или шести - летней

службы русскому царю, когда он в полной мере покажет на практике свои инженерное искусство и знания, и обучит всему этому российских инженеров, по семейным обстоятельствам отпустить его с русской службы домой[9, с.324-325]. Какой либо резолюции Петра I на «кондиции» Миниха, нам и другим отечественным военным историкам и исследователям, до настоящего времени в архивных и других источниках обнаружить не удалось. Однако, по всей видимости, вскоре Миних уже не помышляет об отъезде из России и оставлении русской службы, т.к. все больше и больше заслуживал доверие Петра I и его положение в Росси значительно упрочилось. Тот объем поручений, полученных генерал-лейтенантом Б.Х.Минихом от Петра I и качество их исполнения, а особенно успешное руководство строительством Ладожского канала, сооружению которого Петр I придавал огромное значение, способствовал тому, что Петр I, осенью 1724 г. представляя Миниха Сенату произнес фразу: «Я еще не имел ни одного чужестранца в своей службе, который бы так, как сей, умел предпринимать и совершать великие дела...»[5, с.87] (в редакции самого Миниха эта фраза звучит так: «...я не имел в своей службе иностранца, который умел бы так как он, проектировать и исполнять самые громадные работы...»[4, с.26] - В.Б.). В связи с этими обстоятельствами, хотим обратить внимание на одно, как нам представляется, спорное утверждение М.Д.Хмырова, будто бы доказывающее благосклонное расположение Петра I к Миниху, и приведенное в его работе. Он пишет, ссылаясь при этом на самого Миниха, что Петр I, оставшись довольным увиденным, и был так рад тем, что было сделано при строительстве Ладожского канала под руководством Миниха, в присутствии Сената поручил Миниху канал «в полную дирекцию» и обнадеежил его, что он Миних «... скоро пожалован будет генерал-фельдцейхмейстером» вместо якобы просившегося в отставку из-за своего возраста Я.В.Брюса и назначен «над всеми казенными и гражданскими строениями генерал-директором»[10,с.236]. М.Д.Хмыров не приводит источник, из которого ему стало известно мнение Миниха о том, как Петр I собирался наградить его за строительство Ладожского канала. Мы полагаем, что впервые, Б.Х.Миних упомянул о том, что якобы Петр I в награду за труды и старание Миниха при строительстве Ладожского канала в октябре месяце 1724 г. «**всеми милостивейшее повелел предложить ему чин генерал-фельдцейхмейстера и «генеральную дирекцию над всеми императорскими строениями»** в своем письме из ссылки к государственному канцлеру графу А.П.Бестужеву-Рюмину от 4 июня 1744 г.[8, с.178]. Мы сомневаемся, что такое могло быть на самом деле потому, что, *во-первых*, Миних в этом случае противоречит сам себе в том, что он прекрасно понимал и знал систему Петра Великого, который назначал на руководящие должности, как правило, только русских, а на подчиненные должности иностранцев[4, с. XXII.]. *Во-вторых*, Петр I прекрасно осознавая объем работ по продолжению строительства столь важного для него Ладожского канала, и объем должностных обязанностей генерал-фельдцейхмейстера, вряд ли мог допустить чтобы активное строительство канала после назначения Миниха начальником русской артиллерии и обер-директором инженерного корпуса могло постепенно затухнуть или вестись не с прежними темпами. И, *в-третьих*, напомним, что в тот момент генерал-фельдцейхмейстером был Я.В.Брюс, человек, внесший огромный вклад в создание и развитие русского артиллерийского и инженерного дела, и военно-специального артиллерийско-инженерного образования, которому Петр I безгранично доверял и которого ценил на его посту. Нам

неизвестны, какие либо причины или обстоятельства, которые могли бы побудить Петра сменить Я.В.Брюса на его посту, человеком, по его собственному признанию, мало сведущим в артиллерии. И наконец, в декабре 1722 г. именным указом Петра I генерал-майор Де Кулон был назначен директором над всеми крепостями российской империи с подчинением ему всех инженерных кадров и подразделений [7, л.3]. Де Кулон был также известным военным инженером, ценным Петром I и много сделавшим для развития инженерного дела в России. Поэтому еще раз повторяем, что маловероятен тот факт, что бы Петр I отстранил от дел упомянутых выше Я.В.Брюса и Де Кулона, и возложил исполнение их обязанностей на одного Миниха.

В начале 1726 г. по ходатайству своего друга Остермана, Б.Х.Миних был награжден орденом Святого Александра. В августе того же года последовал указ Екатерины I о награждении генерал-лейтенанта Б.Х.Миниха за его труды при постройке Ладожского канала пятью тысячами рублей [10, с.239]. Заметим, что Миних, после смерти Екатерины I повторно был награжден за строительство Ладожского такой же суммой денег. 2 июня 1726 г. последовал указ императора Петра II из Правительствующего Сената в канцелярию Ладожского канала, в котором говорилось, что «Его императорское величество указали генералу Фон Миниху обещанную сумму за труд Ладожского канала, а именно 5000 р. после учиненного его императорского величества резолюции прошедшего мая 23 дня выдать указанную сумму, из которой 3000 р. ныне, а остальные в 2000 р. по окончании года» [1, л.33].

В 1726 г. истек срок первого контракта, заключенного Б.Х.Минихом с русским правительством в 1721 г., а у Миниха не было уже никакого желания оставлять российскую службу, тем более, что императрица Екатерина I дала согласие на продолжение службы Минихом российскому государству в прежней должности, то им были предложены российскому правительству следующие «кондиции», на основании которых он готов был продолжать служить «...отрекаюсь от высокой и иной службы и обязуюсь Ея Императорского Величеству (ЕИВ) и ее императорской высокой фамилии десять лет, а именно до 1 января 1737 года верно, честно по крайней силе и мочи служить в войсках ЕИВ и его высокому императорскому дому угодные случая и не щадя тела и живота моего» [1, л.44].

В начале 1727 г. новые Миниховские «кондиции» [1, л.44-46об.] были представлены императрице Екатерине I, необходимость подачи которых Миних обосновал тем, чтобы «... в лучшее состояние приведена была та служба которой отменно требуется спокойных мыслей и чтоб с наилучшей пользой исправлять, то и по данному мне всемилостивейшему позволению через сие всепокорные мои кондиции представляю, **а именно ЕИВ униженно прошу**» [1, л.44]. Если сравнить Миниховские «кондиции» 1721 и 1727 годов, то в новых «кондициях» Миних проявился в действительности таким, каким он был на самом деле «немец – как пишет М.Д.Хмыров, в полнейшем значении этого понятия, умный гибкий, вкрадчивый, набожный, самоуверенный, алчный к почестям и прибыли» [10, с.239].

Нижеприведенный пример показывает все «благородство убеждений и чистоту намерений» Миниха-иноземца, предполагавшего посвятить себя новому Отечеству – России. Возгордясь тем вниманием, оказанным ему Петром Великим и Екатериной I, Б.Х.Миних решил, как говорится, воспользоваться моментом с той бесцеремонностью и беспардонностью по отношению к другим людям,

которые значительно дольше служили российскому государству и внесли по сравнению с Б.Х.Минихом куда более весомый вклад в укрепление обороноспособности российского государства, в создание и развитие артиллерийских и инженерных корпусов.

Подтверждением этому может служить тот пример, что, Миних, самолично признавая тот факт, что он слабо знает артиллерию, о чем мы говорили выше, в 3 и 4-м пункте своих новых «кондиций» **выпрашивал себе чин генерал-фельдцейхмейстера** [1, л.44об.-45] с такими же привилегиями, которыми пользовался Я.В.Брюс, 22 года исполнявший обязанности генерал-фельдцейхмейстера.

Однако намерениям Миниха в этом плане не суждено было сбыться. Император произвел его в полные генералы и вместо пожалования ему чина генерал-фельдцейхмейстера, назначил обер-директором над фортификациями всей российской империи, с подчинением ему всех инженеров, а его соответственно – Военной коллегии. Жалование ему было определено такое же, как другим генералам-иноземцам [1, л.44об.-45].

Обратим внимание на один факт. Требуя себе чин генерал-фельдцейхмейстера, т.е. начальства над русскими артиллерийским и инженерным корпусами, Б.Х.Миних стал противопоставлять себя тогдашнему исполняющему обязанности генерал-фельдцейхмейстера И.Я.Гинтеру, в полном смысле «ветерану Северной войны», прошедшую её с русской артиллерией с момента её неудачного начала и до её победоносного завершения, бывшим в отличие от Миниха артиллеристом как говорится «до мозга костей». Мы не будем останавливаться на подробностях этого противостояния, т.к. это сделали в одной из наших предыдущих работ упомянутой выше [3].

Кратко остановимся на содержании других пунктов «кондиций» Б.Х.Миниха и резолюций на них уже императора Петра II, т.к. Екатерина I скончалась и не успела их рассмотреть.

**В 1-м пункте** «кондиций Б.Х.Миних оставляет за собой право после истечения десятилетнего срока службы на русской службе, оставить службу и, покинув Россию жить дальше у себя на родине с условием, что он не будет служить какому либо другому государю против России.

Петр II утвердил этот пункт «кондиций» без изменений, **но с запретом любой службы** Миниха другому государству после окончания службы в России [1, л.44об.].

**Во 2-м пункте** Миних изъявляет свое желание, чтобы в случае невозможности определения его детей на службу или к другому занятию в 1727 г., то чтобы ему было позволено в 1728 г. их вывезти из России и **«отдать в казенное надзирание» за границей, «...чтобы я в их христианском воспитании впредь уверен и спокоен быть мог».**

Императором было разрешено Миниху это сделать с такой перспективой, что «... когда служба здешняя допустит, тогда на то позволение ему дано будет», чтобы его дети могли вернуться в Россию [1, л.44об.].

И во всех последующих пунктах «кондиций» Миних все просит и просит себе какие либо материальные и другие выгоды и прибыли. Например, в **10-м пункте** он пишет, что т.к. он не имеет в Санкт-Петербурге своего жилья, то он просит, чтобы ему была дана «...пристойная квартира или как скоро можно построена» которая навечно отошла бы ему и его потомкам. В соответствии с решением Петра II, Миниху был подарен «...описной двор Петра Толстого (бывшего графа, сосланного в ссылку – В.Б.) который в Никольской улице» [1, л.46].

Практически все требования, изложенные Б.Х.Минихом в своих «кондициях» Петром II были удовлетворены и утверждены 23 мая 1727 г. [1, л. 46об.], за исключением требований изложенных в пп.3 и 4, о чем говорилось выше.

#### Список литературы:

1. Архив военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (Архив ВИМАИВ и ВС). Ф. 2. Оп. ШГФ. Д.74.
2. Бантыш-Каменский Д.Н. Биографии российских генералиссимусов и генерал-фельдмаршалов с 48 портретами. Ч.1. СПб.: тип. третьего департамента министерства государственных имуществ, 1840. – 370 с. С.178-179.
3. Бенда В.Н. Инженерное и артиллерийское дело при генерал-фельдцейхмейстере И.Я. Гинтере // Materiály IX mezinárodní vědecko - praktická konference «VĚDECKÝ PRŮMYSL EVROPSKÉHO KONTINENTU-2013» 27 listopadu - 05 prosinců 2013 roku. - Dnl 15. Historie.: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. – 88 stran. С.57-69.
4. Брикнер А.Г. Записки иностранцев о России в XVIII столетии. Т.П. Записки фельдмаршала графа Миниха. СПб.: в типографии В.Безобразова и Комп., 1874. – XXIX и 406 с.
5. Голиков И.И. Деяния Петра Великого, мудрого преобразователя России, собранные из достоверных источников и расположенные по годам. Т.Х. Издание второе. М.: в типографии Николая Степанова, 1839. – 468 с.
6. Российский государственный архив древних актов (РГАДА). Ф.248 (Сенат и его учреждения). Оп.7. Кн. 379.
7. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф.826. Оп.2. Д.598.
8. Русский архив. Историко-литературный сборник. 1866. Выпуск 1-6. М.: Тип. В. Грачева и Ко, 1866. – 500 с. Выпуск 2.
9. Русский архив. Историко-литературный сборник. 1867. Выпуск 1-6. М.: Тип. В. Грачева и Ко, 1867. – 552 с. Выпуск 3.
10. Хмыров М.Д. Фельдцейхмейстерство графа Миниха. / Записки иностранцев о России в XVIII столетии. Записки фельдмаршала графа Миниха. СПб.: в типографии В.Безобразова и Комп., 1874. – 406 с.

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МИЛИЦИИ МАРИЙСКОЙ АССР С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ В 1956–1985 ГОДАХ

*Бояринцева Ирина Александровна*

*аспирантка ФГБОУ ВПО «Марийский государственный университет», г. Йошкар-Ола*

Одним из важнейших направлений деятельности органов милиции Марийской АССР в 1956–1985 годах являлось укрепление связей с общественностью. Необходимым условием повышения уровня и эффективности борьбы с преступностью и охраны общественного порядка являлись связь с народом, опора на его опыт, инициативу и энергию. На протяжении советской и постсоветской истории уровень, масштабность этих связей, формы и методы их осуществления заметно разнились. И это не удивительно, поскольку многогранные задачи, решаемые органами милиции на различных этапах социалистического строительства, тоже были разными, как были разными сами органы правопорядка, состояние их боеспособности, а также сознательность, организованность и активность самих масс. Все это породило немало мифов, идеализирующих процесс вовлечения общественности в правоохранительную деятельность.

Согласно одному из них участие населения в обеспечении общественного порядка было порождено «снизу», энтузиазмом масс добровольно и бескорыстно выполнять функции по охране правопорядка. Подобное объяснение природы возникновения общественных объединений правоохранительной направленности, мотивов их участия в оказании помощи милиции, полагаем, правомерно применительно лишь к отдельным периодам отечественной истории. Например, к первым годам Советской власти, когда резко взметнулась вверх преступность, а государственная машина в одиночку без опоры на массы оказалась не способной обеспечить должный правопорядок в стране. Именно революционный энтузиазм тогда побудил тысячи, сотни тысяч людей реально взаимодействовать с органами правопорядка [10, с. 544].

Но так происходило не всегда. По мере утверждения авторитарных методов управления инициатива масс «снизу» уступала место массовому скепсису, энтузиазм дружинников угасал. Попытки стимулирования деятельности добровольных стражей порядка были крайне робкими, не всегда своевременными, или просто не производились. В таком случае добровольные народные дружины (далее ДНД) не иначе, как насаждались «сверху».

Анализ показывает, что даже с преодолением культа личности Сталина, в условиях либерализации страны подобная практика не была приостановлена. Именно партийно-советские органы с завидным постоянством давали правоохранительным органам указания о количестве и сроках создания подобных дружин. В решениях XX, XXI и XXII съездов КПСС, постановлениях ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 2 марта 1959 года, в постановлении ЦК КПСС от 16 августа 1961 года постоянно ставилась задача добиться резкого сокращения, а затем и искоренения преступности и нарушений общественного порядка в стране. В этих документах подчеркивалось, что организация работы по укреплению социалистического правопорядка является важнейшей политической задачей в деле строительства коммунистического общества. Ответственность за организацию этой работы в первую очередь были призваны нести партийные комитеты и первичные партийные организации. Им предписывалось «организовать народные добровольные дружины, районные (городские) штабы и обеспечить их успешную деятельность по поддержанию общественного порядка в стране». Борьба с преступностью признавалась повседневной заботой всех трудящихся [4, д. 520, л. 9]. В целях стимулирования деятельности народных дружинников было издано Постановление Совета Министров СССР от

6 июня 1967 «Об учреждении нагрудного знака «Отличный дружинник».

Благодаря принятым мерам в Марийской АССР, как и по стране, активность общественности в борьбе с нарушителями социалистического правопорядка заметно повысилась. Народные дружины, созданные на предприятиях и учреждениях, проводили большую работу по предупреждению и пресечению антиобщественных проявлений

С не меньшей интенсивностью и размахом работа по повсеместному формированию добровольных народных дружин велась и в последующие годы. Были приняты важные нормативно-правовые акты, направленные на совершенствование деятельности добровольных народных дружин: Указ Президиума Верховного Совета СССР «Об основных обязанностях и правах добровольных народных дружин по охране общественного порядка» от 20 мая 1974 г., Постановление ЦК КПСС и Совета министров СССР «О дальнейшем совершенствовании деятельности добровольных народных дружин по охране общественного порядка» от 20 мая 1974 г., Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по усилению борьбы с преступностью» от 23 июля 1966 г. Вопросы о деятельности ДНД специально рассматривались на заседаниях бюро обкома, Президиума Верховного Совета, сессиях горрайисполкомов республики [4, д. 391, л. 23]. Деятельность добровольных народных дружин жестко контролировалась. Министерство охраны общественного порядка (МВД – с 1968 года) Марийской АССР издавались специальные приказы, содержавшие анализ состояния и проблем формирования ДНД.

Во всех районах и городах были созданы районные, городские штабы добровольных народных дружин. На 1 января 1978 года в республике было 932 ДНД с общим количеством дружинников 29169. [11, с. 175] 15 из них к середине 1970-х годов возглавлялись секретарями горкомов и райкомов партии, 2 – заместителями председателей райисполкомов. Непосредственное руководство деятельностью дружин, как правило, возлагалось на одного из заместителей председателей рай(гор)исполкомов. В аппарате МВД, ГОРОВД выделялись работники, ответственные за организацию взаимодействия милиции с ДНД [6, д. 92, л. 23]. По инициативе «сверху» в 1970–1980-е годы проводились смотры работы оперативных комсомольских отрядов дружинников [9, с.184]. Лучшим дружинам стали вручать переходящее Красное знамя Совета Министров Марийской АССР.

Укреплению взаимодействия органов милиции и общественности активно содействовали и средства массовой информации. Еще в совместном постановлении «О мерах по улучшению работы Министерства внутренних дел Марийской АССР» от 28 ноября 1956 года Совет Министров Марийской АССР и бюро обкома КПСС обязали редакции газет «Марийская правда», «Марий коммуна», «Молодой коммунист» шире освещать на страницах газет положительный опыт работы милиции, общественности по борьбе с преступностью и нарушениями общественного порядка [3, д. 599, л. 122] В печати систематически публиковались специальные статьи, освещавшие положительный опыт работы добровольных народных дружин, материалы совещаний партийного актива [13], актива органов внутренних дел, республиканского совещания работников милиции, собраний общественности, обращения [15].

Все это свидетельствует, что деятельность народных дружинников проводилась под непосредственным

контролем и руководством партийных и советских органов, при активном взаимодействии с представителями горкомов, райкомов партии, комсомола, исполкомов Советов, секретарей парторганизаций. С одной стороны, результатом такого подхода к ДНД стало значительное расширение круга «борцов» с преступностью, которые с большим рвением и желанием безвозмездно выполняли обязанности внештатных сотрудников милиции, помощников участковых уполномоченных, общественных инспекторов госавтоинспекции, паспортных аппаратов, детских коммат и т. п.

С другой стороны, это привело к проникновению формально-бюрократических начал в их деятельность, падению энтузиазма и активности дружинников.

В качестве второго мифа можно назвать астрономические цифры участия общественности в работе органов милиции. В Марийской АССР, по официальным данным, в 1959 году число дружинников составляло 7 тыс., в 1964 г. – 18 тыс. [12], в 1973 г. – 22 тыс. [5, д. 67, л. 28]. И в последующие годы добровольные народные дружины рассматривались как весьма внушительная общественная сила, являющаяся грозой для тех, кто не прочь был нарушить общественный порядок. Считалось, что в стране постоянно совершенствуются формы непосредственного участия граждан в управлении делами государства, что общественные начала всю глубже входят во все сферы нашей жизни, число добровольных помощников милиции растет. В 1985 году в республике насчитывалось 995 народных дружин, объединявших свыше 37 тыс. дружинников, действовало 517 специализированных дружин, групп дружинников, из которых 61 – по борьбе с хищническими социалистической собственности, 342 – по безопасности дорожного движения, 108 оперативных комсомольских отрядов дружинников [1, д. 462, т. 1, л. 154].

К сожалению не обошлось без фальсификации численности дружинников. Многие из народных дружин числились лишь на бумаге, были малочисленны и пассивны. Отдельные дружины крайне робко включались в профилактическую работу среди населения.

Во второй половине 1970-х годов активность добровольных народных дружин особенно снизилась в сельской местности. По существу они вели дежурство только в праздничные дни. И это накладывало свой отпечаток на состояние правопорядка и законности. На сельскую местность тогда приходилось более половины всех правонарушений в республике. В деревнях и селах имели место не единичные случаи групповых хулиганских проявлений, совершения тяжких преступлений в общественных местах [7, с.108].

Третий миф, окружающий добровольные народные дружины, связан с преувеличенными представлениями об их вкладе в поддержание общественного порядка. На самом деле отдача от общественности все же была невелика. Так, в начале 1970-х годов количество преступлений в республике в шесть раз было меньше числа дружинников [5, д. 67, л. 28]. К примеру, в 1971 году свыше 22 тыс. дружинников, насчитывавшихся в республике, задержали 60 преступников, 700 мелких хулиганов, выявили 220 случаев самогонварения, доставили в медицинские вытрезвители 2,1 тыс. пьяных граждан [2, д. 104, т. 1, л. 94].

В 1985 году с участием дружинников было раскрыто около 100 преступлений, задержано 150 преступников, 6,7 тыс. нарушителей общественного порядка, проведено 420 проверок сохранности социалистической собственности, в ходе которых удалось выявить 16 преступлений и 1,4 тыс. мелких хищений [9, с.184].

Еще один миф связан с утверждением о том, что к поддержанию общественного порядка привлекалась «лучшая часть комсомольцев и молодежи». [15, Ст. 25]

Как справедливо отмечает В.И. Харламов, погоня за численностью, показуха и очковтирательство в дружинах достигли невероятных масштабов. Имели место факты, когда на дежурство в ДНД направлялись за отгулы случайные люди, не имевшие отношения к дружине. [16, С.40 ]

Таким образом, в рассматриваемые годы получают распространение экстенсивные формы взаимодействия милиции и общественности, главное внимание уделяется количественным показателям, которые подчас не отражали реальности. В то же время в советские времена, следует признать, что народные дружины были исторически обусловлены, отвечали природе социалистического государства и являлись прогрессивной формой сотрудничества силовых структур с общественностью. Они сыграли свою позитивную роль в укреплении общественного порядка, в борьбе с нарушениями правил социалистического общежития и другими антиобщественными проявлениями, заслужили авторитет и признательность у широких масс населения.

#### *Список литературы*

1. Архив МВД по Республике Марий Эл. Ф. 12. Оп. 1.
2. Архив МВД по Республике Марий Эл. Ф. 33. Оп. 8.
3. Государственный архив Республики Марий Эл. Ф. П-1. Оп. 7.
4. ГАРМЭ. Ф. П-1. Оп. 18.
5. ГАРМЭ. Ф. П-1. Оп. 39.
6. ГАРМЭ. Ф. П-1. Оп. 41.
7. Заседание Верховного Совета Марийской АССР девятого созыва (тринадцатая сессия). 11 апреля 1979 г. Стенографический отчет. – Йошкар-Ола, Мар. книжное изд-во, 1979. – С. 108.
8. И дух, и буква закона: сборник выступлений В. С. Глушкова, председателя Верховного суда Марийской АССР в 1971–1990 годах/ сост.: Ф. В. Габрахманов, Ю. Н. Маляшова. Йошкар-Ола, 2009. 154 с.
9. Иванов В. А. МВД по Марий Эл в реализации государственной политики: 1985–2010 гг. Йошкар-Ола, 2013. –612 с.
10. Иванов В.А. Милиция в Марийском крае в 1917-1941 гг.: проблемы организации и деятельности. М.: Логос, 2005. 640 с.
11. История марийской милиции. К 65-летию Великой Победы/ под общ ред. А.В. Хохорина. – Йошкар-Ола, 2010.-233 с.
12. Марийская правда. – 1964. – 23 июля
13. Марийская правда. – 1966. – 20 августа
14. Обращение участников республиканского совещания представителей народных дружин и товарищеских судов ко всем народным дружинникам, членам товарищеских судов, общественным организациям, ко всем трудящимся республики// Марийская правда. – 1966. – 23 июля
15. Об участии трудящихся в охране общественного порядка в стране: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 2 марта 1959 года № 218 // СП СССР. – 1959. – № 4. – Ст. 25.
16. Харламов В.И. Исторический опыт и проблемы совершенствования нормативно-правовой базы деятельности народных дружин в Российской Федерации // Проблемы взаимодействия органов внутренних дел с общественными объединениями по охране правопорядка и обеспечению общественной безопасности: материалы «круглого стола» 27 января 2006 г. в Академии управления МВД России. М., 2006. С. 28-44.

## АРЕСТНЫЕ ДОМА ПОРЕФОРМЕННОЙ РОССИИ (НА МАТЕРИАЛАХ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)

*Федотов Дмитрий Олегович*

*Аспирант факультета истории и права СмолГУ, г. Смоленск*

Великие реформы Александра II второй половины XIX в. оказали существенное влияние на представление российского общества о значении и роли мест лишения свободы в исправлении преступника. О контроле общества над тюремной системой заговорили в России в начале XIX в., когда стали распространяться филантропические идеи Джона Говарда. Российское общество пыталось реализовать представление об участии общества в совершенствовании тюремной системы с 1819 года, когда было создано Попечительское о тюрьмах общество.

Введение мировых судов по судебной реформе 1864 г. и финансово - экономическое положение страны в пореформенный период побудили государство использовать земские учреждения для создания исправительной системы на местах. Привлечение земства к созданию и содержанию арестных домов в уездах усилило роль общественного элемента в реорганизации пенитенциарной системы в Российской империи. В 1862 г. Под руководством министра внутренних дел П.А. Валуева началась подготовка тюремной реформы. Её разработка, а тем более, претворение в жизнь, отставала по времени от судебной реформы и затянулась до конца 70-х гг [1, с. 170.].

Создание мирового суда открывало новые возможности для защиты имущественных и личных прав граждан. «Устав уголовного судопроизводства» - один из четырёх Судебных уставов, составивших правовую основу судебной реформы 1864 г. - предоставлял мировым судьям право назначать за уголовные проступки арест, сроком не более трех месяцев [6, ст. 33]. В виду этого 4 июля 1866 Александр II утвердил «Временные правила, для подвергаемых аресту по приговорам мировых судей»[8]. Этот закон вводил в России новый вид отбывания наказания в виде лишения свободы – арестные помещения по приговорам мировых судов, которые строились и содержались земством.

Сразу после введения мировых судов вопрос об арестных домах приобрёл особо важное значение. В 1866 г. земства только начинали свою деятельность. И не только бедные земства, такие как Смоленское, но и другие, не имели достаточных средств для строительства и содержания арестных домов. Для этой цели создавался специальный капитал губернского земства, который назывался «штрафным». Этот капитал на устройство помеще-

ний для арестованных по приговорам мировых судей формировался в основном из штрафов, назначаемых мировыми судьями за неявку в суд по вызову, а также из денежных взысканий, вырученных от продажи конфискованных вещей [11, с. 47].

Первоначально сумма «штрафного» капитала в Смоленской губернии была невелика: – в 1870 г. она составляла чуть более 5 тыс. руб. [11, с.48]. Но постепенно происходил неуклонный рост «штрафного» капитала Смоленского губернского земства, который на 1 января 1880 г. составил уже около 40 000 руб. За десять лет капитал вырос в 8 раз. Накопление проходило, в том числе, и за счёт целенаправленной и разумной политики Смоленского губернского земства, которое размещало средства «штрафного» капитала в ценных бумагах и вкладах. Поступление штрафных сумм на счета губернского земства от уездных земств зависело от целого ряда условий: экономического развития уезда и от количества дел, рассмотренных мировыми судьями, от реализации конфискованных вещей и т.п. Так, Смоленский уезд перечислил в 1872 г. 2830 руб., а небогатый Краснинский уезд – всего 128 руб. [2, с. 172]. Несмотря на такую разницу отчислений, суммы на устройство арестантских помещений выдавались губерньским земством уездным в равной мере – вклад в «штрафной» капитал того или иного уезда не принимался во внимание.

В 1873 г. на территории Смоленской губернии действовал всего лишь один земский арестный дом – в Гжатском уезде. «В остальных уездах, лица осужденные мировыми судьями, содержатся в арестантских отделениях вместе с взятыми дозором за пьянство или буйство», – констатировали смоленские земцы на губерньском земском собрании [3, с. 108]. Прежде всего, арестный дом требовался в губерньском центре – в Смоленске, где было 3 мировых участка и 23 тыс. населения. Для устройства арестантского дома городское общество, по просьбе Смоленского земства выделило участок в центре города. Земская управа подготовила смету на строительство арестного дома, а также доклад о количестве арестантов в уезде [3, с. 107-119].

Земства строили, как правило, один арестный дом на один мировой округ (уезд). В начале 1880-х гг. действовало 7 арестных домов: в Красном, Ельне, Рославле, Поречье, Духовщине, Дорогобуже, Гжатске. В Поречье был построен каменный дом, в остальных уездах – деревянные; некоторые имели крыши, крытые железом, все обладали необходимыми постройками и сараями [11, с. 61]. К 1889 г. и в пяти остальных уездах Смоленской губернии были построены земские арестные дома. В среднем постройка одного арестантского помещения обходилось губернии в 4 тыс. руб. [5, с. 272].

Смоленские земцы считали необходимым создавать хорошие условия содержания арестантов для их перевоспитания. Арестные дома представляли собой добротные помещения, выстроенные из материала хорошего качества. В 1884 г. губерньское земское собрание, после проверок и ревизий арестных домов, сочло всё построенные сооружения «достаточно просторными и соответствующими своему назначению» [5, с. 13-14]. Между тем такое положение дел наблюдалось далеко не во всех земских губерниях Российской империи. Например, ревизии земских учреждений в Пермской губернии открывали ужасающее положение дел: арестанты содержались в антисанитарных условиях, плохо питались. Арестованные были одеты в лохмотья, а помещения, в которых они отбывали свои наказания, были «чрезвычайно тесны, сыры, хо-

лодны и грязны» [10, с. 74-75]. Всё это бросало тень в глазах общественности на земские учреждения и мировые суды богатой Пермской губернии.

Большую опасность для деревянных построек арестных домов представляли пожары. В 1884 г. только что отстроенное здание арестного дома в Рославле сгорело, и его пришлось заново отстраивать. В итоге, губерньское земское собрание сочло разумным застраховать все арестные сооружения [6, с. 431.]

Согласно «Инструкции об устройстве помещений для лиц, подвергаемых аресту по приговорам мировых судей» 1866 г. за пребывание правонарушителей в арестных домах всегда платило земство. Содержание арестованных носило исключительно гуманный характер [9]. На её основе в 1879 г. смоленским губерньским земским собранием, была составлена инструкция, разъясняющая и дополняющая отдельные аспекты деятельности арестных домов: устройство помещений и содержание арестантов. Также эта инструкция содержала целый ряд правил. При каждом помещении состоял особый смотритель и несколько сторожей. Смотритель отвечал за сохранность вещей арестантов. Пища, по распоряжению управ, заготавливалась одинаково для всех – вне зависимости от сословной принадлежности арестованных. При этом несостоятельных граждан кормили без всякой платы. «Обед от земства» состоял из ржаного хлеба, щей или похлёбки, приготовляемых из качественных и свежих продуктов. В сутки на каждого заключенного полагалось 2, 5 фунта хлеба и необходимое количество капусты или круп. Арестанты имели постоянный доступ к свежей воде. За собственный счёт они могли получать чай и дополнительное освещение. Заключенные арестных помещений имели право на прогулки по территории двора или сада арестного дома, а также раз в неделю осматривались земскими врачами, которые наблюдали за здоровьем арестантов и санитарным состоянием помещений [6, с. 419-420].

Основной мерой исправления арестантов считался труд. В 1880 г. Смоленская земская общественность внимательно изучала проект гласного Кошкарева об устройстве в пределах Смоленской губернии рабочей сельскохозяйственной фермы. Подобная мера, т.е. «правильный и производительный труд», по мнению смоленской губерньской земской управы, являлся наилучшим способом перевоспитания арестантов и их возвращения к нормальной жизни. Несмотря на сочувствие земских кругов данному проекту, его осуществление было невозможным ввиду отсутствия необходимых средств у Смоленского земства [4, с. 5].

Постоянное внимание органов земского самоуправления к состоянию арестных домов и контролю над содержанием в них арестантов, определенно имело в основе филантропические идеи, популярные в рядах земских деятелей. Исправление человека, совершившего преступление, мягким, гуманным отношением к нему, приветствовалось образованным обществом пореформенной России [1, с.185]. Смоленское земство, которое являлось институтом гражданского общества, придавало большое значение перевоспитанию правонарушителей. Оно создало и поддерживало систему содержания арестантов, которая имела в своей основе гуманистические воззрения второй половины XIX века.

#### Список литературы:

1. Горская Н.И. Земство и мировой суд в России: законодательство и практика 60-80 гг. XIX века. – Москва – Смоленск: Универсум, 2009. – 248 с.

2. Журналы VIII очередного Смоленского губернского земского собрания.- Смоленск: тип. А. Н. Переплетчикова, 1872. – 233 с.
3. Журналы IX очередного смоленского губернского земского собрания с 4 по 15 декабря 1873 года.- Смоленск: тип А. Н. Переплетчикова, 1874.-183с.
4. Журналы XV очередного смоленского Губернского Земского Собрания заседание с 8 по 21 января 1880. - Смоленск, б. г., - 620 с.
5. Журналы XIX очередного Смоленского Губернского Земского Собрания заседание 15 по 26 января 1884 г. - Смоленск: Тип. Н.А. Ельчанинова, 1884. - 622 с.
6. Петровский А. И. Сборник постановлений Смоленского губернского земского собрания за 1866-1895 гг. Т.1. Смоленск: изд. губернского земства (Паровая типо-лит. Я. Н. Подземского), 1897. -1356 с.
7. ПСЗ РИ II. Т. 39. Отд. 2. № 41476
8. ПСЗ РИ II. Т. 41. Отд. 1. № 43458
9. ПСЗ РИ II. Т. 41. Отд. 2. № 48 814
10. Попп И.А. Мировой суд в Пермской губернии.- Екатеринбург: Банк культурной информации, 2011. - 370 с.
11. Мельников Н.А. Обзор деятельности земства Смоленской губернии за весь период существования земских учреждений. 1866-1880. Смоленск: Тип А. И. Елишева и К°, 1880. - 62 с.

## КЛИРИКИ СМОЛЕНСКОЙ ЕПАРХИИ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ: ПРОТОИЕРЕЙ ВСЕВОЛОД КОРИЦКИЙ (1864-1954)

*Ивочкин Д.А.,*

*кандидат исторических наук, кандидат богословия, профессор РАЕ, председатель Смоленского отделения Союза краеведов России, член Союза писателей России, дипломант Макариевского фонда, секретарь комиссии по канонизации святых Смоленской епархии*

В 2015 г. Россия будет отмечать знаменательный юбилей – 70-летие со дня Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. Несмотря на то, что в отечественной историографии, как в церковной, так и в светской имеется большое количество исследований, посвященных деятельности Русской Православной Церкви в период Великой Отечественной войны, в том числе и в Смоленской епархии<sup>1</sup>, трудов, повествующих о жизни отдельных священнослужителей в указанный период, сравнительно немного. Данная публикация, посвященная клирику Смоленской епархии Всеволоду Корицкому отчасти позволяет восполнить этот пробел.

Протоиерей Всеволод Михайлович Корицкий был настоятелем Вознесенской церкви г. Рославля с 1941 по 1953 г. Имя этого священника заслужено вписано в историю Православия на Смоленщине. Сведения о жизни отца протоиерея стали известны исследователям истории Смоленской епархии благодаря его «Дневнику»<sup>2</sup>. До марта 2004 г. «Дневник» не был известен историкам, интересующимся прошлым города Рославля. В конце 2003 г. в местной газете «Рославльская правда» была опубликована статья автора данной работы, рассказывающая об истории Вознесенского храма г. Рославля. Период с 1941 по 1950 г. в статье не был достаточно освещен по причине отсутствия документов. Об отце Всеволоде также ничего не упоминалось, т.к. и о нем ничего не было известно. В марте 2004 г. внучка протоиерея, Варвара Феодосьевна Засульская написала в редакцию газеты письмо, желая восполнить пробелы статьи. Письмо передали мне.

В нем Варвара Феодосьевна привела несколько цитат из «Дневника» деда-протоиерея. На их основании у

меня сложилось мнение, что этот документ может представлять интерес для историков, изучающих проблемы Русской Православной Церкви в XX в. Кроме того, в записях содержатся сведения из истории Рославля во время немецкой оккупации и в послевоенный восстановительный период. Подобных дневников рославльских священников, как и священников Смоленской епархии (кроме «Дневника» священника Н.А. Мурзакевича) до сих пор выявлено не было.

После моей просьбы ознакомиться с «Дневником» с целью его копирования и дальнейшей публикации, В.Ф. Засульская любезно предоставила мне такую возможность<sup>3</sup>.

Ознакомившись с этим мемуарным документом, мнение, сложившееся у меня после прочтения письма В.Ф. Засульской, полностью подтвердилось. «Дневник» Всеволода Корицкого – это не просто записки очевидца, а бесценные свидетельства участника событий, ставших частью отечественной истории. Порой описываемые события были весьма драматичны.

«Дневник» начат 5 августа 1952 г. и завершён 20 августа 1953 г. В нем содержатся сведения преимущественно по истории Вознесенского храма г. Рославля, настоятелем которого отец Всеволод являлся. Записи содержат также и биографические данные протоиерея Корицкого. Трагическая запись в дневнике связана с расстрелами местных жителей фашистами.

Отец Всеволод родился 22 февраля 1864 г. в г. Стародубе, входившем тогда в состав Черниговской губернии. Происходил из семьи духовного звания. Отец Всеволода, Михаил, был протоиереем. В 1884 г. Всеволод

<sup>1</sup> Историография и источники по данной проблеме подробно охарактеризованы в монографии иеромонаха Серафима (Амельченкова) «Русская Православная Церковь и общество в период Великой Отечественной войны 1941-1945 годов (на материалах Смоленской области)» (Смоленск, 2012).

<sup>2</sup> Рославльский Подвижник. Дневник протоиерея В.М. Корицкого. – Составление, вступительная статья иеромонаха Рафаила (Ивочкина). – Смоленск, 2004.

<sup>3</sup> «Дневник В.М. Корицкого» выдержал два издания. (Смоленск, 2004).

окончил курс Черниговской духовной семинарии. 25 августа 1885 г. был рукоположен в сан священника к церкви Рождества Богородицы посада Воронок Стародубского уезда. Согласно прошению, епископом Вениамином в 1887 г. был переведен на вакантное священническое место в Варваринской церкви села Туросны Новозыбковского уезда. В 1893 г. переведен на вакантное священническое место в церкви села Юдиново Стародубского уезда<sup>4</sup>.

*«Рукополагался я в Черниговском кафедральном соборе и священный сан принял от викария Черниговской епархии Афанасия, епископа Новгород-Северского, впоследствии архиепископа Донского. Рукоположен был 25 августа 1885 года, в день апостолов Варфоломея и Тита. В день рукоположения мне было 20 лет 6 месяцев и 16 дней. На другой же день после рукоположения меня, не задерживая в Чернигове, отпустили на место службы, вручив указ. Первую службу в полученном приходе я совершил в день храмового праздника своей церкви – в день Рождества Пресвятой Богородицы. К этому времени, на освободившуюся вакансию псаломщика за моим выходом в священство, был назначен псаломщиком некто Барзилович, так же 20 лет, юнец, как и я, пробывший два года в Елецком монастыре города Чернигова для изучения псаломщических предметов. И вот мы, два юнца, стали править слово истины»<sup>5</sup>.*

Отец Всеволод в течение 33 лет состоял законоучителем церковно-приходских и земских народных училищ.

В 1901 г. был награжден наперсным золотым крестом, выдаваемым от Святейшего Синода. В 1908 г. отец Всеволод был награжден орденом святой Анны 3-й степени, саном протоиерея в 1913 г., орденом святой Анны 2-й степени в 1917 г. В 1920 г. протоиерей Всеволод был награжден крестом с украшениями<sup>6</sup>.

По состоянию здоровья с 1930 по 1941 г. он жил на иждивении детей в Рославле. В это время в городе были закрыты все храмы и Спасо-Преображенский мужской монастырь. 14 мая 1941 г. решением облисполкома за №1812 была ликвидирована кладбищенская Вознесенская церковь, ее здание было передано под культцели<sup>7</sup> (неизвестно, какие культурные мероприятия можно было проводить на городском кладбище!).

1 сентября 1941 г. Вознесенская церковь была открыта для богослужений. По желанию прихожан отец Всеволод принял должность священника при ней.

Став настоятелем Вознесенской церкви, протоиерей Всеволод начал ее восстановление: организовал сбор икон, находившихся в собственности прихожан или спасенных ими при разграблении храма, устраивал по возможности внутренние помещения.

В то время большинство взрослых, подростков и детей были некрещеными. К церкви потянулись жители города и окрестных деревень. В те страшные дни многие из бывших безбожников обратились к вере своих предков,

считая спасением принять крещение и обрести тем самым Божью благодать.

Ко времени открытия Вознесенского храма в 1941 г. кладбище было обнесено каменной оградой, ворота сделаны большие, с железными створами. Возле них стояла сторожка, тоже каменная.

На кладбище росла березовая роща, превратившаяся в парк. Громадные старые деревья давали много тени, так что даже в самый солнечный день там царил полумрак. Почти на всех могилах стояли добротные железные кресты или хорошие дорогие каменные надгробья. Но в 1942 г. деревья были вырублены немецкими оккупантами, а сторожка использовалась как мастерская для ремонта автомашин. Протоиерей Всеволод неоднократно обращался в немецкую комендатуру с просьбой прекратить вырубку кладбищенских деревьев, но тщетно. Зима в тот год была суровой, а подвоза дров из деревень не было, так как немцы отбирали привозимое топливо для себя.

*«Я, – вспоминал настоятель Вознесенской церкви, – через церковного старосту обращался в немецкую комендатуру с просьбой запретить рубку заповедной рощи, и комендатура обещала этому содействовать. Но так как рубка все-таки не прекращалась, то на повторные жалобы переводчик сказал старосте: "Я Вам советую не возбуждать этого дела, иначе Вам могут быть большие неприятности". На этом жалоба наша и кончилась»<sup>8</sup>.*

Сначала рославльчане разбирали уцелевшие от пожара бесхозные дома, а затем от безысходности стали рубить и деревья между могилами.

*«И так кладбище было вырублено во-чистую. Не только деревья или какой-либо поросли, и креста деревянного не осталось. При рубке громадные деревья, падая, разбивали и опрокидывали памятники, гнули и ломали железные кресты и решетки, и привели кладбище в самый жалкий вид, остатки чего видны и до сих пор»<sup>9</sup>.*

Весной 1943 г. прихожане произвели посадку молодых саженцев вместо вырубленных деревьев. Из 200 саженцев прижилось около 75 %. В 1948 г. горкомхоз провел вторую посадку саженцев. Так постепенно кладбище превратилось в тенистый парк.

В августе 1941 г. немцы создали в Рославле лагерь военнопленных ДУЛАГ №130, который расположился недалеко от Вознесенской церкви. Отец Всеволод обратился к верующим с призывом организовать сбор продовольствия для советских военнопленных, чтобы спасти их от голодной смерти. Крестьяне приносили хлеб, картофельные лепешки и оладьи, что могли, но от чистого сердца. Все это собиралось и незамедлительно переправлялось в лагерь. Благодаря этому удалось спасти многих наших солдат от голодной смерти. При возможности отец Всеволод также вызволял военнопленных под личное поручительство. Многие из спасенных шли в «примаки» и трудились в сельском хозяйстве, впоследствии некоторые даже

<sup>4</sup> Рославльский Подвижник. Дневник протоиерея В.М. Корицкого. – Составление, вступительная статья иеромонаха Рафаила (Ивочкина). – Смоленск, 2004. – С. 10; 14-15.

<sup>5</sup> Там же. С. 15.

<sup>6</sup> Ивочкин Рафаил, иеромонах. Рославльская земля: православные храмы. – Смоленск, 2011. – С. 97.

<sup>7</sup> Государственный архив Смоленской области. Ф. Р-2361. Оп. 1. Д. 67. Л. 71.

<sup>8</sup> Рославльский Подвижник. Дневник протоиерея В.М. Корицкого. – Составление, вступительная статья иеромонаха Рафаила (Ивочкина). – Смоленск, 2004. – С.9-10.

<sup>9</sup> Там же. С. 10.

уходили к партизанам. После смерти Сталина, когда многие из бывших военнопленных, прошедших не только немецкие, но и советские лагеря, были реабилитированы, то, приезжая в Рославль, они приходили к отцу Всеволоду, чтобы выразить свою признательность и глубокое уважение за все, что было для них сделано во время войны. С одним из таких людей пришлось встретиться Варваре Федосьевне, внучке отца Всеволода, в 1991 г. И все просили на память фотографию священника, так что сейчас у внучки сохранилось их всего три штуки, да и те не рославльского периода, за исключением лишь одной. Еще одна фотография протоиерея Всеволода Корицкого хранится в его личном деле в архиве Смоленского епархиального управления. Сам же отец протоиерей был человеком очень скромным и никогда не хвалился своими заслугами перед людьми, считая такое поведение естественным для христианина. Сам он относился к себе критически: «*Все больше жизненные ошибки и ошибки, и, в общем, кажется, и вся жизнь только на ошибках*»<sup>10</sup>.

В своих записках протоиерей Всеволод вспоминает о том странном времени.

*«29 августа/11 сентября 1952 г.*

*Усекновение Главы святого Иоанна Предтечи и день поминовения воинов, убитых во вторую войну, и убитых и умученных немцами из гражданского населения, каковых в Рославле на кладбище, как гласит надпись на мемориальной доске на памятнике, погребено 135 тысяч. Насколько точна указанная цифра – сказать трудно, но, во всяком случае, убитых очень и очень много. Особенно жестоко они расправлялись с партизанами. Деревни, не только уличенные, но и заподозренные в партизанщине, карались беспощадно. Сотни жителей таких деревень хватались и целыми машинами их возили на кладбище, или удушенными в машине-душегубке или, если привозились живыми, расстреливались на месте и складывались в заранее приготовленные могилы. Указанное число убитых определено следственной комиссией из военных, сейчас же по занятии Рославля русскими в сентябре 1943 г. Членом этой комиссии был приглашен и я. Отрывали две могилы, одну самую большую и другую поменьше. Прием один и тот же. Убитые клялись рядами один на другой, в одной могиле их насчитали 15. Яма заполнялась до самого верха и тогда присыпалась землей, почему курганы значительно высоки. В ту часть кладбища, где производились эти убийства, немцы никого не допускали. Днем и ночью здесь стояли часовые. Хоронили и убивали обыкновенно ночью – днем как исключение. А поэтому свидетелей-очевидцев этих зверских преступлений не было. Издали*

*только, стоя около церкви, можно было иногда слышать вопли и стенания расстреливаемых и убиваемых»*<sup>11</sup>.

После освобождения Рославля от неприятеля, была создана специальная комиссия по расследованию фактов фашистских преступлений. Как было сказано выше, в ее состав вошел и настоятель Вознесенской церкви отец Всеволод. После вскрытия братских могил он подписал протокол и отслужил панихиду. На этой траурной церемонии присутствовало много людей из города и ближайших деревень<sup>12</sup>.

В 1944 г. приходской совет Вознесенской церкви был зарегистрирован в областном отделе по делам религиозных культов.

В 1945 г. епископ Калининский и Смоленский Сергей наградил отца Всеволода митрой.

В 1947 г. отец Всеволод был назначен благочинным 1-го Рославльского округа.

В 1953 г. протоиерей В. Корицкий занемог и по состоянию здоровья ушел за штат. До тех пор, пока были силы, отец Всеволод вел свои записи. И постоянно прослеживается забота о Вознесенском храме.

*«1953 года, июля 3 дня.*

*Сегодня утром гулял по кладбищу и зашел в храм, который был открыт, так как служилась заказная заупокойная обедня. В храме проведен внутренний ремонт. Побелены два раза все стены храма, панель выкрашена масляной краской два раза и тщательно заштатлевана.*

*1953 года, августа 1 дня.*

*В храме восстановлены с левой и правой стороны стены по откосамверху библейские картины. С южной стороны – вход Иисуса Христа в Иерусалим и с северной – явление Христа по Воскресении Марии Магдалине. На этих местах и раньше были картины – с южной стороны тоже торжественный Вход Господа в Иерусалим, а с северной – не помню какая, кажется «Моление о чаше». За отсутствием образца, художник не взялся писать ее, и протоиерей Шанин<sup>13</sup> выбрал явление Христа Марии, по образцу, бывшему под руками. Раньше бывшие картины были сильно попорчены и староста Кусаков при оборудовании храма для богослужений при немцах – в 1941 году – забелил их совсем. Теперь они восстановлены опять»<sup>14</sup>.*

*«В церковь проведен электросвет»,* – это последняя запись отца Всеволода.

Умер отец Всеволод 18 февраля 1954 г. Перед смертью протоиерей Всеволод пособоровался и причастился. Погребен он на Вознесенском кладбище. Пускай же память об этом удивительном человеке останется в сердцах наших земляков.

<sup>10</sup> Там же. С. 5; Ивочкин Рафаил, иеромонах. Рославльская земля: православные храмы. – Смоленск, 2011. – С. 99.

<sup>11</sup> Рославльский Подвижник. Дневник протоиерея В.М. Корицкого. – Составление, вступительная статья иеромонаха Рафаила (Ивочкина). – Смоленск, 2004. – С.18.

<sup>12</sup> Ивочкин Рафаил, иеромонах. Рославльская земля: православные храмы. – Смоленск, 2011. – С. 99.

<sup>13</sup> Протоиерей Анатолий Шанин (1892-1970) – клирик Смоленской епархии, благочинный Рославльского округа. Родился 19 апреля 1892 г. в семье священника с. Корсики Рославльского уезда Смоленской губернии. В 1922 г. епископом Венедиктом рукоположен в сан диакона и назначен в Успенский собор г. Поречье Смоленской губернии. В 1927 г. тем же епископом рукоположен в сан священника и переведен на

священническое место в с. Пригоры Рославльского района Смоленской области. В 1937 г. назначен настоятелем Вознесенской церкви г. Рославля. 25 июля 1937 г. органами НКВД г. Рославля был арестован, постановлением тройки НКВД сослан в лагеря сроком на 8 лет. 25 июля 1945 г. освобожден и возвратился в г. Рославль. С 1948 по 1969 г. был благочинным Рославльского округа, настоятелем Спасо-Преображенского собора г. Рославля (ныне Спасо-Преображенский мужской монастырь). Скончался 19 августа 1970 г. Погребен за алтарем Вознесенской церкви г. Рославля.

<sup>14</sup> Рославльский Подвижник. Дневник протоиерея В.М. Корицкого. – Составление, вступительная статья иеромонаха Рафаила (Ивочкина). – Смоленск, 2004. – С.33-34.

## ТРАДИЦИЯ МЭНГЭ ТААС В КУЛЬТУРЕ САХА

*Кельцинова Туяра Ивановна*

*студент 5 курса, кафедра преподавания истории и обществознания СВФУ, г. Якутск*

*Атласова Саргылана Серафимовна*

*Научный руководитель, канд.историч.наук, доцент СВФУ, г.Якутск*

В изучении материальной и духовной культуры народов мира огромное значение имеют вопросы, связанные с представлениями человека о жизни и смерти.

Вместе с тем в специальной литературе нет широкого освещения тех изменений в поминальных сооружениях якутов, связанных с принятием христианства и перехода к практике применения каменных памятников.

В связи с этим целью нашей работы является исследование термина и понятия «*мэнэ таас*» как мемориального комплекса старинных якутов.

Исходя из темы исследования нами поставлены следующие задачи:

1. Выяснить значение термина «*мэнэ таас*»
2. Выявить и рассмотреть истоки водружения каменных памятников и провести параллели с каменными погребальными изваяниями древних народов Центральной Азии
3. Рассмотреть изменения в материальной культуре якутов под влиянием русской культуры и христианства
4. Выявить местонахождение и дать классификацию памятников «*мэнэ таас*» на территории IV Мальжагарского наслега

Термин «*мэнэ таас*» по своей структуре состоит из 2 лексических единиц: «*мэнэ*» и «*таас*». По словарю Э.К. Пекарского «*мэнэ*» приводится как «непреходящий, вечный; большой, обширный, пространный». Для полноты картины почетный академик привел параллели из древнетюркского, монгольского и бурятского языков.

Якутский лексикограф Г.Ф. Сивцев внес в это определение существенное дополнение, сообщив, что «*мэнэ*» также употребляется в значении «надгробный памятник, могила». Профессор Антонов Н.К. провел параллель с древнетюркскими словами *мэнгу*, *бэнгу* (*эр мэнгу* – памятник герою; *бэнгу* – вечный памятник). В половецком языке XIII века существовали слова *менги*, *мегу*, *мегулук*. По мнению Антонова Н.К. от этих слов и произошло русское слово «могила», что, на наш взгляд, вполне справедливо, так как половцы были ближайшими соседями Киевской Руси.

В якутских преданиях упоминается имя Мэнэ Бэргэн, сын Болотой Орхона, внук легендарного Эллэя. Известный топонимист М.С. Иванов - Багдарыын Сулбэ выяснил, что «*мэнэ*» является антропонимом и становится топонимом уже в значении «могила, памятник».

В изучении термина «*мэнэ таас*» необходимо в первую очередь дать общую характеристику надмогильных сооружений якутов. Р.И. Бравина выявила 5 типов монументальных деревянных сооружений.

5. Первый тип – так называемые чардатные надмогильные сооружения. Это четырехугольный сруб из 3-4 венцов с двухскатной крышей и массивным коньком, концы которого оформлялись в виде конских голов.
6. Второй тип надмогильных сооружений составляют конструкции по внешнему виду напоминавшие якутскую юрту – балаган.

7. Третьим типом надмогильных сооружений являются многоугольные срубы, имеющие шесть или восемь углов. Было два варианта – с конической крышей и с плоской.

8. Четвертый тип – четырехугольные срубные сооружения с берестяной покрывкой и земляной насыпью.

9. К пятому типу отнесены сооружения, которые связаны с русской архитектурой и строительной техникой. Углы срубов рублены «в лапу», имеются четырехскатные крыши. Иногда сооружения представлены в виде часовен.

Традиционными элементами надмогильного комплекса якутов также являлись коновязи-сэргэ и перекладины-куочай на дереве или на столбах.

Первые четыре типа вместе с коновязями-сэргэ и жертвенными перекладинами-куочай являются характерными для якутских погребений XV-середины XIX веков. Эти же четыре типа наряду с сэргэ и куочаем имеют прямые аналогии с надгробными сооружениями древних кочевых народов степной Азии. Прослеживается преемственность не только в сооружениях, но и в устройстве внутримогильных камер грунтовых погребений.

Традиции установки каменных изваяний в якутской погребально-поминальной обрядности появляются с середины XIX века с момента широкого распространения русской культуры и массовой христианизации. Но мы всё же склонны связывать истоки этой традиции с древнетюркским миром.

Древние скифы имели обычай ставить валуны с выбитыми на них изображениями скачущих оленей, сценами охоты и т.д. Эти так называемые «**оленные камни**» широко распространены в причерноморских степях, на Алтае, в монгольских степях.

Древние тюрки устанавливали ряды каменных столбиков рядом с поминальными сооружениями. По свидетельству китайских хроник, описывающих погребальный обряд тюрков – тугю, эти столбики – **балбалы** ставились по числу врагов, убитых самим погребенным.

От древнетюркской эпохи сохранились также каменные стелы с выбитыми надписями, посвященные каганам Бильгэ, Кюль-Тегину и Тоньюкуку. Они также входили в комплекс могильных сооружений этих правителей.

Для более полного и широкого освещения термина «*мэнэ таас*», были рассмотрены каменные надмогильные памятники, находящиеся на территории IV-мальжагарского наслега в Хангаласском улусе.

Местонахождение этих памятников:

- местность Ат Дабаан
- местность Кытыл кутуруга
- устье речки Уодэй
- местность Быһагас
- устье речки Улахан Тарын
- местность Бачык
- местность Ой Мураан

Хронологические рамки установки памятников «мэнэ таас» также легко определить – это вторая половина XIX века – 20-е гг. XX века.

Все рассмотренные нами памятники «мэнэ таас» можно объединить в три основных типа:

**I тип.** Представляют собой четырехугольные продолговатые плиты, установленные в горизонтальном положении.

**II тип.** Четырехгранные каменные столбики с вычурными формами. Некоторые из них имеют навершие в форме шара.

**III тип.** Вертикальные плиты на массивном постаменте.

Отдельно от этих типов выделяется один памятник в местности Бачык, по форме напоминающий стилизованное сэргэ. Он вызывает наибольший интерес, так как усматривается в нем отголосок якутской дохристианской традиции установки коновязи сэргэ рядом с могилой.

В Хангаласском улусе происходили события, имеющие грандиозные последствия в истории всего народа. Существование якутского и русского народов, взаимопроникновение и взаимовлияние их культур еще долго будет уникальной чертой данного улуса. Именно это во многом и предопределило выбор тематики данного исследования.

Таким образом, рассмотрев специальную литературу и письменные источники можно выявить ряд особенностей в изучении материальной культуры якутов:

10. Использование камня как материала при сооружении надмогильных памятников на территории расселения якутов не выявлено в хронологических рамках XV- середина XIX вв. Это могло быть вызвано тем, что вообще камень как материал практически не использовался в культуре якутов.
11. Установка каменных постаментов, памятников и изваяний прослеживается с середины XIX века, т.е. со времени широкого распространения христианства. Но при этом, все новое – это хорошо забытое старое. Навязанная с принятием христианства традиция могла пробудить генетическую память

народа, что и привело к безболезненному и быстрому переходу к практике установки каменных памятников.

12. Далекие предки якутов, несомненно, были знакомы со стелами и каменными балбалами древних тюрок, а может быть, и сами практиковали сооружение каменных изваяний.
13. Три случая обнаружения камней в погребальной практике дохристианских якутов зафиксированы на территории Хангаласского улуса. Сам этот факт является весьма интересным и требует дополнительного исследования.

#### Список литературы:

14. Антонов Н.К. Материалы по исторической лексике якутского языка. – Якутск, 1971
15. Бравина Р.И. Погребальный обряд якутов (XVII-XVIII вв.) – Якутск, 1996
16. Бравина Р.И. Попов В.В. Погребально-поминальная обрядность якутов: памятники и традиции (XV-XIX вв.) – Новосибирск, 2008
17. Гоголев А.И. Историческая этнография якутов: учебное пособие. – Якутск: Якут.ун-т., 1980
18. Иванов М.С. Топонимика Якутии. – Якутск: Бичик, 2004
19. Константинов И.В. Материальная культура якутов XVIII века. – Якутск, 1971
20. Самыгин С.И., Нечипуренко В.Н., Полонская И.Н. Религиоведение: социология и психология религии. Ростов-на-Дону: 1996
21. История мировой культуры. Новейший справочник школьника. – М: Слово, 2007
22. Энциклопедия для детей. Религии мира. – М: Аванта+, 1992
23. Антонов Н.К. Былыргы тюрк тыла (VI – VIII уйэлэр) – Якутскай, 1970
24. Саха тылыгар комо тылдыт: эргэрбит, кэлим тыллар, омонимнар. – Дьокуускай, 2004

## МЕСТО ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ПОВРЕМЕННОЙ ПЕЧАТИ НИЖЕГОРОДСКОЙ ГУБЕРНИИ В ОТНОШЕНИЯХ МЕЖДУ ВЛАСТЬЮ И ОБЩЕСТВОМ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

*Королев Борис Иванович,*

*Канд. ист. наук, доцент кафедры общетеоретических правовых дисциплин, доцент, Приволжский филиал ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия», г. Н. Новгород*

На рубеже XIX – XX вв. пресса являлась «элементом нарождавшегося гражданского общества, который угрожал устоям абсолютизма и который правящим верхам труднее всего было контролировать» [9, с. 25-26]. В отличие от Западной Европы, свободная пресса в России появилась прежде писанной конституции, утверждения парламентских учреждений и образования политических партий. Свои требования доступа к участию в политическом процессе общественность выражала через печать. Для правительства массовая печать была не менее опасной, чем специальные издания радикального характера. Она поднимала злободневные проблемы (коррупция среди чиновников, злоупотребления со стороны царского окружения, акты насилия центральной и местной власти над населением империи и т.д.), обладая финансовыми ресурсами. Редакторы и издатели умели настраивать общественное мнение, подстраиваться под политическую

конъюнктуру, т.е. пресса не только просвещала и информировала, но и пропагандировала идеалы гражданского общества и правового государства, ориентируя граждан на определенный стиль поведения. На практике, в российских условиях борьбы с самодержавием за свободу слова и печати, за конституцию, это приводило к отрицательному отношению к любым попыткам власти пойти на контакт с общественностью; к правовому нигилизму. К периодическим повременным изданиям Российской империи начала XX века относились газетные и журнальные издания. Способы агитационного воздействия печатных издательств на население являлись: выпуск различных брошюр под одной обложкой, занижение тиража перед цензором, печать текста и обложки в разных типографиях, использование иносказательной «эзоповской» лексики, помещение одного и того же текста в разные обложки,

ложное указание места издательства и издателей (типографии), смена названия издания, наем специальных лиц для привлечения к ответственности в качестве «издателя», сбор денежных средств с населения и т.д.

В условиях революционного подъема 1905-1907 гг. и последующего спада, реакции на нее (1908-1914 гг.), монархическое правительство стремилось не упустить контроля над печатными изданиями. Если в революционный период историческая власть вынуждена была пойти на уступки давлению «улицы» в связи с утратой контроля за общественным настроением, то спад революции после манифеста 17 октября «Об усовершенствовании государственного порядка» и подавления декабрьского вооруженного восстания в Москве 1905 г. привел к восстановлению такого контроля.

Средствами противодействия царского правительства и администрации губерний общественному свободомыслию и правовому нигилизму в обществе выступали: правовые ограничения посредством цензурного контроля (запрет выпуска, приостановка, прекращение, запрет издания), покупка существовавших, учреждение новых периодических изданий, требование публикации публичного опровержения недостоверных фактов, финансирование изданий, субсидирование и личное влияние известных чиновников на издание, наем «осведомителей» в журналистской среде, отмена постановлений о привлечении к административной ответственности [9, с. 25-46].

В отношении периодических повременных изданий в империи применялась предварительная (административная, запрещающая, до опубликования) цензура и последующая (судебная, карательная, по факту опубликования) цензура. Результатом запрета публикации или наложения административного взыскания в форме штрафа, налагаемого на издание (редактора, ответственное лицо) могло стать закрытие издания или приостановка его выхода на определенный период.

Не являлась исключением относительно цензурного контроля над характером и содержанием публикаций периодических изданий и Нижегородская губерния. Среди примеров укажем историю таких изданий, как «Нижегородский листок» и «Нижегородская Земская газета».

«Нижегородский листок» носил либерально-опозиционный характер. Издание при редакторах Н.П. Ашешове, С.И. Гриневицком, Е.М. Ещине предупреждали, штрафовали, приостанавливали (на 8 месяцев в 1897г. и 2 месяца в 1899г.). Нижегородские жандармы в начале 1903 г. указывали на сотрудников «Листка», как участников народнических и марксистских кружков (кроме редакторов, под тайным надзором находились А.А. Дробыш-Дробышевский, П.А. Ершов, В.Г. Короленко, А.М. Пешков, В.Е. Чехихин (Ветринский) и другие). Из данных Департамента полиции, редакция «Листка» нелегально получала в губернии журнал «Освобождение» в 1904 году, издаваемый за границей П.Б. Струве. Многие из них впоследствии составили нижегородский костяк протопартийного Союза освобождения [1]. А с 1904 г. «Листок» превратился в печатный орган местного кадетского партийного комитета. В ответе начальника Нижегородского охранного отделения на запрос о деятельности партии (3 мая 1906 г.) было указано, что газета ей принадлежит [2, с. 218]. Местные власти признали редакцию газеты неблагонадежной. Впоследствии, в 1905-1909 гг., например, Е.М. Ещина в Департаменте Полиции относили к членам партии социалистов-революционеров [2, с. 153-165]. В характеристике Нижегородского охранного отделения (январь 1911 г.) относительно частного издания Е.М. Ещина «Нижегородский листок» подчеркивалась связь с партией

кадетов. Отмечалось, что цензура сдерживает от использования органа и типографии в нелегальных целях. Донесение отнесло «Листок» к центру объединения оппозиционных сил [2, с. 228-230].

Интересна история земского издания. С 1898-1899 гг. губернская земская управа пыталась добиться права на издание. Однако, разрешение МВД совместно с Главным управлением по делам печати дали лишь с 1 ноября 1903 г. из стремления не допустить организации общеземской газеты. Через год (в 1904-1905 гг.) управа пыталась добиться расширения программы издания, освобождения от предварительной цензуры полуофициальных земских изданий, как воплощения свободы печатного слова [10]. Нижегородский губернатор Унтербергер вместе с попечителем московского учебного округа П. Некрасовым дали согласие на распространение «Нижегородской земской газеты» путем рассылки по народным библиотекам, библиотекам-читальням, чайным и столовым, отказав в аналогичном «Нижегородскому листку» [3]. В уведомлении марта – апреля 1905 г. было разрешено дополнить программу газеты лишь статьями по сельскому хозяйству, медицине, ветеринарии, технике и кустарным промыслам, отказано в отношении политико-общественных и международных разделов [4]. Отказано было и в отмене предварительной цензуры. Более того, в условиях революции в течение 1905 г., губернатор запретил публикацию докладов предыдущих очередного (1904 года) и экстренного (1905 года) земских собраний о необходимости организации народного представительства. В июле 1905 г. Главное Управление по делам печати утвердило новую программу издания. При этом было отказано в публикации указов от 12 декабря 1904 г., от 18 февраля 1905 г., так как земства не имели права распространения изданий политического значения среди населения [11].

После объявления манифестом 17 октября свободы слова, в законе о печати 23 ноября была отменена административная (предварительная) цензура. В дальнейшем в отношении печати действовали обязательные постановления нижегородского губернатора по «Положению о мерах к охранению государственного порядка и общественного спокойствия». Так, запрещалось оглашение, публичное распространение ложных сведений, слухов, статей, сообщений, возбуждающих враждебное отношение к правительству; восхваление преступного деяния, об общественном бедствии, распространять произведения печати, подвергнутые по закону аресту. В качестве ответственности за нарушение обязательных постановлений предполагались штраф до 500 рублей (не позже трех дней после предъявления взыскания) или арест до трех месяцев [5]. Так, «Земской газете» не удалось избежать административного воздействия. На Н.В. Шверина, подписавшего по служебным обязанностям № 20 (статья о Государственной Думе) к опубликованию, было наложено административное взыскание в форме штрафа в размере 100 рублей. В 1910 г. ситуация повторилась и на газету был наложен штраф за публикации об обсуждении законопроекта о местном суде на заседаниях Государственной Думы [6].

Местная власть активно пользовалась разными способами давления на прессу. С 12 апреля по 18 мая 1906 г. был временно приостановлен выход кадетского «Нижегородского листка» за статью по положению об усиленной и чрезвычайной охране. Кроме «Листка» были закрыты газеты «Волгарь» и «Судоходец», принадлежащие частными издателям С.И. Жукову и Ф. Хитровскому. Подоплекой закрытия стало стремление местной администрации не допустить агитации умеренно-либеральной (октябристской) и кадетской программ. Местный комитет

партии кадетов в апреле-мае издавал «Листок Нижегородской Группы конституционно-демократической партии» (5 номеров), затем «Нижегородскую газету» во главе с издателем С.А. Духовским (12 номеров). Однако, кроме давления губернской администрации, существовали и другие причины не выхода газеты. Так, в октябре 1906 года «Нижегородский листок» не выходил две недели из-за забастовки наборщиков «Т-во Н.И. Волков и К», которые отказывались осуществлять набор в печать [12]. Девять раз губернатор налагал административные взыскания на издателей и редакторов в виде штрафов от 100р. до 500р. на номера местных периодических изданий (с 1907 по 1910г.г.) за следующие темы публикаций: заседания Государственной Думы, события и политические партии в Нижнем Новгороде, холера в губернии, критика существующего строя, лекции юриста А.С. Яценко о конституционном праве. Основанием наложения взыскания служил факт изложения в печати сведений, могущих вызвать волнения среди населения, возбудить вражду к правительству [13].

К 1908 г. относится циркуляр Департамента полиции и главного управления по делам печати относительно отчета по периодической печати. Местные повременные издания были разделены по срокам их выхода в свет (ежедневные, еженедельные), по их содержанию и характеру (общественно-литературные и политические, карикатурно-политические, художественно-литературные, официальные и т.д.). Обязательно должны были прилагаться характеристики изданий с указанием к каким существующим политическим партиям принадлежат, с указанием по ним движения судебных дел [7]. Выяснялись названия, инкриминированные номера изданий, основания, сроки возбуждения судебного преследования, время наложения на номер ареста или его отмены, приостановление издания судом (период, номера, даты), прекращение уголовного преследования, сущность окончательного приговора суда в отношении личной ответственности виновных. В канцелярии нижегородского губернатора рассматривались рапорты и препровождения на публикации в местной периодической печати о произволе полиции и земских начальников, о политической борьбе на местном уровне за 1905-1907гг. Рассматривались рапорты и на публикации в центральных газетах либерального направления, распространенных в Нижегородской губернии («Новое время», «Речь», «Слово», «Русь» и др.). Расследование по факту произвола чаще заканчивалось требованием к газете опубликовать опровержение, чем увольнением полицейских чинов со службы [5].

Административное давление на местную печать было связано с циркулярами нижегородского губернатора полицмейстеру и уездным исправникам губернии (1905, 1907, 1911г.г.) и департамента полиции губернаторам (1907г.). Указывалось на неверные сведения, появляющиеся в периодической печати, которые тенденциозны, искажают действительность, требовалось привлечь подозреваемого к ответственности по закону. Одновременно, циркуляры губернатора указывали на обязанность полиции проявлять корректность, сдержанность и вежливость в частных сношениях с публикой, запрещали выписывать и получать по почте газеты противоправительственного направления, обязали представлять их губернатору для последующего уничтожения, требовали распространения «правых» газет (например, «Нижегородская торгово-промышленная газета» в 1911 г.), опровергавших ложные известия «левых» газет. В циркулярах указывалось, что «левые» газеты (столичные и провинциальные) «служат

органами не легализованных партий», требовалось проведение расследования фактов произвола полиции или власти, появляющегося в печати, вплоть до выступления в суде [5]. В приложении содержался список газет, подлежащих задержанию в случае их бесплатного распространения в губернии. Среди таких изданий за 1912 г. числились по губернии «Нижегородский Листок», «Поволжская бль» и «Судоходец» [8]. Подобное давление местной администрации было связано, с одной стороны, с выборами, проводимыми в 1907 и в 1912 годах, и борьбой между «правой» администрацией и оппозиционным провинциальным обществом, а, с другой стороны, с возрастающим давлением центральной власти на прогрессивную часть общества, которое традиционно принято называть «реакцией».

Положение периодических изданий Нижегородской губернии в начале XX века зависело от политической обстановки в империи, в целом, и в губернии, в частности. В начале XX века провинциальная пресса не только просвещала, информировала, но и агитировала. Периодические повременные издания боролись за отмену административной, предварительной цензуры; за возможность отражения политических взглядов издателей и редакторов, стремясь избежать различных форм административного воздействия (предупреждение, штраф, приостановление или прекращение издания). В ходе революционных событий 1905-1907 гг. общественные силы добились изменения положения печати, а завершение революции и наступившая реакция на нее привели к ужесточению требований власти и росту давления на периодическую печать.

#### Список литературы:

1. Государственное Учреждение Центральный Архив Нижегородской Области (далее - ГУ ЦАНО). Ф. 916. Оп. 2. Д. 1. Л.Л. 8, 26-27; Ф. 916. Оп. 3. Д. 43. Л.Л. 83, 121.
2. ГУ ЦАНО. Ф.918. Оп. 8. Д. 373. Л. 79-81; Д. 443. Л. 80-90; Общественно-политические процессы, партии и движения в Нижегородской губернии в конце XIX-начале XX вв.: учебное пособие в двух томах. Том. 1 /Автор-составитель проф. Г.В. Набатов - Н. Новгород: Изд-во Нижегородского университета, 2001.
3. ГУ ЦАНО. Ф. 2. Оп. 6. Д. 2622. Л.Л. 121-122; Ф. 2. Оп. 3. Д. 43. Л.Л. 3-8; Ф. 72. Оп. 20. Д. 1146. Л.Л. 47-56.
4. ГУ ЦАНО. Ф.72. Оп. 20. Д. 1146. Л.Л. 50-54.
5. ГУ ЦАНО. Ф. 2. Оп. 2. Д. 235. Л.Л. 1-112; Д. 238. Л.Л. 6-9; Л.Л. 12-31.
6. ГУ ЦАНО. Ф. 72. Оп. 20. Д. 1360. Л.Л. 95-99; Волгарь.- 1907. - 12, 15 декабря; Нижегородская земская газета. - 1910. - 2 декабря.
7. ГУ ЦАНО. Ф. 2. Оп. 2. Д. 276. Л.Л. 42-43.
8. ГУ ЦАНО. Ф. 2. Оп. 2. Д. 367. Л.Л. 1-3.
9. Дейли Дж. Пресса и государство в России (1906-1917 гг.) // Вопросы истории. – 2001. - № 10. – С. 25-46.
10. Доклад Губернской Земской Управы XXXV очередному Нижегородскому Губернскому Земскому Собранию об ответах на ходатайство Губернского Земского Собрания о разрешении издавать «Нижегородскую Земскую Газету». – Н. Новгород: Ниж. Тов-во Печ. Дела «Н.И. Волков и К», 1898, 1899. – 32 с.; Доклад Нижегородской Губернской Земской Управы XL очередному Нижегородскому Губерн-

скому Земскому Собранию об издании «Нижегородской Земской газеты». / Сост. Председатель губернской земской управы А.А. Савельев, члены Г.Р. Килевейн, С. Менделеев, П.Н. Званцев, В.Е. Чешихин. – Н. Новгород, 1904. – 45 с.

11. Доклад Губернской Земской Управы ХLI очередному Губернскому Земскому Собранию об издании «Нижегородской земской газеты». / Сост. Председатель губернской земской управы А.А. Савельев,

члены Г.Р. Килевейн, С. Менделеев, П.Н. Званцев, В.Е. Чешихин. – Н. Новгород, декабрь 1905 года. – 32 с.

12. Листок Нижегородской Группы конституционно-демократической партии. – 1906. - №2. - 13 апреля; Нижегородская газета. – 1906. - 19 апреля; Нижегородский листок. – 1906. - 17 октября.  
13. Нижегородская Земская газета. – 1907. - 6 июня; Нижегородский листок. – 1907. - 26 мая, 4 сентября.

## УПАДОК ВОЕННОГО МОГУЩЕСТВА ОСМАНСКОЙ ИМПЕРИИ В XVII – НАЧАЛЕ XVIII ВВ.

*Кривоченков Роман Сергеевич*

*кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры философии и теологии  
Белгородский государственный университет*

Османская империя, «Блистательная Порта», Оттоманская Порта, Мемалик-и Махрусе («Богохранимое государство»), наконец, просто Турция – столько названий для одного и того же государства, не правда ли, изысканность Востока проявилась даже здесь. С одной стороны это вызвано уважением, восхищением, страхом, если хотите, а с другой стороны признанием за османским государством, такого могущества, с которым в истории позднего Средневековья и раннего Нового времени мало кто мог соперничать. Но времена меняются и некогда «Блистательная порта» в первой половине XIX века окончательно превратилась в «больного человека» Европы, разделом обширных владений которой всерьез озаботились великие державы.

Крушение османского могущества произошло достаточно стремительно. Еще в середине XVIII в. она по-прежнему считалась достаточно сильным государством, и в Европе ожидали, что Порта сумеет постоять за себя, когда в 1768 г. началась русско-турецкая война. Однако серия громких поражений, которые понесли турки и на суше, и на море от русских войск, показала, что величие Османской империи осталось в прошлом. Та стремительность, с которой Турция лишилась своего могущества, столь же примечательна, как и ее возвышение тремя столетия прежде. Естественно, что причины как возвышения, так и крушения Османской империи вызывали и продолжают вызывать большой интерес среди историков.

Относительно причин равно как подъема, так и падения Порты было высказано немало предположений. При всей разности подходов к этой проблеме многих авторов объединяет одно – так или иначе, секрет величия и ничтожества османов связан с их вооруженными силами. Попытаемся подробнее остановиться на этой проблеме и показать, была ли возможность «выздоровления» «заболевшего» евроазиатского гиганта и что для этого необходимо было сделать.

Ни для кого не секрет, что наибольшего могущества Османская империя достигла в середине XVI века, однако уже со второй половины этого столетия стали заметны признаки упадка. В начале XVII в. империя пережила глубочайший кризис, до основания потрясший ее устои, и, хотя ей удалось выйти из него, не рассыпавшись и не потеряв ничего из своих владений, тем не менее, кризисное состояние сохранилось. Во 2-й половине XVII века ухудшающееся положение империи отмечали политические трактаты (рисале) османских писателей, в частности: Айни Али, Кочубея Гомюрджинского[9, с. 91-92]. Для

улучшения внутреннего состояния страны как представлялось авторам рисале, достаточно было привести все институты империи в прежнее состояние, характерное для нее в предшествующие века расцвета. Причины упадка они связывали с забвением мудрых законов и установлений, которые были созданы основателями империи. Эти реставрационные идеи находили практическое воплощение в действиях отдельных государственных деятелей, в частности, великих визирей из семейства Кёпрюлю. Не случайно время их правления получил в историографии наименование периода «традиционных реформ»[1, с. 41].

Кратко характеризуя сущность их преобразований, можно отметить следующие основные направления их деятельности. Во-первых, это попытка восстановить и придать прежнюю динамичность и эффективность военной, тимарной системе. Во-вторых, это усиление позиций центральной власти и обуздание своеволия провинциальных пашей. В-третьих, это борьба с разъедавшей все и вся коррупцией и мздоимством. Однако эти и другие меры столь же консервативного характера имели временный эффект. Вслед за рядом побед 60-х – начала 70-х гг. XVII в. Порта переживает серию крупных неудач. Эти неудачи окончательно положили конец османской экспансии и вынудили Порту перейти к стратегической обороне, из которой она уже так и не вышла. Для османов же, государство которых было основано саблей и развивалось благодаря ей, это было смерти подобно.

Почему же не имели успеха ни попытки восстановить традиционные устои османской военной машины в середине XVII в., ни радикальные военные реформы спустя сто с небольшим лет? Очевидно, что ответ нужно искать внутри самого османского общества. Характерные черты «традиционной цивилизации», к которой, без сомнения, можно причислить Османскую империю, сыграли свою негативную роль в многообещающих проектах реорганизации турецкой армии. Выявившаяся невозможность ускоренной модернизации военной сферы была обусловлена, как можно предположить, замедленными темпами социальных изменений. Конечно, инновации возникали как в сфере производства, так и в сфере регуляции социальных отношений, но прогресс шел очень медленно по сравнению со сроками жизни индивидов и даже поколений. Присущая, по мнению ряда специалистов традиционным обществам так называемая «иррациональная модель управления»[3, с. 8] требует, чтобы человек или сообщество людей в управлении обществом должны, прежде

всего, опираться на опыт предков. Инновационная деятельность отнюдь не воспринимается таким обществом как высшая ценность. Напротив, она имеет ограничения и допустима лишь в рамках веками апробированных традиций. «Традиционные реформы» являлись, таким образом, половинчатой, но вместе с тем необходимой, мерой на пути к кардинальным изменениям, в которых так нуждалась Османской империи.

Причиной незавершенности «традиционных» реформ, прочного недоверия к западным новшествам, на наш взгляд, неизменно являлись последствия многовекового противостояния по оси Восток-Запад. Это противостояние воспринималось как неизбежность, как объективная реальность, сквозь призму которой рассматривались все действия соседей. Вот что мы находим у одного из известнейших османского реформатора Ибрагима Мутеферрика: «Став соседями с Высокой Портой, (христиане) выжидали удобного случая (для нападения) и все время таили злой умысел против (нашего) государства»[7, с. 133]. Совсем неудивительно, что противопоставление Запад-Восток, безусловно, имело место и при выработке основных мер по преодолению кризиса, соответственно, возникало некоторое сомнение в целесообразности заимствования, западного опыта и внедрению его на Востоке. Следовательно, сложность, которую должны были преодолеть османские реформаторы, была заключена с одной стороны, в необходимости опоры на традиционные институты власти, а с другой была обусловлена неотвратимостью тотальной их ломки. Особенно ярко это проявилось в истории османских военных реформ. Необходимость изучения особенностей процесса реформирования османской армии тем более важна, если учесть то обстоятельство, что для Османской империи была характерна связь армии с территориальной администрацией. Так термин «санджак»[10, с. 263] означал первоначально знамя, затем – военное подразделение и далее, административную территорию, предоставлявшуюся для размещения войск, позднее же поставлявшую в османскую армию конных воинов. Армия была одним из столпов империи, ее главной несущей конструкцией.

Необходимость перемен в Османской империи была осознана и теоретически. Военные поражения конца XVII—начала XVIII в. способствовали появлению идеи необходимости реформ во всей существующей организации государства, и прежде всего в военной. Видное место в процессе приобщения османов к западной культуре принадлежало венграм, участникам антигабсбургских выступлений XVIII в., нашедших убежище в Османской империи и надеявшихся с помощью ее армии вернуться на родину. Среди них был венгр, известный после принятия ислама под именем Ибрагима Мутеферрика. Мутеферрика был одним из наиболее известных реформаторов своего времени. В 1732 г. он написал трактат «Усул ал-хикам фи низам ал-умам» («Основы мудрости в устройстве народов»), в котором логически развивалась необходимость для Турции учиться и заимствовать все новое и передовое из Европы. Он показал причины упадка Османской империи, описал современные формы правления, методы ведения войны и военную организацию европейских армий, указал средства устранения недостатков, существовавших в системе организации Османского государства. Этот трактат явился большим событием в общественной и культурной жизни Турции того времени[4, с. 145].

Ибрагим Мутеферрика подробно описал и впервые познакомил турок с применявшейся в то время в сражениях европейских армий линейной тактикой. Эта новая тактика давала возможность наносить мощные по тому

времени фронтальные огневые удары как при атаке, так и при ее отражении в обороне. В линейном построении взаимодействовали пехота, конница и артиллерия, что выдвигало повышенные требования к командованию всех ступеней армии. Мутеферрика прозорливо отмечает и напутствует что: «самым высшим требованием является то, чтобы устройство войска имело прочный фундамент, а крепкая веревка организации не разрывалась. Доказано наблюдениями и (подтверждено) свидетельствами, что победить ничтожного, (но) зловредного врага может армия, созданная на основе хорошего устройства и крепкой организации»

[7, с. 134]. Ибрагим Мутеферрика называет эту новую тактику «новым устройством» («низам-и джедид»), ее сущность, заключается «в удивительной организации рядов во время сражения и мгновенном повиновении (солдат офицерам)»[4, с. 147].

Были предприняты и первые попытки реформирования армии по последним европейским образцам. Правительство пыталось поднять боеспособность армии с помощью европейских инструкторов, деятельность которых затронула в первую очередь технические рода войск – артиллерию и саперные войска. Так, в 1734 г. граф Бонневаль (1675—1747), принявший ислам и известный как Хумбараджи Ахмед-паша[1, с. 86-91], произвел реорганизацию бомбардирского корпуса по европейскому образцу, но после его смерти все вернулось к прежнему состоянию.

Следовательно, в недрах классической османской военной системы имелись определенные предпосылки перехода к регулярной армии Нового времени. Османам было хорошо знакомо с огнестрельным оружием, у них был опыт создания постоянных войск, не было секретом для них и европейское военное дело и искусство. Однако на пути преобразований стояло несколько весьма веских обстоятельств. Вплоть до конца XVI в. эта османская военная машина функционировала с точностью часового механизма и позволяла османам добиваться одного успеха за другим. Однако на рубеже XVI/XVII вв., столкнувшись в непривычных для себя условиях с усовершенствованной европейской военной машиной, она начала давать сбои, а с конца XVII в. Османская империя вступила в период быстрого упадка своего военного могущества, ослабления власти центрального правительства и роста сепаратизма местных феодалов. Тимариотская милиция по мере перехода Турции к стратегической обороне теряла свою боеспособность. Рост отрядов на службе местных правителей и земельных магнатов вызвал серьезную обеспокоенность центральной власти. Спокойствие империи покоилось на системе противовесов, и нарушение ее грозили самыми неприятными последствиями. Однако попытки Поры укрепить свое влияние на местах путем увеличения численности янычар постигла неудача. Уже в XVII веке выяснилось, что подобные усилия чреватые самыми негативными последствиями, и прежде всего финансовыми – государственная казна оказалась не в состоянии содержать многократно возросшее постоянное войско[6, с. 138].

Немедленного перехода на новые основания военной организации не последовало. И не только финансовые причины были тому виной. С одной стороны, этому воспрепятствовало отсутствие не столько людских ресурсов, которыми турки обладали в изобилии, сколько кадров, причем кадров собственных. Слишком долго турки не уделяли должного внимания созданию обученного офицерского корпуса, способного не только осознать необходимость перехода к новой военной организации и новой

тактике ведения боя, но и реализовать эти идеи на практике. Формированию подобного корпуса препятствовала существовавшая система Османского государства; Характеризуя особенности Османской империи и других восточных деспотий, советский исследователь В. И. Павлов писал: «Сословная незрелость восточнодеспотического общества сказалась также в попытках образовать регулярную армию абсолютистского образца. Если рядовые пехотинцы и даже артиллерийская прислуга усваивала европейские приемы боевой подготовки, то командный состав оставался и в профессиональном и, тем более, в мировоззренческом и политическом отношении на уровне вождей феодально-племенных ополчении. На Востоке не оказалось социальной среды (типа европейского дворянства) для формирования офицерского корпуса, сплоченного духом сословного и национального единства»[2, с. 248].

С другой стороны, радикальным военным реформам воспрепятствовали сами «аскери», люди меча, для которых неизбежное разрушение привычной средневековой социальной системы, основанной на противопоставлении рабейи, платившей подати, и аскери, освобожденных от податей, но несших военную службу, означало крушение традиционного мира и ценностей. В силу ж прочной связки аскери и административного аппарата империи султаны не могли пойти на столь радикальные шаги без веских на то оснований.

Таким образом, на протяжении XVI-XVII веков, османы смогли заимствовать некоторые военно-технические достижения европейцев, хотя пойти дальше процесса заимствования им не удалось. Значительно сложнее стало тогда, когда прогресс, достигнутый европейцами в сфере военных технологий привел к открытию принципиально новой тактики, требовавшей применения огнестрельного оружия в тесном взаимодействии пехоты и кавалерии. Заимствовать новый комплекс идей, заложенных в тактическом построении, османы уже не смогли, так как для этого им бы пришлось коренным образом изменить структуру своих армий и даже весь механизм институтов власти.

Очевидно, что в силу исторических обстоятельств Османская империя была еще не способна к масштабной реорганизации военной системы. И виной тому были следующие факторы: во-первых, это неприспособленность «традиционной» османской цивилизации к ускоренной модернизации в связи с медленно протекающими темпами социальных изменений. Те инновации, которые возникали должны были пройти «проверку» жизнью нескольких поколений, чтобы уже затем быть востребованными в «традиционной» цивилизации. Но на это уже не было времени. Требовались уже не эволюционные, а революционные меры, по переустройству османской армии, но как раз в этот момент в действие вступил другой фактор, тормозящий процесс модернизации. Янычары, это «учреждение, которому воинская Европа, долго удивлялась и завидовала, было главным орудием побед и величия султанов»[8, с. 72], стали к концу XVII века консервативным и ретроградным пережитком Османской империи. Социальное перерождение внутри янычарского корпуса приобрело такие масштабы, что в его рядах появились многочисленная группа лиц, не только не знавших, что такое военная служба, но и добровольно отказывающаяся от жалованья.

Для них главным образом было сохранить социальный статус янычара, что наряду с другими преимуществами, освобождало их от уплаты налогов. Тогда как основным назначением янычар в мирное время была охрана султанского дворца и поддержание порядка в городах, в результате чего они были тесно связаны с придворными кругами и с одной стороны, участвовали в городских восстаниях, а с другой являлись, как правило, орудием внутренних (а порой и внешних) интриг, вмешиваясь в дела двора и государства. «Как часть османской государственной системы, янычары были кровно заинтересованы в неприкосновенности существующего порядка»[5, с. 151], следовательно, все попытки модернизации османской армии должны были получить негласное «подтверждение» янычарского корпуса, чего естественно, ожидать не представлялось возможным. И лишь только фактически через 100 лет в 1826 году, после упразднения янычарского корпуса появилась полновесная возможность перехода к регулярной армии.

Подводя итог, следует сказать, что проекты реформирования османской армии и возврат к военному могуществу, носили в себе множество прогрессивных моментов, но полноценная возможность их реализации в османском обществе периода XVII- начала XVIII века представлялась маловероятной. Попытки реорганизации армии, несомненно, имели место в Османской Порте, но, как мы в этом смогли убедиться, их несистематичность и непланомерность фактически нивелировала, те прогрессивные новшества, которые были направлены на устранение военно-технического отставания Турции.

#### Список литературы:

1. Витол А.В. Османская империя (начало XVIII века). М.: Наука, 1987. – 133 с.
2. Жуков Е. М., Барг М. А., Павлов В. И., Черняк Е. Б., Основные закономерности всемирно-исторического процесса. М.: Наука, 1979. – 331 с.
3. Зеленев Е.И. Государственное управление, судебная система и армия в Египте и Сирии (XVI – начало XX в.). СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2003. – 420 с.
4. Каменев Ю.А. К истории реформ в османской армии в XVIII в. // Тюркологический сборник 1978. М.: Наука, 1984. с. 140-150.
5. Каменский А.Б. От Петра I до Павла I. Реформы в России XVIII в. Опыт целостного анализа. М.: Изд-во РГГУ, 1999. – 575 с.
6. Мейер М.С. Османская империя в XVIII в. Черты структурного кризиса. М.: Наука, 1991. – 261 с.
7. Мунтеферрика И. Основы мудрости в устройстве народов. // Письменные памятники Востока. 1976-1977. М.: Наука, 1984. с. 122-154.
8. Сеньковский (Барон Брамбеус). Собрание сочинений. Т. 7. СПб., 1858-1859. – 639 с.
9. Смирнов В.Д. Кочибей Гомюрджинский и другие османские писатели XVII века о причинах упадка Турции. СПб.: Типография В. Демакова, 1873. – 272 с.
10. Феномен восточного деспотизма: структура управления и власти. М.: Наука, 1993. – 392 с.

## ЗЕМСТВО И АДМИНИСТРАТИВНЫЙ НАДЗОР. 1864-1889. (НА ПРИМЕРЕ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)

*Курошева Мария Сергеевна*

*Аспирант кафедры истории России, Смоленский государственный университет, г. Смоленск*

Земские учреждения, «в кругу вверенных им дел, действовали самостоятельно» [10, ст. 6]. Вместе с тем, закон определял случаи и порядок административного надзора. Его цель, в частности, заключалась в том, чтобы земства не вмешивались в дела принадлежащие кругу действий «правительственных, сословных общественных властей и учреждений» [10, ст. 7].

Административный надзор осуществляло Министерство внутренних дел в лице губернаторов и министра внутренних дел. Они имели право «останавливать исполнение всякого постановления земских учреждений, противоречащих законам или общим государственным пользам». [Ст.9] Непосредственный, «ближайший» контроль, возлагался на губернатора. Кроме того, губернатор мог давать земству распоряжения, «если земскими учреждениями не будет сделано распоряжений к исполнению тех повинностей, отправление которых закон принимает обязательными для земства» [10, ст. 10]. Основные надзорные функции губернатора лежали в сфере обязательных повинностей и земских финансов.

Земское положение скрупулезно перечисляло пункты, на которые губернатор обязан был обращать внимание при утверждении земских смет и раскладок. Определяя полномочия губернатора в финансовой сфере, государственная власть стремилась обеспечить формирование бездефицитных земских бюджетов и одновременно избежать переобложения имущества, которое было основой государственных налогов.

В изучаемый нами период смоленскими губернаторами были Н.П. Бороздна (1862-1871 гг.), А.Г. Лопатин (1871-1880 гг.), Л.П. Томара (1880-1881 гг.), А.А. Кавелин (1882-1886 гг.) и В.О. Сосновский (1886-1901 гг.) [8, с. 296-346]. Их всех объединяла одна черта - все они неукоснительно следовали распоряжениям центральной власти и добросовестно выполняли возложенные на них обязанности начальников губернии, включая обязанности административного надзора за земскими учреждениями.

Открывая первое губернское земское собрание в 1866 г., Н.П. Бороздна, призывал смоленских земцев действовать исключительно в рамках закона, указывая, что, при всей самостоятельности и широких правах «земства не составляют особого органа, отдельного от общегосударственного строя» и выразил надежду, что земство сможет «принести истинную пользу краю». [4, с. 3-4] В свою очередь председатель губернского собрания С.С. Иванов говорил о необходимости расширения прав земства и о «развитии самоуправления». В целом в период действия Земского положения 1 января 1864 г. отношения между Смоленским земством и губернской администрацией складывались непросто. Они были отмечены как периодами сотрудничества, так и конфликтными ситуациями.

Особенно важен был первый год деятельности земства, который задавал «тон» всем последующим отношениям между земством и администрацией. В Смоленской губернии он прошел весьма удачно. На втором земском собрании состоялся характерный в этом смысле обмен заявлениями между губернатором и председателем земского губернского собрания [5, с. 3, 4].

Основное внимание смоленского губернатора было направлено на надзор «за правильностью земельного

обложения». Уже в день открытия первого губернского собрания губернатор Н.П. Бороздна направил свои замечания на первые уездные раскладки Вяземского, Гжатского, Дорогобужского и Бельского земств. Все четыре земства, по мнению губернатора, провели неправильную раскладку земского сбора. Однако первое губернское собрание не согласилось с доводами губернатора и его протест был направлен в Сенат [4, с. 75] Сенат нашел замечания губернатора вполне правильными, но оставил в силе уездные раскладки, т.к. еще не было возможности провести правильную раскладку [1, Л. 338об., 339об.]. Добиться правильного обложения в первое трехлетие было невозможно.

Основная позиция «правильности» обложения - равенство всех видов имущества на основе ценности и доходности - была недостижима, по нескольким причинам. Во-первых, необходимо было провести поуездную оценку всего недвижимого имущества, включая землю. Оценка была делом хлопотным, дорогим и долгим. Губернатор ежегодно подавал прошения на неуравнительность по ценности и доходности земли и других имуществ. Во-вторых, дворяне-гласные старались как можно выше облагать торгово-промышленные заведения, чтобы пополнить земский бюджет. Лишь одно положение позволяло губернатору четко следовать закону: не допускать «повышенного» обложения казенных имуществ.

В 1880 г. смоленский губернатор опротестовал сметы сразу шести уездных земств: Ельнинского, Гжатского, Сычевского, Дорогобужского, Бельского, Поречского. Конкретные замечания по каждому уезду на самом деле касались «соизмеримости и равенства» обложения [3, Л. 12-13об.].

Постоянные проблемы с обложением торгово-промышленных заведений в уездах губернии, говорят о конфликте экономических интересов земцев-землевладельцев, с одной стороны, торговцев и промышленников - с другой. Но всякий раз она разрешалась - с помощью Сената или без этой помощи, благодаря вмешательству губернатора.

Важнейшим направлением административного надзора в сфере финансов был контроль за финансированием обязательных расходов земства. Протесты смоленских губернаторов по этим поводам, по тому или иному уезду, также довольно часты. Что касается внесения необходимых статей расходов в смету, то они, как правило касались оплаты расходов, связанных с деятельностью должностных лиц находящихся на государственной службе: мировых судей, прокуроров, следователей, чиновников других учреждений.

Анализируя административный надзор в финансовой сфере, следует сказать, что закон запрещал земствам обращаться к губернатору за содействием в сборе земских налогов. Но земцы не понимали этого ограничения и пытались обращаться за содействием к полиции. Например, Вяземская управа в 1877 г. просила 12 раз исправника и 6 раз губернатора «об усиленном взыскании земских сборов» [13, с. 13, 14]. Нелогичность ситуации, при которой губернатор следил за тем, чтобы земства не облагали «сверхмеры» те или иные объекты и обязательно

финансировали законные расходы, но при этом он не оказывал никакого содействия земству при сборе налогов отменялась многими современниками и исследователями. Но стоит признать, что отказывая в помощи земству, губернатор стоял на страже закона.

В сфере административного надзора входили и отношения губернского и уездных земств в части разделения земских дел на губернские и уездные, а также исполнения этих земских повинностей. Отношения между губернскими и уездными земствами складывались в земских губерниях по-разному. В 1870-х -1880-х земства Смоленской губернии склонялись к той модели взаимоотношений, при которой губернское земство должно осуществлять руководство уездами, « чтобы потребности всего населения были равномерно удовлетворены» [14, с. 103].

Уже в июле 1866 г. в Смоленске состоялось совещание председателей уездных и губернской управ для «обсуждения мер, которые могли бы привести к более однообразному и более успешному ходу земского дела» [1, Л. 1]. Совещание приняло ряд весьма существенных решений, которыми руководствовалось Смоленское земство. На территории губернии председатели управ приняли общие правила счетоводства, «определили перечень губернских и уездных земских повинностей». Совещание заявило о необходимости сотрудничества с администрацией. Губернатор Н.П. Бороздна был поставлен в известность о совещании после его окончания. Он сделал замечание губернской управе за то, что не было «испрошено» его согласие, но это не испортило отношений между земством и губернатором [1, Л.1об.].

Совещания представителей земских управ Смоленской губернии не стали постоянным явлением в жизни Смоленского земства. Тем не менее, время от времени они собирались, но всегда с согласия губернатора. Так, в 1877 г. на совещании председателей земских управ с участием членов губернской управы рассматривался чрезвычайно важный для губернии вопрос об оценке земель и другого имущества. Его решение положило начало «систематическим оценочным работам в губернии» при участии представителей уездных земств, городов, уполномоченных губернского земства «на одних – общих для всей губернии основаниях с принятием как стоимости, так и доходности» [6, с. 4, 8. Прил.].

В истории отношений смоленского земства и губернатора в 1865-1889 гг. можно выделить два периода. Первый, бесконфликтный, пришелся на губернаторство Н.П. Борозды, до его отставки в 1871 г. Его можно назвать периодом понимания и сотрудничества между земством и губернатором. Второй пришелся на 70-80-е годы, когда губернаторы опасались что земства выходят за рамки своей компетенции или действуют ненадлежащим образом. Его можно характеризовать как период усиления административного надзора. В это время споры между земствами и губернатором не редко доходили до Сената. На изменение отношений оказало влияние экономическое положение в губернии после отмены крепостного права и ревизия сенатора Гирса Смоленской губернии 1870 г.

Вообще говоря, положение в сельском хозяйстве России, а не только в Смоленской губернии, в 1860-е гг. было довольно тяжелым. Для выяснения причин сельскохозяйственного кризиса правительство создало специальную Высочайше утвержденную комиссию по исследованию положения в сельском хозяйстве. Свою долю ответственности за создавшееся положение несло земство. Оно отвечало за организацию продовольственного дела, которое включало помощь голодающим, а главное - закупку необходимого посевного материала. Однако оно

не справилось с задачей. Вопрос о положении в деревне и мерах по обеспечению народного продовольствия так или иначе поднимался на каждом губернском земском собрании. Был он в центре внимания и уездных собраний.

15 декабря 1870 г. в Смоленск прибыла комиссия из чиновников двух ведущих министерств - внутренних дел и финансов. Возглавил её сенатор А.Г. Гирс. К отчету по итогам ревизии А.Г. Гирс приложил краткую конфиденциальную записку для министра внутренних дел А.Е. Тимашева, в которой дал отрицательную характеристику деятельности губернской администрации в связи с голодом и тяжелым положением крестьян. «Общий характер здешней губернской администрации может быть весьма справедливо выражен двумя словами: бездействие и превышение власти» [11, Л. 35]. За этим последовало увольнение Н.П. Борозды от должности губернатора.

Итоги ревизии имели далеко идущие последствия для Смоленского земства. Во-первых, Смоленское земство стало больше уделять внимания положению в сельском хозяйстве. Оно первое из всех земств страны (1872 г.) создало специальную комиссию для изучения положения в сельском хозяйстве, результатами деятельности которой рассматривались на губернском земском собрании [7]. Однако экономическая помощь сельскому хозяйству со стороны земства была невелика, т.к. бедность края обусловила и бедность самого земства. Во-вторых, изменились отношения с губернской администрацией. Если Н.П. Бороздна поддерживал земские ходатайства об оказании помощи сельскому населению губернии, лояльно отзывался о деятельности самого земства, то новый губернатор А.Г. Лопатин, а затем и другие начальники губернии, оценивали действия Смоленского земства довольно критически. Этим они одновременно снимали часть ответственности за положение в губернии с губернской администрации. Об этом свидетельствуют ежегодные отчеты губернаторов. Так, например, по мнению А.Г. Лопатина, основные отрасли земского хозяйства, от которых зависело благосостояние губернии, находились в запущенном состоянии. На этом фоне губернатор особо подчеркивал роль, вверенных ему, административных органов. В Смоленском уезде дороги « приведены в надлежащее положение благодаря заботам уездного исправника, принявшего на себя, по соглашению с земством, труд наблюдения за содержанием земских путей сообщения; вся тяжесть взыскания земских сборов возложена на полицию [2, Л. 69-69об.]. Губернатор прямо обвинял земство в отсутствии инициативы [2, Л. 67].

В таких условиях губернаторы ужесточили надзор. Любые проявления оппозиционности или самостоятельности расценивались ими как выход земств за рамки своей компетенции. Ярким доказательством этому являлся протест губернатора А.А. Кавелина на решение XVII губернского собрания в 1882 г. по поводу переустройства уездного управления.

В 1884-1885 гг. население Смоленской губернии вновь переживало голод. В отчете смоленского губернатора за 1885 вновь говорилось о неудовлетворительной деятельности смоленского земства. На этот раз последовала реакция самого императора. На докладе А.А. Кавелина Александр III написал «Меня это не удивляет» и выразил земству Смоленской губернии Высочайшее неодобрение» [12, Л. 22-23].

В 1887 г. смоленские земцы обратились с просьбой к губернатору В.О. Сосновскому передать министру внутренних дел Д.А. Толстому для императора «объяснение причин, по которым оказались недостатки и упущения» [12, Л. 23]. Такое же поручение имел от губернского

собрания и его председатель - губернский предводитель дворянства Н.А. Хомяков [9, с. 164]. Губернатор В.О. Сосновский сделал «соответствующее представление Д.А. Толстому, который довел до сведения Александра III, «отчет» Смоленского земства.

В нем был сделан акцент на объективных обстоятельствах, затруднявших деятельность Смоленского земства: «дурное качество почвы», «бедность населения», «высокое обложение», «бедственные неурожаи (1867, 1868, 1871, 1884, 1885)», «землевладельцы и крестьяне покрыты большими долгами,» «израсходован весь продовольственный капитал и громадные суммы заимствованы из общеимперского продовольственного капитала». Далее земцы перечислили то, что было сделано в тех сферах, за которые они чаще всего подвергались критике: в организации медицины на Смоленщине и в дорожном деле [12, Л. 23-29]. После ознакомления с объяснениями смоленских земцев Александр III сказал Толстому: «Надеюсь, что действительно Смоленское земство постарается привести в порядок свои дела» [9, с.64].

Таким образом, отношения Смоленского земства с губернской администрацией складывались непросто. Они отражали реальное положение дел в хозяйственном и социальном развитии губернии. Смоленские губернаторы, начиная с 1871 г., критически расценивали усилия земств губерний по преодолению неблагоприятной социально-хозяйственной ситуации, стараясь переложить вину на земские учреждения губернии. Однако до открытых столкновений дело не доходило. Административный надзор со стороны губернаторов выливался порой в «несогласия» со стороны губернского земства с протестами губернаторов. Уездные собрания, за редким исключением, принимали замечания губернатора, особенно когда это касалось финансирования обязательных расходов. Со своей стороны,

осуществляя надзор за решениями земских собраний губернаторы основное внимание, как того потребовал закон, уделяли финансовым вопросам.

#### Список литературы:

1. Государственный архив Смоленской области (ГАСО) Ф. 1 Канцелярия смоленского губернатора. Оп. 1. Д. 76.1866
2. ГАСО Ф. 1. Оп. 5. Д. 266 (ОЦ).1879
3. ГАСО Ф. 7 Смоленская губернская земская управа. Оп. 1. Д. 2.1881
4. Журналы заседаний Смоленского губернского земского собрания в феврале 1866 г. Смоленск, 1866.
5. Журналы заседаний Смоленского губернского земского собрания за декабрь 1866 г. Смоленск, 1866.
6. Журналы XIII очередного Смоленского губернского собрания. Смоленск.
7. Журнал чрезвычайного губернского земского собрания. Февраль-март 1874 г. Смоленск, 1874.
8. Кононов В.А. Смоленские губернаторы 1711-1917. Смоленск: Маджента, 2004. – 399 с.
9. Петровский А.И. Сборник постановлений Смоленского губернского земского собрания за 1866-1895. Т. 1. Смоленск: Издание Смоленского губернского земства, 1897. – 1356 с.
10. ПСЗ-П. Т. 39. №4045.
11. Российский государственный исторический архив (РГИА) Ф. 1282. Канцелярия министра внутренних дел. Оп. 3. Д. 862
12. РГИА Ф. 1284. Оп. 241. Д. 152.1885
13. Шашков С. Очерки земства/ С. Шашков // Слово. – 1880. - №4, 5 (апрель-май). – С. 1-21 (паг.)
14. Чичерин Б.Н. Вопросы политики. М.: Московский университет, 1904. – 224 с.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ КОСТРОМСКОЙ И ЯРОСЛАВСКОЙ ОБЛАСТИ В 1990-Х ГГ.

*Лапин Денис Леонидович.*

*ФГБОУ ВПО Костромской Государственный университет им. Н. А. Некрасова.  
Аспирант 2-го курса Исторического факультета кафедры Истории России  
МБОУ «Лицей №1 городского округа город Волгореченск*

*Костромской области имени Героя Советского Союза Н. П. Воробьева». Учитель истории и обществознания*

Проблема исследования определяется основными направлениями социализации учащейся молодежи в современном обществе, так как краеведение является одной из составляющих исторической науки, кроме того, на переломных моментах в истории страны интерес к прошлому страны, общества и малой родины вырастает многократно.

Актуальность исследования представлена, во-первых, потребностью исторической науки в новых знаниях об организации историко-краеведческой работы с молодежью, в осмыслении этого направления работы с молодежью, в анализе организации деятельности государственных учреждений и общественных объединений по обучению и воспитанию молодежи с опорой на исторические знания; во-вторых, потребностью общества в социализации учащейся молодежи через историко-краеведческую работу, формирование мировоззрения, патриотизма, любви к Родине, а также малой исследованностью

проблемы. Цель данной работы – раскрытие общих тенденций в деятельности общественных организаций Костромской и Ярославской области в сфере историко-краеведческой работы с подрастающим поколением в 1990-е гг.

С 1991 года на территории Костромской области действует Костромская областная организация общероссийской общественной организации «Российский Союз Молодежи» [3, Л.5]. Членами организации являются более 2000 молодых людей. Организация объединяет под своим началом местные организации в 17 муниципальных образованиях Костромской области. РСМ реализует большое количество разнообразных молодежных мероприятий, программ и проектов, основное назначение которых – социализация молодежи в современном обществе [4, Л. 4], что свидетельствует о широком спектре методов и приемов работы с подрастающим поколением.

В 1992 г. РСМ провел в жизнь важную программу «Возрождение» - конкурс музеев учебных заведений г. Костромы с целью изучения истории родного края и подготовки к другим областным краеведческим молодежным мероприятиям. Задачи программы – поддержать интерес к изучению и сохранению местного фольклора, проведение поисковой работы по различной краеведческой тематике [5, Л. 129]. На реализацию программы по просьбе РСМ государством было выделено 20 000 р. [6, Л.14]. Кроме того, в Костромской области создавались молодежные поисковые организации. Одними из таких объединений стали группа «Поиск» (г. Нерехта) и «Щит». На основе имеющихся фактов было установлено, что группа «Поиск» в 1995 г. в ходе экспедиции в Ленинградскую область смогла обнаружить смертный медальон уроженца Костромской области Кадынского района А. Жихарева, погибшего под Ленинградом [2, Л. 5]. Поисковое объединение «Щит» создано 8 мая 1998 года и включает в себя 3 поисковых отряда Костромской области: «Щит» Павинского муниципального района, «Феникс» городского округа город Мантурово, «Поиск» муниципального района город Нерехта и Нерехтский район. Участники поисковых экспедиций работают в Ленинградской, Псковской, Тверской, Смоленской и ряде других областей, где сражались военные соединения, сформированные преимущественно из жителей костромского края – 234-я Ярославская коммунистическая дивизия и два формирования 118-й стрелковой дивизии. Еще два года отряд выезжал в совместные экспедиции в Смоленскую область, Духовщинский район. В 1998 г. отряд вошел в поисковую группу Комитета по делам молодежи Костромской области, на базе Костромского областного Центра патриотического воспитания молодежи. Нормативно-правовой основой работы поисковиков стал Закон Российской Федерации «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» от 14 января 1993 года за № 4292-1 [7].

На основе изученных фактов можно сделать вывод о том, что работа поискового объединения «Щит» в 1990-х гг. велась по нескольким направлениям: военная археология - организация и проведение полевых поисковых экспедиций и лагерей; совместная работа и сотрудничество с поисковыми организациями из других регионов; обработка запросов граждан по розыску информации о погибших или пропавших без вести родственниках; создание единой базы данных найденных в ходе поисковых работ военнослужащих.

Следует отметить, что в Ярославской области также активно шла деятельность по созданию поисковых отрядов с участием учащейся молодежи. В 1990 г. по инициативе Ленинского районного комитета ВЛКСМ был создан Ярославский поисковый отряд «Группа ПОИСК». Это было добровольное объединение воинов – интернационалистов, молодежных лидеров, студентов и учащихся, которое основной своей задачей ставило поиск и установление имен пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны.

За период 1990-х гг. ярославский отряд «Группа «Поиск» совершил более 20 экспедиций, при этом постоянно росло количество людей, желающих принять участие в работе отряда. Руководство поисковой экспедиции «Долина» традиционно высоко оценивает работу ярославского отряда. Вообще, деятельность ярославских поисковиков не осталась без внимания: так в 2008 году отряд был

награжден благодарственным письмом губернатора Новгородской области за большой вклад в работу по увековечению памяти защитников Отечества, погибших на территории Новгородской области. Отряд неоднократно был отмечен наградами городского, регионального и межрегионального уровней, о чем свидетельствует награждение отряда в 2011 г. почетным знаком «За активную работу по патриотическому воспитанию граждан Российской Федерации» и командира отряда Серенковой Ольги Владимировны медалью Министерства обороны Российской Федерации «За заслуги в увековечении памяти погибших защитников Отечества» [1].

Итак, в целом мы можем заключить, что в 1990-е гг. общественными организациями Костромской и Ярославской области была проведена активная работа по организации историко-краеведческой работы среди молодежи, что выразилось прежде всего в поисковой деятельности, создании различных поисковых отрядов. Необходимо отметить, что в начале 1990-х гг. этим объединениям пришлось столкнуться с ростом регионального и национального самосознания, что обострило проблемы взаимодействия федеральных и региональных традиций, проблемы полиэтничного населения регионов страны, развития национальных культур в условиях полиэтничного государственного образования. Следовательно, необходимо эффективно выстроенное общественно-государственное партнерство, однако это свидетельствует о том, что государственные и общественные объединения поставлены перед сложным выбором. С одной стороны, они должны активно взаимодействовать друг с другом. С другой стороны, придется учитывать текущие реалии, т. к. социализация подрастающего поколения, приобщение его к вечным общечеловеческим и общероссийским ценностям происходит в обстановке, с одной стороны, демократии и гласности, становления правового государства, и, с другой стороны, в условиях перманентного политического и социально-экономического кризиса, отрицательно сказавшегося на материальном положении и моральном самочувствии всех слоев общества, юных граждан в первую очередь. Очевидно, что полученный опыт данные организации смогут использовать как потенциал для развития своей образовательной системы. Вполне очевидно, что подобный опыт при правильном и эффективном использовании и внедрении информационных технологий может показать высокое качество историко-краеведческой деятельности.

#### Список источников:

1. Воронин С. Ярославский поисковый отряд «Группа Поиск» примет участие в вахте памяти. [Электронный ресурс]. URL: [http:// yar.kp/online/news/1135251/](http://yar.kp/online/news/1135251/) (Дата обращения – 17.12.2014).
2. ГАКО. – Ф. Р-122. Оп. 4. Д. 129. Л. 5.
3. ГАНИКО. – Ф. 1018. Оп. 70. Д. 3. Л. 5.
4. ГАНИКО. – Ф. 1018. Оп. 70. Д. 11. Л. 4.
5. ГАНИКО. – Ф. 1018. Оп. 67. Д. 13. Л. 129.
6. ГАНИКО. – Ф. 1018. Оп. 70. Д. 18. Л. 14.
7. Закон Российской Федерации «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» от 14 января 1993 года за № 4292-1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/oficial/doc/social/04.htm> (Дата обращения – 16.12.2014).

## РАЗВИТИЕ ПАССАЖИРСКИХ ПЕРЕВОЗОК АВТОТРАНСПОРТОМ В РЕСПУБЛИКЕ КОМИ В 1930-Е ГГ.

*Логинова Диана Васильевна,  
старший преподаватель кафедры Гуманитарных и социальных дисциплин,  
Сыктывкарский лесной институт (филиал) Санкт-Петербургского государственного  
лесотехнического университета имени С. М. Кирова. г. Сыктывкар*

Формирование автотранспортной отрасли в стране шло в нескольких направлениях: грузовые и пассажирские перевозки, складское и экспедиционное дело, поставка запчастей и автомобилей и т.д. Все они, пережив стадию «детских болезней» в своем развитии, прочно писались автотранспортную систему страны. Каждое из направлений – это отдельная история. Мы рассмотрим развитие пассажирских перевозок в одном из самых труднодоступных и отдаленных регионов нашей страны – Республике Коми, позволяющей представить ситуацию в отрасли в целом по стране на данном этапе.

После того как советские станции, занимавшиеся конным извозом, прекратили свое существование (середина 1920-х гг.), пассажирские перевозки, наряду с перевозкой почты, взяла на себя система связи. В журнале «Мотор» за 1926 г. включена заметка о том, что «по некоторым трактам Северного округа ввиду огромной нужды, в уездные центры, далеко отстоящие от железных дорог, Наркомпочтель открывает регулярное авто-почтово-пассажирское сообщение» [9, с. 218].

В 1933 г. для организации перевозок пассажиров было основано общество «Аэросвязь», перед которым была поставлена задача наладить регулярное сообщение с наиболее отдаленными местами области, обеспечивая доставку пассажиров и скоропортящихся продуктов. Аэросанные линии проектировались по маршрутам Сыктывкар – Котлас, Сыктывкар – Пустошь и Сыктывкар – Усть-Кулом. Предполагалось так же, что аэросанные линии будут работать и по Печорскому бассейну. В летнее время аэросани намеревались приспособить под глиссеры. Общество «Автодор» выступило учредителем АО «Аэросвязь» с паевым взносом в 10 тыс. руб. [7, Д. 3. Л. 83]. Этот проект так и остался на бумаге в силу отсутствия финансирования со стороны «Автодора» и скорого его расформирования как организации.

В 1934 г. предприятие связи для перевозки почты и пассажиров приобрело две грузовые автомашины [8, с. 4]. Подтверждается этот факт и заметкой в газете «За новый Север» от 1935 г., где указывается, что провоз пассажиров осуществлялся на почтовых автомашинах по трактам Усть-Вымь – Ухта, Сыктывкар – Объячево – Мураши [2, с. 4].

Перевозка производилась строго по билетам или квитанциям на право поездки, приобретенным в почтовых агентствах связи. Все остальные билеты считались недействительными. Проезжающие пассажиры без билетов или с билетами ненадлежащей формы высаживались и подвергались штрафу до 100 руб. Кроме того, безбилетный пассажир лишался права компенсации в случае травмы.

Таким образом, почтовая служба занималась пассажирскими перевозками вплоть до 1936 г., когда был создан Коми Автогужтрест, на который и были возложены затем функции перевозок пассажиров общественным транспортом. Подобная комбинированная почтово-пасса-

жирская служба в конце 1920-х – начале 1930-х гг. представляла собой одно из наиболее удачных разрешений проблемы автотранспортных перевозок [1, с. 11–13].

Вновь созданная организация столкнулась с массой проблем, требовавшей немедленного разрешения, а именно: не было правил перевозок; не всех устраивали тарифы на перевозки; необходимо было оборудовать места автобусных остановок; набрать штаты контролеров и ревизоров; остро стоял вопрос о квалификации шоферов, привлекаемых к пассажирским перевозкам, и т. д.

Большой проблемой, как считали транспортники, являлось еще и то, что шоферы брали в попутные машины пассажиров, взимали за проезд деньги. Борьба с этим явлением была постоянной и большей частью безуспешной на таких огромных расстояниях: созданный штат из трех ревизоров ничего не мог поделать с самовольным провозом пассажиров [6, Д. 5. Л. 19].

В 1936 г. в Коми области появились настоящие автобусы: первые два марки ГАЗ-03-30, которые начали курсировать на линии Сыктывкар – Мураши. В Объячево, Занулье, Визинге, где были организованы соответствующие остановки. Тем не менее, перевозка пассажиров осуществлялась не только на автобусах, но и на грузовых автомашинах, приспособленных под пассажирские перевозки. Отечественный пассажир не был избалован комфортом: требования предъявлял самые минимальные. Главным недостатком того времени, учитывая сравнительную немногочисленность автобусов, была их малая пассажироплощадь [10, С. 241].

В 1937 г. система автобусного движения была отчасти упорядочена: организованы ежедневные рейсы автобусов с учетом загруженности маршрута от Сыктывкара до Визинги, Мурашей, Усть-Кулома, Усть-Выми, Чибью, Троицко-Печорска; оборудованы пассажирские станции на конечных и промежуточных остановках [4, Д. 1. Л. 34].

Пассажирские перевозки по трактам Коми области были организованы раньше, чем по городу. В 1938 г. в Сыктывкаре определялись две городские линии автобусов: Сыктывкар – Выльгорт и Сыктывкар – Кочпон – Лесозавод – Тентюково. Первая протяженностью – 8 км, а вторая – 10 км.

С ростом пассажиропотока остро не хватало автобусов. Была возможность переквалифицировать грузовики под автобусы, но и в них тоже существовала острая нужда. В связи с этим СНК Коми АССР принял решение о необходимости ходатайства перед СНК РСФСР, чтобы выделили в 4 квартале 1938 г. еще шесть автобусов, но эти автобусы поступили в Коми АССР только в начале 1940 г. [4, Д. 16. Л. 15].

Для контроля за перевозками пассажиров была создана специальная группа из трех человек. Также в 1938 г. для осуществления контроля над перевозками подключалась еще и Государственная автоинспекция республики.

Планы по городским пассажирским перевозкам, несмотря на все усилия и организацию, не выполнялись. Полагаем, что причиной этого являлось то, что в то время Сыктывкар был очень маленьким городком, и большинство жителей предпочитало передвигаться по городу пешком или на лошадиной повозке. Но по трактовым перевозкам фактически всегда было перевыполнение плана. Так, например, в зиму 1938/39 гг. резкое невыполнение план городских перевозок и перевыполнение плана на трактовых пассажироперевозках (115,1 %) объясняется тем, что резко возрос пассажиропоток, заставивший значительно увеличить число машин на пассажирских перевозках за счет автомашин, занятых на грузовых перевозках [4, Д. 3. Л. 131]. Также повышению плана способствовало то, что грузовые машины в основном направлении везли груз, а в обратном – пассажиров [3, Д. 1514. Л. 14].

Стоимость 1 пасс. км по трактам Автогужтрестом была определена в 25 коп. Коми облисполком периодически рекомендовал предприятию снизить существующие тарифы на пассажирские перевозки на тракте с 25 до 20 коп. за 1 пасс. км, но предприятие не шло на уступки, считая их в этом случае убыточными [5, Д. 1. Л. 5]. А в период распутицы размер тарифов официально поднимали на 40 % (распутица длилась с октября по ноябрь и с апреля по май). Стоимость городских пассажирских перевозок определялась: по Вильгортскому направлению – 15 коп., по Тентюковскому – 20 коп. [4, Д.16. Л. 17].

Для того чтобы упорядочить пассажирские перевозки, Автогужтресту было предписано на основании типового проекта Наркомхоза об автотранспортных перевозках пассажиров разработать правила перевозок [4, Д. 1. Л. 28]. Эти правила перевозок пассажиров и багажа по трактам Коми АССР на автомашинах Коми Автогужтреста были созданы и приняты в 1939 г. Постановлением СНК Коми АССР бесплатно разрешалось провозить до 5 кг ручной клади на каждого; также бесплатно можно было провозить одного ребенка до 5 лет. Дети с 5 до 10 лет брали билет в полстоимости. Малолетние пассажиры до 10 лет без сопровождения в автобус не допускались, за исключением школьников, ехавших на близкое расстояние. Животных не разрешалось провозить категорически. Штраф за нарушения определялся в размере 50 руб. [4, Д. 10. Л. 242–243].

Правила перевозок пассажиров 1939 г. значительно ужесточали требования к транспортным средствам, перевозившим пассажиров и к водителям. Перевозка пассажиров разрешалась только на специально оборудованных автомашинах. Разрешалась перевозка людей на автомашинах с грузоподъемностью 1,5 т – не более 12 человек, на автомашинах с грузоподъемностью 3 т и более – не больше 20 человек.

Автомшины для перевозки людей должны быть чисто вымытыми и оборудованы сидениями из выстроганных досок толщиной не менее 50 мм и шириной 250 мм, укрепленных в продольных бортах на железных лапах или деревянных брусках с гнездами. Последняя (задняя) скамейка должна быть снабжена спинкой. Автобусы или приспособленные под них грузовые автомашины должны были быть остеклены с двух сторон хотя бы в одну раму, на них так же должны быть устроены мягкие, пружинные или набивные сиденья для пассажиров, внутри кузова

должно быть освещение и снабжение сигнализацией от пассажиров к шоферу. К тому же каждая пассажирская машина должна иметь огнетушитель, аптечку, запасное колесо и покрышку, железную лопату и полный комплект инструментов для дорожного ремонта.

Перед выходом в рейс в путевом листе обязательно ставилась отметка «Годная к перевозке пассажиров» за подписью заведующего гаражом и лица, отвечающего за техническое состояние автотранспорта. Скорость движения допускалась не более 40 км/ч на тракте. Перевозка детей на грузовых машинах допускалась только в сопровождении взрослых в количестве, обеспечивающем надзор за детьми [4, Д. 1530. Л. 28].

Управлять пассажирским автотранспортом должен водитель I или II класса, а при их отсутствии – водителем III класса со стажем не менее чем три года безаварийной езды. Машина, приспособленная для перевозки людей, должна была зарегистрирована в ГАИ как автобус [4, Д. 2. Л. 10].

Таким образом, в 1930-е гг. в Республике Коми в значительной степени была создана система пассажирских перевозок. Правда, это касалось только южной и отчасти центральной части республики, где были более обустроенные дороги. Большой частью республиканские пассажирские перевозки автотранспортом были организованы уже после окончания Великой Отечественной войны.

Попутно отметим, что история начального этапа организации пассажирских перевозок автомобильным транспортом, создание системы контроля и безопасности перевозок, определение льготных категорий пассажиров и т.д. находит живой отклик и сегодня, когда многие автоперевозчики с трудом модернизируют автопарк, под большим нажимом соглашаются перевозить льготные категории граждан, а мы все также безропотно продолжаем испытывать неудобства, связанные с отсутствием комфорта в общественном автотранспорте.

#### Список литературы:

1. *Гольберг Я.* Автотранспорт в СССР в 1931 г. // За рулем. 1931. № 2.
2. *Клементьев.* Провоз пассажиров // За новый Север. 1935. 20 авг.
3. НА РК. Ф. Р-140. Оп. 2. Статистическое управление Коми АССР.
4. НА РК. Ф. Р-520. Оп. 1. Управление автомобильного транспорта при Коми совнаркоме. 1939–1949.
5. НА РК. Ф. Р-521. Оп. 1. Автомобильно-гужевого трест при Наркоммунхозе Коми АССР. 1937–1939.
6. НА РК. Ф. Р-727. Оп. 1. Автомобильно-гужевого трест при Коми облисполкоме («Автогужтрест»). 1935–1937.
7. НА РК. Ф. Р-991. Оп. 1. Коми областной совет обществ содействия развитию автомобилизма и улучшению дорог. 1930–1935.
8. По Сыктывкару // За новый север. 1934. 24 нояб.
9. *Чеховской П.* Местные сообщения на Севере // Мотор. 1926. № 11–12.
10. *Шляхтинский, К. В.* Россия: гении и дороги: из истории отечественного [Текст] / К. Шляхтинский. – М.: Инфомедиа Паблшерз, 2007. – 265 с.

## ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТУРБУЛЕНТНОГО ТЕЧЕНИЯ ПОГРАНИЧНОГО СЛОЯ ВБЛИЗИ КОРПУСА МОРСКОГО СУДНА

*Плоткина Виктория Александровна*

*Соискатель, ТОВВМУ им. С.О. Макарова, преподаватель общетехнических дисциплин, г. Владивосток*

*Стародубцев Павел Анатольевич*

*д.т.н., профессор, заведующий кафедрой физики и общетехнических дисциплин ТОВВМУ им. С.О. Макарова, г. Владивосток*

По современным представлениям, при движении корабля в морской среде на него действуют две равные и противоположно направленные горизонтальные силы. Одна из них, действующая в направлении движения, – тяга движителя, другая – сопротивление воды, которое возникает вследствие того, что корпус корабля испытывает сопротивление. В частности сопротивление трения, сопротивление формы, волновое сопротивление и воздушное сопротивление. Практический интерес заключается в изучении сопротивления трения, которое связано с вязкостью жидкости. В силу вязкости воды ее частицы, сцепившись с поверхностью корпуса корабля, прилипают к нему и движутся вместе с ним. Силы сцепления частиц воды друг с другом меньше, чем с твердым телом, и второй слой воды, расположенный рядом с первым, будет несколько отставать от него по скорости, как бы цепляясь за него, но постепенно сползая. Каждый последующий слой будет двигаться по отношению к кораблю с несколько меньшей скоростью, чем предшествующий. Увлекаемые трением, движущиеся вместе с кораблем массы воды образуют попутный поток, называемый пограничным слоем.

В результате при обтекании твердых поверхностей – корпусов морских судов, динамические параметры (скорость и другие) меняются от определенных значений на

корпусе корабля до значений во внешнем потоке морской среды. Это происходит в тонкой области называемой пограничным слоем.

Природу пограничного слоя можно рассмотреть с помощью анализа движения рыб-лоцманов, сопровождающих акулу и питающихся остатками её добычи. Маленькая рыбка, длиной не более 20 см, передвигается в непосредственной близости от акулы, едва не касаясь её туловища плавниками (рис.1).

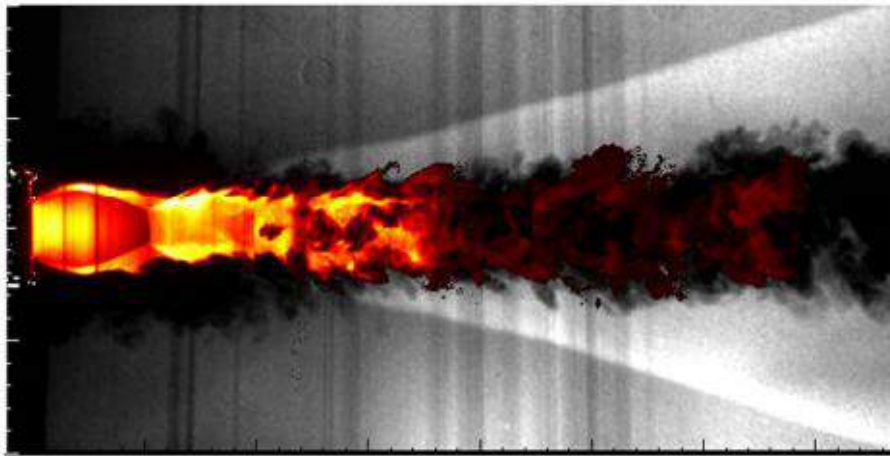
В 1930-х годах всемирно известный океанограф В. В. Шулейкин обнаружил любопытную зависимость максимальной скорости рыб и морских животных от их размеров. Согласно этой зависимости, акула могла развивать скорость около 15 узлов, в то время как рыба-лоцман – не более 5 узлов. Данное обстоятельство получило объяснение, когда выяснилось, что рыбки – спутники акул плавают в пограничном слое, образуемом вокруг хищников, и сопровождают их как бы на буксире (см. рис. 1). Если же рыбка «не угадает», на каком участке туловища акулы эффект пограничного слоя будет максимальным, эту разницу она легко покрывает за счет собственных мышц.



*Рисунок 1. Фотография сопровождения акулы рыбами-лоцманами*

Первое теоретическое обоснование и анализ явлений, происходящих в пограничном слое, принадлежит выдающемуся немецкому ученому Людвигу Прандтлю [1, с. 94]. Л. Прандтль в 1904 году объяснил и подтвердил опытами, что течение жидкости, обтекающей тело, можно разделить на две области: область относительно тонкого слоя вблизи тела (пограничный слой), где трение играет существенную роль. Вторая область вне пограничного слоя, где трением можно пренебречь.

Наибольший интерес представляет область тонкого слоя вблизи корпуса судна. Замечено, что при достаточно малых скоростях потока жидкости течение всегда является ламинарным. Однако при увеличении скорости происходит переход в турбулентное течение (рис. 2), которое является уже нестационарным и пространственно-неоднородным, поскольку скорость частиц жидкости, давление и другие характеристики среды изменяются во времени и пространстве нерегулярно, случайным образом даже при постоянных внешних условиях.



**Рисунок 2. Переход к турбулентности**

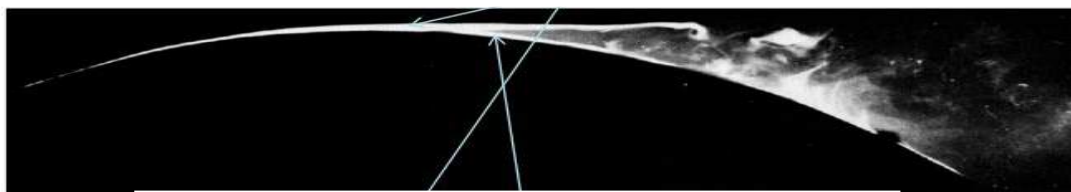
Содержательное определение турбулентности ввёл в 1971 году Питер Брэдшоу: «...турбулентность – это трехмерное нестационарное движение, в котором вследствие растяжения вихрей создается непрерывное распределение пульсаций скорости в интервале длин волн от минимальных, определяемых вязкими силами, до максимальных, определяемых граничными условиями течения» [2, с.1].

Несомненно, фундаментальный вклад в теорию исследования пограничного слоя внес американский исследователь Теодор фон Карман. Согласно Т. Карману: «Турбулентность – неупорядоченное движение, которое в

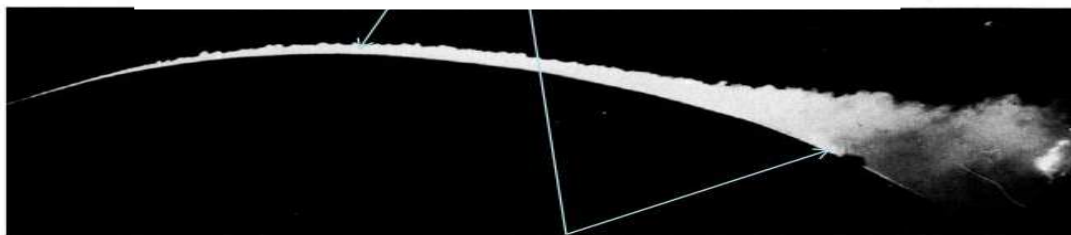
общем случае возникает в жидкостях, газообразных и капельных средах, когда они обтекают непроницаемые поверхности или же когда соседние друг с другом потоки одной и той же жидкости следуют рядом или проникают один в другой» [3, с. 98].

В пограничном слое движение жидкости может быть как ламинарным, так и турбулентным. Ламинарный пограничный слой хорошо изучен теоретически и описывается уравнениями движения жидкости. Турбулентный пограничный слой имеет более сложную структуру (рис. 3).

Турбулентный пограничный слой толще



Ламинарный пограничный слой раньше отрывается



**Рисунок 3. Сравнение ламинарного и турбулентного пограничных слоев**

Исследователем, сыгравшим первостепенную роль в развитии теории пограничного слоя, также был англичанин Осборн Рейнольдс, который дал объяснение парадокса, многие годы сдерживавшего развитие гидродинамики. Суть парадокса сводилась к следующему. Рейнольдс доказывал, что сопротивление жидкости, протекающей в трубе, прямо пропорционально скорости жидкости и обратно пропорционально квадрату диаметра трубы, в то время как его оппоненты утверждали, что сопротивление жидкости прямо пропорционально квадрату скорости ее движения и обратно пропорционально диаметру трубы. Многократные опыты (1876 – 1883 гг.) подтверждали оба вывода. За выяснение истины взялся Рейнольдс.

Ученый вывел безразмерное соотношение, которое в его честь названо числом Рейнольдса –  $Re$ . Физическая суть  $Re$  заключается в том, что произведение скорости течения жидкости или движения тела на характерный размер тела, деленное на показатель вязкости жидкости, есть число постоянное. Основным параметром, с помощью которого описывается ламинарное и турбулентное течения является число Рейнольдса. Турбулентность появляется тогда, когда силы инерции, определяемые скоростью жидкости, ее плотностью и характерным размером тела, превышают силу вязкости жидкости. Кроме того именно английский ученый приступил к моделированию пограничного слоя.

В итоге число Рейнольдса имеет первостепенное значение для областей техники, связанных с движением

жидкости или с движением тел в ней. Оно позволяет достаточно точно определить коэффициент сопротивления трения, который необходим при расчете сопротивления трения. При турбулентном режиме коэффициент сопротивления трения гораздо выше, чем при ламинарном режиме. Вот почему, несмотря на то что, как мы уже знаем, вода не трется о поверхность корпуса корабля, обшивку подводной части стремятся сделать более гладкой и систематически очищают в процессе эксплуатации. Это делается с одной целью, а именно с целью снизить турбулентность пограничного слоя. Ведь всякие неровности на подводной части корпуса, даже песчинки и грязь, являются источниками образования вихрей в пограничном слое, а, следовательно, турбулизаторами.

Еще древние мореплаватели знали, что обрастание корпуса судна представителями морской флоры и фауны приводит к снижению скорости. Особенно «хорошо» обрастал дуб – наиболее распространенный материал времен деревянного судостроения. Для предохранения кораблей и судов от обрастания применялись различные способы. Так, в XVI веке имели место попытки применить для обшивки подводной части корпуса свинец. Однако из-за низких механических свойств свинец не выдерживал волнения моря, и тяжелые листы обшивки обрывались.

История донесла до нас и сведения о покрытиях в виде медных гвоздей с огромными шляпками, защищавшими большую часть корпуса ниже ватерлинии от обрастания.

В XVIII–XIX веках получила распространение обшивка подводной части корпусов тонкими медными листами. Из-за высокой цены на медь во Франции пытались заменить медные листы цинковыми. Но цинк в морской воде быстро разрушался, и опыты были прекращены.

До наших дней основным способом борьбы с обрастанием является очистка подводной части корпуса в доке и покрытие ее специальными составами, содержащими вещества, губительно действующие на морских обитателей.

Внешний поток или морская среда в значительной степени определяет характеристики пограничного слоя. Существенными факторами, влияющими на турбулентность в пограничном слое, являются: градиент давления (рис. 4), кривизна поверхности (продольная и поперечная), шероховатость, вдув или отсос жидкости через поверхность. Под влиянием данных факторов характеристики пограничного слоя могут сильно измениться. В частности происходит реламинаризация потока и отрыв пограничного слоя. В результате можно управлять пограничным слоем.

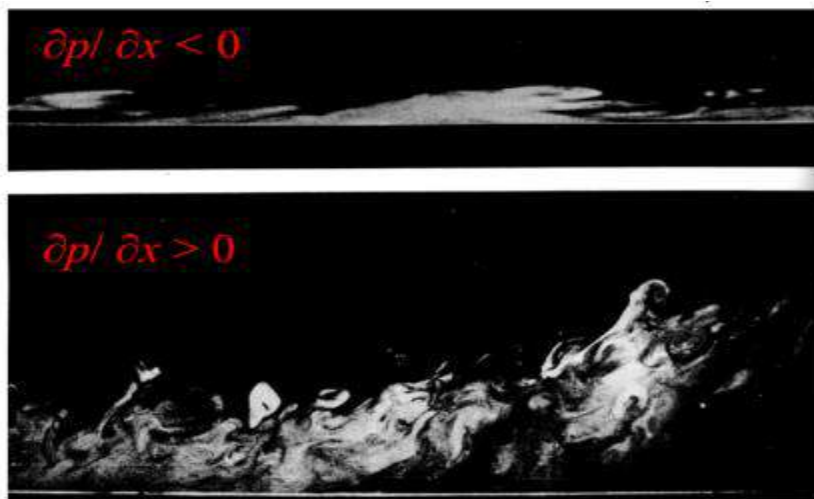


Рисунок 4. Влияние градиента давления на турбулентность в пограничном слое

Разные области турбулентного пограничного слоя являются автомодельными в разных координатах (рис. 5). С начала XX века зарубежные ученые Прандтль, Карман и Тейлор рассматривали двухслойные (трехслойные и другие) профили скорости в пограничном слое. При этом до 1917 года в российской науке пользовались термином

беспорядочное течение, а в 1938 году Капицей было открыто турбулентное течение в квантовых средах – сверхтекучем гелии. В итоге к концу 1950 года окончательно сформировались представления о структуре профиля скорости турбулентного пограничного слоя. В результате на сегодняшний день пограничный слой принято делить на две области: внутреннюю и внешнюю.

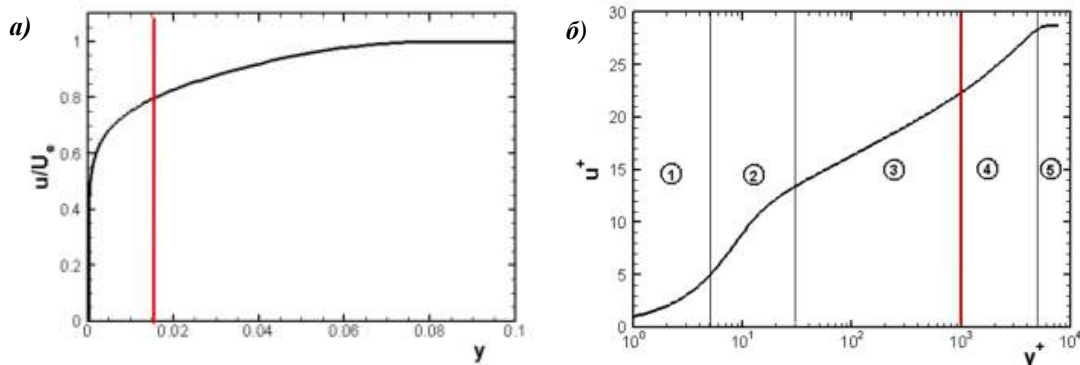
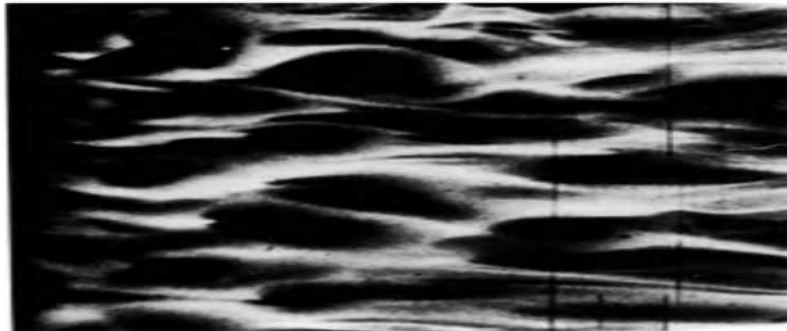


Рисунок 5. Профиль скорости турбулентного пограничного слоя: а – в физических координатах; б – в логарифмических координатах

Внутренняя область пограничного слоя составляет около 20 % толщины пограничного слоя без градиента давления, содержит 80 % турбулентных пульсаций. При

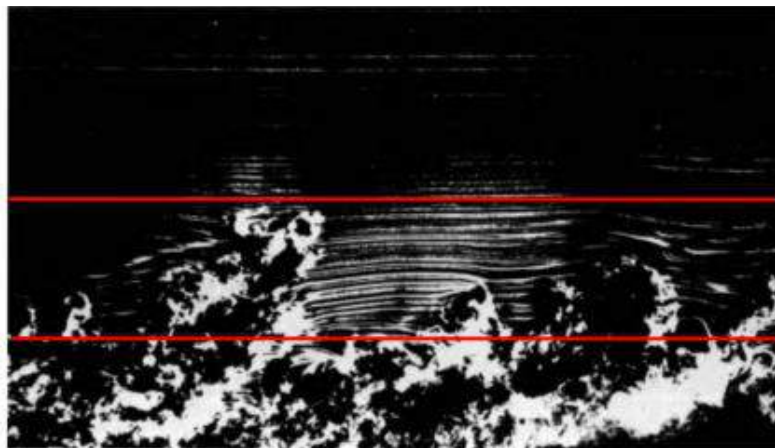
этом существенную роль играют диссипативные или вязкие силы. Для внутренней области характерны мелкомасштабные структуры и «короткая память». Вязкий подслои не является стационарным (рис. 6).



*Рисунок 6. Области ускоренного и замедленного движения в вязком подслое*

Внешняя область пограничного слоя была описана американским ученым Клаузером. Профиль во внешней области подобен профилю Блазиуса. В результате было выявлено, что в турбулентном пограничном слое возникают области дефекта скорости, области перемежаемости. В 1956 году отечественный инженер – механик Клебанов

предложил эмпирическую корреляционную зависимость для коэффициента перемежаемости. В результате было обнаружено, что на фоне почти однородного бессдвигового течения во внешней области турбулентного пограничного слоя движутся крупные когерентные структуры, в которых появляется перемежаемость (рис. 7).



*Рисунок 7. Когерентные структуры*

Теория турбулентного пограничного слоя оказалась очень плодотворной и дала мощный толчок к развитию теоретических и экспериментальных изысканий. Под влиянием задач, поставленных развитием морской, авиационной и ракетной техники, эта теория быстро развилась и превратилась в самостоятельный раздел механики жидкости и газа. Успехи ученых в области теории пограничного слоя выражены новыми способами и методами исследований, которые все чаще находят широкое применение в морской технике и объясняют явления, происходящие в бионике морской среды.

Современное представление гидродинамики сплошных сред раскрывает многообразие различных изысканий в морских нуждах страны. В этой связи основополагающим является утверждение, что широкие возможности развития морского флота Российской Федерации характеризуются перспективным направлением развития теории пограничного слоя и стимулируют научные круги совершенствовать научные изыскания в данной области.

В результате получение точных решений пограничного слоя позволяет решать задачи по калибровке моделей турбулентности. Что в свою очередь позволяет обеспе-

чить управление пограничным слоем и снизить неблагоприятные последствия обтекания морской среды вблизи корпуса судна в том числе. Выше перечисленные аспекты невозможны без детального и глубокого исторического анализа зарождения и исследования развития теории турбулентного пограничного слоя.

#### Список литературы:

1. Плоткина В.А., Стародубцев П.А. История развития теории пограничного слоя (XIX – XX века). / Журнал «История науки и техники» – М.: ООО Изд. «Научтехлитгиздат», 2014. №4. С. 90 - 102.
2. Лапин Ю.В. Статистическая теория турбулентности (прошлое и настоящее – краткий очерк идей). / Проблема турбулентности и вычислительная гидродинамика (к 70-ю кафедры «Гидроаэродинамика»). – Научно-технические ведомости СПбГПУ, 2004. №2. С. 1 - 34.
3. Аэродинамика. Избранные темы в их историческом развитии. Теодор фон Карман – перевод Е. В. Богатыревой под ред. д. ф.-м. н. А. В. Борисова – Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. 208 с.

## ПЕРВЫЙ СЕКРЕТАРЬ ЯКУТСКОГО ОБКОМА ВКП (Б) ПЕВЗНЯК ПАВЕЛ МАТВЕЕВИЧ (1930-1937 ГГ.)

*Э.В. Семенова*

*студентка 5 курса, ИФ, СВФУ*

*Научный рук. А.П. Андреев старший преподаватель  
Республика Саха (Якутия), г. Якутск,  
Северо-Восточный Федеральный Университет*

В нашей многонациональной республике, в руководящих должностях были люди разных национальностей, в том числе евреи. Некоторые из них в 1920-1930-х гг. в Якутской АССР являлись видными партийными работниками. Одним из них является Певзник Павел Матвеевич (Файвель Мордухович), который был секретарем Якутского обкома ВКП (б) с 1930 г., одновременно с июля 1937 г. – секретарь Якутского горкома партии. С 5 февраля 1939 г. освобожден от должности секретаря Якутского обкома ВКП (б) арестован и репрессирован. Был арестован, вместе с другими политическими деятелями Якутской АССР С.М. Аржаковым, Н.Н. Окоемовым, А.Г. Габышевым по делу «антисоветской буржуазно-националистической организации» [2, 75].

Население Якутии до Октябрьской революции оставалась малограмотной и с невысоким социально-экономическим и общественно-культурным уровнем развития. Новая власть, во главе с коммунистической партией поставила задачу ликвидировать эту отсталость. Это событие вошло в историю Якутии, как «Культурная революция». Певзник П.М. на завершающем этапе сыграл свою определенную роль в «культурной революции» Якутии.

До назначения секретарем Якутского обкома ВКП (б), П.М. Певзник работал в Харьковской области УССР Лазовском райкоме секретарем.

Певзник Павел Матвеевич (Файвель Мордухович) родился в марте 1898 г., в г. Мстиславль Смоленской губернии (сейчас Могилевская область Республики Беларусь). Отец был приказчиком, после смерти отца мать работала белошвейкой на дому, а с 1915 до 1917 гг. имела лавку. Окончил восьмиклассную Вяземскую мужскую гимназию, куда поступил при помощи еврейской общины (1912-1917 гг.). С 5 класса начал зарабатывать репетиторством и помогать матери [4, 10].

После Октябрьской революции стал работать редактором газеты «Товарищ», затем в 1918 г. секретарем уисполкома г. Вязьма Смоленской губернии, в конце 1918 г. избран секретарем упарткома до 1921 г. В гражданской войне не участвовал. В 1921 г. был избран на губернской конференции Смоленской организации Заvorgom. Служил в РККА (1924-28 гг.) конструктором роты связи. В 1927-1928 гг. заведующий политическим просветительством народного образования и Заведующий организационным отделом Районного потребительского союза. С 1929 по 1930 г. Секретарь Лазовского РПК Харьковской области УССР [4, 14-15].

С 1930 г. секретарь Якутского обкома ВКП (б), одновременно с июля 1937 г. – секретарь Якутского горкома партии. Имеет партийное взыскание в 1934 г. от ЦК ВКП (б) за неудовлетворительную организацию подготовки писателей Якутии к Всесоюзному съезду писателей и в 1935 г. выговор от ЦК ВКП (б) за подачу телеграммы оборонного характера клером [4, 15].

П.М. Певзник в качестве первого секретаря Якутского обкома ВКП (б) издал 6 октября 1931 г. постановление об итогах работы школ и реализации решения ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе».

В частности отмечалось, что «к 10-летию существования Советской власти в Якутии, число учащихся в начальной и средней школе увеличилось с 4375 человек в 1917 г. до 23 432 человек в 1931 г. Средний процент охвата детей школьного возраста и переростков 46,5%. Перелом в развитии школ был достигнут после решения XVI партийного съезда о введении всеобщего. Так, количество учащихся выросло за 1930-1932 учебного года на 53,6%, в том числе в северных районах до 56,8%» [7, 8].

Одним из главных вопросов в «культурной революции» в Якутии, были изучение русского языка, поскольку по переписи 1926 г. только 0,9% мужчин и 0,3% женщин саха им свободно владели, и якутского языка — для проведения большевистской политики «коренизации» общественно-политической жизни в регионах. С 1922 г. по постановлению СНК ЯАССР

в школах I ступени, где преобладали якуты, вводилось преподавание на родном языке, в школах II ступени якутский язык стал обязательным предметом, его изучение включалось в программу всех средних специальных учебных заведений. После принятия в сентябре 1923 г. постановления ЯЦИК о переводе делопроизводства на якутский язык служащие государственных учреждений стали посещать курсы по изучению якутского языка. Уклоняющимся от прохождения курсов предписывалось учить якутский язык на дому, особенно ответственным политработникам. В частности, товарищам В. Бик и Карнит, не посещавшим курсы якутского языка, предписывалось подготовиться на дому и сдать экзамен Центральной Проверочной Комиссии не позже июня 1930 г. Служащий, отказывавшийся овладеть якутским языком, подлежал увольнению [1, 420].

Отмечал недостатки образования в школах республики: работа без образовательной программы, методики, медленный темп перевода на родной язык. Чтобы устранить эти недостатки, предлагал такие изменения: обеспечение школы учебной программы, методики преподавания, введение преподавания на родном языке, разделение детей по языковым группам или создание отдельной школы, перевода учебников с русского на якутский язык и введение политехнизма. Так же, он исходя из политехнизма, предлагал прикрепить начальные классы, семилетки, ШКМ и техникумы к колхозам, совхозам, МТС и промышленным предприятиям. В соответствии предлагали обязательное семилетнее образование и дальнейшее поступление в техникумы [7, 7-11].

11 октября 1931 г. вышло постановление «о всеобщем обучении неграмотных и о работе среди малограмотных». П.М. Певзник сообщал, что ликвидация неграмотности по сравнению 1929-30 учебного года имеет небольшие успехи. Охватили 35 675 человек вместо 7000. Передовыми районами отмечал Усть-Алданский и Мегино-Кангаласский, которые смогут завершить ликбез в 1932 г. Но, несмотря на это он указал, что темп ликвидации неграмотности отстает. Причинами отмечал недостаточная мобилизация сил по ликбезу. Слабыми районами называл Амгинский, Олекминский, Ленский, Сунтарский,

Мегежекский и Виллойский районы. Обвинял общественные организации и низовые советы за невыполнение задач по ликвидации неграмотности. Чтобы устранить недостатки бюро Обкома ВКП (б) постановил, что нужно ликвидировать неграмотность населения ЯАССР в возрасте от 16 до 50 лет в течение 1931 по 1933 гг., в южных районах в течение 1931-32 гг. не менее 75% населения, в северных не менее 50%. Дальше ликвидировать неграмотность членов ВКП(б), ВЛКСМ, профсоюзов, колхозников и т.д. [8, 96-98].

На IX областной партийной конференции 3 января 1932 г. Певзник прочитал доклад об итогах работ по ликбезу. Всего на дело народного образования было израсходовано 7746 тыс. руб., что составляло 98% плана. Итоги всеобуча и ликбеза: школы 1 центра составляло 436 школ 1931-32 учебного года, когда 1930-31 в учебном году составляло 292 школ. Количество учащихся выросло с 19 732 до 34 271. Школы 2-го центра количество школ выросло с 28 до 38, учащихся с 1704 до 4447. Школы колхозной молодежи с 9 до 10 школ, учащихся 722 до 1100. Техникумов стало 13, количество учащихся выросло с 1136 до 1645. Сеть народного образования выросло, но были отставания в деле политехнизации и крупным недостатком отмечал недостаточное количество политико-просветительской сети (библиотеки и т.п.) [3, 26].

Периодическая печать возросла на 2 районные и 2 рабочие газеты. Республиканская газета «Кыым» («Искра») на якутском языке стала ежедневной. Всего издавался 7 газет, из них 3 областные (республиканские), 3 районные и 1 рабочая с тиражом 19 500 газет.

Было уделено внимание к отправке студентов на учебу в центральные вузы страны, которые показали себя на советско-хозяйственной работе. В целях подготовки научных кадров для республики. Всего в вузах страны отправили 776 человек по сравнению 503 чел. в 1930 г. Были проведены первые 3-4 месячные курсы по подготовке партийных работников при Обкоме. Псылка студентов в вузы привела к сокращению процента знания родного языка (коренизация и якутизация) в центральных учреждениях республики. Процент знающих якутский язык снизился: в 1930 г. 21,6%, а в 1931 г. 20,4% уменьшился на 1,2%. Поэтому требовалось в проведении коренизации и якутизации. Еще Певзник писал об обострении классовой борьбы в национальном вопросе. В связи с чем, предлагается борьба с этим явлением [3, 26-29].

В 20–30 гг. XX в. начинается целевой набор для обучения учащихся ЯАССР в центральных вузах страны. Здесь, тоже одним из главных критериев было знание якутского языка. В частности, Берковичу было отказано в

направлении в Рыбный техникум как не знающему якутский язык и не соответствующему правилам приема в техникум [1, 422].

13 ноября 1933 г. вышло постановление «О состоянии и задачах всеобуча в северных районах Якутской АССР». Здесь наблюдается результат за 2 года, где обозначилось об удовлетворительной работе по ликбезу. Но, несмотря на значительные успехи, перелом не был достигнут: неуспеваемость учащихся, слабая методика обучения и отсутствие руководства со стороны Наркомпроса. Так же для устранения недостатков предлагали конкретные решения [9,8-9]. Еще одним постановлением от 19 мая 1934 г. стало «о работе Якутского Государственного Национального театра им. П.А. Ойунского». Где говорилось об улучшении работы театра, но предлагали устранить некоторые недостатки [10, 115-116].

Есть некоторые сведения, о том, что П.М. Певзник был причастен к сталинской репрессии 1937-38 гг. известная как «тройка». От 10 июля 1937 г. он подписал отношение Сталину о создании Якутской «тройки». Но потом сам стал жертвой сталинских репрессий, после «ежовщины». По документам бюро Обкома ВКП (б) от 24 января 1939 г. решением ЦК ВКП (б) освободили его от должности первого секретаря Якутского обкома ВКП (б) и с партийного учета. Певзника П.М. обвинили за антипартийную практику в работе, потерявшего бдительность и запутавшегося в своих связях с враждебными элементами, за критику парторганизации, избивению честных людей и не внушающего политического доверия [5, 29].

В 28 мая 1940 г. по делу «АПТБНБ» проходит как один из руководителей, был приговорен к расстрелу вместе с 25 осужденными. Приговор был заменен 17 мая 1941 г. на 8 лет ИТЛ (СВИТЛ Дальстроя), умер на строительстве автодороги Хандыга – Магадан (Колымский тракт) 28 ноября 1942 г [2, 75-76].

Был реабилитирован по заявлению жены 7 февраля 1956 г. посмертно [6, 31].

Создание советской системы народного просвещения, массовое обучение взрослых грамоте и осуществление всеобщего обучения детей ускорили достижение сплошной грамотности населения. Если до революции якутов с высшим образованием насчитывалось единицы, а со средним несколько десятков, то к 1937 г. возникла своя советская интеллигенция. Расцвела советская наука, литература, искусство, выросли свои артисты, певцы, музыканты. Во всем этом завершающей цепочкой «культурной революции» стал Павел Матвеевич Певзник, который оставил свой след в истории Якутии.

## ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ПОЛИТИЧЕСКОЙ ЖИЗНИ АСТРАХАНИ В 1965-1985 ГГ.

**Викторов А.Г.**

*Магистрант, астраханский государственный университет, г. Астрахань.*

### АННОТАЦИЯ

*В статье приводится сравнительный анализ политической ситуации в стране на начало и конец XX века. Исследуются важнейшие аспекты общественно-политической жизни населения Астраханской области в разные годы.*

### ABSTRACT

*The article provides a comparative analysis of the political situation in the country at the beginning and end of the twentieth century. We investigate the most important aspects of the social and political life of the population of the Astrakhan region in different years.*

*Ключевые слова: Коммунистическая партия, КПСС, Астрахань, общественно-политическая жизнь, политико-агитационные мероприятия.*

*Keywords: Communist Party, Astrakhan, social and political life, political campaign activities.*

Период 1965-1985 гг. не однозначный и противоречивый период в российской истории. При кажущемся политическом спокойствии мы можем наблюдать внутривнутриполитические процессы, приводящие к неожиданным результатам. При изучении политической и социально-экономической ситуации в Астрахани следует проанализировать государственную политику в отношении региона в указанный период и ранее. В декабре 1959 года на пленуме ЦК КПСС Н.С. Хрущев предложил благоустройство сельских населенных пунктов с целью группирования домов на небольших участках, для начала строительства сельских двух - этажных домов с постепенным увеличением этажности зданий, т. е. по принципу развития городских поселений. Другая причина перехода от усадеб к многоквартирным домам была названа в январе (1961 г.) на пленуме первым секретарем ЦК КПСС. Те же идеи были разработаны на XXII съезде КПСС. Этот путь обещал существенный экономический эффект: экономия средств для строительства и эксплуатации сооружений для поселка (связи, жилья, социально-культурных объектов). Предполагалось, что эти меры приведут к ликвидации социальной и культурной отсталости в развитии села. В 1960 г., был издан указ Астраханского обкома партии и исполкома областного Совета народных депутатов "О мерах по совершенствованию сельского строительства". В соответствии с этим постановлением, районные исполнительные комитеты советов начали осуществлять план переселения жителей в сельских районах. Они должны были выделить перспективные места: в районных центрах, на центральных поселках колхозов и совхозов, сел производственных подразделений. В будущем планировалось вести строительство по городскому принципу, и разместить там, культурные и образовательные учреждения, учреждения здравоохранения, торговли и др. Все деревни подвергались постепенной ликвидации с переселением жителей в развитые села. В так называемых "неперспективных" населенных пунктах прекращалась жизнь, и социально-культурное строительство. Всего за 10 лет с административных карт исчезло около 70% деревень, а число их жителей уменьшилось с 2286 до 681. Эта тенденция сохранялась и в дальнейшем. Некоторые из деревень были включены в городскую черту, или слились с соседними селами. Но абсолютное большинство прекратило свое существование. С выходом Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об упорядочении строительства на селе» в 1968 г. стали разрабатываться новые схемы районных планировок, предусматривавшие дальнейшее сокращение числа населенных пунктов. Отчасти такой подход помогал решать бытовые и культурные проблемы села. Развитие социальной инфраструктуры шло здесь быстрее, чем в городе. Но разрыв оставался значительным: например, в среднем на одного горожанина в 1964 г. служба быта оказала услуг на 11 руб. 80 коп., а на одного сельского жителя - на 2 руб. 67 коп.; в 1968 г., соответственно - 17,02 руб. и 5,3 руб. При этом абсолютное большинство селян в эти годы вообще не пользовались услугами службы быта. Газификация жилья в г. Астрахани шла быстрыми темпами. В 1967 г. около 40000 квартир горожан были газифицированы. В сельской местности - в 20 раз меньше. [3. С.51.] Большинство клубных учреждений сельской местности сводили свою работу к показу кинофильмов, около 50% клубов не были обеспечены кадрами работников культуры. Село значительно отставало по качеству образовательных и медицинских услуг. Реструктуризация сельских поселений привела к увеличению населения в населенных пунктах с 1959 года, по 1969.. Это повысило значимость транспортных коммуникаций, так

как они по прежнему были в плохом состоянии. В сельских районах, особенно небольших, отдаленных от районного центра, не хватало розеток, был мал ассортимент продукции. Хлебобулочные изделия в самых маленьких деревнях не изготавливались, а импортировались низкого качества. Отметим и существенное различие между сельскими и городскими образовательными учреждениями. Так, вначале 1970-х, благодаря усилиям строителей, большинство учеников пошли в школы, построенные по новой модели и современным проектам. В сельских районах в это время более чем в 60% школ расположенных в приспособленных зданиях, отсутствовал необходимый комплект учебных и подсобных помещений. Площадь учебных помещений, не отвечала санитарно-гигиеническим нормам, а заполняемость классов сельских школ превышала норму на 30-40%. Из-за внутренних беспорядков была высокая текучесть педагогических кадров из сельской местности.[1 С. 4.] С 1972 года в Астраханской области была начата работа по переходу на общее среднее образование. Школы должны были предоставить возможность учиться в 9-10 классах максимальному количеству выпускников 8-х классов. Некоторые из них могли продолжить свое образование в профессионально-технических школах и колледжах. С 1970 по 1985 года число учеников, которые обучались в средних школах увеличилось с 133,4 тысяч до 140 тысяч человек и продолжало расти. Если в 1957 году в районе было 317 колледжей и университетов, то в 1985 году - 4 и высших 21 среднее специальное учебное заведение.[6.Л.54]. Количество студентов увеличилось, соответственно, с 9,9 тыс. до 37,4 тыс. человек. Население региона увеличилось с 666 тыс. в 1956 году до 968 тыс. в 1985 году, став следствием экономического и социального развития и увеличения доли городского населения. Жилищная проблема так же получила его решение. Таким образом, в 1980-х годах, в расчете на душу населения, в Астрахани было в среднем 9,5-10 м<sup>2</sup> жилой площади. В целом по РСФСР, эта цифра составляла 12 м<sup>2</sup>. Так, за 1956-1965 гг. количество переселенцев из села в город превышало количество переселенцев из города в село на 33,5 тыс. человек, а в 1966-1975 гг. - на 83,3 тыс.[5.Л. 134]

Отток трудоспособного сельского населения значительно опережал сокращение потребностей в рабочей силе сельского хозяйства области. Наибольшую активность при перемещении из села в город проявляла сельская молодежь. По данным переписей населения ее выбытие за 1959-1970 гг. составило от 1/5 до 1/3 в возрасте от 16 до 29 лет.[4. Л. 133.]

В Астраханской области в 1970 г. среди горожан молодежь 20-29 лет составляла 14%, а у колхозников 6,4%. Миграция нарушала нормальное соотношение мужского и женского население деревни, особенно молодых возрастов, поскольку девушки активно стремились в город. Нарушение баланса полов вело к значительному снижению брачности и рождаемости в деревне. В рассматриваемый период продолжался переход к малодетной семье. Особенно заметно это было среди русскоязычного населения и населения городов вообще. Общими для города и села Астраханской области были тенденции к снижению рождаемости, росту смертности (из-за увеличения доли старших возрастов среди жителей области) и, как следствие, к сокращению естественного прироста. В 1960 г., например, показатель естественного прироста составил 10.% в городе и 23,9 в селе, а в 1970 г., соответственно, 3,9 и 8,6 %.

Период 1965 по 1985 год стал новым шагом в развитии советского государства.

**В экономической области** - был создан единый хозяйственно-экономический комплекс, что позволило достичь высоких темпов экономического развития за всю историю страны.

**В социальной сфере** - постоянное улучшение жизни людей, осуществлялось масштабное строительство жилья и объектов социального и культурного назначения, повышение образовательного и культурного уровня населения.

**Внешняя политика** - высокий авторитет Советского Союза, для обеспечения деятельности Совета экономической взаимопомощи - Союз социалистических государств, имел прочные связи со многими освободившимися государствами и развивал отношения с капиталистическими странами на паритетных основах.

**В военной области** - был достигнут военно-стратегический баланс между СССР и США, НАТО и ВТО, который помог сохранить мир и предотвратить мировую войну.

**По области** - Благодаря систематической работе Союза и местные власти, в относительно короткий период времени, в Поволжье была создана самостоятельная отрасль материального производства, имеющая мощную производственную и материально-техническую базу, а также кадровый потенциал для крупных организаций. Их усилия за двадцать лет повысили площадь орошаемых земель примерно на 1 млн. га. Распространение орошения коренным образом повлияло на психологию людей: они перестали бояться засухи. Орошение земель потребовало научно обоснованной практики и соблюдения определенных технологий. Этот подход был найден, передовые достижения науки, давшие, в свою очередь, увеличили производительность в сельском хозяйстве. Одним из важнейших факторов развития и стабильности мелиоративных систем было более полное использования внутреннего потенциала и, прежде всего, человеческого ресурса в лице квалифицированных специалистов. Большую роль в обучении играли сельскохозяйственные вузы, колледжи и школы Приволжского региона, сумевшие в кратчайшие сроки, переориентировать учебный процесс подготовки мелиорационных профессий. Данное исследование фокусируется на том, что развитием мелиорации было мощным фактором социального и культурного развития сельских территорий. Созданная производственная база Главного управления смогла внести значительный вклад в решение задач по улучшению социальной сферы села. В этом направлении успешно сочетаясь с текущей государственной социальной политикой в целом. Согласно планам партии, социальный комплекс должен был стать подходящим для формирования правильного физического окружения. Необходимым условием его становления был самый высокий уровень доступности и территориальной

близости, создания индивидуальных и социальных потребностей человека. Подъем культуры в деревне также рассматривается как важный фактор ускоренного преодоления существенных материалов, промышленных и культурно-бытовых различий между городом и деревней, а также платформу для создания необходимых идеологических и культурных условий для формирования всесторонне развитой личности. Этот шаг рассматривается как необходимый шаг на пути к победе коммунизма. Обеспечение образования в области культуры села. В течение 20 лет, охваченных исследованием, наряду с несомненным успехом, накопились и проблемы, нерешенные вопросы, нереализованные проекты. В самом деле, в деревне были объективные процессы, но под контролем партии в практические решения они часто не переходили, преобладали методы идеологического давления, использовался жесткий, но не всегда эффективный метод командования и административных мер. Это было типично для регулирования сельской социально-культурной сферы. Результаты анализа, приведенного тезиса предполагают, что в течение всего рассматриваемого периода в регионе оставались небольшие и отдаленные сельские населенные пункты, лишенные полного комплекса социальных услуг. Отставание в развитии и пока не преодолено. Большинство претензий было к работе социальной инфраструктуры, факты остаются неудовлетворенными в широком спектре. Многочисленные отрицательные эффекты были вызваны стремлением государства к максимизации производства, для выполнения многочисленных целей. Таким образом, план носил не только положительные последствия, но и негативные элементы. Темпы экономического роста снижались, постепенно приближаясь к критической точке, многие лидирующие позиции в научно-технической сфере были потеряны. В первой половине 80-х годов, когда острое противостояние с развитыми капиталистическими странами достигло пика, скачок в гонке вооружений привел страну к докризисной ситуации. **Социально-экономическое состояние** страны, показало, что административно-командная система исчерпала свои возможности эффективного управления гигантским национальным экономическим механизмом, нужны были новые формы.

#### Библиографический список

1. Алексеевский Е. Развитие орошения в Поволжье и задачи водохозяйственных организаций // Степные просторы. 1970. №1. С. 4.
2. Комков Г. Д. Идеино-политическая работа в КПСС М., 1965. С. 54, 61,62
3. Народное хозяйство СССР за 70 лет. – С 51
4. ГАСДАО. Ф. 325. Оп. 63. Д. 12. Л. 133.
5. ГАСДАО. Ф. 325. Оп. 63. Д. 12. Л. 134
6. ГАСДАО. Ф. 325. Оп. 68. Д. 39. Л. 54

## ШАГИ ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКИ СССР-ОТ МИРА К КОНФРОНТАЦИИ И НАОБОРОТ

**Ярочкина Елизавета Викторовна**

*Кандидат исторических наук, доцент заведующая кафедрой всемирной истории и общественных дисциплин, Костанайский государственный педагогический институт г.Костанай, Республика Казахстан*

**Балагазин Темирлан Маликович**

*ученик школы-гимназии №3 г.Костанай*

**Джаикова Меруерт Каппасовна**

*заместитель директора по научно- методической работе школы –гимназии №3 г.Костанай*

Вторая мировая война явилась самым крупным военным конфликтом в истории человечества двух по-сути разных систем. Мировая война очень огромного масштаба ничто в сравнении с ядерной и термоядерной войной, которая постоянно подталкивается амбициями и усилиями разгоряченных умом учёных и их правителей по обе стороны океана. Конфронтация и разжигание военной истерии мог быть любой повод: успех на ниве научных поисков, объявление о новом витке наращивания гонки вооружения, волонтаристское высказывание и поведение, ставящее мир перед пропастью.

Период 1953-1964 годов вошел в историю под неофициальным названием, «оттепель», характерен для правления Хрущева Н.С. отказ от крайних мер контроля над жизнью общества, характерные для сталинской эпохи. Либерализованы были некоторые стороны жизни общества. После XX съезда во внешнюю политику СССР был наложен отпечаток реализма. Мирное сосуществование государств с разным общественно-политическим строем представлялось альтернативой (причем единственной) ядерной войны.

Политики Запада и США в эти годы давали много поводов в искренности поступков по смягчению международной напряженности. В конце 1956 года начал действовать тройственная англо-франко-израильская агрессия против Египта. В 1954 году создан СЕАТО, в 1955 году Багдатский пакт под верховенством Великобритании. Западная Германия в 1955 году была принята в НАТО. СССР, ГДР, Польша, Чехословакия, Болгария, Венгрия, Румыния, Албания 14 мая 1955 года в Польше подписали Варшавский договор о дружбе, сотрудничестве и взаимопомощи (ОВД) - Варшавский договор [7, с.69]. Начинается карательная миссия ОВД. После XX съезда в странах народной демократии Восточной Европы поднимается вопрос своего пути развития июнь 1956г. - Познанский военный конфликт, Венгрия 23 октября 1956 год в Будапеште массовые выступления и рабочих и крестьян. 4 октября 1956 года силой советских танков было подавлено народное выступление. Идея демонстрации силы в противоборстве с растущим народным выступлением приобретало доминирующее положение. По мере «похолодания» «оттепели» волонтаризм и субьективизма в поступках и оценках Хрущева все более подчеркивается его не дипломатический характер [1, с.32].

В начале 1960 года у СССР появились межконтинентальные баллистические ракета это подтолкнуло противоборство двух сверхдержав, теперь ареной их appetитов становится весь мир. Обоюдное стремление СССР и США и их блоков в течении одного пятилетия ставило мир на грань войны. Первый опасный синдром выявился в 1958 году вокруг проблемы Западного Берлина после событий, когда Запад отклонил требования Советского Союза изменить статус Западного Берлина и превратить его в «свободный демилитаризованный» город. Новое обострение кризиса вокруг статуса Западного Берлина произошло в 1961 году, когда Вальтер Ульбрихт – руководитель компартии и руководитель ГДР 13 августа 1961 года приказал обнести Западный Берлин стеной из высоких бетонных плит. Эта мера дала возможность правительству ГДР предотвратить «голосование ногами против тоталитарной ГДР, но мир поставила под мишень» [2, с.87].

Через несколько месяцев после берлинского развалился как карточный домик Карибским ракетный кризис. Весной 1962 года советское и кубинское руководство принимает авантюрное по сути решение разместить на острове Свободы советские ракеты средней дальности. Хрущев Н.С. рассчитывал, без особых затрат создать в 160

километрах от берегов США – на острове Свободы ядерный кулак и заставить своего главного оппонента в международной политике разговаривать с Советским Союзом на равных. Размещение советских ракет вызвало в США политический взрыв. Противостояние достигло своего апогея 27-28 октября 1962 года, когда не только США и СССР со своими блоками оказались на грани термоядерной войны, а весь мир... Теперь необходимы были не волонтаризм, а здравомыслие и благоразумие. Был достигнут компромисс: СССР вывозит свои ядерные ракеты с Коммунизма у Берегов Америки, а Д.Ф. Кенеди не вторгается на Кубу [3, с.56].

Самый опасный кризис «холодной войны» продемонстрировал обеим сторонам противостояния опасность быть эквилибристами на грани войны мира «на грани фолла» и заставить СССР и США наконец, сесть за стол переговоров [4, с.62]. В 1963 году было подписано соглашение о сдерживании гонки вооружений: США и СССР, Великобритания прекратили все ядерные испытания, кроме подземных. На проведение внешней политики влияли и внутренние побудительные причины. Во-первых, номенклатурную верхушку власти вполне устраивала шикарная зарплата, крепкое незыблемое положение. Тем более все это менять устоявшееся, укоренившееся было не с руки. Во-вторых, простой народ только-только поднявшийся с колен, теперь живущий без оглядки ни как не хотел «всего мира», а лишь своё кровное заработанное. Иными словами граждане СССР и его окружение жаждали мира. Но жаждали мира путем достижения паритета. Та же ситуация складывалась в США и в среде его союзников. Хотя были, конечно, политики с «кривыми мозгами» с обеих сторон.

Уже на XXIII съезде КПСС в марте 1966 года прослеживается ориентация на концепцию мирного сосуществования и достижение военного паритета с Западом. Начинается новый виток военной эскалации. Отстранение Хрущева Н.С. от власти не встретило общество какими-то манифестациями, забористыми лозунгами, забастовками [4, с.57]. Страна устала от потрясений, хотелось покоя и умиротворения. А отстранение Хрущева Н.С. открывало для СССР пересмотр внешнеполитического курса. Мир не привык к волонтаризму Никиты Сергеевича. Были предприняты усилия по укреплению изрядно пошатнувшихся позиций СССР среди стран социалистического лагеря. И прежде всего Китаем, жесткие отношения с Кубой Фидель Кастро Рус после Кубинского кризиса грозил расколом. Конфликт идеологического характера с Демократической Республикой Вьетнам [5, с.12]. Прежде всего необходимо было наладить контакты с руководством Китая и прекратить открытую полемику между двумя странами по спорным идеологическим и политическим вопросам. На временное улучшение советско-китайских отношений повлияло улучшение отношений и событий в Индокитае [8, с.36].

В 1963 году начались боевые действия между проамериканским Южным Вьетнамом и партизанами патриотического Южного Вьетнама, которых поддерживал Северный Вьетнам. Так как США помогали сайгоновскому правительству, то Советский Союз и КНР поддерживали Северный Вьетнам. В свою очередь СССР решила играть на двух полях, решило расширить контакты с Ханоем, так и с Вьетконгом. После того, как американский конгресс своей «Тонкинской резолюцией» в августе 1964 года санкционировала военные действия США во Вьетнаме, советское руководство стало рассматривать военную помощь Северному Вьетнаму как способ укрепления советских позиций в этом регионе. Ожидание, что совет-

ская военная помощь Вьетнаму и те же подвижки со стороны Китая сблизят союзнические отношения с КНР не оправдались. Все десятилетие (1960-е годы) советско-китайские отношения были напряженными. Идеологические противоречия в период «культурной революции» в Китае переросли в территориальные притязания в Китае к СССР. В военных инцидентах на советско-китайской границе, которые периодически вспыхивали провоцируемые Китаем, в период с 2 марта 1968 по 2 марта 1969 года было убито 58, ранено 994 человека, в том числе в районе острова Даманский погиб 31 человек. Трудно складывались отношения советского руководства с Чехословакией в связи с событиями в этой стране. Здесь по примеру СССР проводились экономические реформы, заодно начались и политические чистки. Одним из первых решений Дубчека, сменившего на посту Генсека КПЧ Антона Новатного, стала отмена цензуры. Стимулятором обновления социализма был сам партаппарат [6, с.54]. И в нём началась борьба нового со старым и это способствовало демократизации всего общества. Активизировала свою деятельность в противовес Компартии Чехословакии альтернативная политическая сила Социал-демократическая партия.

К лету 1968 года в стране разразился пожар общественно-политического неподчинения. СМИ полностью вышли из-под контроля Компартии Чехословакии. Авторитет компартии падал, процессы в Чехословакии вплотную связывались с ростом влияния Запада. Потеря Чехословакии в результате возможного перехода власти к прозападнонастроенным политикам и распространения идей «Пражской весны» на другие восточно-европейские страны могла быть сравнима с потерей влияния на весь

Восточно-европейский блок. В этих условиях вновь прибегли к силе - в Чехословакию 21 августа 1968 года был введен ограниченный контингент войск ОВОД СССР, Польше, Венгрии, Болгарии и ГДР, реформаторы были убранны с политической арены.

В результате вторжения в Чехословакию окончательно сформировалась политика «ограниченного суверенитета». Мир, состоящий из сотен государств, как мозаика, состоит из крупных и нет стран, из значимых и не очень государств, из стран, которые наделены большими, даже огромными запасами или нет, но не ставшие от этого менее значимыми, потому что в них живут люди, «главное богатство мира».

#### Список литературы:

1. Благоуст А.В. История России.-М.:Просвещение, 1996.-366с.
2. Данилов А.А. Россия в документах.Т.2.-М.:Просвещение,1995.
3. Данилов А.А., Корсун Л.Г. История России. Гл.4,5.- М.: МГУ, 1999.
4. Заурзахбаев З.И. Полвека назад. Судьба СССР- Судьба России.-М.: Просвещение, 1995.
5. Роммель Ф., Бах А. Россия-США: вечное проииво-стояние.-Бонн.А.2001.
6. Сороко-Цюпа О.С., Смирнов В.П., Строганов А.И. Мир в XX веке.-М.: Дрофа, 2003.
7. Славинский Б.И. и др. Победа и что за ней.- М.:МГУ, 2000.
8. Хрущев Н.С. Библиография. ЖЗЛ.-М., 1990.

# ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РОСПИСЬ ТКАНИ В ИНДОНЕЗИИ. ИСКУССТВО БАТИКА

*Базуева Олеся Владимировна*

*Доцент кафедры «Искусства интерьера», УралГАХА, г. Екатеринбург*

Ручная роспись ткани с древнейших времен была распространена в Китае, Японии, Египте, Индии, Африке, но удивительной самобытности и художественного совершенства она достигла в Юго-Восточной Азии. Именно Индонезию, принято считать родиной батика — техники росписи хлопчатобумажных тканей с использованием резервирующего состава (воска). Некоторые исследователи считают, что возможно, батик в Индонезии появился под влиянием индийских и китайских традиций.

Термин «батик» впервые появился в голландских текстах XVII в., индонезийское название этой техники «ambatik». В Индонезии слово «батик» является синонимом ткани с рисунком, одновременно означая и сам процесс создания декоративной ткани.

На яванском наречии слово «батик», труднопереводимо, примерно оно означает «рисование горячим воском» [3, с. 99].

Отрывочные и далеко неполные сведения не позволяют достоверно определить время зарождения этого вида искусства. Известно, что с XIII в., резервирование воском практиковалось на о. Ява и Суматра, что своего совершенства батик достиг в XVII в. О древности этого вида искусства свидетельствуют скульптурные портреты в буддийских и индуистских храмах на о. Ява, построенных в кон. I н.э., в одеждах которых прослеживаются узоры батика.

Для традиционной росписи использовались хлопковые ткани ручного производства. Позднее, с развитием торговых отношений с Китаем, появляется батик на шелке, затем, с появлением европейцев, для батика часто стали использовать хлопчатобумажные ткани фабричного производства и даже синтетические.

Трудоемкий и многоэтапный процесс создания традиционного батика, начинался с подготовки ткани под роспись. Этот процесс состоял из нескольких этапов и мог занимать несколько дней: ткань вымачивали, отбеливали и кипятили, затем, закрутив в рулоны, отбивали колотушкой, после, гладили - для придания однородности, гладкости и необходимой плотности. Далее начинался процесс росписи, состоявший из этапов - нанесения горячего воска, крашения и сушки, повторяющихся столько раз, сколько цветов было в изображениях создаваемой ткани. Этот многодневный процесс включал в себя, как правило, до десяти циклов. По количеству цветов на ткани, можно определить, сколько раз ткань погружалась в краситель и сколько раз наносился воск. После крашения, для удаления воска, ткань опускалась в кипяток.

Резервом, при создании батика, служил специально приготовленный состав на основе пчелиного воска, в который входили различные компоненты, например такие как: кокосовое масло, смола, парафин, канифоль и прочие. В зависимости от компонентов, цвет резерва варьировался - от ярко-желтых до коричневых оттенков.

Сначала резерв наносили на ткань бамбуковой палочкой, кистью, а позже, в XVII в., было изобретено специальное приспособление - чантинг - маленький медный сосуд, с удлиненным загнутым носиком и бамбуковой ручкой, для нанесения расплавленного воска. Это приспособление позволило усложнить изобразительные мотивы,

наносить на ткань более сложные и тонкие узоры. Существуют чантинги с несколькими носиками, для удобства нанесения параллельных линий и точек. Благодаря этому приспособлению, искусство батика достигло своей виртуозности. XVII в., принято считать эпохой расцвета батика в Индонезии.

Затем, в середине XIX в., повторяющиеся мотивы стали наносить с помощью специальных медных штампов — чапов (tjap), что значительно ускорило процесс декорирования ткани. Штамп окунали в расплавленный воск и отпечатывали его на ткани, а полученное изображение заливали красителем.

При создании тонкого и более дорогостоящего батика, используется исключительно ручной способ нанесения изображения на ткань, этот вид батика называется - тулис-батик (batik tulis). Батик, созданный при помощи медных штампов более грубый, но менее дорогостоящий, называется — чап-батик (batik tjap). Некоторые мастера, сочетали эти два способа при создании батика.

В традиционном индонезийском батике использовались только минеральные и растительные красители, количество которых было достаточно ограниченным. Тепло-коричневая гамма, представленная вариациями оттенков - от цвета слоновой кости, до насыщенных темно-коричневых, дополнялась и чередовалась с оттенками синего цвета. Синий краситель — индиго, получали из растения индигофера красильная, а оттенки коричневого из коры дерева сога.

Рецепты изготовления красителей и способы создания разнообразных их оттенков, как и рецепты резервирующих составов, хранились мастерами в секрете и передавались из поколения в поколение.

Индонезийский батик отличается многообразием орнамента (до трех тысяч видов и подвидов), в котором важную роль играют стилизованные изображения гаруды, змеи, мирового дерева и т.д.

В отличие от криса, изготовление батика являлось исключительно женским ремеслом. Если первый крис, был по преданию, изготовлен мужским предком яванцев — Панджи и в яванской литературе выступает олицетворением этого героя, то батик тесно связан с предком яванцев по женской линии — Чандрой Кираной и во многих произведениях является ее воплощением. Поэтому Чандра Кирана и дарит Панжи свое батиковое одеяние (кайн) в знак того, что она всецело предается ему [12, с. 95].

Изображения, используемые индонезийцами в декорировании ткани, имели сакральное значение и передавались вместе с секретами ремесла из поколения в поколение. Например, цеплок (ceplok) - представляющий собой непрерывное чередование мотивов из розеток, крестов, звезд, формирующих круги или квадраты, кавунг (kawung) — мотив с соприкасающимися овалами, формирующими круговые элементы, этот мотив долгие годы принадлежал королевскому дому Султана Йогакарты, или паранг (parang) — орнаментальный мотив из диагональных полос, часто с зубчатыми границами, который когда-то предназначался лишь для королевских дворов Центральной Явы.



Традиционные мотивы индонезийского батика. Слева направо: *serplok*, *kawung*, *parang*.

Отдельные виды орнаментальных узоров предназначались только для раджей и султанов. Например, в конце XVIII в., простолюдным было запрещено использовать некоторые орнаментальные мотивы. Среди запрещенных орнаментов были, например, крис (национальный кинжал), мифическая птица гаруда, паранг, кавунг, фигуры богов, цветок лотоса, дерево жизни, и еще ряд орнаментов. Эти стилизованные орнаментальные мотивы отражали представление индонезийца об окружающем мире, мире духов - его добрых и злых началах, сопровождающих ежедневную жизнь людей. Символическое значение этих изображений не только защищало, но и должно было возвысить их носителей обозначив их классовую принадлежность.

Создание батика для индонезийца не просто древнее ремесло, а своего рода таинство, способное оказывать влияние на жизнь и судьбу человека.

Ни один обряд жизненного цикла яванцев не обходится без криса и батика, которые хранятся в кобонгане - священной центральной части яванского дома.

Крис, завернутый в ткань, воплощает единство космоса во всей его полноте, то по отдельности крис и батик

олицетворяют единство отдельно мужского и отдельно женского аспектов мироздания [ 12, с. 96].

Торговые отношения с иностранными купцами и взаимодействие культурных традиций, оказали влияние на развитие искусства батика. Например, под влиянием китайской, европейской культур и ислама, изменились изобразительные мотивы и цветовой колорит тканей.

Влияние Китая четко прослеживается в ярких красках — розовой, желтой, синей, которыми искусно изображены птицы и цветы. Известно, что китайцы жили на о. Ява с XIII в., это были китайские торговцы, обосновавшиеся в Индонезии. В процессе интеграции, они начали создавать батик с характерными для Китая изображениями, которые смешивались с местными мотивами.

В этих тканях преобладают изображения персонажей китайской мифологии: драконов, львов, черепах, павлинов и пр., а так же цветы и птицы, о которых упоминалось ранее. Так называемый мотив — *lokcan* (*Lok Can*), с изображением флоры и фауны, сформировался в Индонезии под влиянием китайской культуры.



Фрагмент саронга с мотивом *lokcan*. Хлопчатобумажная ткань, тулис батик 1900-1920 гг., Ява, Индонезия (фото с сайта [Yorke Antique Textiles](http://YorkeAntiqueTextiles.com)).

С распространением ислама в Индонезии XIII-XVI вв., и ослабления традиций индуистской культуры в XVI в., в тканях появляется священный для мусульман зеленый цвет, (а так же черный и бордовый), изображения становятся более стилизованными и условными, по причине запрета исламом на изображения людей и животных, это своеобразная попытка обойти запрет. Образы человека и животного мира, в процессе стилизации, утратили свой первоначальный облик, стали более похожими на символы или абстрактные фигуры. Первоначально, исламские

мотивы состояли только из изображения арабской каллиграфии (священных текстов из Корана). Этот вид батика носил церемониальный характер и мог использоваться строго по назначению, например, для покрытия Корана, тела усопшего, в свадебной, и ряде других церемоний. Этот мотив батика называется — *besurek* (*batik besurek*). В процессе развития, это мотив стал сочетаться с растительными и геометрическими орнаментами.



Фрагменты индонезийского батика с исламскими мотивами besurek.

Однако запрет на изображения животных и людей (в ислам. искусстве), как показывает история, имел силу только в определенные временные периоды и не во всех странах [8, с. 3].

Голландский колониальный период (Нидерландская Ост-Индская компания), добавил в индонезийский батик цветочные мотивы — *buketan* - изображение цветочных композиций (букетов) в окружении бабочек и птиц.

С середины XIX в., голландцами были открыты мануфактуры на Яве. (Надо отметить, что эти мануфактуры целиком зависели от ввоза белых тканей и синтетических красителей, вытеснивших прежние - органические).

Батик с изображением цветущих деревьев и декоративными птицами, гусей, цапель, а так же человеческих фигур, производимый европейскими мануфактурами в Индонезии, получил название — *belanda batik* (Голландский батик).



Слева. Фрагмент батика с мотивом *buketan*, ок. 1915 г., EvZuylen, Пекалонган, Ява.

Справа. *Belanda batik*, фрагмент с изображением мотива на основе европейской сказки "Гензель и Гретель", 1910-1940гг., L.Metzelaar, Пекалонган, Ява.

Наиболее известные центры производства батика в Индонезии — Джокьякарта, Чиребон, Соло, Пекалонган, Тасикмалая. Каждый район Явы известен своим видом батика, отличающимся от других. Батик из Джокьякарты и Соло коричневых тонов, традиционных классических изобразительных мотивов, в отличие от батика из Пекалонгана, Чиребона и Тасикмалаи, на формирование которого большое влияние оказал Китай, в этих батиках преобладает разнообразие красок и китайские мотивы — драконы, птица феникс и т.п. Балийский батик отличается изображениями масок, персонажей *ваянга*, птиц и буйволов. Изображения орнаментальных мотивов темных цветов и грубая ткань, отличают батик о. Мадур.

В Европе батик появился благодаря голландским купцам (Нидерландская Ост-Индская компания), которые ввели моду на расписные ткани.

В 1835 году в голландском городе Лейдене была открыта первая фабрика по производству батика. Чтобы обучать рабочих, голландцы наняли индонезийских мастеров.

Со временем, набивные ткани, производство которых менее трудоемко и более выгодно экономически, вытесняют батик из промышленного производства, он становится ремеслом «одинок», созданием которого занимаются небольшие мастерские.

Интерес к Востоку в начале XX в., приводит к новому этапу развития батика, во всех его разновидностях, в это время батик появляется в России.

Начав свой путь в качестве материала для одежды, батик настолько развился и усовершенствовался, что превратился в самостоятельный вид прикладного искусства, имеющий богатые традиции и народные корни, вдохновляя современных художников по всему миру и по сей день.

На основе традиционных способов росписи тканей появились новые техники и различные способы их сочетания. Теперь под батиком подразумевают не только технологию многоэтапной окраски хлопчатобумажной ткани с применением расплавленного воска, но и узелковую технику крашения ткани, и многоцветную роспись на шелке и различные способы их сочетания.

Сегодня батик стоит в одном ряду с такими величайшими культурными ценностями Индонезии, как *ваянг*, *гамелан*, *крис*. Многие деятели культуры посвящают свои усилия сохранению и развитию искусства батика внутри страны и за рубежом.

В 2009 году международная организация ЮНЕСКО включила индонезийский батик в список нематериального культурного наследия. С этого времени, 2 октября в Индонезии, принято считать днем батика, неофициального

праздника, который отмечается ежегодно, в рамках которого при содействии музея батика в Пекалонгане проводятся мастер-классы по обучению традиционной технике батика учащихся начальных, средних, старших, профессиональных школ, с целью сохранения традиций батика.

#### Список литературы:

1. Альбан Банса, Мерри Оттен. Балийское волшебство. / Пер. с фр. М. Беленький [Электронный ресурс] // Журнал «Вокруг света». - №4 (2559) апрель 1972. - Режим доступа: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/4538/>
2. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура: Терминологический словарь. / Под общ. ред. Кантора А.М. - М.: Эллис Лак, 1997. - 736 с.
3. Власов Г.В. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: В 10 т. / Т. II. - СПб.: Азбука — классика, 2004. - 712 с.
4. Всемирная история: В 10 т. / Т. VII. / Под ред. Губера А.А., Гефтера М.Я. - М.: Изд-во Социально-экономической литературы, 1960. - 820 с.
5. Гильман Р.А. Художественная роспись тканей. - М.: ВЛАДОС, 2008. - 159 с.
6. Давыдов С.Г. Батик: Техника. Приемы. Изделия. - М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2005. - 184 с.
7. Давыдова Ю. Роспись по шелку. Платки, панно, палантины в технике «батик». - Ростов н/Д: Феникс, 2005. - 220 с.
8. Ивановская В.И. Исламские орнаменты. - М.: Изд-во В. Шевчук, 2007. - 195 с.
9. Иерусалимская А.А. Словарь текстильных терминов. - СПб.: Изд-во Гос. Эрмитажа, 2005. - 96 с.
10. Константинова С.С. История декоративно-прикладного искусства. Конспект лекций. - Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 192 с.
11. Кашамадзе И.И. Индонезия: острова и люди. - М.: Наука, 1987. - 311 с.
12. Кузнецова С.С. У истоков индонезийской культуры (Яванская культурная традиция XVII-XX вв.) - М.: Наука 1989. - 200 с.
13. Munarsih Sahana. Rediscovering Chinese batik in Indonesia. [Электронный ресурс] // The Jakarta Post. - Life / Sat, March 27 2010. - Режим доступа: <http://www.thejakartapost.com/news/2010/03/27/rediscovering-chinese-batik-indonesia.html>
14. Стоку С. Батик: современный подход к традиционному искусству росписи тканей: Практическое руководство/ Пер. с англ. - М.: Ниола 21-й век, 2005. - 96 с.
15. Yorke Antique Textiles. [Электронный ресурс] // Галерея антикварного текстиля.- Режим доступа: <http://www.yorkeantiquetextiles.com/>

## МУЗЫКА КИНО И ВРЕМЯ

*Ермишева Маргарита Николаевна*

*Кандидат искусствоведения, доцент кафедры звукорежиссуры Гуманитарного института телевидения и радиовещания им.М.А.Литовчина,г.Москва*

### FILM MUSIK AND TIME

*Ermisheva Margarita, Candidat of Scienc, associate professor of Humanities Institute of TV&Radio Broadcasting named after M.A.Litovchin, Moscow*

#### АННОТАЦИЯ

*В статье обсуждаются наиболее важные аспекты и тенденции в киномузыке прошлого века и в настоящее время.*

#### ABSTRACT

*Some important aspects and tendencies in sound tracks in the past century and now.*

*Ключевые слова: кино, музыка, стилистика.*

*Keywords: movie, music, stylistics.*

Место музыкального искусства в системе культурных ценностей, востребованных современным человеком, сегодня очень велико. Возможностей слушать любую музыку множество – кроме традиционных источников (концертные площадки, радио и телетрансляции, записи на различных носителях: винил, CD-диски и т.п.) существует интернет с его необозримыми ресурсами. Практически любое направление в музыке, даже самое экзотическое, находит своих слушателей. Доступность записи музыки, изобилие электронных инструментов создают возможности сочинять свои произведения людям не имеющим даже начального музыкального образования. Тем не менее, труд профессиональных композиторов по-прежнему востребован и пользуется большим спросом. Особенно в кино.

На протяжении XX века работа в кино для профессиональных музыкантов и композиторов была не только средством заработка, но и возможностью экспериментировать с новыми тембрами, акустически преобразованным звуком, сочетанием с шумами, монтажом музыкальной

фонограммы. Для многих выдающихся композиторов кинематограф оказался прекрасным испытательным полигоном для создания автономных произведений, предназначенных для концертного исполнения. Достаточно вспомнить, что Альфред Шнитке использовал танго из музыки к фильму Элема Климова «Агония» и фрагменты музыки к другим фильмам в своем Концерто гротто № 1. И это не единственный пример.

Несколько поколений кинозрителей приобретали навыки восприятия музыки, отличной по построению от классических образцов. Особенностью киномузыки является ее прерывность, игнорирование классической формы, следование за логикой эпизода, для которого она предназначена. В кинофильме может быть драматургически оправдан даже один аккорд, длящийся сколь угодно долго – его выразительные возможности зависят от соединения с визуальным рядом и последующим звуковым монтажом. Тем не менее, в фильмах присутствовала и музыка привычная широкой публике – музыка внутрикадровая и,

прежде всего, песня, написанная, как правило, в куплетной форме. В этом дуализме музыкального сопровождения экранного произведения можно найти источник

Если взглянуть на европейский культурный ландшафт периода между двух мировых войн, можно обнаружить начало расхождения музыки академических жанров и популярной, то есть, бытовой музыки. Элитарная аудитория, воспринимающая, например, композиторов Новой венской школы, могла с презрением относиться к тому, что, с известной долей сарказма, называли «фокстротами», а любители легких жанров высмеивали поклонников музыкальной «зауми». И только музыка кино легко могла примирить антагонистов – в кино работали и крупнейшие симфонисты XX века: Дмитрий Шостакович, Сергей Прокофьев, Альфред Шнитке, Бенжамен Бриттен, Аарон Копленд, Кшиштоф Пендерецкий и композиторы, писавшие легкие, запоминающиеся мелодии: Исаак Дунаевский, Александр Зацепин, Нино Рота, Мишель Легран, Владимир Косма и другие.

Роль кино в адаптации слуха зрителей к новым, остро современным звучаниям трудно переоценить. Та музыка, которая в концертном исполнении может вызывать у неподготовленного слушателя неприятие, в фильме интегрируется в действие и иллюстрируется визуальными образами, что позволяет считывать ее как элемент общего целого. Именно через кино к широкой аудитории приходила музыка, использовавшая новый музыкальный язык, новые тембры и организацию звукового материала.

Звуковое кино с самого своего рождения использовало музыку как связующее звено между ним и Великим немым. Именно музыка в немых лентах компенсировала отсутствие звука и придавала движущимся теньям иллюзию объема и глубину предкамерному пространству. А в первых звуковых картинах неумение управлять звуком на съемочной площадке маскировали музыкальной фонограммой, такой привычной зрителю. Характерно, что с первых же шагов музыка звукового кино обзавелась превосходными образцами, соединившими чисто музыкальные достоинства с удивительной «кинематографичностью». Для примера стоит обратиться к фильму А.Файнцимера «Поручик Киж», снятому в 1934 году – композитор этого фильма Сергей Прокофьев создал настолько яркие и запоминающиеся музыкальные темы, что к ним не раз впоследствии обращались кинорежиссеры (к примеру, Вуди Аллен использовал эту музыку в своем фильме «Любовь и смерть», поставленном в 1975 году). И именно Прокофьев обнаружил, что с помощью звукозаписи можно создавать такие эффекты, которые невозможны (или трудно осуществимы) в концертном исполнении. Так, работая над музыкой к фильму Сергея Эйзенштейна «Александр Невский», он использовал особую расстановку микрофонов, при которой у медных духовых инструментов появлялись акустические искажения. И этот очевидный дефект служил двум целям: с одной стороны он имитировал архаичное звучание средневековой трубы, с другой – создавал некий слуховой дискомфорт у зрителя, который переносил негативное ощущение на носителей этого звука, то есть на тевтонских рыцарей. После выхода фильма на экран, Прокофьев соединил музыку из него в сюиту, которую довольно часто включают в программу известные дирижеры. Таким образом, музыка, созданная для произведения синтетического искусства оказалась востребованной и в чистом виде.

Если кино в целом отражает содержание эпохи, то музыка является эмоциональным барометром, точно регистрирующим ее характер. Так в американских фильмах 30-х годов стремление преодолеть Великую депрессию и ее последствия рождало довольно легкую и доходчивую мелодическую линию; в фильмах сталинской эпохи преобладала очень плотная оркестровая фактура, создающая иллюзию всеобщего ликования; в кино итальянского неореализма музыка либо отсутствовала совсем, либо существовала как внутрикадровая, откликаясь на суровый реализм этих картин; а в современном российском кино преобладают две разнонаправленные тенденции – с одной стороны, осталась тяга к яркой и выразительной мелодии и с этим запросом теперь принято обращаться к иностранным композиторам (Энни Морриконе в фильме Владимира Хотиненко «72 метра» и Анджело Бадаламенти в «Сталинграде» Федора Бондарчука), с другой, сами требования к музыкальной партитуре сильно снизились и музыка не рассматривается как один из важнейших компонентов экранного произведения. Это приводит к появлению малоинтересных, пресных саундтреков.

Ставшие в последнее десятилетие популярными музыкальные стили, особенно такие, как рэп, регги, минимализм, с подчеркнута однообразной эмоциональной основой сообщают киномузыке некоторую статичность, отражающую процессы поисков новых ценностей и переоценки прежних, которые идут не только в нашем обществе, но и в других странах.

Удивительно, но даже в таких динамичных жанрах как боевики, триллеры и фантастика, музыка не следует за развитием событий, а, скорее, противостоит им. И логично, что следующий шаг – усиление роли паузы, тишины. Именно так и поступает Ханс Циммер в фильме Кристофера Нолана «Интерстеллар», подчеркивая космическое безмолвие фортепианными «каплями» – одиночными нотами, повисающими в окружении пауз. С появлением современных технологий записи и воспроизведения звука детализация музыкальных структур является совершенно закономерным шагом.

Любые изменения в общественном сознании сопровождаются попытками отразить их в различных видах искусства. Кино, благодаря его доступности и технической воспроизводимости, имеет возможность быстрее других реагировать на происходящие в обществе процессы. А музыка кино фиксирует уже произошедшие сдвиги в настроении людей и формирует вкусы и запросы не только киноаудитории, но и любителей музыки во всех ее проявлениях. Что, несомненно, требует дальнейшего осмысления и теоретиками, и практиками кино и музыкального искусства.

#### Список литературы:

1. Бавильский Д.В. До востребования. Беседы с современными композиторами. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2014. – 792 с.
2. Казарян Р.А. Эстетика кинофонографии. М.: ФГОУ ДПО «ИПК работников ТВ и РВ», РОФ «Эйзенштейновский центр исследований культуры», 2011. – 248 с.
3. Лисса Зоя Эстетика киномузыки. М.: Изд-во «Музыка», 1970. – 496 с.
4. Росс Алекс. Дальше – шум. Слушая XX век. Пер. С англ. М.Калужского и А.Гиндиной – М.: Астрель: CORPUS, 2012. – 560 с.
5. Росс Алекс. Послушайте. Пер. С англ. М.Мишель – М.: Астрель: CORPUS, 2013. – 352 с.

## РАЗМЫШЛЕНИЯ ВСЛУХ О ТОМ, С КАКИХ ПОР ЛИТЕРАТУРНЫЙ АРАБСКИЙ ЯЗЫК ПЕРЕСТАЛ БЫТЬ ОБЩЕУПОТРЕБИТЕЛЬНЫМ ЯЗЫКОМ АРАБОВ, ОБСЛУЖИВАЮЩИМ ОБРАЗОВАННЫХ ЛЮДЕЙ ИЗ ИХ ЧИСЛА ПО ВСЕМУ ОРЕОЛУ ЕГО РАСПРОСТРАНЕНИЯ

### (В СВЯЗИ С ГЛАВНОЙ ОТЛИЧИТЕЛЬНОЙ СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ОСОБЕННОСТЬЮ АРАБСКОГО КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ОРНАМЕНТА)

*Гуськова О.В.*

*Старший преподаватель Млсковского института лингвистики.*

Вынесенный в название настоящей статьи, по сути дела, вопрос мы хотели бы адресовать тем, кто обсуждение содержательной стороны арабского каллиграфического орнамента (АКО) сводит, как мы ранее отмечали («О языковых мотивах арабской каллиграфии как хаактеристической особенности, отличающей его от других видов ИЗО»). к разговорам о том, что «искусство арабской каллиграфии (АК) составляет неотъемлемую часть религиозного сознания...», не вводя и не раскрывая при этом требуемые для рассмотрения вопроса понятия типа «религиозное сознание» концептуального уровня (учение о Боге), бытовое (личное отошение) и т.д. Тем, кто выделение, в частности, главной отличительной содержательной особенности АКО подменяет высказываниями о том, что это – «вид искусства ислама, отражающий его многогранность, гармонию, красоту и силу» [Там же].

Не соглаиться со сказанным выше об АК, впрочем, с одной стороны, нельзя. Как отмечал в свое время русский советский филолог, культуролог, историк культуры (в том числе христианской), философ, литературовед, академик РАН С.С.Аверинцев «Ислам начал с того, что обратил народ, среди которого возник, — арабов. Арабский язык, язык основателя религии, до сих пор остается её сакральным языком». (цитата из Национального корпуса русского языка) [1, с.40].

Подвергать сомнению то, что арабская вязь со словами благославения и других священных слов в период переписывания арабами Корана сплелась в изысканный узор особенно искусно и утонченно как глубоко верующие, хотя и другого вероисповедания люди, мы не будем, но примем это в качестве не трубящего никаких доказательств исходного постулата-аксиомы. В том, что написанное слово и по сей день продолжает являться магическим религиозным талисманом для исповедующих ислам народов материал арабского литературного языка (АЛЯ) заставляет убедиться, как никакой другой. Стметим, однако, то, что многие как арабоязычные, так, и, например, русскоязычные авторы, сходящиеся в понимании религиозного назначения АК, становятся при освещении ее содержательной специфики нередко весьма напоследовательными, противоречивыми, абстрактно голословными, рождая многочисленные неувязки и протворечия там, где их, по нашему мнению, быть не должно.

Вполне объяснимо, что именно сакральный, а не языковой характер арабских письменных слов (АПС) акцентуируют в первую очередь (лишь во вторую важность уже самого письма,) такие, например, широко известные среди арабов высказывания о том, что первыми создателями Божьими, появившимися до создания неба и земли, были орудия письма – Перо и Скрижаль. Предания всех «народов книги» говорят о том, что письмо («безмолвная речь») было «даром богов». Создателем алфавита и искусства письма, согласно, например, финикийской легенде, был финикийский бог Таут (египетский Тот). «Языком богов» называли свои иероглифы Древние египтяне, Египетская легенда повествует о том, что Тот до потопа начертал

на таблице иероглифами (фигурными знаками идеографического древнеегипетского письма) принципы всех знаний. После потопа второй Тот – Гермес Трисмегист – или «первый Гермес» – перевел содержание этих таблиц на обычный язык [2]. Вспомним также бытующие среди арабов даже и сейчас средневековые изречения типа «Чернила ученого столь же достойны уважения, как кровь мученика», хотя некоторые современные мусульмане считают подобное сравнение почти кощунственным [28]. Сакральность АПС в свете исламской догмы прощения грехов совершенно отчетливо звучит в словах Пророка Мухаммада, утверждавшего «что тот, кто при помощи пера передаст фрагменты из Корана, попадет в Рай [15]. Позже ее роль в истории АК прокомментирует известный каллиграф 16 века Кази-Ахмед ибн Мирмуниши аль-Хуссейн в «Трактате о каллиграфах и художниках», отметив, в частности, то, что «мистическое отношение к писанному слову создало на мусульманском Востоке из самого процесса переписки Корана – акт, тесно связанный с религиозной догмой прощения грехов». Многим правителям, желавшим сделать с этой целью копию священной книги мусульман, пришлось постигать азы каллиграфии» [Там же].

Сказанное выше, вместе с тем, не дает, с нашей точки зрения, оснований для утверждений уже не арабских, но, в частности, отечественных специалистов о том, что «история арабомусульманской каллиграфии началась после того, как по приказу халифа Османа (прав. 644–656) откровения пророка Мухаммада были собраны в единый свод, известный как Коран. В период, предшествовавший исламу, у арабов уже была письменность, но образцов доисламского арабского письма почти не сохранилось. То обстоятельство, что практически первой книгой, написанной на арабском языке, стало мусульманское священное писание, придало слову сакральное значение. Ему приписывались магические свойства, поэтому само написание должно было быть красивым. Так возникла каллиграфия – *хат* или *хутут*» [18, с.66].

К сожалению, никаких доводов в пользу того, чтобы считать арабскую каллиграфию начавшейся с Корана, ни О.П.Бибикова, слова которой мы выше процитировали, ни в целом сторонники исламского происхождения АК не приводят. Между тем имеются основания полагать, что, возникновение, например, «куфи», считавшегося на протяжении долгого времени арабским кораническим каллиграфическим первопочерком, связано с его применением не в качестве письма, изначально предназначенного для переписки Корана, но для записей коммерческих и других данных. Иногда, возможно, для погребальных надписей, А вот совершенствуется он в дальнейшем уже, на самом деле, в исламе, который был несомненным толчком к развитию арабской каллиграфии в целом, превратив ее в известный во всем мире способ художественного выражения. См., хотя бы:



Рисунок №1.. Современные образцы почьерка «куфи»[31; 32].

Мы никоим образом не отрицаем того, что арабской письменности (АП) как важнейшему атрибуту мусульманской религии естественным образом и было положено быть орнаментализованной, соответствующей новому контексту своего назначения – распространению основ и идей ислама. АК, однако, мы рассматриваем не столько как возникшую, сколько развивавшуюся в качестве «внутри-коранического» явления, придававшего текстам дополнительную сакральность, Она так же, как и АП, появилась, по нашему мнению, *بزرربالاييفرا* до, а не после возникновения Корана (ислама) или одновременно вместе с ним. Полагая арабскую каллиграфию быть изобретением доисламского времени, согласиться, например, с тем, что АК возникла на базе копирования Корана (О.П.Бибикова) мы не можем, некоторые соображения по поводу чего нами высказывались в связи с так называемым орнаментальным происхождением термина «харф» («О некоторых общих и специфических чертах орнаментации арабской каллиграфии»). Нисколько не умаляя влияние ислама на развитие арабской каллиграфии, суммируем некоторым образом изложенное выше, мы, тем не менее, не примыкаем к авторам, стремящимся во что бы то ни стало доказать исламское происхождение АК. К тем ученым, имеем мы в виду, которые, пользуясь словами известного голландского математика и историка математики

Д.Я.Стройка, «всячески стараются «выпятить» «значение религии в истории человеческой культуры» [22, с.26],

В статусе хотя бы того же «куфи», иных арабских пошибов как коранических каллиграфических первопочерков вынуждает серьезно усомниться отсутствие подтверждающих это документальных памятников того времени. Может ли кто-нибудь, возникает вопрос, представить их в принципе, если тексты раннекоранического периода, как утверждает, например, А.Граб до нас не дошли. [19]? Насколько будет велика степень аутентичности таких материалов ?

Связывая орнаментализацию. АП практически со временем ее создания, мы ориентируемся до некоторой степени на то, что письменность у арабов как новый способ знаковой объективации арабской культуры возникла на базе заимствованных ими финикийских знаков (1), к которым арабы испытывали особый пиетет ввиду отсутствия своих собственных – пиетет, выливающийся в их уважительное отношение к письменности вообще, не только к своей, но и чужой.

Подтверждение этого можно встретить и в настоящее время, глядя хотя бы на такое же художественное декорирование арабами букв, например, латинского и других алфавитов, что и собственных, букв-«харфов».. См., в частности, букву «Т» в так называемом арабском исполнении:



Рисунок №2. Некоторые варианты декорирования латинской буквы «Т» в арабском исполнении [29].

Конечно, нельзя не признать красоту оформления коранических сур:



Рисунок №3. Аяты суры Йасин [6]. Рисунок №4. Аяты Суры Имран [Там же].

Текст из Библии, правда, на арабском языке, однако, будет писаться так же красиво, как и аяты Корана. См., например:

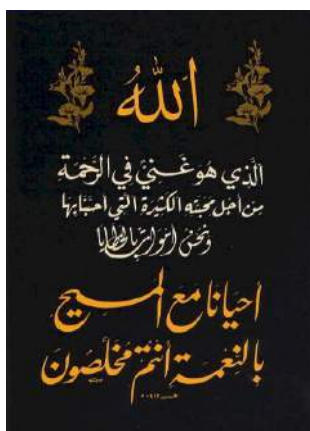


Рисунок №5. Библия - К Ефессянам, глава 2: Бог, богатый милостью, по Своей великой любви, которую возлюбил нас, и нас, мертвых по преступлениям, оживотворил со Христом, - благодатью вы спасены [7].

В рассматриваемом вопросе, впрочем, имеется достаточно много неясностей, затрагивающих не только время возникновения АК, но и время появления самой АК, к единству мнений относительно которых арабские и, в частности, отечественные специалисты пока еще не пришли (2). Так как приоритетный объект нашего интереса все же не это, вернемся к содержательной составляющей АК и подвергнем в связи с ней некоторому анализу достаточно расхожую фразу, без которой не обходится практически ни одно ее обсуждение, Повторялась и повторяется она так часто, что окончательно утратила всякий смысл..

Это широко распространенные как в специализированной, так и неспециализированной касающейся АК литературе, на первый взгляд, красиво звучащие слова о том, что «в каждой каллиграфически выполненной арабской букве, каждом арабском слове или фразе заключены сакральные символы, отсылающие к тайнам духовной культуры ислама»[8]. Созерцающий произведения исламской каллиграфии, находим мы далее некоторое пояснение сказанного, как бы разгадывает тайны ислама, проникаясь эстетикой и символизмом арабского письма [Там же].

Натолкнувшись на слово «тайны» думающему читателю из носителей, например, русского языка, непременно захочется прояснить для себя то, в каком значении употребляется слово «тайны» как в приведенных выше, так и в других подобных им высказываниях. В основных толковых словарях русского языка типа Толкового словаря Т.Ф. Ефремовой для этого слова таких значений указывается, как правило, три: 1) То, что намеренно скрывается от

других; секрет. 2) То, что еще не известно, не стало доступным познанию. перен. 3) То, что привлекает свою таинственностью, загадочностью [26].

Желание «разгадать тайны ислама, проникнуться эстетикой и символизмом арабского письма» как можно больше усиливается в связи с тем, что переданные в экспрессивной и художественно выразительной (каллиграфической) манере письма, например, аяты из Корана или хадисы о Пророке Мухаммаде и т.п., изложены отнюдь не завуалированным, но вполне открытым, доступным для понимания их как носителями, так и не носителями АЛЯ образом, чтобы считать их «секретом». Существует специальная наука о толковании смыслов коранических аятов для тех, кому что-то непонятно – тафсир (араб. تفسير tafṣīr) – разъяснения ученых-комментаторов (араб. مفسرون mufassṣiṟūna), которых в русском варианте именуют «муфассирами», наделяя слово окончанием существительных множественного числа мужского рода «ы» (ср. с русским шахтёр - шахтеры, комбайнер – комбайнеры и т.д). Многочисленные разъяснения, собственно и называемые по-арабски «тафсирами», дошли до них от сподвижников Пророка Мухаммада, который, как утверждается, обладал полным знанием Корана. Муфассиры же, которые это наследие систематизировали, исследовали, кроме того, грамматические, языковые и прочие особенности аятов Корана, учитываемые при его толковании также.

Опасность приводившихся выше высказываний о «тайнах» заключается, на наш взгляд, в том, что они могут привести непосвященного, но заинтересовавшегося темой

читателя к самостоятельному знакомству или, возможно, переосмыслению уже под новым углом зрения таких, например, аятов из Корана, как «Верующие не должны делать неверующих своими близкими вместо верующих» («Семейство 'Имрана», аят 28) [23]. или «Ты непременно найдешь самыми лютыми врагами верующих иудеев и многобожников» (Аль-Маида Трапеза, 82-й аят). [24]. У тех, кто с исламом либо мало знаком, либо не знаком вообще впечатления об этой религии

на основании вышеприведенных аятов Всевышнего могут сложиться весьма превратные. Вель в распоряжении читателей - новичков, только начинающих изучать ислам, могут не оказаться источники, которые познакомили бы их с выказывания на ту же тему, например, Пророка Мухаммада, говорившего: «Кто навредит зимми (иноверцам), навредит мне, а навредивший мне – вредит Аллаху» (Табарани) «Не достигнет раб (Бога) истинной веры, пока не пожелает людям того, что желает себе из добра». (Имам Ахмад) [19] и т.п.

Первая мысль, которая придет в голову неподготовленному читателю, ни об одном из этих высказываний Пророка Мухаммада не слышавшему, будет та, что тайны ислама, излагаемые в священных для мусульман текстах – это те, которые тщательно скрываются от неверующих и некоторых иноверцев, например, иудеев. Будут ли чувства религиозной обиды, задетого религиозного и нерелигиозного достоинства желаемым эффектом знакомства широкой аудитории с арабской каллиграфией? А ведь всех думаемых читателем далеко не радужных дум вполне можно было бы избежать, объяснив, при владении, разумеется, этой информацией, например, то, что «мусульманину и полагается воспринимать земной мир как иллюзию мира подлинного, сокрытого от глаз смертного. Что этот истинный мир совершенной красоты ему следует постигать умозрительно, через цепь отвлеченных понятий и ассоциаций, вызываемых чтением Корана, произнесением молитв, начертанием и созерцанием священных надписей с цитатами из Корана, хадисами, именами Аллаха, Мухаммеда и праведных халифов [Там же]. А было бы еще лучше для предотвращения ошибок формирования информационного сообщения, препятствующих его адекватному пониманию, избегать слова «тайны» и прочих лексических единиц, относительно использования которых нет уверенности в том, что значение конкретно в том или ином случае употребляемое – самое частотное из всех существующих для данного слова. в том, что для него не имеются более частотные другие конкурирующие значения.

Не менее распространено при анализе содержательных особенностей АК, например, в русскоязычных источниках откровенно алогичное, не побоимся квалифицировать его именно таким образом, утверждение о том, что «вне контекста и содержательной стороны можно говорить о двух функциях каллиграфии – художественно-декоративной и религиозно-мистической». Встречается оно преимущественно в источниках так называемого общего характера типа Арабская каллиграфия [4], Арабская письменность [10], Арабская каллиграфия. Арабская вязь. Арабское письмо [5], Арабо-мусульманское искусство: каллиграфия, орнамент [3] и т.п., однако, не только. Мы были, кстати, весьма удивлены, натолкнувшись на него, например, в электронном словаре-справочнике «Мусульманская каллиграфия» [21], к сообщаемой которым информации наше отношение ранее было более серьезным.

Если принять с известными оговорками то, что обсуждать вне контекста и содержательной стороны декоративно-художественную функцию арабской каллиграфии

еще и можно, то как вне контекста и содержательной стороны судить о выполняемой АК «религиозно-мистической функции»? Пусть содержательную ценность любых арабских каллиграфических текстов, в том числе редигиозных на какое-то время заслонит красота оформления АК, что мы ранее отмечали также («О языковых мотивах арабской каллиграфии как хаактеристической особенности, отличающей его от других видов ИЗО»), но ведь это на первое время, по прошествии которого начнется вникание в смысл написанного. Ни для кого не является секретом то, что сделанные будто бы на арабском языке надписи имеющие исключительно декоративное значение (без содержания), передаваемое простым повторением букв или слогов, квалифицируют как «псевдоэпиграфику» (греч. pseudos — «ложь»), или псевдоэпиграфический орнамент, представленный, например, псевдоарабскими надписями в испано-мавританской керамике 14-15 веков. Вполне возможно, впрочем, что любителям ничего не значащих красивых слов, которые, как складывается впечатление, не вполне дают себе отчет в том, что они «изрекают» вообще, об этом, действительно, ничего не известно.

Мы не заостряли и не собираемся заострять в настоящей работе внимание, например, на том, что любое письменное слово (в соответствии с разработанной нами концепцией языкового письменного знака) мы считаем единицей двойного знакового характера, существующей в единстве двух означающих (письменного и фонетического характера), имеющей одновременно два означаемых: одно – материального, другое – идеального характера, каждое из которых выступает в известном смысле как содержание письменного знака, отличное от его собственной определенности. [14, с. 120-121]. Разве, однако, не аксиоматична даже для не углубляющихся в подобные тонкости нелингвистов связь означающего с означаемым идеального характера?

Можно ли, переформулируем вопрос по-другому, предавать забвению или просто игнорировать, например, то, что основное выразительное средство АК – это арабская письменность со всеми вытекающими отсюда последствиями? То, что элементами каллиграфического орнамента являются знаки этой письменности как вербальной семиотической системы? Разве не универсален любой язык прежде всего в отражении окружающего мира, выполнении знаково-коммуникативной функции, назначение которой сводится лишь к редигиозному априори не может? Или, остается сделать вывод, письменные знаки АЛЯ своей так называемой знаковой сущности по каким-то причинам вдруг лишились и никаких предписываемых им смыслов как означающие не передают?

Учет занимающимися АКО искусствоведами лишь религиозного, но не языкового характера этого вида искусства ставит под сомнение их способность на в целом какие-либо непредвзятые научные высказывания в смысле свободных от нетрадиционных догматов мнений, претендующих на объективность, верифицируемость и бесспорность понимания (в данном случае художественно-изобразительной арабской «действительности»). Несоблюдение перечисленных критериев в приводившихся выше примерах и рождает вопросы к будто бы специалистам, один из которых мы озвучили в названии работы: С каких пор АЛЯ как несомненно сакральный язык Корана, перестал быть одновременно с этим просто общепотребительным языком арабов, предназначенным обслуживать образованных людей из их числа по всему миру его распространения? Задуматься параллельно с этим таким «специалистам» следует, на наш взгляд, также над

тем, с какого времени каллиграфия в арабских странах перестала являться показателем образованности и духовного совершенства арабов; над тем, насколько случаен известный восточный афоризм: «Красота человека – в красоте его письма, а еще лучше, если оно у мудрого».

Допустимо ведь понимание письма в достаточно широком смысле слова – того, например, которое встречается в Коране. Позволим себе напомнить тем, кто, признает лишь религиозную направленность АК, хотя бы 95 суру «Аляк» (араб. علق 'alaqunØ 'сгусток крови') аяты 3-5 [25]:.

3) اقرأ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ "iqØra'a wa'rabØbuka 'alØ'karamu  
Читай (о, Пророк) (что ниспосылается тебе), а Господь твой – щедрейший

4 الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ 'alØ'lādī 'alØlama bilØ'qalami. который научил (людей) (письму) пером [письменной тростью],

5) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ "alØlama 'alØ'inØ'sāna 'mā 'lamØ 'ya 'alamØ Научил человека тому, чего он не знал (и вывел его из темени невежества к свету знания).

Из тафсиров к приведенной выше 13 мекканской суры Корана, условно переводимой как «Сгусток крови», можно понять что речь идет о передаче Всевышним арабам при помощи письма своих знаний вообще посредством научения их ему (письму).. Считать эти знания чисто сакральными едва ли правомерно из-за их так называемого сакрально-языкового характера – того самого, который при освещении вопроса о содержательной стороне АК большинством отечественных искусствоведов игнорируется.

Сопровождающее мусульман всю жизнь. священное слово Корана даёт им подлинное эстетическое наслаждение. Религиозный пласт лексики АЛЯ составляет, вне всяких сомнений, существенную часть сделанных на арабском языке каллиграфических надписей. См, например,



Рисунок № 6. Надпись «Хвала Аллаху»[30]. Рамадан. [Там же]. Рисунок №7. Надпись «Благословенный Аллаху»[30]. Рамадан. [Там же].

АК, однако, представлена не только лексикой религиозных текстов (письменность АЛЯ – это не только она), но и лексикой общеупотребительной – обычными

словами арабского обиходного языка. АК за рамки религии и арабского. региона.выходит последнее время все больше и больше:



Рисунок №8. Слово «здоровье».[Там же]. Рисунок №9.Слово «любовь» [Там же].

Также

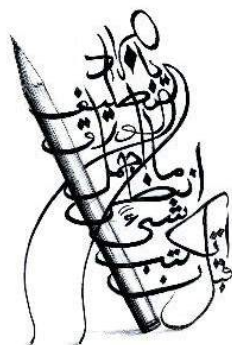


Рисунок №10. Китайская пословица в арабском исполнении: «Перед тем, строчками стихотворения палестинского как что-либо написать, помотри, поэта и писателя Махмуда Дарвиша (3) как прекрасен чистый лист бумаги» [20]. Рисунок №11. Фигура лошади, заполненная «Возьми мою лошадь и предай ее закланию» [12].

Или



Рисунок №12. Слово «харфы» [9]. Рисунок №13. Слово «Турция».[Там же].

Возможно, кто-то попытается возразить, что ислам — не только религия, но еще и неотделимый от нее образ жизни, то есть в конечном итоге также религия. Не оспаривая и этого, заметим лишь то, что эмансипировавшиеся друг от друга понятия «религиозный» и «светский» в науке пока еще не тождественны. Соглашаясь с тем, что искусство каллиграфии, на самом деле, составляет неотъемлемую часть религиозного сознания арабского народа, мы хотим обратить внимание на то, что религиозная составляющая арабской каллиграфии единственной не является. Ее роль поэтому чрезмерно преувеличивать, на наш взгляд, не стоит. Особенно имея в виду современную АК. Художественная выразительность последней зависит от множества обстоятельств, из которых религиозные быть единственными не могут хотя бы ввиду в целом языковых мотивов АК как вида художественно-ихобразительного творчества.

Настоящую статью мы предназначали тем искусствоведам, которые подходят к вопросам АК, мы бы сказали, больше с обывательских, нежели научных позиций. Однако, и специалистам в действительном понимании этого слова нелишне, на наш взгляд, вспомнить о функциональной значимости АК, детерминированной влиянием на нее как религиозных, так и светских содержательных тенденций, однако же, не противоборствующих, но разумно сочетающихся друг с другом, органично друг друга дополняющих.

Примечания.

1) Арабское письмо считается произошедшим от набатейского письма, развившегося из арамейского письма, восходящего в свою очередь к финикийскому письму.

2) Появление, АП в частности, в отечественных источниках принято условно датировать первым веком хиджры — 7 веком нашей эры в Аравии с последующим ее распространением на Ближнем Востоке и Северной Африке. Достаточно давно, однако у историков и археологов стали накапливаться материалы, убеждение о том, что письменность пришла с исламом в 7 веке, не подтверждающие. Аппелируя к ним, арабские ученые приводят уже другую дату возникновения АП — приблизительно середину 4 века нашей эры, хотя устный язык существовал, по их мнению, гораздо раньше. Давая краткие сведения изучения набатейского письма, представляющего промежуточную стадию развития арабской письменности, ссылаются на такой вид письма, как «ум аль-джималь», датированный 250 годом нашей эры и письменность «намирах», которой пользовался известный поэт до-исламского периода Имру аль-Кайяс (328 год.нашей эры), также еще одну надпись письменности — «ум аль-джималь», датированную 6 веком,[16], подтверждающие в том числе происхождение арабской письменности от набатеев.

3) Махмуд Дарвиш (араб. محمود درويش; 13 марта 1941, Аль-Бирва, Британский мандат в Палестине — 9 августа 2008, Хьюстон, Техас) — палестинский поэт и писатель, обладатель ряда литературных наград, признан национальным палестинским поэтом. В его поэзии Палестина становится метафорой потерянного Эдема, смерти и воскресения, страдания из-за вынужденного изгнания.

Литература.

1. Аверинцев С.С.. Смысл вероучения и формы культуры // Христианство и культура сегодня. — М.: Итальянский институт культуры, 1995, С.-33-47.
2. Алфавит — Энциклопедия символики и геральдики: <http://www.symbolarium.ru/index.php/Алфавит>
3. Арабо-мусульманское искусство: каллиграфия, орнамент; [informsky.ru/arab-iskusstvo-4.html](http://informsky.ru/arab-iskusstvo-4.html) Арабская каллиграфия [http://gammabel.ru/goods/arabskaya\\_kalligrafiya](http://gammabel.ru/goods/arabskaya_kalligrafiya)
4. Арабская каллиграфия. Арабская вязь. Арабское письмо <http://arabistika.by/calligraphy.html>
5. Арабская каллиграфия и исламское искусство: [http://vk.com/islamic\\_art](http://vk.com/islamic_art)
6. Арабская каллиграфия. Сирота.RU <http://www.cirota.ru/forum/view.php?subj=67217>
7. Арабская каллиграфия - Словари и энциклопедии:... <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1508549>
8. Арабская каллиграфия - الخط العربي | <http://vk.com/albums-29189701>,,
9. Арабская письменность — Международная выставка: <http://calligraphyexpo.com/rus/aboutcalligraphy/writing/fromthedeptofages.aspx?ItemID=1415/>
10. Арабское письмо и каллиграфия [http://www.rarebooks.spb.ru/info/history\\_of\\_calligraphy/arabic\\_alphabet/](http://www.rarebooks.spb.ru/info/history_of_calligraphy/arabic_alphabet/)
11. Все комментарии Pinme: <http://pinme.ru/pin/4f5376c4bf0470f957000074/>
12. Гуськова О.В. О несоответствии современного арабского алфавита языковедческому понятию алфавит// Материалы VIII международной научно-практической конференции: «Современные концепции научных исследований» 28 -29 ноября 2014 года. Москва, Евразийский Союз Ученых (в печати)
13. Гуськова О.В. Проблемы представления арабских письменных речевых баз данных. М.; Научные технологии, 2014, - 588с.
14. Из истории арабской каллиграфии - Islam-Today.ru Информационно-аналитический федеральный портал <http://islam-today.ru/istoria/iz-istorii-arabskoj-kalligrafii/>
15. Искусство ислама - Islam Na Neve: <http://islamnaneve.com/mpage.php?p=art/graph/writing>

16. Истории, связанные с Пророком и сподвижникамиL.: [http://www.abkhazia-islam.ru/articles/dialog\\_religiy/inovertsy\\_i\\_islam.html](http://www.abkhazia-islam.ru/articles/dialog_religiy/inovertsy_i_islam.html)
17. Калам острее сабли - Восточная коллекция [http://orient.rsl.ru/assets/files/food/text/2005/2005\\_1\\_20/2005\\_1\\_bibikova\\_g.pdf](http://orient.rsl.ru/assets/files/food/text/2005/2005_1_20/2005_1_bibikova_g.pdf)
18. Классификация ранних почерков [http://khatt.ru/alphabet/?states&id\\_symbol=%EA&id\\_element=101](http://khatt.ru/alphabet/?states&id_symbol=%EA&id_element=101)
19. «Корабль веры» - творчество Мурада Магомедова (Махачкала <http://www.islam.ru/content/kultura/4025>)
20. Мусульманская каллиграфия. <http://calligraphyexpo.com/rus/aboutcalligraphy/writing/fromthedeptofages.aspx?ItemID=1415>
21. Стройк Д.Я. Краткий очерк истории математики. - М.: Наука, 1990, - 286с.
22. Сура 3 **آل عمران** Арабский текст. <http://www.falaq.ru/quran/arab/3>
23. Сура 5. Трапеза, 82-й аят. <http://quran-online.ru/5:82>
24. Сура 96.Аль-Аляк (Сгусток) [http://www.islamfile.ru/sura/sura\\_96.html](http://www.islamfile.ru/sura/sura_96.html)
25. Тайна, значения слова / Толковый словарь Ефремовой <http://www.efremova.info/word/tajna.html#.U-u3QB1ZT2s>
26. Татары Москвы и Московской области – Новости <http://www.moskvatatar.ru/news.php?id=7&lng=ru&pg>
27. Чернила ученого столь же достойны уважения как кровь.мученика..<http://otvet.mail.ru/question/165972618>
- 28.) 2013 جميلة ال خط لحرر ال اجمل صور لحرر ال جميلة t <http://forums.7hob.com/hob5403.html>
- 29.) | Sara - WordPress.com.: تغذية بصرية " الخط العربي " <http://saramansourj.wordpress.com/2013/03/15/تغذية-بصرية-الخط-العربي/>
- 30.) صورہ جميلہ للخط العربي ( .jpgartpicsdesign.blogspot..; 640 X 640; 211 KB -
- 31.) والكوفي لوحات خط رقعہ كفي. ( .jpg; 432 X 640; 73 KB –

## О ЯЗЫКОВЫХ МОТИВАХ АРАБСКОГО КАЛЛИГРАФИЧЕСКОГО ОРНАМЕНТА КАК ХАРАКТЕРИСТИЧЕСКОЙ ОСОБЕННОСТИ, ОТЛИЧАЮЩЕЙ ЕГО ОТ ДРУГИХ ВИДОВ ИЗО

*Гуськова Ольга Валентиновна.*

*Старший преподаватель Московского института лингвистики.*

Сразу оговоримся, что в настоящей работе не используется отсылающий ко всему, что «находится в поле нашего зрения», относительно новый термин «визуальные (или пластические) искусства, которым пользуются, например, некоторые исследователи-востоковеды применительно к арабской каллиграфии (АК), провозглашающие ее одной из форм визуально-графических искусств. Термин этот, как известно, включает в себя и то, что относится к традиционному изобразительному искусству (называемому также изящным), и новые и новейшие изобразительные техники (цифровая фотография и видеарт), также прикладные и декоративные формы (текстильный, предметный, интерьерный и графический дизайн), и архитектуру. То есть обладает, в нашем представлении, семантикой для термина весьма широкой и расплывчатой. Термин «изобразительные (изящные) искусства» представляется более предпочтительным не только по вышеназванной причине, но еще и потому, что позволяет подчеркнуть камерность интересующей нас арабской каллиграфии, ее изысканность и утонченность как искусства узора, обладающего сложным орнаментальным ритмом и часто повышенной колористической звучностью, тонкой пластичностью орнаментальных форм, неповторимой гармонией ярких и чистых красок, выражающей богатейшее эстетическое содержание. Ни одного из этих значений не содержит и априори не может передать, с нашей точки зрения, термин «визуальные искусства» или визуальные графические искусства. Тем более, что те, кто его используют применительно к АК, не собственно визуальную форму оставляют при этом нераскрытой, не учитывая в целом специфики содержащейся в письменном тексте информации, использования в нем отличных от устной речи, структурных единиц как изобразительных знаков, ориентированных именно на визуальное восприятие

Уточним и то, что под каллиграфией (от греч. Καλλιγραφία — «красивый почерк») мы понимаем искусство оформления знаков письменности того или иного

языка в экспрессивной, гармоничной и художественно-декоративной манере, искусство красивого письма. Арабская каллиграфия (араб. خط 'ḥaṭṭ' досл. 'линия' или خطوط ḥu'tūṭunū 'линии' мн.ч.) – это, с нашей точки зрения, не только полноправный, но и важнейший вид арабского изобразительного искусства, в котором основным выразительным средством выступает арабская письменность, используемая не только арабским литературным языком (АЛЯ), но и другими языками типа дари, пушту, персидский, уйгурский, урду и т.д.

Понимание особенностей арабского художественного письма – арабской каллиграфии – как самостоятельного вида ИЗО предполагает взгляд на него сквозь призму сплетающихся в непрерывный орнамент одна с другой букв, слов, словосочетаний, других единиц и знаков арабского письма (АП), заставляющих при первом взгляде на них забыть о контексте (или содержании) написанного. «Смысловая» сторона арабского каллиграфического орнамента (АКО) отступает вначале, как отмечается многими, на второй план. Каллиграфический текст воспринимается в первую очередь как нечто эстетическое, как художественный образ, иллюстрация чего-либо. Только затем начинается идентификация письменных знаков, внимание в передаваемую ими информацию.

Художественный язык арабского искусства красивого письма дает основания относить АК к области орнамента. Это – язык, орнаментально воспроизводящий «натурную» форму знаков АП, их пластический образ, отражающий чувства и мысли, вложенные художником-хаттатом (каллиграфом) в свое произведение. Именно орнамент, составляющий эстетическую основу образа прежде всего субстанциональных письменных слов, то есть слов буквенно-знакового состава [3], позволяет квалифицировать АК как уникально-самобытную разновидность пластического (декоративного художественного) искусства. Орнамент, оформляя несущую АПС не обязательно бумажную поверхность, акцентируя внимание на элементах

составляющих их букв, на их соединении друг с другом обогащает художественно-образную структуру произведений каллиграфического искусства. АКО, вобравший в себя элементы византийской, коптской, персидской, эллинистическо-римской орнаментики – это важнейшая, с нашей точки зрения, разновидность мусульманского изобразительного искусства, занимающая на его иерархической горизонтальной лестнице (1) заслуженное ей первое место.

Известно, что статус в целом орнаментального искусства в культурологической науке до сих пор во многом спорен из-за того, что, пользуясь словами специалиста в области истории культуры и теории эстетики М.С.Кагана, «сам по себе, в качестве самостоятельного художественного произведения орнамент не существует и существовать не может» [7, с.90]. Он лишь декорирует какой-либо предмет в широком смысле слова: ткань, посуду, оружие, входит в ансамбль произведений архитектуры. По причине связи с конкретной формой украшаемого предмета, отличающей орнамент от других видов ИЗО: скульптуры, живописи или графики, его долгое время считали второстепенным, дополнительным искусством. См., например, высказывания об арабском орнаменте: «Арабский орнамент проникает во многие виды изобразительного искусства и существует как вспомогательное искусство в среде других» [2].

Выделять или не выделять орнамент в самостоятельную, не зависящую от прикладного искусства область

художественного творчества – один из важнейших, стоящих перед искусствоведческой наукой вопросов. Решается он неоднозначно. Отметим, впрочем, что даже те ученые, которые считают орнамент своего рода «приложением» к конструкции бытового предмета, к его форме и цвету (М.С.Каган), признают все же, что «орнамент нельзя считать только «средством художественной выразительности» уже потому, что он и сам представляет собой достаточно сложную художественную структуру, для создания которой используются различные выразительные средства».[7, с.91].

Нельзя, с одной стороны, не согласиться с тем, что средства выразительности, используемые для создания любого орнамента подчинены декоративной задаче. Он, однако, применяет для ее решения те же средства, что и в целом изобразительные искусства: цвет и фактура поверхности, пластика объемов, математические основы композиции (ритм), и т.п., что изолировать его от других видов ИЗО не позволяет. Например, современное арабское каллиграфическое искусство чрезвычайно многогранно и креативно. АКО может быть графическим или живописным, лепным или гравированным, принимать необычные фантастические формы. Он нередко прибегает к изобразительным мотивам, встречающимся в скульптуре, живописи, графике. В качестве дополнительного украшения изначально орнаментализованных письменных знаков АЛЯ могут выступать, например, рисунки (двойная орнаментализация):



Рисунок №1. Орнаментализованный харф-буква «д» dālunØ, с которого начинается слово «دجاجة» da'ğāğatunØ 'курица'. [22].

См. само декорированное арабское слово «دجاجة» da'ğāğatunØ 'курица', сопровождаемое другим изображением этой домашней птицы:



Рисунок №2. Слово «курица» в арабском литературном языке с сопровождающим его рисунком-украшением [ Там же].

Причина употребления нами в данном случае словосочетания «дополнительное украшение» применительно к АКО – подчеркнуть орнаментализацию АП с начала ее возникновения [4].

Присутствующее в орнаментальном искусстве изобразительное начало изолировать его, с одной стороны, Аот искусства изобразительного не позволяет. Считать орнамент в целом, каллиграфический орнамент в частности самостоятельным искусством, вместе с тем, дает основание, на наш взгляд, то, что, как отмечают некоторые исследователи, в общем ряду его выразительных

средств он более автономен, чем цвет или фактура поверхности, тектоника или пластика, либо неотделимые от предмета, либо лишенные самостоятельной, отдельной от него образности. Композиции орнамента устойчивы, они переходят с предмета на предмет, из одного материала в другой, сохраняя ту же логику орнаментальной формы, от сущности декорируемых предметов не зависящую, но привнесенную либо из мира отвлеченных ритмов, либо – в орнаментах изобразительного характера – из конкретных наблюдений. [10]. В истории искусства поэтому,

утверждает, в частности, А.Лоос, прослеживается самостоятельная эволюция орнамента, не выводимая однозначно и просто из потребности развития прикладного искусства» [Там же]. Орнаментальное искусство прошло путь от символичности и утилитарности, к независимому существованию, становясь отдельной областью художественной культуры.

Самостоятельный характер этой эволюции подтверждается примером в том числе и арабского орнамента (АО) как одного из древнейших видов изобразительной деятельности арабов. В далеком прошлом он нес в себе символический и магический смыслы, хотя строго смысловой функции ранние декоративно-орнаментальные элементы не выполняли, являясь лишь отвлеченными знаками, отражающими чувство ритма, формы, порядка и симметрии. Доминирующими на том этапе были не столько общественные и религиозные, сколько эстетические потребности людей. Ритмическая правильность и

красота обобщенных мотивов были одним из первых способов художественного освоения языка мира, помогающим осмыслить упорядоченность и стройность действительности. Важно было отразить в орнаментальных мотивах, однако, не только их, но и закономерности, свойственные вообще многим процессам жизнедеятельности человека и природным явлениям. В арабской каллиграфии, например, широко представлена так называемая двойственность мира, присутствующая в орнаментальном знаке, имеющем центр и периферию – чрезвычайно значимое явление в мироощущении древних.

Знаковый смысл декорирования предметов приобретает позднее. Орнамент, в частности, Древнего Египта читался как буквенный текст, так как был основан на использовании общепринятых символов: изображение колена-преклоненной фигурки «хех» воспринималось как вечность, египетский крест «анх» ассоциировался с жизнью и т.д. См., например.:



Рисунок №3. Египетский крест «анх» [13]

Со временем мотивы утрачивали первоначальный символический и магический смысл, но сохраняли декоративную и архитектурную выразительность, что в некоторых искусствоведческих источниках иногда трактуется как «орнамент без смысла». [9, с.405] Семантические функции орнамента возрождаются уже на другом уровне. с появлением письменности, а затем и религии. В этот период арабское каллиграфическое письмо приобретает дополнительный сакральный характер как слово ислама, оставаясь, однако, в то же самое время прежде всего, о чем часто забывают, универсальным языком отражения явлений действительности.

Некоторые ученые подходят в целом к орнаменту с тех позиций, что, если все средства выразительности, используемые для его создания в особой степени подчинены декоративной задаче, то они соотносятся не только и не столько с характеристикой определенного мотива, сколько с реальной поверхностью, оформляемой узором [17, с.72] Применительно к арабскому каллиграфическому орнаменту, однако, подобный подход, переоценивающий, на наш взгляд, значение декорированной поверхности и недооценивающий важность орнаментальных мотивов представляется ошибочным. Возражения он вызывает прежде всего тем, что главной причиной орнаментализации АП являются, по нашему мнению, языковые мотивы, а не «реально оформляемая узором. поверхность» [4], Языковые мотивы – одна из важнейших характеристических особенностей АКО, дающая основание для выделения его как самостоятельного вида ИЗО.

Рассматривая мотив любого орнамента как его неотъемлемую часть, его главный элемент [12], мы считаем, что такая разновидность арабского орнамента, как каллиграфический, принадлежащий языковой сфере, ни арабскими специалистами, ни учеными-ориенталистами должного изучения до сих пор не получила. Об этом гово-

рят в том числе такие встречающиеся в ряде случаев классификации видов арабского орнамента, как живописного, графического или скульптурного без какого-либо упоминания среди них каллиграфических украшений. Вопрос этот на самом деле не чисто искусствоведческий, как может, на первый взгляд, показаться, но и языковедческий, так как основное выразительное средство АК – это АП., знаки которой и являются элементами арабского каллиграфического орнамента.

. Априорная невозможность адекватного освещения АКО, например, арабскими языковедами и представителями арабистической лингвистической науки неоднократно рассматривалась нами в собственно языковедческих публикациях. Анализ знаков арабской письменности в посвященных ей трудах специалистов по языку традиционно ограничивается квалифицируемыми как слова единицами буквенно-знакового состава при игнорировании того, что кроме них, в АЛЯ существуют еще и знаки препинания, цифры и т.д., которые в «каллиграфическом» направлении не разрабатываются. Привлечь внимание в настоящей работе, однако, нам бы хотелось к недостаткам изучения АК искусствоведами.

Мы не предъявляем к ним претензий по поводу, например, нераскрытия структурных особенностей АКО –языковые вопросы в содержание их профессиональной компетентности не входят. Заметим, однако, что названное обстоятельство, хотя отчасти и оправдывает исключение ими данного вопроса из круга обсуждаемых, нивелировать его как таковой (то есть как сам этот вопрос) оно, тем не менее, не может. Тем более, что обсуждение всего того, что имеет какое-либо касательство к орнаментальным мотивам произведений арабского каллиграфического искусства (АКИ) подменяется в частых случаях больше дилетанско-обывательскими, на наш взгляд, нежели профессиональными разговорами о том, что «искусство араб-

ской каллиграфии составляет неотъемлемую часть религиозного сознания [16], что это – важнейший вид искусства ислама, отражающий его многогранность, гармонию, красоту и силу» [20] и т.п. Связь арабской или другой национальной каллиграфии с той или иной религией для искусствоведческой теории представляется не столь важной и может, по нашему мнению, претендовать только на статус несущественных, вторичных, а не основополагающих признаков, связей и различий между видами изобразительного искусства. Главным конкретным в рассматриваемом случае остается то, что особенности АК как вида художественного творчества, самостоятельного вида ИЗО остаются нераскрытыми. Решение этого вопроса, имеющего прямое отношение к классификационной системе искусств, между тем, приобретет особую актуальность в

наши дни, когда каждое из них (этих видов искусств) «открывается» все больше и больше для интеграции и синтеза, давая основания говорить о видах смешанных (комбинированных) искусств, в том числе орнаментальных – категории, к которой современное искусствоведение прибегает чаще и чаще. Поясним сказанное на примере АКО.

В весьма частых случаях арабский КО встречается не сам по себе, но вместе с другими видами орнамента, расположенными все вместе на одной украшаемой и зрительно организуемой ими поверхности – обстоятельство, как показывает практика, к сожалению, затрудняющее не только определение архитектуры декорируемого предмета искусствоведами, но даже четкое выявление последнего:



Рисунок №6. Комбинированные виды арабского орнамента [15].

Примеров подобного рода смешанной орнаментации, соединяющей, например, орнаменты растительный, геометрический и каллиграфический, в арабской художе-

ственной культуре немало – явление, которое из-за недифференциации каллиграфического от других видов орнамента, в частности, отечественные специалисты представляют как:



Рисунок №7. Сочетание геометрического орнамента с «куфи» [5] орнамента с «сульсом». [Там же].

При том, заметим, что «куфи» и «сульс» – это названия отдельных почерковых разновидностей АП, даже не синтезирующие наименования для какой-нибудь большой группы существующих в АЛЯ пошибов.

Внесем дополнения еще более уточняющего характера, касающиеся названных видов орнамента. Построение представленного в виде жестких прямоугольных и полигональных непрерывных фигур-сеток, узлов, например, геометрического орнамента «гирих» (Рисунок №9) сводится к нахождению основной фигуры и ее точного местонахождения на сетке. В его основе чаще всего лежит круг, правильное его деление на части, с помощью

которых производится построение квадрата, прямоугольника, многоугольника. В композиции «гириха» могут сочетаться десятки разнообразных геометрических орнаментов, образуемых многократным наложением многоугольников друг на друга, многоугольников на круги т. п. [14]. К сожалению, для отечественной арабистической искусствоведческой практики характерно неразличение собственно «гириха» и комбинированного каллиграфико-геометрического орнамента, И о первом, и о втором сообщается одна и та же типа приведенной выше информация, хотя стоящие за ними понятия друг другу нетождественны. См.:

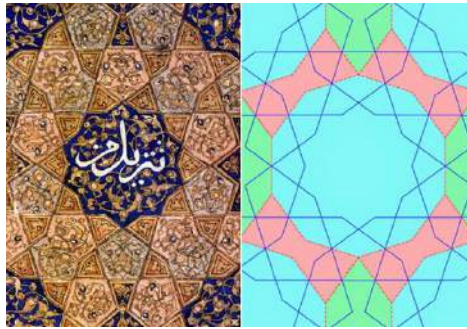


Рисунок №9. Мусульманский орнамент гирих [2].

То, что «гирих» в представленном слева комбинированном орнаменте выступает в роли не бумажного декора, но фона для каллиграфического орнамента, искусствоведы не отмечают. Комментарием к подобным комбинациям разновидностей орнаментов в лучшем случае будет лишь то, что арабский декор не терпит никаких пустых, свободных мест.

Недифференцированным образом принято также представлять растительный арабский орнамент «ислими»

и растительно-каллиграфический орнамент. «Ислими» покрывающий поверхность стены или вещи в виде ажурного декора, определяют как узор из гибких, вьющихся растительных стеблей, побегов, усыпанных листьями и цветами. О том, что растительный орнамент может выступать в качестве того же фона для надписи-фрагмента уже другого орнамента с другим (языковым) орнаментальным мотивом даже не упоминается:



Рисунок № 10. Обычный растительный ислими. [19].. «сульсом» [11.]

Проиллюстрированный выше растительный орнамент характеризуют как широко распространенный в одежде, книгах, внутренней отделке мечетей, посуде. Это, как утверждается, орнамент, построенный на соединении вьюнка и спирали, воплощающий в стилизованной или натуралистической форме идею непрерывно развивающегося цветущего листового побега. Некоторые исследователи, впрочем, например, Л.М. Буткевич видят в «ислими» переработку распространяющегося по всей поверхности антично-византийского мотива аканфа, превратившегося в изящные завитки с крохотными цветочками и закрученными листочками [6]. Статус соединенных друг с другом видов орнамента (изображение на Рисунке №11) не получит во всех случаях. КО в культурологических источниках – это лишь часть общего орнаментального узора. В приведенных выше примерах – растительного. Комментарием к на самом деле комбинированному каллиграфико-флористическому орнаменту будет то, что «в исламском декоре почти всегда присутствуют краткие надписи — пословицы, благопожелательные изречения из ислама, афоризмы и т. д. И то, что из растений чаще всего встречаются цветы тюльпанов, гвоздик, гиацинтов, амариллисов, побеги вьющихся растений и др., изображенные в естественном или стилизованном виде». [14].

Кроме неразличения видов АО, занимающееся им многие, например, отечественные искусствоведы проявляют, к сожалению, также и легко обнаружимый недостаток владения фактологическим материалом. Некоторые из них, например, делают единственным объектом своего

рассмотрения сочетание «гириха» с кувическим шрифтом, называя его «строгим орнаментом, располагающимся преимущественно над михрабом (2), который мусульманин видит только во время вставания на молитву (3).. Считается, что «строгий орнамент» подчёркивает величие и мощь ислама, недостижимость его высот, оторванность религии от земного существования. Причина сведения объекта научного интереса лишь к указанному выше сочетанию геометрического орнамента с почерком «куфи» в действительности достаточно проста – невладевание информацией о том, что с «гирихом» может сочетаться не только «куфи», но и другие пошибы, например, «сульс», См. рисунок №12.

Другие исследователи специализируются на изучении соединения «ислими» с закруглениями появившегося в более позднее время, чем «куфи» и «сульс» скорописного письма «насах», Такое соединение называется «внутренним орнаментом», акцентирующим доступность, приближенность окружающего мира, наполнение его мягким и тёплым домашним уютом. Утверждается, что «насах» не стремится к удалённости и суровости, и даже приближению верующего к богобоязности. Его цель – объединение мусульман между собой. Рассматривать данное сочетание как характерное для растительного орнамента, однако, как нам представляется, нельзя также – найти для него хотя бы один иллюстрирующий пример лично нам не удалось. Образцы же представленного намного чаще соединения «ислими», например, с «куфи» и «сульсом» приводятся ниже.

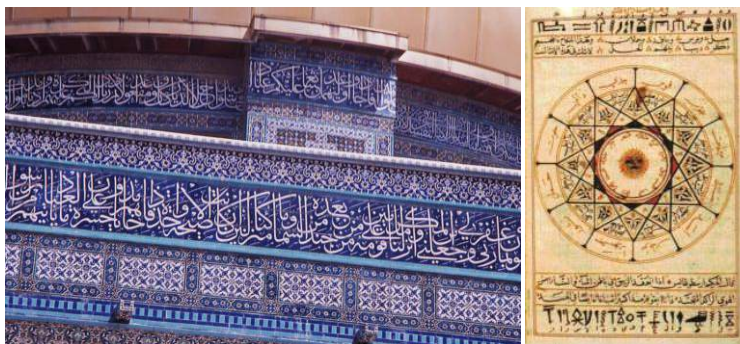


Рисунок №12. Сочетание «гириха» с

«сульсом» на стенах Купола почерком «сульс» в схеме Скалы, Иерусалим [18].

Рисунок №13. Сочетание «гириха» с

знаков зодиака. [Там же].

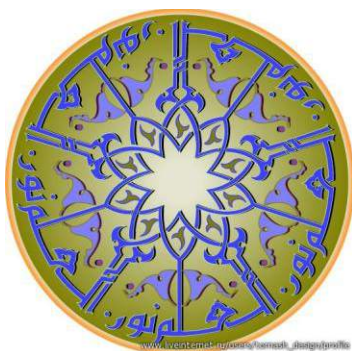


Рисунок №14. Ислами в качестве фона для кувического орнамента. [1].



Рисунок №15. Ислами в качестве фона для куического орнамента из «сульса» [21]

Выступать в качестве декоративного фона для каллиграфической надписи может, в нашем представлении, и такой вид орнамента, как «арабеска» (итал. arabesco 'арабский'), — соединение геометрических и стилизованных растительных мотивов, в котором исследователи какой-либо фон практически исключают. Один узор, как это объясняется, вписывается в другой, закрывая поверхность

(европейцы называют это боязнь пустоты), а арабеска строится на бесконечном повторении и умножении одного или нескольких фрагментов узора. Заданное в определенном ритме движение узоров, впрочем, может быть остановлено без нарушения их целостности. См., например:

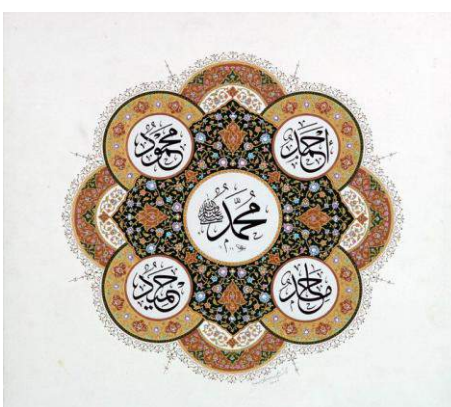
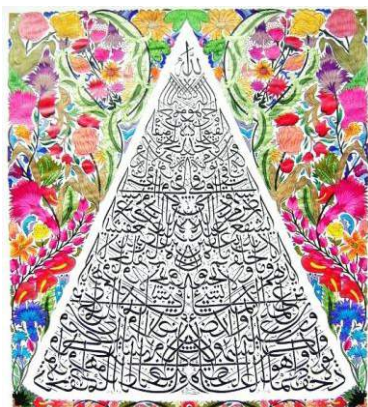


Рисунок №16. Образцы каллиграфического орнамента на фоне арабески [10].

Для комбинированного орнамента из каллиграфической надписи и «арабески» характерна, однако, презентация его лишь как «арабески», включающей в себя изысканную графику арабского шрифта [1].

Каллиграфические надписи в этом случае рассматривают как часть растительного орнамента, что свидетельствует об отсутствии четких представлений о художественно-композиционных особенностях орнамента в целом, отказании в таковом статусе АК в частности. Ошибочной представляется также квалификация «арабески» как восточного орнамента из повторяющихся раппортов растительных и геометрических элементов, в рисунок которого могут включаться изображения фантастических

существ, людей, животных, птиц, а также арабский шрифт [1].

Обращает на себя внимание, впрочем, в первую очередь то, что однозначное толкование орнамента «арабеска» в культурологической литературе отсутствует. В искусствоведении, например, многих европейских стран этот термин имеет узкое значение, используясь как название сложного восточного орнамента эпохи Возрождения только из составляющих сложные переплетения растительных форм (стилизованных листьев, цветов, стеблей и т.п.). «Арабеска», иными словами, — это цветочный дизайн, противопоставляемый мореске — орнаменту из геометрических мотивов (4).

Расхождений среди искусствоведов нет, пожалуй, лишь в том, что обсуждаемый вид орнамента используется в художественной практике государств исламского мира, начиная от стран Центральной Азии и далее от Марокко до Андалузии как художественный орнамент в монументах и монументальных сооружениях, а также как украшение обычных объектов, например, сосудов, тарелок и т. п., в том, что этот арабский стиль имеет религиозную и философскую основу и распространен приблизительно с 1000 года нашей эры. Неужели за столь долгий срок существования, напрашивается вопрос, его дефиницию нельзя было сделать хотя бы более или менее унифицированной? Как назвать, например, хотя бы нижеприведенный вид орнамента?

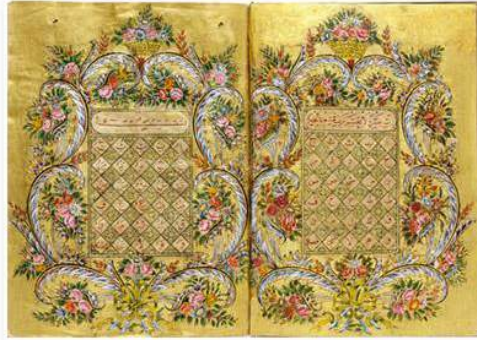


Рисунок №17. Флористико-каллиграфическая «арабеска». Мустафа Йазиф. Турция. 19 век [21].

Мы, впрочем, ответили на заданный нами вопрос и сами, квалифицировав изображение на Рисунке №17 как орнамент флористико-каллиграфический из-за включения в него в качестве составного элемента каллиграфической надписи на арабском языке и букв арабского алфавита. Чем на самом деле отличаются проиллюстрированные выше виды орнамента: геометрического, растительного, смешанного геометрического и растительного от орнамента собственно каллиграфического ничего не говорит ни ориентальное искусствоведение, ни искусствоведческая наука в целом, ссылаясь лишь на присущий в целом арабскому орнаменту общий религиозный сакральный смысл, не более того, умалчивая об основных принципах композиции как в целом арабского орнамента, так и каллиграфического орнамента в частности.

Основная мысль, которую мы хотели в данном случае донести до читателя, заключается в следующем. Мотивы в целом орнаментальных произведений могут быть взяты из различных областей и сфер, например из геометрии, фауны, флоры; они могут быть очертаниями человеческого тела или окружающих предметов. Мотив, в орнаменте, о чем мы уже говорили, – это важнейшая его часть, которая может быть представлена как одним элементом, так и несколькими, оформленными в единое целое. [12] Классический пример последнего, в частности, в арабской художественной культуре – традиционно называемый «арабесками» орнамент, являющий собой многообразие переплетающихся в виде сетки живописных тем геометрического и стилизованного растительного характера, дополняемых в ряде случаев надписями, сделанными канонизированными шрифтами: «куфическим», прямоугольными знаками арабийского письма и «насом» (скорописным почерком). Иногда высказывается мнение о том, что отдельные составляющие растительного рисунка служат ради наполнения фона орнамента из геометрических фигур. О возможном фоне для собственно каллиграфического орнамента в смешанных его видах, никто из искусствоведов, к сожалению, ничего не говорит. Не потому ли, что, казалось бы, специалисты забывают о том, что КО – это отдельная разновидность арабского орнамента с характерными для нее узорами из буквенно-знаковых, других символов АП, которые хотя рисунками в

традиционном искусствоведческом понимании этого термина не являются, но своим художественным переплетением и живописным расположением такой рисунок создает или напоминают? Лишь во вторую очередь, в сочетании с другими видами орнамента, а также с материалом и формой украшаемого предмета АКО образует характерный для определенного стиля декор, оставаясь при этом, тем не менее, орнаментом каллиграфическим. Тем самым, следует, на наш взгляд, непременно уточнить, языковые мотивы которого делают его отдельным видом арабского художественного творчества, самостоятельным видом ИЗО..

#### Примечания.

1) Вертикальную и горизонтальную иерархии видов ИЗО мы квалифицируем первую – как детерминирующую соотношение того или иного произведения изобразительного искусства с конкретным видом ИЗО, с определенным изобразительным уровнем отражения действительности, вторую – как расставляющую приоритеты и ступени значимости вертикальной иерархии., ступени ее значимости.

2) Часть стены, имеющая углубление, направленное в сторону Мекки, где становится на молитву имам.

3) В процессе самой молитвы, во время бесед с имамом или занятий он его не созерцает.

4) В искусствоведении некоторых европейских стран «арабеской» считается орнамент из стилизованных растительных мотивов, а геометрический рисунок называется «мореской» (итал. *moresca*, от исп. *morisca* — "мавританская"). Мореска – это восточный орнамент из геометрических элементов: звезд, зигзагов, многогранников. Характерен для мусульманского искусства Ближнего Востока и Средней Азии. Название появилось в 16 веке в Италии, позднее — во Франции под влиянием испано-мавританского искусства и снова вошло в моду во второй половине 19 века в связи с распространением в Европе "мавританского стиля".

#### Литература.

1. Арабеска - Центр пропаганды изобразительного искусства: [http://www.izo33.ru/know\\_more/526/](http://www.izo33.ru/know_more/526/)
2. Арабское письмо и каллиграфия - Catalog of editions; [http://en.rarebook-spb.ru/info/history\\_of\\_calligraphy/arabic\\_alphabet/](http://en.rarebook-spb.ru/info/history_of_calligraphy/arabic_alphabet/)

3. Гуськова О.В. Из личного опыта устранения тревожного состояния арабоязычной аудитории при изучении русского языка как иностранного в свете проблемы гармонизации межнациональных и межэтнических отношений в современном мире// Yearbook of Eastern European Studies, Издательство Фонд "Русскопольский институт" (Fundacja Instytut Polsko-Rosyjski), город Вроцлав (Wrocław), №3 / 2014, с.163-201.
4. Гуськова О.В. Субстанциональные, эссенциальные и акцидентальные графические слова в арабском литературном языке// Международный двуязычный журнал «Наука и Мир» (Science and World. International scientific journal), (№ 3 (3), ноябрь), С. 156-162.
5. Интерьер в арабском стиле фото экскурс на Восток <http://yuta.ru/cv://tainstvo-et-i-stil/interer-v-arabskom-stile-foto.html>
6. История орнамента: учебное пособие – Любовь Михайловна Буткевич <http://iknigi.net/avtor-lyubov-butkevich/31062-istoriya-ornamenta-uchebnoe-posobie-lyubov-butkevich/read/page-10.html>
7. Каган М.С. О прикладном искусстве.... Л.: Художник РСФСР, 1961. 160 с.
8. Каллиграфия <http://www.liveinternet.ru/users/fox-ik/post290300407/>
9. Керлот, Х.Э. Словарь символов. Издательство: М.: РЕФЛ-бук, 1994, 608с, страниц; 1994,. ISBN: 5-87983-014-4;
10. Лоос А. Орнамент, узор: история, классификация формообразования, композиция оформления зеркала элементами египетского орнамента.: [http://www.con-cent.ru/cms/?work\\_id=13695](http://www.con-cent.ru/cms/?work_id=13695)
11. Обработка фотографии: <http://fotki.yandex.ru/users/yasmin-klek/view/802270?page=0>
12. Орнамент – Словари и энциклопедии на Академике: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/904974>
13. Орнамент – Шедевры Омска [Электронный ресурс] URL.: <http://shedevrs.ru/istoriya-iskusstv/369-ornament.html?showall=1>
14. Орнамент ислама - геометрия и искусство: <http://geometry-and-art.ru/ornislam.html>
15. Орнаменты всех времен и стилей - Art Tower <http://arttower.ru/forum/index.php?showtopic=11314&st=0&p=129894&entry129894>
16. Попытка отразить красоту Ислама на бумаге | islamdag.ru: <http://www.islamdag.ru/vse-ob-islame/8557>
17. Ролф Йенсен Общество мечты. - СПб.: Стотгольмская школа экономики, ISBN 5-315-00021-4; 2004. - 270 с.
18. Сакральная живопись | TheVostok - чарующие тайны востока.: <http://thevostok.com/sakralnaya-zhivopis/>
19. Совершенная красота письменного слова: мастер арабской каллиграфии Хонда Коити: <http://www.nippon.com/ru/people/e00028/>
20. Художественная культура ислама, История и культурология <http://www.bibliotekar.ru/culturologia/31.htm>
21. Islamic Calligraphy 1450-1925 - West - Islamic Arts and Arch <http://islamic-arts.org/2011/islamic-calligraphy-1450-1925-west/>
22. علموا اطفالكم الاحرف الابجدية بالصور بالصحن النفسي <http://bafree.net/alhism/showthread.php?t=154279>

## О НЕКОТОРЫХ ОБЩИХ И СПЕЦИФИЧЕСКИХ ЧЕРТАХ ОРНАМЕНТАЦИИ АРАБСКОЙ КАЛЛИГРАФИИ

**Гуськова О.В.**

*Старший преподаватель Московского института лингвистики.*

В своей предыдущей статье «О языковых мотивах арабского каллиграфического орнамента как важнейшей характеристической особенности, отличающей его от других видов ИЗО» мы частично рассматривали имеющее место быть в отечественной искусствоведческой практике недифференцированное рассмотрение видов комбинированного арабского орнамента. выявлению отличительных признаков входящего в его состав арабского каллиграфического орнамента (АКО) не способствующего. Недостаточным образом освещаются, с нашей точки зрения, и его общие формальные орнаментальные характеристики такие, как, например, декоративная стилизация, плоскостность, органическая связь с несущей орнамент поверхностью и т.д. Между тем, даже и они имеют свою специфику проявления. в АКО.

Говоря в означенной выше статье о спорности статуса орнаментального искусства в культурологической науке, мы затронули причину, по которой его долгое время считали второстепенным, дополнительным искусством, в самостоятельную, независимую от прикладного искусства область художественного творчества не выделяя. Отметим уже в настоящей работе, что во многом этому способствовали некоторые черты самого орнамента

(мы говорим сейчас об орнаменте в целом). Одна из них, например, – преобладание в нем формальных, математически выразимых принципов ритмической организации над собственно изобразительными, воссоздающими взаимоотношения фигур и предметов в каком-либо конкретном пространстве, рационально научного – над тем, что имеет отношение к так называемому чистому искусству, отражающему эмоциональную жизнь человека, состояние его души [11]. Нам представляется небезынтересным внесенное, в частности, Н.Н.Лавриновой уточнение относительно математической строгости построения орнаментальных форм. «Орнамент с ее точки зрения, представляет собой, систему закономерного сочетания геометрических элементов» [12]. «Эту особенность орнаментального творчества, которую, как отмечается в работе «Сущность и структура орнамента в художественной культуре» нельзя считать случайной или внешней, Она имеет прямое отношение к самой природе этого вида искусства, к его основному художественным свойствам и глубинному смыслу его образов». [Там же].

То, что орнаментальные мотивы ритмичны и геометрически упорядочены, имеют правильную геометрическую форму, а их расположение и связи подчиняются

строкому ритму и симметрии, отмечал в свое время немецкий математик, Г. Вейль писавший: «Образцы всех 17 групп симметрии обнаруженные среди декоративных узоров древности, в особенности среди египетских орнаментов, вряд ли возможно переоценить. Глубина геометрического воображения и изобретательность, запечатленные в этих узорах, их построение далеко не тривиально в математическом отношении. Искусство орнамента содержит в неявном виде наиболее древнюю часть известной нам высшей математики» [5, с.56].

Постепенное развитие первоначальных геометрических форм, в частности, в арабском искусстве привело к отличавшимся особым изяществом художественным формам, которые использовались в средние века в произведениях арабо-мавританского и готического искусства. Академическое подтверждение взаимосвязи «живой» природы с геометризацией фигур было дано средневековым среднеазиатским учёным-энциклопедистом и мыслителем Бируни (973-1048) аргументировавшим и обосновавшим присутствие в орнаменте черт геометрии. Наглядное подтверждение этому – называемый с полным основанием «торжеством синтеза искусства и математики» орнамент «гирих» [4, с.120], состоящий из модульных многоугольников, расходящихся по принципу симметрии, которые создавались с помощью точных измерительных инструментов и могли иметь свое вычислительные измерения.

О зависимости красоты линии и чёткости каллиграфической надписи от строгих геометрических принципов и пропорций рассказывали мы сами в некоторых своих публикациях. Считается, что ислам преобразовал

геометрию в форму искусства, применив в каллиграфии принцип симметрии, пропорциональности и различного изменения масштаба. Этот принцип, о чем мы говорили также, отталкивается от размера первой буквы арабского алфавита «алиф», представляющей собой прямую вертикальную черту, равно как и о том, что единица измерения в арабской каллиграфии – это точка. Напомним сейчас еще и то, что в основе арабских пошибов лежит система «уставного письма» (1), определяющая соотношения вертикальных и горизонтальных элементов букв, а также количества букв в слове и строке. Каждая буква имеет свой размер, измеряемый точкой вокруг буквы – «харфа». С опорой на это изучают арабскую каллиграфию [8, с.260-262].

Выскажем в рассматриваемой связи свое мнение о том, что искусствоведы, занимающиеся арабским орнаментом, возможно, в силу ограниченности специализации или по каким-то иным причинам, не уделяют, на наш взгляд, достаточного внимания, например, мотиву спирали – знаку, который в древности был сродни азбуке, из которой черпались первые абстрактные понятия. Спираль считается аналогом всеобъемлющей формулы типа современной эйнштейновской  $E = mc^2$ , воплощавшей основные закономерности природы логического мышления, философии и культуры и их взаимосвязь. «В 1698 году швейцарский математик Якоб Бернулли произвел над спиралью... хирургическую операцию: разрезал ее пополам, через центр, выпрямил получившиеся отрезки и получил некую гармоническую шкалу, поддающуюся математическому анализу. Так родился знаменитый «Закон Золотого сечения», или, как его называют математики, «Закон Золотого числа» [14].

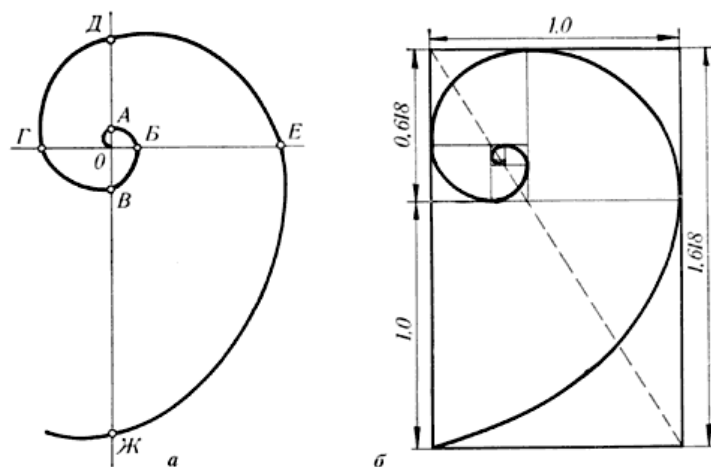


Рисунок №2. Математический Закон Золотого числа [Там же].

Заговорили мы о «Законе золотого числа» в связи с АКО потому, что при внимательном его рассмотрении оказывается, что построение частей составляющих его знаков (тщательно вычисляемых и выверяемых высоты вертикальных букв, протяженности слова на строке и прочих их параметров) основано на золотом сечении. Ситуация с арабским каллиграфическим орнаментом в указанном смысле несколько отличается от аналогичной с другими национальными каллиграфиями Геометризация, как известно, декоративные возможности в целом каллиграфии расширяет весьма существенно. Что касается каллиграфии арабской, то достаточно, на наш взгляд, вспомнить то, что ее красоту оценил, например, великий испанский художник, скульптор, график, театральный декоратор, керамист и дизайнер Пабло Пикассо, сказав, в частности, следующее: «Она уже почти достигла конеч-

ной цели искусства. В ней воплотилась абсолютная красота, к которой стремится западное искусство. Линии этого письма, построенные по золотому сечению, называют эстетически совершенными» [18, с.325]. Напомним также другое высказывание известного художника и ценителя искусства, отношение которого к АК, хотя и выраженное другими словами, осталось таким же. «В то время, когда я хотел путем рисования достичь финальной точки, я осознал, что исламская каллиграфия опередила меня» [10].

К сожалению или к счастью, взглянуть на АК глазами великого Пикассо мы не способны. Его мнение об арабской каллиграфии, в сравнении с его собственными произведениями, в частности, мы не разделяем. Ср., например, его известного «Голубя мира» (4) с работой «Любовь и мир» одного из современных арабских каллиграфов:



Рисунок №3 Первый знаменитый Рисунок №4 Любовь и мир.  
«Голубь Мира» Пикассо Стиль «дивани», перо,  
54,6 x 69,7см [14].



тушь, бумага [10].

Также с произведениями орнитоморфной каллиграфии других мастеров АК, в том числе неизвестных:



Рисунок №5. Работа каллиграфа Рисунок № 6. Орнитоморфная каллиграфия  
Ахмеда Нура ад-Дина [24]. неизвестного мастера.[27].



Правы лично мы или нет в своем отношении к творчеству всемирно признанного художника, его слова об АК во всех случаях заслуживают того, чтобы к ним прислушаться. Имеем в виду мы в данном случае то, что хотя бы вопрос геометризации АК следует, на наш взгляд, рассматривать в более полном объеме, нежели это делают, например отечественные искусствоведы – востоковеды. Геометризация, с другой стороны, – это общая черта, роднящая АКО с другими видами орнамента. Диктуемая формой декорируемого предмета – арабских письменных слов (АПС) – его так называемая художественная «логика» обусловила, однако, некоторые специфические отличительные особенности арабского художественного письма по сравнению как с другими видами национальных каллиграфий, так и самого орнамента. Укажем на три важнейшие специфические черты орнаментации АК. Кроме называвшихся ранее языковых мотивов, отличающих ее от других видов ИЗО, – это, с нашей точки зрения:

1) Имманентно присущая АК орнаментация, исконно, изначально присущая, закономерно связанная с его сущностью, неотделимая от нее, не ограниченная никакими временными рамками;

Обусловлена, с нашей точки зрения, происхождением АК от орнамента, объяснение чего мы давали в выдвигаемой нами этимологической версии происхождения термина «харф» «حرف» 'ḥarḥfunØ 'буква', 'литера' [7, с.206-210]. Появление последнего ни с какими другими словами, кроме «узоров» (араб. زخارف zaḥā'rifu 'узоры'), то есть орнаментаций, по нашему мнению не связано – вывод, к которому мы пришли, начав серьезно заниматься проблемами арабского орнамента. Мы полагаем, что «харф» образован репрефиксальным способом от слова «زخرف» 'zaḥḥrafunØ 'узор' при участии наряду с

главным формантом – усечением префикса «za» в структуре мотивирующего слова «زخرف» 'zaḥḥrafunØ – также таких дополнительных средств номинации, как:

- Пролонгация первого медиального нулевого гласного мотивирующего слова «زخرف» 'zaḥḥrafunØ до краткого гласного «а» мотивированного слова «حرف» 'ḥarḥfunØ (мена безгласия на неполногласие);
- Редукция второго медиального краткого гласного «а» производной елиницы «زخرف» 'zaḥḥrafunØ до нулевого гласного «حرف» 'ḥarḥfunØ. (мена нполногласия на безгласие);
- Качественная альтернатива консонантизма – трансформация верхне-фарингального шумного фрикативного глухого согласного «خ» в близкородственный ему глухой фарингальный фрикатив «ح»;
- Модификация акцентных характеристик мотивирующего слова [6, с.27].

Заметим, что роль реаффиксации в образовании имен в АЛЯ в целом велика. Ее подтвердило, в частности, проведенное нами сравнительно недавно исследование аффиксальной деривации имен со значением множественного числа в АЛЯ, результаты которого мы изложили в Монографии «Аффиксальная деривация множественного числа в арабском литературном языке» [6]. Оно показало больший удельный вес реаффиксации, по сравнению с положительной и нулевой аффиксацией. Мы предполагаем, что из-за неразработанности, в частности, в советской и российской арабистической лингвистической науке для арабского языка категории «аффиксация» реаффиксальное образование «харфа» в качестве возможного отечественные специалисты не рассматривают. Арабское же языкознание, хотя понятием «аффиксы усеченные в структуре производного слова (араб. أحروف ناقصة ḥu'rūfunØ nā'qīṣatunØ) и располагает, аффиксы в целом у арабских

ученых – единицы только графического уровня, а не действительные аффиксы, во-первых. Во-вторых применительно к аффиксальной деривации имен и глаголов данным понятием арабское языковедение практически не оперирует. [9, с.115-120].

Мы же, после подтвержденной исследованием роли реаффиксации в АЛЯ еще больше укрепились во мнении о том, что в терминологическом названии «харфа» заложен не какой-либо языковедческий подход к этой категории, тот или иной так называемый лингвистический смысл, но отражено понимание составляющих арабский каллиграфический орнамент элементов. Ср. с появившимися уже в более позднее время терминами для других арабских букв, например, огласовок-харакатов (араб. حركات ḥarakāt 'движения', ед.ч. حركة ḥaraktunØ) (2), в названиях которых уже отчетливо заявлены претензии на выявленность фонологически существенных признаков стоящих за ними понятий в качестве своих звуковых образований. Так, например, «фатха» (от арабского فتحة 'fatḥatunØ 'раскрытие (рта)' служит для обозначения звука «а», «дамма» ضمة 'dammatunØ 'соединение, сжатие, смыкание (губ)' обозначает звук «и». كسرة 'kasratunØ 'ломание, кривление (рта)' выражает звук «і».

Рассказывают, что когда известный арабский ученый Халиль ибн Ахмад аль-Фарахиди (3) решил претворить в жизнь идею огласовывания арабского текста, он посадил перед собой ученика. Дал ему перо, текст Корана и сказал: «Если я открою рот, произнося звук “а”, рисуй черту над буквой. Если “сломаю”, скривлю рот, произнося звук “и”, рисуй черточку под буквой. А если сомкну губы, рисуй крючок над буквой».[17]. «Харфов» же. арабская фонетическая в частности, языковедческая мысль в целом никак не коснулась. Приводить примеры других терминов из-за ограниченного объема настоящей работы мы сейчас не будем. Их, однако, на самом деле, достаточно, чтобы нашу версию этимологии «харфа» подтвердить.

К сожалению, искусствоведами вопрос о действительной связи арабской каллиграфии и орнамента не освещается должным образом не только в историческом плане, но и просто в эстетическом. Не показывается ими, в частности, то, что АК представляет собой не просто орнамент, но является синтезом каллиграфии и орнамента, отражающим синкретизм культуры в целом Древнего Востока на ранних этапах ее появления. Среди специалистов бытует в основном мнение о том, что «в арабской культуре особое место занимает орнамент, некоторые виды которого встречаются и в каллиграфии»[10]. Мало кто рассматривает АК как разновидность орнамента. то есть как орнаментальное искусство. Статус арабского художественного письма как орнамента (каллиграфического), за исключением единичных случаев нигде официально не фиксируется. Поэтому даже в общего характера источниках нередко можно встретить утверждения о том, что «арабский орнамент и каллиграфия развиваются параллельно друг другу», что «те или иные изобретенные узоры применялись как для орнамента, так и для каллиграфии», что «искусством, которое в первую очередь и в наибольшей мере повлияло на арабское письмо, является древнейшее искусство – орнаментация» [16]. Иногда говорят о том, что «арабская каллиграфия в момент своего возникновения и развития тесно связалась с орнаментацией и приобрела её свойства»[1], эту тесную связь, однако, не раскрывая. Можно услышать и то, что «искусство изображения слова – каллиграфия, наделённая самоценной выразительностью художественной формы, и орнамент, символически воплощающий представления о красоте и бесконечном многообразии сотворённого Аллахом мира,

стали основами пластического творчества мусульман» [16]. Словосочетание «каллиграфия И орнамент» с учетом того, что арабская каллиграфия – это и есть один из видов орнаментального искусства, одна из его разновидностей сравнимо поэтому по смысловой некорректности лишь с аналогичными ему типа «живопись И изобразительное искусство», «графика И изобразительное искусство» и т.п..

Показательно, на наш взгляд, и то, что отсутствие понимания АК как орнамента свойственно не только искусствоведам-теоретикам, но даже хаттатам (каллиграфам) -практикам. Так, например, японский художник Хонда Коити пишет: «Арабские каллиграфы обычно заполняют пространство вокруг надписи узором, а у меня появились сомнения в правильности такого подхода. Люди на Среднем Востоке, если остаётся место вокруг написанного, расписывают его растительным орнаментом, разводами под мрамор. Японцы же склонны оставлять пространство, используя только то, что действительно необходимо. Вот и я перестал орнаментировать — решил, что добыю желаемого результата только за счёт использования линий письма. Попробовал, и формы знаков проявились более четко, сами знаки ожили и заиграли»[14].

Искусствоведческое недопонимание каллиграфии как орнамента, отделение их друг от друга свойственно также некоторым арабским специалистам-искусствоведам. Так, например, автор работы «Книжный дизайн Омана: художественные истоки, эволюция. Современное состояние» Байт Саид Мохамед Хассан Али, говоря об искусстве арабской рукописной книги, считает его строящимся на сочетании и варьировании трех составляющих: «искусстве каллиграфии (тексте для прочитывания, комментирующем), искусстве орнамента (органичном и всеохватывающем композиционном проявлении в арабском искусстве) и искусстве миниатюры (сюжетно-тематическом изображении) [3,с.12]. Несогласие, кроме того, о чем мы уже сказали, вызывает и постулируемая Бейтом Саидом связи каллиграфии лишь с книгами. Вся символичность и загадочность мусульманского орнамента отразилась наиболее ярко, разумеется, в книгах. Тем более что орнамент в последних обязательно должен был сочетаться со стилем письма, а это диктовало ему своеобразное направление развития, так как именно в орнаментах книг наблюдалась наибольшая символичность: Одна из отличительных особенностей АК заключается, с другой стороны, как раз именно в том, что она не стала искусством, использовавшимся лишь при украшении книг, а выросла до уровня многофункционального орнаментализма.

Назвать, впрочем, позицию Байта Саида по рассматриваемому вопросу до конца последовательной нельзя. Практически в том же месте своей диссертационной работы он квалифицирует АК как «шрифтовой орнамент», выделяя его наряду с такими тремя другими основными видами арабского орнамента, как геометрический, растительный и зооморфный, а мастерство каллиграф-переписчика ассоциирует с безукоризненным чувством линии, тончайшего орнаментального декора [Там же]. Без каких-либо объяснений на одной и той же странице Бейт Саид объявляет каллиграфические надписи «уникальным элементом декоративно-прикладного искусства» [3,с.11] и здесь же пишет о том, что «многие из каллиграфических надписей, которыми широко пользовались как украшениями в книгах, архитектуре, ювелирном искусстве, керамике, металле и дереве, для султанских печатей и прочих общественных нужд, считаются уникальными художественными произведениями» [Там же]. Позиция его по

этому вопросу неясна. В отечественных культурологических источниках каллиграфию относят не только к области декоративного художественного искусства прикладного, но и самостоятельного характера. Что думает по этому поводу сам искусствовед из Омана, увы! непонятно. К сожалению, его подход в целом к орнаментальному декору, «в канве которого, по его словам, проявлялся не просто избыток тяги к декоративности, а именно мировоззренческий принцип регламентирующего жизненного правила, воспринимаемого как норма бытия, как суть эстетического канона».[3,с.12] выглядит, на наш взгляд, не слишком убедительно. Поверить, следуя ему, в то, что «каллиграфия (хатт или хутут – араб.) в искусстве ислама занимает особое место» [3,с.11] сложно.

Используемый оманским искусствоведом термин «шрифтовой орнамент», который он, скорее всего, употребляет в значении стиля письма, почерка (сам он это понятие не комментирует), неудачен по многим причинам, обсуждать которые мы сейчас не будем. Достаточно сказать, впрочем, то, что среди искусствоведов-ориенталистов данный термин встречается лишь у Бейта Саида. Что

же до в целом возможных терминологических наименований для орнамента в случае представленности его буквами, словами, предложениями или другими элементами текста, выразительными по своему пластическому рисунку и ритму, то самым оптимальным для него нам видится термин «каллиграфический орнамент» [22], так как он один, с нашей точки зрения, раскрывает связь обсуждаемого вида орнамента с искусством красивого письма, искусством оформления знаков в экспрессивной, гармоничной и искусной манере, то есть с каллиграфией.

2)Тотальная, или так называемая «ковровая» орнаментация; Для арабского художественного письма характерен узор, покрывающий всю его поверхность, что собственно и дает основания считать его узором. Не всякий узор является орнаментом. Узор, свободно заполняющий плоскость, таковым не является. АК можно с полным основанием назвать орнаментализированной полностью – ее орнаментация, в отличие, например, от европейской каллиграфии, распространяется целиком на текст какой-либо надписи или ее фрагмента. Ср. с орнаментацией текста, записанного латиницей. касающейся, как правило, отдельных букв:

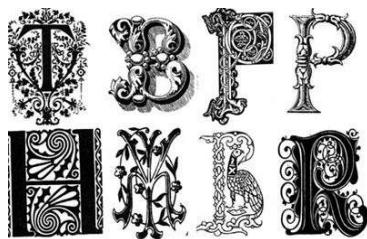


Рисунок №7. Орнаментализация латинских букв.[16].

3) Вариативность орнаментации арабской каллиграфии, перманентное образование новых орнаментальных форм и композиций, их неограниченное разнообразие.

Арабская каллиграфия, не есть нечто стоящее на одном месте, застывшее. Она постоянно эволюционирует вместе с эволюцией орнамента. Изобретение в течение

времени тех или иных новых орнаментальных узоров означало автоматическое применение их также и в каллиграфии

Для наиболее популярных каллиграфических фрагментов придумывались каллиграммы, состоявшие, как правило, из двух частей, зеркально отражающих фрагмент текста. См., например:

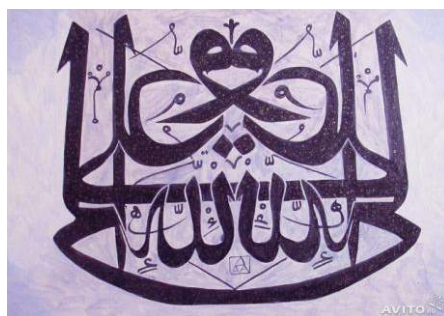


Рисунок №8. Картина каллиграфическое панно «Али-неаместник Аллаха» (35x49 см, картон).[19].

Работа выполнена акриловыми красками и гелевыми блестками на картоне техникой арабского зеркального письма «марайя» (араб. مرايا ma'gāyā 'зеркало'), или «мутханна» (араб. mutḤanḤnā 'изгиб', 'поворот'), в которой композиция слева зеркально отражает композицию справа. Ее точное зеркальное отображение создается написанием почерком «сульс» фразы «Али – наместник Аллаха» в прямом и обратном направлении. Оригинал (28,8 x 18,8 см) находится в Библиотеке Конгресса США. Относится примерно к 1720–1730 годам. Название на языке оригинала «Mirror Image of 'Alī wali Allah'».

. АК насчитывает около ста стилей, наиболее употребительными из которых, однако, являются не более 10, каждый из которых имеет десятки вариаций. Помимо этого появляются все новые и новые декоративные формы и методы для удовлетворения специальных нужд и вкусов...Сошлемся, например, на такой жанр каллиграфического искусства, как «тугра» (араб. طغراء, тур. tuğra, осм. طغراء — tuğra, крымскотат. tuğra) – закрученный в узор персональный каллиграфический знак, печать, клеймо, ярлык турецких правителей, содержавших их имя, фамилию, регалии и т.д.. «Тугру» в некотором смысле можно считать и экслибрисом (от лат. ex libris — «из книг») —

книжным знаком, наклеиваемым владельцами библиотек на книгу, (преимущественно на внутреннюю сторону переплета).. Она выполняется в виде орнаментально украшенной арабской графики, хотя сам текст может быть не

на арабском языке, а на персидском, тюркских и прочих языках. См., например;

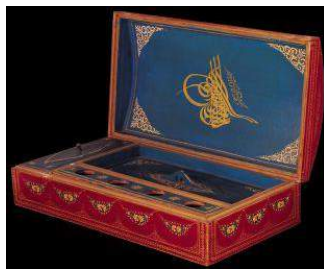


Рисунок №9. Тугра султана Абдул-Меджида I (5) на шкатулке с его каллиграфическими принадлежностями (Стамбул) [25].

Этот каллиграфический прием представлен на первых выпусках турецких почтовых марок 1863—1913 годов, надписи на которых были выполнены арабским

шрифтом. Однако, не только турецких. Из арабских стран изображение «тугры» встречается также на почтовых марках, например, Саудовской Аравии 1916—1934 годов:



Рисунок № 10. Почтовая марка Королевства Саудовская Аравия 1934 года с изображением тугры короля Абделя Азиза [21].

«Тугра» на современном Востоке продолжает использоваться до сих пор:

См. также имеющую ирано-турецкое происхождение технику составления художественных композиций из почерка, позволяющую создавать целые каллиграфические картины, Она называется «расем йази» (турецк. *resim yazı*, ‘рисунок-надпись’) и применима не к одному, но ко многим почеркам:

А) Хатти шаджари (турецк.: *hattı şağacı* ‘письмо в виде дерева’). Это особая каллиграфическая техника, при которой буквы напоминают ветви деревьев (Рисунок №11). Использовалась в Персии и Турции для оформления

заглавий книг. Применяется в основном к почерку «сульс».

Б) Хатти сумбули (турецк. *hattı sümbüli* ‘гиацинтовое письмо’), обязанное своему происхождению турецкому каллиграфу Исмаил Хаки Балтаджиоглу. Название техники, возникшей на основе почерка «дивани», происходит от формы букв, напоминающих цветки гиацинта (Рисунок №12);

В) Алев йазиси (турецк. *alev yazısı* ‘огненное письмо’), Буквы «алева йазиси» ассоциируются с языками пламени, откуда и происходит название почерка, который часто используется для художественного оформления почерка «сульс» (Рисунок №13).

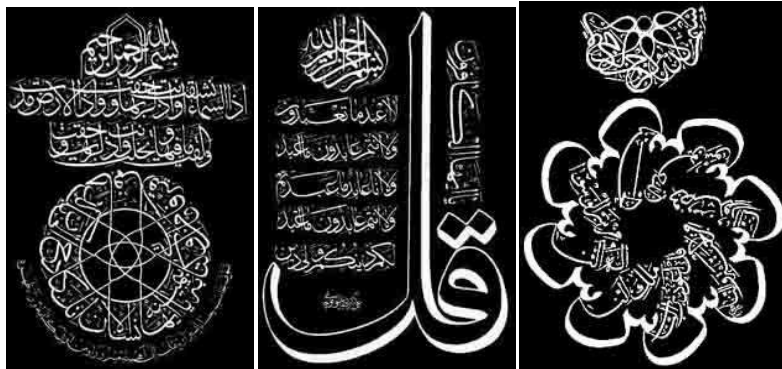


Рисунок №11 [24]. Рисунок №12 [Там же]. Рисунок №13 Там же.

«Расем йази» трактуется во многих случаях просто в духе зооморфной каллиграфии, при которой из слов составляются фигуры человека, птицы, животного или какого-нибудь объекта. Более глубокого искусствоведческого прочтения он не получает. Та же, как, к сожалению,

и многие другие, связанные с арабской каллиграфией вопросы. Такие, например, как основные черты орнаментации АК, дальнейшее изучение которых, на наш взгляд, чрезвычайно актуально и перспективно. Исследование АК в указанной плоскости открывает, по нашему мнению,

одну из возможностей приложения современных научных языковых концепций к художественному изображению, в состав которого арабская каллиграфия входит, становясь неотъемлемой частью его композиции. Приложение усилий в этом направлении могло бы вылиться в совместное языково-искусствоведческое теоретическое осмысления фундаментальных законов эстетики. К сожалению, ни современная арабистическая языковедческая наука, ни искусствоведческие научные дисциплины к такому сотрудничеству, на наш взгляд, пока еще не готовы.

#### Примечания.

- 1) Почерк с угловато-геометрическим рисунком, при котором буквы пишутся в строке, без наклона, практически вписываются в квадрат, с небольшим числом выступающих вниз и вверх элементов и большей частью раздельно друг от друга. Система «уставного письма» была разработана каллиграфом из Багдада Ибн Муклой (около 886—около 940).
- 2) Мы многократно писали о том, что считаем «огласовки-характеристики» буквами, то есть передающими содержание соответствующих фонем графемами.
- 3) Абу Абд ар-Рахман аль-Халиль ибн Ахмад ибн Амр ибн Таммам аль-Фарахиди аз-Зади аль-Яхмади (араб. أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي) (около 718 — около 791) — арабский филолог, представитель Басрийской языковедческой школы. Создатель методики традиционного арабского языкознания.
- 4) Был нарисован в 1949 году. на плакате Всемирного конгресса сторонников мира в Париже. Хранится в Арт Институте Чикаго.
- 5) Абдул-Меджид I (осм. عبد المجيد اول — Abd ül-Mecîd-i evvel, тур. Birinci Abdülmecit) (23 апреля 1823 — 25 июня 1861) — 31-й султан Османской империи, правивший в 1839—1861 годы. Как и многие османские правители Абдул-Меджид был искусным каллиграфом.

#### Литература.

1. Арабская каллиграфия - 28 Сентября 2009 - liuelia-bellydance.: [http://liuelia.at.ua/news/arabskaja\\_kaligrafija/2009-09-28-48](http://liuelia.at.ua/news/arabskaja_kaligrafija/2009-09-28-48)
2. Арабское письмо и каллиграфия – [http://vk.com/islamic\\_art](http://vk.com/islamic_art)
3. Байт Саид Мохамед Хассан Али Книжный дизайн Омана: художественные истоки, эволюция. Современное состояние» Автореф. дисс. канд. искусствоведения. Москва, 2010: <http://sutd.ru/upload/iblock/e63/BaitSaid.pdf>
4. Буткевич Л.М. История орнамента. Учебное пособие для студентов Высших учебных педагогических заведений. -Москва.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2003,-272 с.
5. Герман Вейль. Симметрия. Перевод с английского Б.В.Бирюкова и Ю.А.Данилова под редакцией Б.А.Розенфельда. М., Наука, 1968,-192с.
6. Гуськова О.В. Аффиксальная деривация множественного числа в арабском литературном языке.– М, 2014–398с. (в печати)
7. Гуськова О.В. Из личного опыта устранения тревожного состояния арабоязычной аудитории при изучении русского языка как иностранного в свете проблемы гармонизации межнациональных и межкультурных отношений в современном мире// Yearbook of Eastern European Studies, Издательство Фонда "Русскопольский институт" (Fundacja Instytut Polsko-Rosyjski), город Вроцлав (Wroclaw), №3 / 2014, С.173-210.
8. Гуськова О.В. Понятие графема в арабских графических словах буквенно-знакового состава // European Social Science Journal, Рига-Москва.: европейское научное общество “Mazleksnes” г.Рига, Международный исследовательский институт г.Москва, 2014, № 2.(41) Том 1, С. 223-279. Акт о внедрении 14/02-6149 от 22.02.2014.
9. Гуськова О.В. Проблема аффиксации в арабском языкознании и отечественной арабистике. //Social Science/М.: Издательство Мии Наука,2012/5,С.112-133.Акт о внедрении 1206-0718 от 08.06.2012
10. Каллиграфия – неотъемлемая часть исламской культуры. Ханифа» г. Алматы <http://www.kazreligiya.kz/?p=2734>
11. Картины слов или мастерство каллиграфии - Azan.kz: [www.azan.kz/gallery/show/id/67.html](http://www.azan.kz/gallery/show/id/67.html)
12. Лавринова Н.Н. Сущность и структура орнамента в художественной культуре Текст научной статьи по специальности «Культура. Культурология».: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-ornamenta-v-hudozhestvennoy-kulture#ixzz2vRMHAVK5>
13. Мир древнего искусства, краткая история изобразительного искусства.:<http://www.woodworx.co.uk/crawlprotect/noaccess/index.php?crawlprotectsite=1&crawlprotecttype=xss&crawlprotecturl=/inbex.php&crawlprotect2content&ref=http://www.iskusstv.ru/>
14. Орнамент – Шедевры Омска <http://shedevrs.ru/kompoziciya/369-ornament.html?showall=1>
15. Пабло Пикассо. Голубь (Голубь мира). 1949.: <http://picassolive.ru/blog/pictures/pablo-pikasso-golub-golubka-mira-1949/>
16. Попытка отразить красоту Ислама на бумаге | islamdag.ru <http://www.islamdag.ru/vse-ob-islame/8557>
17. Сарбулатов И. Тайны арабского языка [http://blogs.privet.ru/user/abusyliman?tag\\_id=858095](http://blogs.privet.ru/user/abusyliman?tag_id=858095)
18. Сати,Эрик Ханон Юрий «Воспоминания задним числом». — СПб.: Центр Средней Музыки & Лики России, 2010. — С. 325-326. — 682 с. — ISBN 978-5-87417-338-8,.
19. Системы письменности и каллиграфия (часть 1). / Типографика.: <http://justnotes.ru/sistemy-pismennosti-i-kalligrafija-chast-1.html>
20. Совершенная красота письменного слова: мастер арабской... каллиграфии Хонда Коити <http://www.nippon.com/ru/people/e00028/>
21. Чему посвящена эта марка: <http://otvet.mail.ru/question/75943819>
22. Calligraphy & Calligraphers Calligraphy/Mediavilla <http://www.johnnealbooks.com/product/179/25>
23. Catalog of editions [http://en.rarebook-spb.ru/info/history\\_of\\_calligraphy/arabic\\_alphabet/](http://en.rarebook-spb.ru/info/history_of_calligraphy/arabic_alphabet/)
24. Derviş i smrt Meše Selimovića - Bašta Balkana: <http://www.bastabalkana.com/2011/04/dervis-i-smrt-mese-selimovica/>
25. Discover Islamic Art Virtual Exhibitions | The Ottomans [http://www.discoverislamicart.org/exhibitions/isl/the\\_ottomans/exhibition.php?theme=3&page=3](http://www.discoverislamicart.org/exhibitions/isl/the_ottomans/exhibition.php?theme=3&page=3)
26. Guskova O.V. New Monograph by Olga Guskova ‘Affixal Derivation of Arabic Plural Forms’ // CreateSpace 4900 LaCross Road, North Charleston, SC, USA 29406, 2014, ISBN: 978-1502589378, pp.207-210.
27. صحيفة تشرين • جماليات الخط العربي <http://tishreen.news.sy/tishreen/public/read/89238>