



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

*Материалы Всероссийской научно-практической
конференции (с международным участием)*

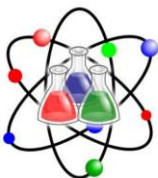
5 декабря 2014 года

г. Нефтекамск



Том 2

***Секции “Общегуманитарные науки” и
“Исторические науки”***



УДК 001
ББК 1

Актуальные проблемы науки:

Материалы I Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (с международным участием); том 2 (секции «Общегуманитарные науки» и «Исторические науки») / под общ. ред. А.И. Вострцова. – Нефтекамск: РИО ООО «Наука и образование», 2014. – 112 с.

ISBN 978-5-9906169-0-5

ISBN 978-5-9906169-2-9 (т. 2)

В сборнике представлены материалы первой Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Актуальные проблемы науки», где нашли свое отражение доклады студентов вузов и ссузов, магистрантов, аспирантов, докторантов, преподавателей, научных сотрудников по широкому спектру научных интересов: математике и информатике, юриспруденции, филологии, экономике, истории, иностранным языкам, психологии и др.

Материалы сборника представляют интерес для всех интересующихся указанной проблематикой и могут быть использованы при выполнении научных работ и преподавании соответствующих дисциплин.

Статьи напечатаны в авторской редакции.

© ООО «Наука и образование», 2014

ISBN 978-5-9906169-0-5



ISBN 978-5-9906169-2-9



СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ «ОБЩЕГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ»

Нестеренко Е.И., Харькова Н.Н. Профилактика компьютерной зависимости в старших классах общеобразовательных школ	5
Никитина А.В. Статистическое изучение тесноты связи языковых дисциплин	7
Никулина Н.В. Дидактические условия эффективной реализации модели формирования технологических компетенций у будущих бакалавров технологии	9
Палева Е.Н., Тимошин Е.И. Влияние словесных игр на процесс адаптации младших дошкольников к условиям ДОУ	15
Петренко Т.В., Сысоева Л.В. Личностная автономия как фактор социально-психологического развития в юношеском возрасте	19
Погожев С.Э. Элементы создания проблемных ситуаций при изучении фазовых переходов в курсе молекулярной физики и термодинамики	23
Поздеева О.С., Ушакова М.А. Формирование представлений младших школьников о бытовой экологической культуре в проектной деятельности	28
Поздеева А.С., Солдатова И.Е., Дуваннская М.К. Молодежь и книга	30
Попов Д.В., Янковская Т.В. Практическая реализация экспериментальной проверки эффективности технологии проведения лабораторного практикума с использованием средств компьютерной поддержки и формирование анализа результатов экспериментального исследования	33
Прованова И.Б., Косолапова Ю.В. Метапредметность в современном образовании	37
Просвилов А.М., Резник С.В. Специфика национальной политики в России	43
Пусикова М.В., Конева Е.И. Взаимосвязь эмоционального выгорания и личностных особенностей персонала в различных типах организационных культур	45
Рябечкова Е.Н., Виноградова М.А. Психолого-педагогическое сопровождение детей среднего дошкольного возраста в процессе детского коллектива	47
Соболев Н.В., Крейк А.И. Пространственно-временные ограничения как фактор земной цивилизационной динамики (эволюции человеческих сообществ)	51
Старкова А.Н., Мазова О.Л. Глобальные проблемы человечества	54
Степаненко Е.В. Подходы к изменению преподавания математики для иностранных слушателей, имеющих высшее образование в рамках предвузовской подготовки	58
Тишина Д.Г., Дрягина В.Б. Сквер как часть системы озеленения Смоленска	61
Топоркова Л.В., Янковская Т.В., Попов Д.В. О роли куратора на начальных курсах вузов	63
Урлапова С.С., Бурова Л.И. Сенсомоторное развития детей старшего дошкольного возраста при проведении кружка «Бисероплетение»	65

Хадаева Е.В., Головина Ю.А., Соколова О.В. Роль игр на перемене в формировании двигательной активности учащихся в начальной школе	69
Харькова Н.Н. К вопросу о межкультурном воспитании младших школьников	72
Чупина Д.В., Петрова З.Н. Экологические игры в начальной школе	75
Чупрова Д.В., Бальчинова Д.Г. Опыт инновационной деятельности в процессе преподавания гуманитарных и социальных дисциплин в рамках учебного и внеучебного процессов	77
Шемякина-Розумная Е.В. Опыт воспитания будущих врачей через организацию музейной работы	81
Шенгелия С.В. Довузовская профессиональная подготовка начинающего вокалиста (из опыта работы с высокими голосами)	83
Шесслер О.В., Загрекова Л.В. Формирование гражданской идентичности у студентов среднего профессионального образования	87
Ширикова О.И., Ходарев Д.В. Воспитание и развитие одаренных учащихся в системе непрерывного образования «школа-вуз»	88
Янковская Т.В., Янковский В.В. Некоторые вопросы организации самостоятельной работы студентов	91

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ»

Зенкина Е.С., Нарута Я.С. Исторический аспект взаимоотношений России и Китая	94
Петякинина Е.А., Бармин В.А. К вопросу о формировании и жизнедеятельности белой эмиграции в Синьцзяне в 20-х гг. XX в.	96
Третьякова И.А. Севастопольские исторические традиции: прошлое и настоящее	103
Тургумбаев А.А., Алимова Л.Б. Министерство народного просвещения как центральное государственное учреждение под руководством С.С. Уварова (1833-1849 гг.)	109

ПРОФИЛАКТИКА КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Актуальность исследования обусловлена увеличением количества людей, склонных к воздействию негативных явлений социальной среды. Предрасположенность к негативным явлениям наблюдается у представителей разных возрастных групп и социального положения. В силу своих возрастных особенностей наиболее подвержены влиянию негативных явлений социальной среды подростки, которые нуждаются в защите и поддержке со стороны государства и общества.

Исследования и публикации. Проблему негативных явлений рассматривали такие ученые: О. Безпалько (сущность понятия негативные явления, их виды и воздействие на подростков), М. Галагузова (классификация негативных явлений, их влияние на подростков), Д. Еникеева (вопросы предупреждения алкоголизма и наркомании среди подростков), А. Жичкина (социально-психологические аспекты общения в Интернете), А. Капская (влияние негативных явлений на детей и подростков), Д. Перишев (социальная профилактика правонарушений среди несовершеннолетних). В. Слюсаренко (влияние социальной среды на формирование личности ребенка), К. Янг (симптомы Интернет-зависимости, диагностика Интернет-зависимости).

Цель – рассмотреть формы и методы работы социального педагога по профилактике проявления негативных явлений у старшеклассников.

Изложение основного материала. Проблема негативных явлений в современном мире приобрела большую актуальную значимость, особенно в подростковой среде. Это можно объяснить спецификой подросткового возраста: сложностью соединения полового созревания и психологического взросления. Одновременно подростки сталкиваются с многочисленными психологическими проблемами: они становятся независимыми от родителей, учатся правильно строить свои отношения со сверстниками, вырабатывают для себя комплекс этических принципов, развиваются интеллектуально, приобретают чувство индивидуальной и коллективной ответственности. По мнению М. Галагузовой негативные явления присущи каждому обществу. Эти явления имеют отрицательную окраску и негативно влияют на людей. Их отрицательное влияние распространилось на все слои общества, особенно остро этот вопрос касается подрастающего поколения. В своих работах М. Галагузова определяет негативные явления как элемент социальной реальности, имеющий отрицательную окраску, негативно влияющий на человека [1, с. 87].

Под негативными явлениями мы понимаем феномены социальной среды, которые отрицательно отражаются на здоровье человека, его социальном положении и социализации. К негативным явлениям относятся: алкоголизм, наркомания, табакокурение, преступность, проституция, компьютерная зависимость. На современном этапе развития общества одним из негативных явлений, характерных для подростковой среды, выступает компьютерная

зависимость. Подростки много времени проводят за компьютером и не уделяют достаточного внимания общению с родственниками и друзьями, их основным миром становится виртуальность.

Компьютерная зависимость – нехимическая зависимость от использования компьютера. Компьютерная зависимость включает в себя и Интернет-зависимость. В поведении Интернет-зависимость проявляется в том, что люди настолько предпочитают жизнь в Интернете, что фактически начинают отказываться от своей реальной жизни, проводя до 18 часов в день в виртуальной реальности. А. Жичкина рассматривает Интернет-зависимость как навязчивое желание войти в Интернет, находясь off-line, и неспособность выйти из Интернета, будучи on-line [2, с. 47].

В связи с увеличением количества подростков, склонных к воздействию негативных явлений социума, большое внимание уделяется профилактической работе. Профилактика негативных явлений – это комплекс форм и методов работы социального педагога по предупреждению отрицательного влияния негативных явлений подростковой среды [3, с. 142]. Выделяют такие формы работы по профилактике негативных явлений: монологические и диалогические, индивидуальные и групповые. К методам работы социального педагога по профилактике негативных явлений в подростковой среде относятся: беседа, лекция, диспут, рассказ, тематические акции, групповые дискуссии, сюжетно-ролевые игры, тренинг, анкетирование, тестирование, просвещение, убеждение, метод дилемм, метод поощрения и наказания, наблюдение, опрос, семинары, спортивные соревнования, просмотр тематических фильмов [1, с. 89].

Вопросы профилактики компьютерной зависимости в настоящее время практически не разработаны. Кимберли Янг предлагает использовать для профилактики и коррекции Интернет-аддикции (зависимости) online-психотерапию [4, с. 35]. А. Жичкина считает недопустимым использование компьютерных технологий и применение компьютера в процессе коррекции и лечения компьютерных аддиктов [2, с. 48]. К формам и методам профилактики компьютерной зависимости можно отнести: беседу с родителями о целесообразности создания режима дня, ограничении времени работы ребенка за компьютером; проведение бесед, тренингов с подростком на тему компьютерной зависимости; предложить другие возможности времяпрепровождения (экскурсии, выставки, поход в кино). Для профилактики компьютерной зависимости используется такой метод как групповые дискуссии. Можно обозначить проблемную ситуацию (например, «Компьютер – вред или польза?») и разделить учащихся на две команды, каждая из которых будет доказывать свою позицию. В завершение беседы подвести итог.

Для профилактики компьютерной зависимости можно использовать серию тренингов, например: тренинг на совершенствование коммуникативных навыков, цель тренинга – развитие у подростков стремления к общению, развитие коммуникативных навыков; тренинг на снятие напряжения и получение положительных эмоций, цель тренинга – снять эмоциональное напряжение у подростков, раскрепостить и способствовать открытости участников группы; тренинг на развитие силы воли, цель тренинга – способствовать развитию силы воли у подростков, научить рациональному распределению своего времени; тренинг личностного роста, цель тренинга – развитие прогностических возможностей, формирование у членов группы установки на взаимопонимание,

повысить готовность участников выделять приоритеты при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив.

Также можно использовать в целях профилактики компьютерной зависимости такой метод как акции. Например, акция «День без компьютера». В рамках данной акции подросткам предлагается привычное времяпрепровождение за компьютером заменить активными играми на свежем воздухе, походом в театр или музей. Для профилактики компьютерной зависимости используют просмотр тематических фильмов. Например, фильм «Паутина. Фильм об Интернет-зависимости».

Выводы. В рамках профилактики компьютерной зависимости необходимо проводить работу с подростками и работу с их родителями. Перспективы дальнейшей работы над проблемой профилактики компьютерной зависимости у старшеклассников видим в разработке такого направления, как работа с родителями.

Литература и примечания:

- [1] Галагузова М. А. Социальная педагогика / М. А. Галагузова. – М. : Владос, 2003. – 318 с.
- [2] Жичкина А. И. Социально-психологические аспекты общения в Интернете / А. И. Жичкина. – М. : Владос, 2003. – 105 с.
- [3] Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : Владос, 2002. – 312 с.
- [4] Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость / К. С. Янг. – М. : Социум, 2001. – 205 с.

© Нестеренко Е.И., Харькова Н.Н., 2014

А.В. Никитина,
ГУНПК
г. Орёл

СТАТИСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ТЕСНОТЫ СВЯЗИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Подготовка инженеров в вузе в контексте компетентностной образовательной парадигмы есть собой сложная система. Ее элементами являются учебные дисциплины, которые выполняют свои функции в целостном процессе подготовки выпускников. Сама необходимость внедрения и реализации межпредметных связей языковых дисциплин исходит из дидактического принципа системности, который требует объективного и достоверного отражения взаимосвязи всех основных элементов единой системы знаний.

Принцип системности исходит из того, что изложение материала преподавателем должно доводиться до системного уровня в сознании студентов. Компетенции, развиваемые у студентов, осваиваются не только в определенной последовательности, но и являются взаимосвязанными. Системность же мышления предполагает установление ассоциаций, т.е. связей между изучаемыми явлениями и предметами. Анализируя межпредметные связи языковых

дисциплин в контексте компетентностной образовательной парадигмы, мы приходим к выводу, что их изучение во многом подчинено формированию в большей степени коммуникативной компетенции студентов. Понятие «коммуникативной компетенции» возникло в качестве развития идей Н. Хомски о лингвистической компетенции, как ограниченном наборе грамматических правил, которые позволяющих порождать значительное количество верных предложений. Его идея стала привлекательной для ученых, которые работали в сфере языкового тестирования, т.к. лингвистическую компетенцию можно было легко и точно измерять с помощью уже имеющихся средств педагогических измерений. В связи с тем, что лингвистическая компетенция значительно ограничивала сам объект языкового тестирования, то в условиях коммуникативного обучения стали возникать идеи расширения данного понятия, которые породили понятие «коммуникативной компетенции». Ее же можем определить как демонстрируемая область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемых языковыми навыками и речевыми умениями.

Изучая влияние изучения языковых дисциплин на формирование коммуникативной компетенции, мы сталкиваемся с проблемой изучения взаимосвязи между языковыми дисциплинами. Зачастую возникает вопрос: на сколько тесной является связь между этими дисциплинами в вузе. Напрямую проследить и выявить ее не представляется возможным. В качестве признака, по которому мы провели оценивание явилась успеваемость студентов по дисциплинам «Английский язык» и «Русский язык и стилистика» в Госуниверситет-УНПК. В условиях балльно-рейтинговой системы для положительной оценки за семестр студент должен набрать более 60 баллов. Нами случайным образом были отобраны 100 студентов инженерных специальностей вуза и были проанализированы их набранные баллы по указанным дисциплинам по итогам одного из семестров.

Изначально мы исходили из того, что существует линейная зависимость между успеваемостью по дисциплине «Русский язык и стилистика» (X) и «Английский язык» (Y). Факторным признаком выступили баллы по первой дисциплине, результативным – набранные баллы по второй дисциплине.

Таблица 1 – Расчет параметров уравнения линейной регрессии

№	X	Y	X ²	Y ²	XY
1	60	63	3600	3969	3780
2	61	74	3721	5476	4514
...	...	...	...	...	...
100	100	85	10000	7225	8500
Сумма	8117	7905	672035	633307	648560
Среднее	81,17	79,05	6720,35	6333,07	6485,6

Уравнение линейной регрессии имеет вид:

$$\bar{y}_x = kx + b \quad (1)$$

$$\text{где } k = \frac{6485,6 - 81,17 \cdot 79,05}{6720,35 - 81,17^2} \approx 0,524$$

$$b = 79,05 - 0,524 \cdot 81,17 \approx 36,5$$

Уравнение регрессии, характеризующее связь между успеваемостью (количеством набранных за семестр баллов) студентов по «Русскому языку и стилистике» и «Английскому языку» примет вид: $\bar{y}_x = 0,524x + 36,5$.

Выборочный коэффициент корреляции найдем по формуле:

$$r_b = \frac{\overline{XY} - \bar{X} \cdot \bar{Y}}{\sigma_x \cdot \sigma_y} \quad (2)$$

$$\text{где } \sigma_x = \sqrt{\overline{X^2} - \bar{X}^2} = \sqrt{6720,35 - 81,17^2} \approx 11,4796$$

$$\sigma_y = \sqrt{\overline{Y^2} - \bar{Y}^2} = \sqrt{6333,07 - 79,05^2} \approx 9,1743$$

$$r_b = \frac{6485,6 - 81,17 \cdot 79,05}{11,4796 \cdot 9,1743} \approx 0,6562$$

Т.к. $r_b > 0$, то связь между показателями X и Y является прямой (положительной). То есть, лучшей успеваемости по дисциплине «Русский язык и стилистика» соответствует лучшая успеваемость по «Английскому языку». По таблице Чеддока определяем, что при $r_b = 0,6562$ связь является «заметной». Коэффициент детерминации будет равен 43,1%. То есть, 43,1% вариации набранных баллов по английскому языку могут быть объяснены вариацией успеваемости по русскому языку и стилистике.

Таким образом, приходим к выводу, что существует заметная связь между языковыми дисциплинами в вузе при подготовке инженеров и для успешного развития компетенций будущих выпускников необходимо ее учитывать. Одним из средств эффективной реализации данной зависимости могут стать межпредметные связи, которые будут использоваться на соответствующих занятиях и способствовать единому восприятию языкового обучения.

Литература и примечания:

[1] Образцов П.И. Психолого-педагогическое исследование: методология, методы и методика: Учебное пособие: ПФ «Картуш», 2007. – 248 с.

© А.В. Никитина, 2014

Н.В. Никулина
ОГТИ (филиал) ОГУ
г. Орск

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИИ

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года одной из приоритетных задач

является обеспечение компетентного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений [2].

В докладе «Инновационное развитие образования – основа повышения конкурентоспособности России» подчеркивается необходимость подготовки студентов профессиональной школы с развитыми способностями к творческому преобразованию действительности и высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций. Компетенции выступают в качестве инструментальных средств достижения современных целей образования [1].

В соответствии с целями основной образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, указанными в Федеральном Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Технология» студент должен обладать универсальными и профессиональными компетенциями. Универсальные компетенции включают в себя: общенаучные, инструментальные, социально-личностные и общекультурные компетенции. Профессиональные компетенции включают надпредметные и предметно-специализированные компетенции.

Технологические компетенции рассматриваем как компонент предметно-специализированных компетенций. Являясь важным составным компонентом профессиональной компетентности будущего бакалавра технологии технологические компетенции, отражают его способность и готовность применять совокупность обобщенных знаний и умений по дисциплинам модуля «Основы производства» в процессе профессиональной деятельности, проявляя при этом такие профессионально важные качества, как техническое мышление, активность, самостоятельность [3].

Анализ теоретико-методологических подходов к формированию технологических компетенций будущих бакалавров технологии, а также особенностей их проявления в условиях изучения дисциплин модуля «Основы производства» выявил необходимость проектирования модели формирования технологических компетенций у будущих бакалавров технологии. Подробное описание модели, спроектированной автором, рассмотрено в работе [4].

Реализация такой модели с учетом соблюдения дидактических условий позволит обеспечить целостность педагогического воздействия на личность будущего бакалавра технологии, развитие его профессионально важных личностных качеств.

Установлено, что успешной реализации модели формирования технологических компетенций будущих бакалавров технологии способствуют следующие дидактические условия:

- 1) проектирование структуры и содержания технологических компетенций осуществляется с учетом требований ФГОС ВПО третьего поколения, на основе содержания дисциплин модуля «Основы производства», основных тенденций развития современных научно-технических знаний, специфики профессионально-педагогической деятельности.

- 2) формирование технологических компетенций в процессе изучения дисциплин модуля «Основы производства» опирается на разработанный учебно-методический комплекс, активно используемый в образовательном процессе;

- 3) формы, методы и средства обучения подбираются с учетом направленности на саморазвитие студента.

Предполагаем, что формирование технологических компетенций в процессе изучения дисциплин модуля «Основы производства» происходит на основе таксономии познавательной деятельности Б.С. Блума. В связи с этим определены структура и содержание технологических компетенций будущих бакалавров технологии (таблица 1) [3].

Таблица 1 – Структура и содержание технологических компетенций будущих бакалавров технологии

Структура	Содержание технологических компетенций
1	2
<i>Знание</i> (запоминание и воспроизведение)	Знания терминологии по дисциплинам модуля «Основы производства». Знания строения и свойств металлов, сплавов, неметаллических материалов. Знания общей характеристики, области применения железоуглеродистых, цветных сплавов и неметаллических материалов. Знания роли техники и технологии в развитии цивилизации, социальные и экологические последствия становления промышленного производства, энергетики и транспорта. Знания основных технологий природоиспользования, переработки природных ресурсов, технологий изготовления и обработки металлических и неметаллических материалов. Знания правил техники безопасности и производственной санитарии, правил пожарной безопасности. Знания прогрессивных методов механической обработки конструкционных материалов Знания кинематики, устройства и назначения металлорежущего оборудования. Знания конструкции, геометрии металлорежущего инструмента.
<i>Понимание</i> (понимание значения изученного материала)	Понимание принципа подбора марок конструкционных материалов в зависимости от области их применения. Понимание общеизвестных способов использования природных ресурсов (способов добычи полезных ископаемых, строительных материалов). Понимание основных способов переработки природных ресурсов (крекинг нефти, синтез пластмасс, флотация руд, выплавка чугуна, стали и цветных металлов и сплавов на их основе). Понимание физико-механических и химических основ обработки различных видов конструкционных материалов (обработка металлов давлением, сварка и пайка металлов, литьё, термическая обработка металлов и сплавов). Понимание основных правил техники безопасности в

	нестандартных аварийных ситуациях. Понимание сущности и назначения основных методов обработки металлов и сплавов резанием. Понимание принципов наладки металлорежущих станков. Понимание о способах заточки режущего инструмента и подбора технологической оснастки в зависимости от условий механической обработки.
<i>Применение</i> (использование изученного учебного материала в конкретных условиях)	Умение выдвигать и формулировать проблему, выстраивать и воспринимать цепь суждений, мысленно моделировать варианты решений технико-технологических задач. Умение сориентировать себя на поставленной цели. Умение использовать теоретический материал при решении технико-технологических задач, при выполнении расчетно-графических и практических работ, а также в новой практической ситуации. Умение обдумывать ход выполнения расчетно-графических и практических работ, планирование временного режима. Умение подготовить к работе оборудование, режущие инструменты, оснастку с соблюдением норм и правил техники безопасности, санитарии и производить механическую обработку деталей. Умение осуществлять контроль готового изделия и устранять дефекты.
<i>Анализ</i> (расчленение учебного материала на составляющие, выявление взаимосвязей между ними)	Анализ перспективных направлений развития науки, техники и технологий XXI века. Нахождение рациональных способов и альтернативных приемов решения технико-технологических задач. Нахождение источников информации, то есть специальной и справочной литературы, самостоятельное их изучение и применение в процессе выполнения расчетно-графических и лабораторно-практических работ. Анализ конструкции изделия, взаимодействия его составных частей, назначения в процессе разработки этапов механической обработки и изготовлении на станке.
<i>Синтез</i> (комбинирование элементов и соединение их в единое целое)	Обобщение результатов выполненных практических и расчетно-графических работ, изученного теоретического материала. Установление связи с изучаемыми дисциплинами модуля «Основы производства».
<i>Оценивание</i> (оценивание значения продукта деятельности)	Выработка основных критериев самопроверки практических работ, опираясь на справочную литературу и государственные стандарты в полном соответствии с техническими требованиями к качеству изготавливаемого изделия (соблюдение допусков на размеры, зазоры, биение, сопряжения, шероховатость

	поверхности, плоскостность и т.п.). Осуществление самоконтроля за выполнением трудовых операций при изготовлении изделия на станке, а также при решении технико-технологических задач по схеме обобщенного алгоритма проверки. Выявление и устранение ошибок и неточностей в практических работах.
--	---

Разработанный автором учебно-методический комплекс (УМК) дисциплин модуля «Основы производства» включает нормативный, учебно-методический и контролирующий компоненты (рисунок 1).

Нормативный компонент комплекса включает в себя: ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование» профиль «Технология»; учебный план подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» профиль «Технология»; рабочие программы дисциплин модуля «Основы производства» и график прохождения учебных дисциплин модуля «Основы производства». Учебно-методический компонент УМК содержит три основных содержательных блока структурно-функциональный, технологический. В каждом блоке выделены учебно-методическая документация, методы, формы и средства обучения. Учебно-методическая документация содержит курс лекций, разработанный в программе Microsoft Office PowerPoint, лабораторный практикум, контрольные вопросы и задания по дисциплинам модуля «Основы производства», методические указания к выполнению лабораторно-практических и контрольных работ.

Контролирующий компонент УМК направлен на проверку усвоения студентами теоретического и практического материала и включает в себя текущий и рубежный контроль, который проводится в виде защиты лабораторно-практических работ; итоговый контроль в виде защиты расчетно-графических работ и компьютерного тестирования, а также сдачу экзамена по дисциплинам модуля «Основы производства» и защиту выпускной квалификационной работы по технологическому направлению.

Таким образом, структура каждого из компонентов учебно-методического комплекса дисциплин модуля «Основы производства» отражает особенности производства» отражает особенности формирования технологических компетенций у будущих бакалавров технологии. Формирование технологических компетенций у будущего бакалавра технологии в процессе изучения дисциплин модуля «Основы производства» является одним из условий формирования личности компетентного выпускника, способного эффективно осуществлять обучение учащихся предмету «Технология», применяя теоретические знания и профессионально-практические умения.

Литература и примечания:

[1] Инновационное развитие образования – основа повышения конкурентоспособности России [Электронный ресурс] : материалы Государственного совета от 24.03. 2006 // Федеральный портал по научной и инновационной деятельности / Заседание Государственного совета «О развитии образования в Российской Федерации. – М. : ФГУ ГНИИ ИТТ «Информатика», 2005-2010. – Режим доступа : <http://archive.kremlin.ru>.

Учебно-методический комплекс дисциплин модуля «Основы производства»



[2] Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 №1662-р (ред. от 08.08.2009) // КонсультантПлюс : справочная правовая система / разработ. НПО «Вычислительная математика и информатика». – М. : Консультант Плюс, 1997-2014. – Режим доступа : <http://www.consultant.ru>.

[3] Никулина, Н.В. Формирование технологических компетенций у будущих бакалавров технологии [Электронный ресурс] : материалы Всероссийской научно-методической конференции / Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры; Оренбургский государственный университет. – Оренбург : ООО ИПК «Университет», 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

[4] Никулина, Н.В. Модель формирования технологических компетенций будущих бакалавров технологии / Н.В. Никулина // XIV внутривузовская научно-практическая конференция Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ (12 апреля 2012 года) : материалы в 3 ч. – Орск : Изд-во Орского гуманитарно-технологического института, 2012. – Ч.2. Педагогические и психологические науки. – С. 82-83.

© Н.В. Никулина, 2014

*Е.Н. Палева,
Е.И. Тимошина,
ЧГУ
г. Череповец*

ВЛИЯНИЕ СЛОВЕСНЫХ ИГР НА ПРОЦЕСС АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К УСЛОВИЯМ ДОУ

Проблема адаптации человека всегда интересовала научную общественность и относится к числу фундаментальных как в психологии, так и во многих других областях научного знания: философия, социология, общая и медицинская психология, психология личности, детская психология, психология развития. Концептуальные основы проблемы адаптации разработаны в трудах отечественных ученых Л.С. Выготского (1927), А.Н. Леонтьева (1979), А.В. Петровского (1987), С.Л. Рубинштейна (1998), К.А. Абульхановой-Славской (1998), В.Ф. Березина (1998), А.А. Реана (2005). Проблема адаптации детей дошкольного возраста раскрыта в исследованиях Н.М. Аксариной (1977), Л.Н. Павловой (1986), В.А. Алямовской (1999), К.Л. Печоры (2001), Г.В. Пантюхиной (2002), Л.В. Белкиной (2004), Д.Н. Исаева (2004), Н.П. Бадьиной (2007) и других.

Первоначальное понимание адаптации раскрывается как приспособление строения и функций организма к условиям среды, направленного на сохранение привычного состояния организма [3].

Позднее же термином «адаптация» стали обозначать процесс и результат приспособления индивида к условиям социальной среды. С понятием «адаптация» тесно связаны такие понятия, как «адаптированность», рассматриваемая учеными как положительный результат процесса адаптации, а

также «деадаптация», которая, по мнению Р.В. Овчаровой (2000), представляет собой образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к дошкольному образовательному учреждению в форме конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии и так далее [4].

В своих исследованиях Н.В. Кирюхина (2007) рассматривала адаптацию в трех аспектах и выделяла следующие виды адаптации: биологическая адаптация – процесс активного взаимодействия организма со средой; социальная адаптация – способность приспосабливаться к социальным условиям; физиологическая адаптация – реакция, наиболее полно отвечающая потребностям данной ситуации.

Согласно точке зрения автора, данные виды адаптации тесно взаимосвязаны, что указывает на специфику самого феномена адаптации и определяет его как трехгранный процесс, затрагивающий все стороны развития личности.

Е.Е. Данилова (2003) в исследованиях выделяет два вида адаптации – физиологическую и социально-психологическую, указывая на особенности физиологической адаптации ребенка дошкольного возраста, и отмечает, что физиологическая адаптация проходит в несколько этапов:

- первый – когда на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом поступления в детский сад, дети отвечают бурной реакцией и значительным напряжением практически всех систем организма;
- второй – это время неустойчивого приспособления, когда организм ищет и находит оптимальные или близкие к оптимальным варианты реакций на эти воздействия;
- третий – это период характеризуется относительно устойчивым приспособлением, когда организм находит наиболее подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения в определенных видах деятельности.

Социально-психологическая адаптация, по мнению автора, связана с привыканием к новой социальной среде (нормам, требованиям среды, коллективу сверстников). Исследования ученых показывают, что именно психологическая адаптация младших дошкольников к условиям дошкольного учреждения проходит наиболее тяжело и занимает более длительное время [2].

Успешность адаптации во многом зависит от методов и приемов работы с детьми младшего дошкольного возраста в период адаптации к условиям дошкольного учреждения. Таких методов существует огромное множество и каждый из них по-своему влияет на процесс адаптации. Мы в своем исследовании рассмотрели использование словесной игры в адаптационный период у младших дошкольников. Исследованиями словесных игр занимались такие ученые, педагоги и психологи, как Б. Базедов, А.К. Бондаренко, Д. А. Колодца, Н. К. Крупская, К. Д. Ушинский и другие [1].

Словесные игры для детей младшего дошкольного возраста в основном направлены на развитие речи, уточнение и закрепление словаря, воспитание правильного звукопроизношения, умение считать, ориентироваться в пространстве.

Но, помимо развития речи, словесная игра несет в себе колоссальный потенциал. Называя словесные (народные) игры, Н. К. Крупская отмечала их

большое значение в воспитании у детей целого ряда качеств: находчивости, дисциплинированности, наблюдательности, чувства юмора. Так же словесные игры влияют на развитие умственных способностей, памяти, мышления, воображения детей младшего дошкольного возраста. Именно словесная игра в младшем дошкольном возрасте подталкивает к общению со сверстниками и взрослыми, что положительно влияет на процесс адаптации [4].

Игры без игрушки и без картины, игры со словом давно известны в педагогике как в народной, так и в классической. Всем известны народные игры-потешки «Ладушки», «Сорока-ворона», «Коза рогатая» и другие. Они являются первыми и любимыми играми для малышей.

Результатом систематического использования словесных игр в период адаптации младших дошкольников к условиям дошкольного учреждения послужит доброжелательное отношение между детьми и взрослыми, положительный эмоциональный настрой между детьми в группе, что является следствием успешной адаптации детей к дошкольному учреждению, а так же заложит фундамент психофизического благополучия ребёнка, определяющий успешность его общего развития в дошкольный период детства.

Чтобы подтвердить данное предположение, мы провели исследование на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 15» города Череповца. В исследовании приняли участие 26 детей младшего дошкольного возраста, проходившие процесс адаптации к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Целью исследования явилось – выявить влияние словесных игр на процесс адаптации детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольного учреждения.

На первом этапе исследования мы выявили степень адаптации детей младшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали что:

- у 30,8% детей – легкая степень адаптации;
- у 57,7% детей – средняя степень адаптации;
- у 11,5% детей - тяжелая степень адаптации.

У детей с легкой степенью адаптации преобладает радостное или устойчиво спокойное эмоциональное состояние. Они активно контактируют с взрослыми, детьми, окружающими предметами, быстро адаптируются к новым условиям.

При средней степени адаптации эмоциональное состояние детей нестабильно: новый раздражитель возвращает отрицательные эмоциональные реакции. Однако при поддержке взрослого ребенок проявляет познавательную и поведенческую активность, легче адаптируется к новой ситуации.

При тяжелой степени адаптации у данных детей преобладают агрессивно-разрушительные реакции, направленные на выход из ситуации - двигательный протест, агрессивные действия, выраженное эмоциональное состояние (плач, негодующий крик), либо, напротив, отсутствует активность, инициативность, при более или менее выраженных отрицательных реакциях.

На втором этапе исследования мы ввели разработанный нами комплекс словесных игр в работу с детьми младшего дошкольного возраста.

Для детей с легкой степенью адаптации мы использовали словесные игры приветственного характера, так как они легче всего шли на взаимодействие со взрослыми и другими детьми. Далее мы стали подключать этих детей к работе с

детьми со средней и тяжелой степенью адаптации.

Для детей со средней степенью адаптации мы использовали уже известные для них словесные игры, с постепенным введением новых игр. Так же в процессе введение новой словесной игры мы использовали различных персонажей, сказочных героев, любимых детьми, вызывающих у малышей положительный эмоциональный отклик.

Для детей с тяжелой степенью адаптации мы начинали работу с семьей по использованию словесных игр, то есть сначала родители дома с детьми сами играли в словесные игры с использованием любимого сказочного героя, тем самым подготавливая к дальнейшей работе в дошкольном учреждении.

Далее в детском саду этих детей встречали взрослый и несколько детей (с легкой степенью адаптации) и включали их в приветственную словесную игру с различными персонажами. Таким образом, дети постепенно включались во взаимодействие с взрослыми и сверстниками.

На третьем этапе исследования мы провели заключительную диагностику, которая выявила степень адаптации после проведения работы по использованию словесных игр в процессе адаптации младших дошкольников к условиям дошкольного учреждения. Результаты диагностики показали что:

- 57,7 % детей со средней степенью адаптации перешли на высокую степень адаптации, так как у данных детей эмоциональный фон стал устойчивым; предпосылки к вредным привычкам пропали; сон в детском саду стал устойчивым и продолжительным; в общении со взрослыми и сверстниками дети сами стали проявлять инициативу; стали включаться в общую игровую деятельность; речь стала развернутой, уверенной.

- 7,7% детей с тяжелой степенью адаптации перешли на легкую степень адаптации, так как у данных детей изначально отрицательный эмоциональный фон сменился на положительный устойчивый; инициативность, изначально отсутствовавшая как таковая, появилась как в общении со сверстниками так и с взрослыми; дети быстро и легко привыкли к режимным моментам; игровая деятельность стала более насыщенной и развернутой.

- 3,8% детей перешли с тяжелой на среднюю степень адаптации, у данных детей остались предпосылки к вредным привычкам; эмоциональный фон стал более устойчивым; дети адаптировались к режимным моментам; инициативность в общении со взрослыми и сверстниками стала проявляться чаще; речь стала более внятной и четкой; аппетит стал менее избирательным; нормализовался сон.

Таким образом, исследование показало что, систематическое использование словесных игр в процессе адаптации детей младшего дошкольного возраста положительно влияет на результат адаптации, то есть дети быстрее и легче адаптируются к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Литература примечания:

[1] Бондаренко А.К. Словесные игры в детском саду: пособие для воспитателя детского сада. Издание 2-е, исправленное и дополненное.- М.: Просвещение, 1977.- С. 92.

[2] Давыдова О.И., Майер А.А. Адаптационные группы в ДОУ: методическое пособие. - М.: ТЦ Сфера, 2005. – С. 128.

[3] Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное

пособие для студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – С. 92.

[4] Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие для студентов вузов и практических работников. - М.: ТЦ Сфера, 2001. – С. 448

© Е.Н. Палева, Е.И. Тимошина, 2014

*Т.В. Петренко,
Л.В. Сысоева
КубГАУ
г. Краснодар*

ЛИЧНОСТНАЯ АВТОНОМИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В связи с потребностью современного общества в независимой, автономной, успешной личности, способной к профессиональному самоопределению, саморазвитию, творческой самореализации происходит переосмысление задач воспитания и развития личностной автономии. Потребность в личностной автономии обусловлена также быстро меняющейся социально-экономической, политической ситуацией в мире. Морально-нравственная трансформация современного общества, отсутствие строгих социальных регуляторов, правил и норм требуют на этапе взросления собственной автономной способности к важному поиску нравственных ориентиров в самом себе, нравственному самоопределению. В мире, где так тонка грань между добром и злом, нормой и патологией, момент истины может определить только независимая от внешнего влияния и давления личность. Другими словами, одним из главных условий развития гармоничной личности является её автономность и независимость.

Особым этапом в завершении формирования личностной автономии является студенчество. С одной стороны, уже сложившаяся способность принимать самостоятельные решения, совершать независимые поступки, опираться на собственные взгляды и убеждения, является некоторым основанием, жизненным плато для дальнейшего развития личности, успешного разрешения юношеского кризиса. С другой – новообразования юношеского возраста, безусловно, усиливают личностную автономию.

Рассмотрим психологические особенности студенческого возраста в контексте личностной автономии как ключевого звена общего развития и устойчивого образования личности на этапе студенчества. Основными социально-психологическими критериями и возрастными характеристиками будут являться: социальная ситуация развития; ведущий вид деятельности; сфера общения, психические образования; параметры интеллектуального развития; эмоциональное развитие.

Социальная ситуация развития личности в юности кардинальным образом меняется. Профессиональное, личностное самоопределение предполагает

изначально высокую автономию в принятии самых важных решений. Как правило, если вопросы сепарации от родителей на предшествующих этапах благополучно завершены и юноша обрёл некоторую независимость и самостоятельность, то его потребность в автономии связана с определением своего места во взрослом мире.

Социальные требования к юношам и девушкам значительно повышаются, изменяются общественные условия, в которых происходит их личностное формирование. Другая социальная среда в вузе, изменение требований к процессу обучения и предполагаемому результату – всё это порождает потребность в развитии самостоятельности, большей автономии, самоорганизации, самоэффективности. Происходит переход от внешних детерминант поведения к внутренним. Но, не смотря на внешнюю доминанту, благоприятные социальные факторы, возрастные предпосылки личностного развития, в современных изменчивых ценностно-культурных условиях, неопределённости и нестабильности общественного сознания с самоопределением личности дело обстоит не просто [7].

Ведущая деятельность в юношеском возрасте – учебно-профессиональная. Потребность в самоактуализации, самореализации, социальном самоопределении, принятии позиции взрослого является решающим фактором в избирательном углубленном изучении профессионально необходимых дисциплин. Однако не у всех молодых людей вопрос постижения будущей профессии решается столь хорошо. В силу личностных особенностей (безразличие, инфантилизм, слабоволие), отсутствия личностной автономии, профессия выбирается изначально под влиянием внешних факторов, родительских решений, что не предполагает интереса к будущей профессиональной деятельности, желания постигать необходимые дисциплины, проявлять упорность и самостоятельность. Порождаемые массовой культурой и информационными технологиями «социальный инфантилизм» и утрата обществом ценностных ориентиров или их подмена квазиценностями, формирование через СМИ новых безнравственных прототипов, ведёт к прогрессированию социального инфантилизма, отсутствию субъектных проявлений личности, слабо развитой автономностью студентов вуза. Царева Р.Ш. , Царев С.А. приводят следующие данные: «Как выяснила практика, социальные особенности современного студенчества, среди прочего, во многом характеризуются определенной маргинализацией молодежной среды, обусловленной характером современного общества, потерявшего традицию четкого перехода подрастающих поколений в гражданскую и юридическую «взрослость» [6]. Другими словами, молодой человек не спешит взрослеть, брать на себя определённую социальную ответственность. Раздувание психологии потребительства, культ нарциссизма, фетишизация рыночных отношений привели к обесцениванию профессиональных и трудовых мотивов, самостоятельности и ответственности.

Сфера общения в юношеском возрасте имеет большое значение для психического развития в целом, постижения себя как неповторимой, уникальной личности. Потребность в общении со сверстниками высока, именно в этот возрастной период устанавливаются искренние дружеские отношения. Уже в ранней юности у молодых людей появляется настоятельная потребность в любви и глубоком чувстве.

Акцент в общении и взаимодействии смещается на мир сверстников,

родители при этом остаются эмоционально значимыми, но отношения с ними подвергаются изменениям в сторону партнёрства, равноправности, равнозначности. Как отмечает П. Криттенден [9], в юношеский период отношения с родителями ослабевают. Для юноши становится очевидным – родители уязвимы и уже не могут полностью обеспечить функцию защиты, где-то они сами нуждаются в помощи и поддержке. Зарождающиеся романтические отношения в гораздо большей степени приобретают характер взаимности, со временем каждый из партнёров становится фигурой привязанности для другого, то есть фактически выполняет родительскую функцию защиты и поддержки. Выбор брачного партнёра, создание семьи – одна из центральных задач юношества [9.] Но, как правило, адекватный гармоничный выбор возможен при одном важном условии – успешном прохождении сепарации от родителей, развитии личностной автономии.

Юношеская потребность в автономии проявляется на поведенческом уровне – самостоятельность решений, эмоциональном уровне – независимость привязанностей, увлечений, симпатий; морально-ценностном уровне – выражение собственных взглядов и мнений. Однако важно отметить, граница между личностной автономностью и межличностной зависимостью остается колеблющейся, поскольку нужда в обеспечивающих защиту фигурах привязанности сохраняется всю жизнь[9].

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева [2], является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Поэтому не маловажным стимулом расширения коммуникативной сферы является потребность в понимании, в признании со стороны других(Кулагина И.Ю., Райс Ф. и др.).

С одной стороны процессы социально-психологической идентичности разворачиваются в юношеском возрасте с новой силой. Юноша стремится к слиянию с другими, уподобляет себя другим, ищет референтную группу себе подобных и стремится занять определённый социальный статус в той выбранной социальной среде. Юноша стремится присвоить себе свойства и качества другого человека, выбранные как эталон, идеал и преобразовать себя по его образцу.

С другой стороны, стремление обрести самого себя, стремление достичь целостную непротиворечивую эго-идентичность способствует социальному обособлению молодого человека, отделению от нежелательных влияний, пусть самых близких людей, стремлению к индивидуализации [8]. В эго-идентичность входят: уникальность и неординарность мышления, уникальность ценностей, уникальность убеждений, уникальность эмоциональной жизни. И этот процесс обретения своей индивидуальности также невозможен без способности к автономному решению, действию, к самореализации. Слияние или в противовес дистанцирование в отношениях с окружающими людьми, как потребность одновременно подчеркнуть свою общность с другими и выявить отличие от других, протекают в юности в тесном единстве. Психология общения в юношеском возрасте строится на основе противоречивого переплетения двух потребностей: обособления (приватизации) и аффилиации, то есть потребности в принадлежности, включенности в какую-то группу или общность.

Можно предположить, что юноша моделирует внутренние и внешние границы в общении, ищет себя с другими и через других. Но современное социальное пространство также претерпевает значительные изменения и, как

подчёркивает В.С. Мухина [4], молодёжь уходит в сторону обособления (эскапизм, аутизм) либо поддерживает зависимые, слишком тёплые близкие отношения с родительской семьёй по принципу неразделимого единства «мы», что также затормаживает социально-психологическое развитие личности.

Главные психические новообразования («приобретения») юношеского возраста: развитие самосознания, осознание собственной уникальности, глубокая рефлексия; формирование конкретных жизненных планов; готовность к самоопределению в профессии и жизненных задачах; формирование мировоззрения и стойкой жизненной позиции; поиск внутренних идеалов, проживание экзистенциальной направленности как поиска духовных ориентиров, установка на сознательное построение собственной жизни (Волков Б.С., Гуткина И.И., Дарвиш О.Б., Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н., Ключко В.Е., Мухина В.С., Абрамова Г.С., Кон И.С. и др.). Проблема формирования психических новообразований также связана со способностью к волевому действию, субъектной позицией, высокой личностной автономией.

Интеллектуальное развитие в юности характеризуется повышенной склонностью к самоанализу и потребностью систематизировать, обобщать свои знания о себе (разбираться в своем характере, своих чувствах, действиях, поступках). Происходит соотношение («соотнесение») себя с неким идеалом, активизируется возможность самовоспитания (Кулагина И.Ю., Коллюцкий В.Н., Реан А.А., Фельдштейн Д.И. и др.). Обозов Н.Н. [5] отмечает уровень когнитивного развития в юности – формально-логическое, формально-операциональное мышление. Это абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с конкретными условиями внешней среды, существующими в данный момент. Об активном формировании (на завершающей стадии развития данной высшей психической функции) абстрактно-логического мышления пишут и Абрамова Г.С., Ермолаева М.В. [1,3].

Вопросы мировоззрения и миропонимания являются катализатором потребности проникнуть в сущность явлений, понять их причину, установить связи между отдельными предметами и явлениями в целом. Через высокую познавательную интеллектуальную активность у юности формируется способность самостоятельно разбираться в сложных («многопричинных») вопросах. П.М. Якобсон [7] указывает: у лиц юношеского возраста мышление становится более систематическим и критическим. Безусловно, обнаруживается взаимосвязь интеллектуальной независимости, критичности мышления со сформированной личностной автономией, способностью к самодетерминации. Способность к глубокому анализу, сложной интеграции информации рождает возможную способность обнаружить негативные родительские программы, установки, то есть, другими словами, освободиться от неадаптивных убеждений, мешающих адекватно воспринимать и оценивать события собственной жизни. Фактически молодой человек обретает ещё большую самостоятельность и независимость, укрепляя собственную автономию.

Эмоционально-волевое развитие личности в юности зависит от индивидуально-личностных свойств юности, от его самосознания, самооценки (Каменская Е.Н., Мухина В.С., Столин В.В. и др.). В эмоциональной сфере существует жёсткая оценочность, градация отношений в чёрно-белых цветах, неприятие лицемерия, ханжества, грубости. Эмоциональная сфера стабилизируется тем более успешно, чем больше выражена способность к

самодетерминации, преобладает интернальность локуса контроля, волевая саморегуляция.

Опираясь на представленные данные, можно сделать вывод о неотъемлемой роли личностной автономии в социально-психологическом развитии в юношеском возрасте. Личностная автономия может рассматриваться как составляющая субъектной активности индивида на пути его профессионального самоопределения и самореализации.

Литература и примечания:

- [1] Абрамова, Г.С. Возрастная психология [текст] / Г.С. Абрамова – М.: Академический проект: Альма Матер, 2006. – 672с.
- [2] Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 232 с
- [3] Ермолаева М.В. Основы возрастной психологии и акмеологии [текст]/ М.В. Ермолаева – М.: Ось–89, 2003. – 416с.
- [4] Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2011. – 655 с.
- [5] Обозов, Н.Н. Возрастная психология: юность и зрелость[текст]/ Н.Н. Обозов. – СПб. : СаиВеда, 2000 . – 136 с.
- [6] Проблема становления субъектности студентов в условиях конструктивного взаимодействия // Царева Р.Ш. , Царев С.А. // Педагогические науки – 2010г. – №3
- [7] Психологические особенности юношеского (студенческого) возраста // Донцов, Д.А., Донцова, М.В.// Образовательные технологии. 2013. № 2. – С. 34–42.
- [8] Ремшмидт, Х. Подростковый и юношеский возраст: особенности становления личности / Х. Ремшмидт. – М.: Мир, 1995. – 320 с.
- [9] Трансформация отношений привязанности в юности// Криттенден П. // Практическая психология и психоанализ – 2002г. – №1

© Петренко Т.В., Сысоева Л.В., 2014

С.Э. Погосев,
ПИ ВоГУ,
г. Вологда

ЭЛЕМЕНТЫ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФАЗОВЫХ ПЕРЕХОДОВ В КУРСЕ МОЛЕКУЛЯРНОЙ ФИЗИКИ И ТЕРМОДИНАМИКИ

Цель проблемного обучения – усвоение не только основ науки, но и самого процесса получения знаний и научных фактов, развитие познавательных и творческих способностей студентов. Проблемное обучение не универсально, но представляет собой важную составную часть современной системы обучения физике и его необходимо сочетать с другими методами.

При изложении и объяснении нового материала обычно используют две формы проблемного обучения: проблемное изложение и поисковая беседа. В

первом случае лектор, используя специально выбранные факты из истории физики и другие проблемные вопросы, демонстрационные и мыслительные эксперименты, задачи и т.п., сам формулирует, решает или показывает, каким образом проблема была решена в науке. Здесь важное значение имеет правильность формулировки вопроса, логическая связь между ранее усвоенным материалом, а также границами известного и неизвестного. Смысл же поисковой беседы заключается в привлечении студентов к решению выдвигаемых проблем с помощью сформулированных заранее вопросов. Но, поисковая беседа может быть использована в том случае, когда студенты обладают определенным уровнем знаний, позволяющим активно участвовать в решении обозначенных проблем.

Тема «Равновесие фаз и фазовые переходы» является одной из важных и актуальных тем курса молекулярной физики и термодинамики. При изложении материала после рассмотрения основных понятий, таких как фаза, система, равновесие фаз, диаграмма состояния вещества, уравнение Клапейрона - Клаузиуса, т.е. основных физических величин и законов, относящихся к данной теме, ее рассмотрение продолжается путем создания проблемных ситуаций, а именно, перехода от обычного традиционного способа изложения материала к проблемному изложению.

Приведем некоторые возможные варианты проблемного изложения материала в рамках рассматриваемой темы «Равновесие фаз и фазовые переходы» [1, 2].

Вариант 1. Полиморфные превращения олова

В конце XIX века в Санкт-Петербурге на одном из складов военного обмундирования находился большой запас солдатских пуговиц, которые в то время изготавливались из белого олова [3]. Склад не отапливался и пуговицы «простудились» и «заболели» «оловянной чумой». Что произошло? Сначала слегка потемнели несколько пуговиц, быстро теряя блеск, через несколько дней рассыпались в порошок. «Заболевшие» пуговицы «заражали» своих соседей из белого олова. «Болезнь» распространялась быстро как чума и в течение нескольких дней горы блестящих оловянных пуговиц превратились в бесформенную массу серого порошка. Кроме того, «оловянная чума» явилась одной из основных причин гибели антарктической экспедиции Роберта Скотта. Разрушились емкости с горючим топливом и полярники остались без горячей пищи. Достигнув южного полюса, они уже не смогли вернуться на свою базу.

Почему это произошло? Попробуем рассуждать следующим образом. Существуют две модификации олова – обыкновенное (серебристо-белое олово), которое получается при температурах, превышающих $13,2^{\circ}\text{C}$, хрупкое неметаллическое (серое олово), получаемое при температурах ниже $13,2^{\circ}\text{C}$. Физические свойства данных модификаций олова являются различными, а именно, плотность белого олова 7290 кг/м^3 , а серого 5850 кг/м^3 , коэффициент объемного расширения серого олова в 4 раза больше, чем у белого. При атмосферном давлении эти модификации находятся в равновесии при температуре $13,2^{\circ}\text{C}$. При температурах выше $13,2^{\circ}\text{C}$ обыкновенное олово является более устойчивым, а при температурах ниже $13,2^{\circ}\text{C}$ более устойчивым является серое олово. Переход олова из обыкновенной разновидности в «хрупкую» сопровождается разрушением кристаллической решетки. Какова же причина различия модификаций?

Причина различия модификаций олова скрывается в расположении атомов кристаллической решетки. Расположение атомов в кристалле определяется температурой, т.е. силы, удерживающие атомы олова на своих местах в решетке, зависят от температуры. При понижении температуры кристаллическая решетка белого олова становится неустойчивой, происходит перестройка атомов и в результате образуется серое олово.

Если в оловянных предметах имеется необходимый зародыш, то данные предметы могут рассыпаться в порошок. Но обычно при нормальных условиях таких зародышей нет, самопроизвольно они образуются только при очень низких температурах и являются недейственными по причине ничтожной скорости превращения. При повышении температуры скорость разрушения кристаллической решетки резко возрастает и оловянный предмет рассыпается.

Явление «оловянная чума» встречается очень редко. Почему? В физике существует явление переохлаждения твердого тела, при обычных температурах белое олово – переохлажденный кристалл. Если же олово значительно охладить да еще и деформировать, то в результате начнется бурный переход из неустойчивой белой модификации в более устойчивую серую, т.е. начнется «оловянная чума».

Каким образом можно предотвратить «оловянную чуму»? Что может помешать разрушению кристаллической решетки? К чистому металлическому олову нужно добавить примеси, например, висмут. Атомы висмута мешают перестройке атомов олова, и в результате белое олово остается металлом даже при низких температурах. Таким образом, ничтожная добавка примеси совершенно может изменить свойства металла и предотвратить явление «оловянной чумы».

Вариант 2. Полиморфные превращения углерода

Кристаллический углерод в природе встречается в виде двух модификаций – графита и алмаза.

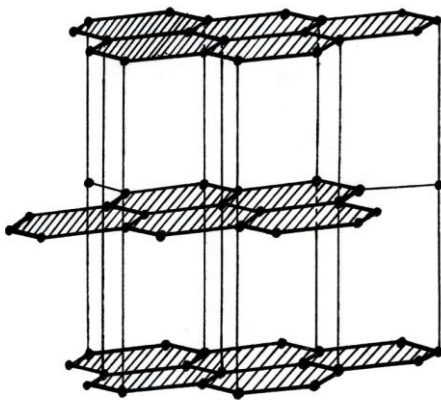


Рис. 1а. Модель структуры графита

Алмазы, являясь сверхпрочными материалами, находят широкое применение в технике, приборостроении, материалообработке. Запасы

естественных алмазов недостаточны для удовлетворения технических потребностей и поэтому возникает проблема получения алмазов искусственным путем. Рассмотрим модели кристаллических решеток графита и алмаза, представленных на рисунках 1а, 1б [4]. Атомы углерода в графите (рис.1а) находятся в вершинах правильных шестигранных призм. Между атомами углерода в слоях имеют место очень сильные связи, направленные под углом в 120° друг к другу.

Атомы углерода соседних слоев находятся на расстоянии, примерно в 2,5 раза больше, чем атомы одного слоя. Естественно, слои графита связаны друг с другом несравненно слабее, чем атомы внутри слоя. Атомные слои легко перемещаются (скользят) друг относительно друга и поэтому графит мягок. В кристалле же алмаза (рис.1б) атомы расположены в вершинах и в центре тетраэдров, каждый атом углерода имеет всего лишь четырех соседей и связаны они между собой исключительно крепко, так как их электронные оболочки перекрываются. Силы связи имеют направленный характер, а именно идут в четырех направлениях, образующих углы $109^\circ 30'$ друг с другом. В структуре алмаза нет выделенных плоскостей легкого проскальзывания и поэтому алмаз прочен и тверд.

Рассмотрим диаграмму состояния углерода, представленную на рис.2. Здесь имеет место тройная точка ($p \approx 130$ кбар, $T \approx 4000\text{K}$), соответствующая равновесию двух твердых фаз: I – графит, II – алмаз и жидкой фазы III. Из анализа фазовой диаграммы следует, что при низких давлениях и температурах устойчивой модификацией углерода является графит, а алмаз устойчив при высоких давлениях не ниже 150 тысяч атмосфер. Однако данный факт не означает, что алмаз не может существовать при давлениях и температурах соответствующих области I.

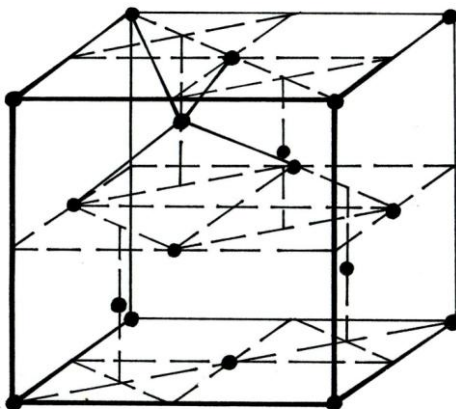


Рис.1б. Модель структуры алмаза

Известно, что алмаз не только существует при нормальном давлении и температуре, а как будто бы является и вполне устойчивым. Но в действительности алмаз в данных условиях неустойчив, то есть находится в

состоянии неустойчивого равновесия. Однако его «неустойчивость» такова, что он в нормальных условиях может существовать неограниченно долго и лишь при нагревании до температуры свыше 1000 К начинает переходить в устойчивую фазу графита.

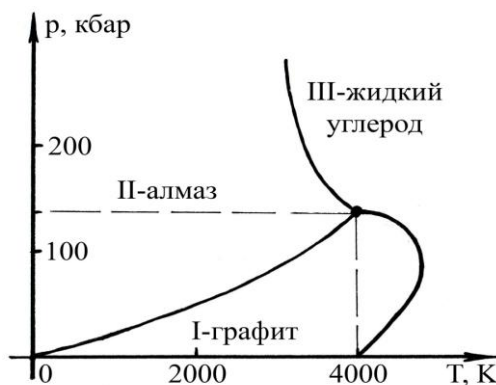


Рис.2 Фазовая диаграмма углерода

Таким образом, при давлениях около 100 тысяч атмосфер и температурах до 2000К графит (или другое углеродосодержащее вещество) превращается в алмаз, но непременно в присутствии катализаторов. В качестве катализаторов могут использоваться некоторые металлы, например, железо, тантал, никель и другие.

Изложение изучаемого материала путем создания проблемных ситуаций позволяет развивать познавательные и творческие способности студентов, а, следовательно, повышать качество и эффективность образовательного процесса.

Литература и примечания:

[1] Погожев С.Э. Создание проблемных ситуаций при изложении темы «Равновесие фаз и фазовые переходы». Сб. статей кафедры общей физики, астрономии и МОФ «Вопросы методологии в обучении физике в ВУЗе и школе». Вологда: ВГПУ, изд. «Русь», 2006. С.56-58.

[2] Погожев С.Э. Элементы проблемного обучения при изучении полиморфных превращений вещества в курсе молекулярной физики. Сб. трудов XIII Всероссийской научно-практической конференции преподавателей физики учреждений общего среднего и профессионального образования. Иркутск: ИГПУ, 2009. С.131-133.

[3] Шаскольская М.П. Очерки о свойствах кристаллов. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1987. – 176 с.

[4] Китайгородский А.И. Порядок и беспорядок в мире атомов. М.: Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит., 1984. – 176 с.

© С.Э. Погожев, 2014

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ О БЫТОВОЙ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Экологические проблемы носят глобальный характер и затрагивают все человечество. На современном этапе развития общества вопрос формирования экологической культуры приобретает особую остроту. Главная причина этого – тотальная экологическая безответственность. В связи с этим необходимо усилить и больше уделять внимания этой проблеме в современной школе.

Детям младшего школьного возраста свойственно уникальное единство знаний и переживаний, которые позволяют говорить о возможности формирования у них надежных основ ответственного отношения к природе. Все учебные предметы начальной школы призваны вносить свой вклад в формирование экологической ответственности детей. Чтобы ребенок научился понимать природу, чувствовать ее красоту, нужно прививать ему это качество с раннего детства, начиная с бытовой экологической культуры [1].

Для того чтобы младший школьник сам развивался в данном направлении, можно использовать метод проектов. Проекты в младших классах – это трудно и проблематично, так как дети еще слишком малы для полноценного проектирования. В начальной школе речь идет не о проектах, выполненных учащимися самостоятельно, а лишь об элементах проектной деятельности. Но, несмотря на это, подобная работа своим содержанием и качественными особенностями ставит ученика перед необходимостью полного усвоения знаний и умений в области бытовой экологической культуры, нежели обычное включение отдельных знаний из этого направления в уроки.

Актуальность этой тематики определила проблему нашего исследования: как формируются у младших школьников представления о бытовой экологической культуре в проектной деятельности?

Цель нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать систему проектных заданий, способствующих формированию бытовой экологической культуры у младших школьников.

Гипотеза: система формирования основ бытовой экологической культуры у младших школьников в проектной деятельности будет эффективной при осуществлении следующих условий:

- процесс познания окружающего мира будет осуществляться с учетом возрастных особенностей младших школьников;
- процесс формирования основ бытовой экологической культуры должен осуществляться в проектной деятельности;
- данный процесс должен осуществляться в тесной взаимосвязи с родителями учащихся.

Для выявления у младших школьников представлений о бытовой экологической культуре нами был проведен констатирующий эксперимент.

Были получены следующие результаты: у 25% учащихся средний уровень,

у 71% учащихся – выше среднего и только у 4% учащихся – высокий уровень представлений о бытовой экологической культуре. Это говорит, что у детей недостаточно осознанное отношение к природе: мало знаний и умений в области бытовой экологической культуры, ребята не проявляют интерес к экологической сфере.

На основе данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, пришли к выводу о том, что в классе нужно вести работу с детьми и их родителями. Поэтому была разработана программа, целью которой является повышение уровня бытовой экологической культуры младших школьников.

Задачи программы:

1. Подвести к пониманию важности проблемы взаимоотношения человека с природой и последствий деятельности человека в ней.

2. Расширить представления детей и их родителей о том, что в природе ничто не исчезает бесследно и очень важно научить ребенка защищать природу, любить ее и уметь охранять.

3. Побудить интерес к созданию благоприятной окружающей среды в доме, городе и микрорайоне.

4. Формировать детско-родительские отношения в духе воспитания интереса и экологически правильного поведения в быту.

В ходе реализации программы планируются следующие проектные мероприятия и продукты деятельности детей по рассматриваемой проблеме: создание книжки-словарика с терминами «Бытовая экологическая культура»; газеты «С чего начинается чистота?»; журнала «Полезные и вредные продукты питания» (на основе сбора этикеток продуктов питания); журнала «Полезная и вредная бытовая химическая продукция» (на основе сбора этикеток бытовой химической продукции совместно с родителями); макета комнаты и соответствующих правил бытового поведения в ней; стенгазеты «Вот что происходит, если не соблюдаешь правила быта».

Предполагаемые результаты реализации программы:

1. Приобретение школьниками знаний из области бытовой экологической культуры.

2. Формирование соответствующих навыков поведения в быту: разумное потребление тепла, воды, электричества и бумаги, раздельный сбор мусора дома и его вторичная переработка, употребление и использование правильных продуктов питания и средств личной гигиены и т.д.

3. Приобретение школьниками опыта самостоятельного, осознанного отношения к своему здоровью и окружающей среде.

Литература и примечания:

[1] Битюкова, Л.А., Тоцакова, С.В. Экологическое воспитание младших школьников в свете реализации ФГОС НОО. // Начальная школа плюс до и после. 2013. №7. С.47.

[2] Иванова, Т.С. Экологическое образование и воспитание в начальной школе. ЦГЛ «Москва», 2003. С.56.

© О.С. Поздеева, М.А. Ушакова, 2014

МОЛОДЕЖЬ И КНИГА

В динамично развивающемся российском обществе роль книг в культурной жизни молодых людей теряет значимость с появлением достаточно развитой системы коммуникации, интернета, СМИ. [2] Как показывают наблюдения, значительную часть досуга молодых людей заполняют электронные средства массовой информации - телевидение, видео, радио, игры, посредством которых сегодня формируется внутренний мир человека, его художественные предпочтения, ценностные ориентации, культурные установки. Поэтому крайне слабый интерес молодежи к книгам имеет сегодня четко выраженную проблемную характеристику. Ведь в процессах формирования духовности значительную роль играет чтение литературы. Думаем, неоспорим тот факт, что она не способствует формированию здоровых вкусов и нравственных качеств отдельной личности. [1]

Для изучения значения книги и роли литературы в жизни молодого поколения сначала нужно выяснить, какие источники информации чаще предпочитают респонденты (рис. 1). Лидирующую позицию здесь занимает интернет как наиболее удобный и оперативный источник, за ним следуют телевидение и книги.

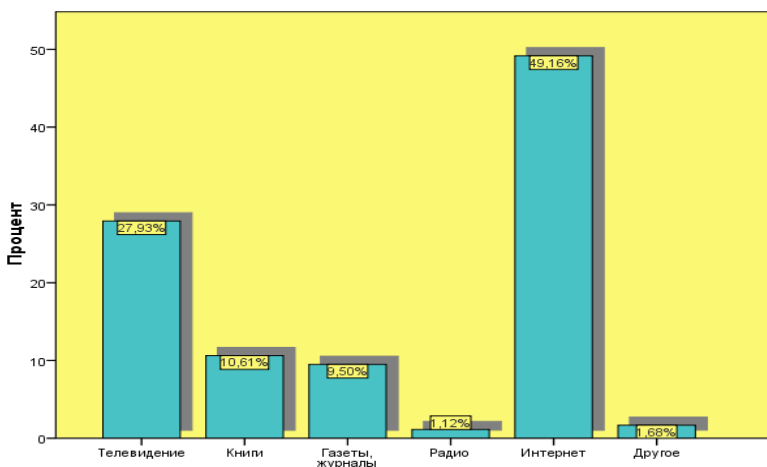
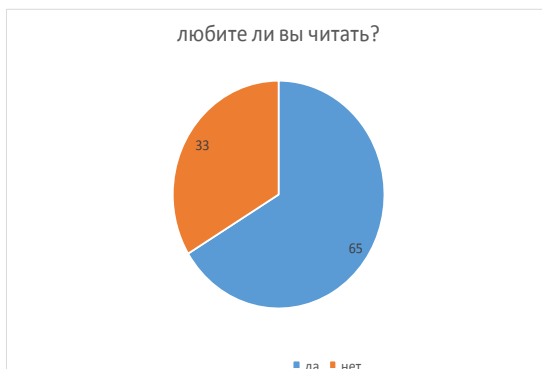


Рисунок 1 – Источники информации, предпочитаемые молодежью

Среди опрошенных респондентов большая часть любит читать, но 34% практически не читают.



Следующим шагом мы решили выяснить, для чего молодежь использует книги. Как известно, молодежь часто жалуется на скучность большинства книг, как учебников, так и произведений художественной литературы. 34,1 % не дочитывают книги до конца, объясняя это потерей интереса к произведению и нехваткой свободного времени.

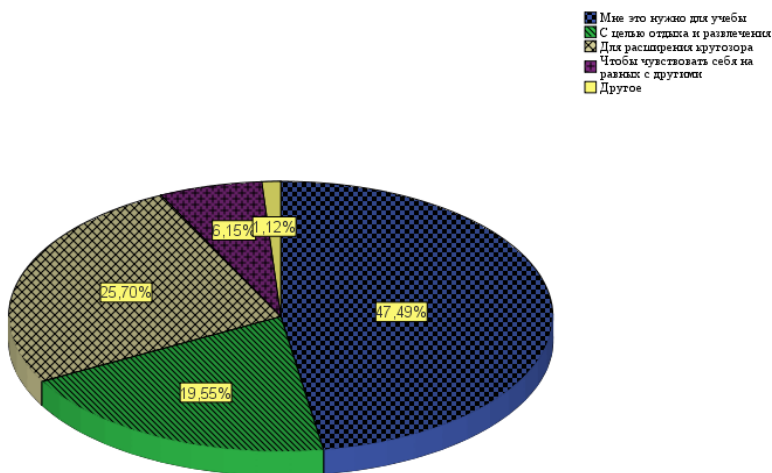


Рисунок 2 – Цели, с которыми использует книги молодежь

Следующий рисунок 3 демонстрирует распределение результатов ответов на вопрос о предпочтениях в литературе: «Какую литературу Вы читаете чаще всего?». Первенство здесь, безусловно, за художественной литературой – её предпочитают до 36,9% опрошенных. На втором месте учебники и пособия – 24,6%, далее следует научная и специализированная литература – 14,5% и 11,2% соответственно. Публицистическую литературу предпочитают 6,7%

респондентов, 2,8% – детские книги.

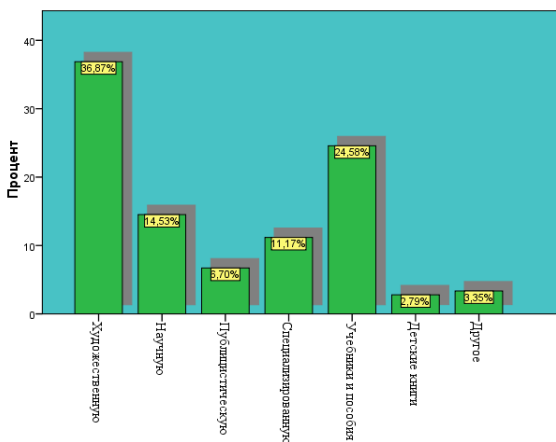


Рисунок 3 – Распределение литературных предпочтений респондентов

Итак, лидирующие позиции художественной литературы, как самой продаваемой, ясны. Научная литература, как правило, используется для обучения, либо той трудовой деятельности, которой занимается молодой человек. Учебники и пособия, зачастую также являются обязательными для приобретения в учебе. Детские же книги являются прерогативой молодых мам. Литература публицистического характера и специализированная литература часто являются требованиями получаемой, либо имеющейся профессии.

Новинки современной художественной литературы, как показал анализ, в большинстве случаев попадают к молодому читателю через друзей и знакомых – 30,2 %, 25,7 % респондентов находят книги с помощью интернета, остальные приобретают новинки, увидев их по телевизору (13,4%) и непосредственно в книжных магазинах(16,8%). Особенно настораживает тот факт, никто из опрошенных не указал то, что он узнает о новинках художественной литературы в библиотеке.

Заключение.

На сегодняшний день, в отношении современной молодежи к литературе и чтению, можно выделить следующие тенденции:

- преобладает предпочтение низкосортной, легковесной бульварной литературы;
- произведения классиков, серьезных писателей - современников читаются лишь как обязательные, в связи со школьной или институтской программой;
- большое воздействие на выбор литературы молодежью оказывает реклама и пропаганда средствами массовой информации, в первую очередь, телевидением; важную роль играет интернет;

Для преодоления столь негативных тенденций, либо для того, что бы хотя бы снизить динамику их проявления необходимо, в первую очередь, меры государственного воздействия. На государственном же уровне вполне реально

принять ряд некоторых мер, как отмена налога на добавочную стоимость для периодической печати и гуманитарной книги, то есть последовать опыту таких стран, как Великобритания, Норвегия, Греция; популяризация роли библиотек, совершенствование школьных и институтских программ изучения литературы. [3]

Исключительно в познавательных целях большинство книг читаются одним махом – соревновательное знание является, по сути, ключом к социальным механизмам распределения ролей и утверждения статусов. [3]

Литература и примечания:

[1] Акимова, А. Читательская культура молодежи: мифы и реальность / А. Акимова. // Библиотека в школе [сайт]. – 2006.

[2] Отношение современной молодежи к книгам. <http://tvkelizz.narod.ru/>

[3] Молодежная газета «Знамя» : [сайт]. – М., 2009.

© А.С. Поздеева, И.Е. Солдатова, М.К. Дуваннская, 2014

***Д.В. Попов,
Т.В. Янковская,
СамГТУ
г. Самара
Л.В. Топоркова,
ПУТИ
г. Самара***

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПРОВЕРКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОВЕДЕНИЯ ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ КОМПЬЮТЕРНОЙ ПОДДЕРЖКИ И ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИЗА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования 3-го поколения определяют в качестве цели и результата освоения студентами основных сформированных у них универсальные и профессиональные компетенции. При этом под компетенцией понимается способность и готовность выпускника вуза использовать свои знания, умения, навыки, склонности и личностные качества для анализа и оценки ситуации, и нахождения обобщенного способа процедуры продуктивного и качественного решения и выполнения профессиональных задач. В связи с этим в профессиональном образовании происходит кардинальные изменение парадигмы со «знаниевой» на «компетентностно-ориентированную». Компетентностно-ориентированное образование предполагает создание образовательной среды, обеспечивающей формирование компетенций у обучаемых.

Современная инженерная деятельность требует от ее участников умения анализировать полученную информацию, способности к построению логических цепочек, прогнозированию результатов, что крайне затруднительно для носителей «клипового» мышления, приступивших к обучению в вузах. В связи с

этим, ещё сильнее возрастает роль правильно проведённого допуска к лабораторным работам. К обучению в вузах приступило так называемое поколение «клипового мышления», то есть, носители мышления фрагментарного, эмоционального, не способные к длительному обдумыванию ситуации, выстраиванию логических цепочек, предвидению последствий своих действий. В связи с этим перед вузами, готовящими инженерные кадры, встаёт задача обучить студентов, непривычному для них, способу «линейного мышления»

Целью исследования лабораторного эксперимента является проектирование содержания и технологии проведения лабораторного практикума на действующем лабораторном оборудовании в интересах повышения качества практической подготовки специалиста, отвечающего требованиям современного нефтегазового дела.

В качестве гипотезы исследования выдвигается предположение о том, что технология проведения лабораторного практикума на действующем лабораторном оборудовании будет эффективной и обеспечит качественную практическую подготовку горных инженеров нефтегазового профиля, если она будет тесно связана с моделированием реальной производственной деятельности будущих специалистов и процесс проведения лабораторного практикума будет обеспечен необходимой учебно-методической и лабораторной базой.

Целью опытно-экспериментальной проверки эффективности разработанной технологии проведения лабораторного практикума на действующем лабораторном оборудовании с использованием электронного методического руководства является выявление следующих моментов: насколько за счет использования средств компьютерной поддержки повысился уровень познавательной активности у студентов, насколько возросла у студентов степень сформированности практических умений и навыков, а также в какой мере повысилась интенсивность процесса выполнения лабораторного практикума с использованием электронного методического руководства. Для сравнения традиционной и разработанной технологии нами использовались различные методы: наблюдение, анкетирование, диагностика качественных и количественных характеристик эффективности обучения.

Проверка высказанной гипотезы и эффективности разработанной технологии осуществлялась в ходе педагогического эксперимента, проводимого на кафедре «Общей физики и физики нефтегазового производства» факультета «Нефтехнологического» Самарского государственного технического университета.

Педагогический эксперимент состоял из нескольких этапов. Задачей первого этапа эксперимента являлось изучение возможностей и недостатков традиционных технологий проведения лабораторного практикума на действующем лабораторном оборудовании. Для решения этой задачи проводился анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, обобщение опыта организации лабораторных практикумов на действующем лабораторном оборудовании в ряде ВУЗов, осуществлялось наблюдение и хронометраж деятельности студентов, преподавателей и лаборантов в ходе выполнения лабораторного практикума.

На первом этапе было проведено диагностирование имеющегося уровня познавательной активности студентов в ходе выполнения лабораторного практикума на действующем оборудовании. С этой целью проводилось

анкетирование студентов и беседы с преподавателями, проводящими лабораторные практикумы на действующем оборудовании.

В эксперименте участвовало 195 человек – студентов 3-5 курсов.

Респондентам задавались следующие вопросы:

– как часто выполняемый лабораторный эксперимент на действующем оборудовании бывает Вам интересен?

– выполняете ли Вы индивидуально лабораторный эксперимент?

– укажите главную причину, по которой Вам не удастся провести лабораторный эксперимент самостоятельно.

– доступны ли для восприятия методические указания к лабораторному практикуму?

– что бы Вы хотели изменить в традиционной технологии проведения лабораторного практикума на действующем оборудовании?

1) 57% студентов ответили, что лабораторный эксперимент бывает интересным в случае, если удастся подтвердить изученные теоретические положения и получить навыки эксплуатации оборудования и если изучается оборудование, с которым придется столкнуться на производстве;

2) 62% студентов ответили, что им не удастся провести эксперимент индивидуально;

3) 38% студентов ответили, что они во многих случаях не успевали провести эксперимент, потому что большая часть времени у них была затрачена на изучение оборудования, инструментов и приборов, выяснение сути лабораторного эксперимента;

4) 18% студентов признались, что они не выполняют эксперимент самостоятельно по причине боязни работы на действующем оборудовании;

5) 36% студентов утверждает, что имеющиеся методические указания не достаточно иллюстрированы, наглядны, не излагают описание оборудования в статике, предстоящего эксперимента;

6) 64% опрошенных студентов указали на то, что они хотели бы при проведении лабораторного практикума использовать компьютеры.

Таким образом, в результате проведения эксперимента выяснилось, уровень познавательной активности студентов во время проведения лабораторного практикума сравнительно невысок. На вопрос о причине такой низкой активности большинство опрошенных студентов указали на отсутствие интереса к традиционным формам и средствам проведения лабораторного практикума на действующем оборудовании.

Эксперты-преподаватели, имеющие опыт организации лабораторных практикумов студентов на действующем оборудовании, указали на ряд содержательных и процессуальных аспектов, нуждающихся в усовершенствовании, с целью повышения эффективности учебного процесса.

Основными из них названы:

– совершенствование формы организации лабораторного практикума – 56%;

– обновление учебно-лабораторной базы – 72%;

– методическое обеспечение практикума – 46%;

– пересмотр содержания лабораторного практикума с целью усиления формирования у студентов поисковых и исследовательских навыков – 38%;

– необходимость участия учебно-вспомогательного персонала в

выполнении эксперимента – 14%;

– повышение требований к исходному уровню обученности студентов к проведению эксперимента – 28%.

Таким образом, в результате экспертных оценок преподавателей выяснилось, что такие аспекты, как форма организации лабораторного практикума, обновление учебно-лабораторной базы и качество методического обеспечения лабораторного практикума в значительной степени влияют на эффективность его проведения.

Подводя итоги по первому эксперименту, можно сказать, что полученные данные наряду с анализом учебной и научно-методической литературы, послужили основанием для проектирования инновационной технологии проведения лабораторного практикума на действующем оборудовании с использованием средств компьютерной поддержки, а также для разработки соответствующих дидактических материалов.

На втором этапе эксперимента была разработана, апробирована и в дальнейшем скорректирована технология проведения лабораторного практикума на действующем оборудовании с использованием электронного методического руководства, разработаны дидактические средства, необходимые для организации учебного процесса. С целью проверки эффективности отдельных этапов (форма организации практикума, методическое обеспечение, использование компьютерных технологий в организации практикума) разрабатываемой технологии проводились пробные педагогические эксперименты.

На заключительном этапе проводились эксперименты по выявлению эффективности разработанной технологии проведения лабораторного практикума на действующем оборудовании с использованием средств компьютерной поддержки.

Педагогический эксперимент по выявлению эффективности использования компьютерных технологий в ходе проведения лабораторного практикума на действующем станочном оборудовании осуществлялся с помощью методов математической статистики для обработки данных, сравнительного анализа хронометража этапов традиционной и инновационной технологии проведения лабораторного практикума и хронометража деятельности студентов в ходе проведения практикума.

В качестве экспериментальной базы использованы учебные лаборатории нефтехнологического факультета, в которых проводили лабораторные практикумы на действующем оборудовании со студентами 3 и 4 курсов Самарского государственного технического университета специальности (131201) «Физические процессы горного и нефтегазового производства».

Изложенные выше концептуальные положения по использованию компетентностного подхода к содержанию и методике проведения лабораторных работ по курсу общей физики, апробированы и внедрены в процесс кафедры общей физики и физики нефтегазового производства Самарского государственного технического университета.

Литература и примечания:

1. Байденко В.И. Проектирование Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования. - М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов. 2007 - 156с.

2. Матушкин Н.Н., Столбова И.Д. Структурная модель образовательной программы при модульно-компетентностном подходе // Сборник докладов Международной научно-методической конференции «Управление качеством инженерного образования и инновационные образовательные технологии». М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана,

3. Михелькевич В.Н., Дубас Е.В., Валуженич М.К., Системный подход к управлению самостоятельной работой студентов в процессе изучения физике // Материалы Всероссийского научно-практической конференции., Проблемы физического образования в информационном обществе». Самара СГПУ, 2008.-с.136-148.

4. Азаренок Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире.// Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Том 5, Личность и группа в условиях социальных изменений./ Отв. Ред. А.Л.Журавлев. –М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. –с.110-112

© Д.В. Попов, Т.В. Янковская, Л.В. Топоркова, 2014

**И.Б. Проханова,
Ю.В. Косолапова,
ДВФУ,
г. Владивосток**

МЕТАПРЕДМЕТНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье раскрывается суть метапредметного подхода в современном образовании как принципа интеграции содержания образования, как способа формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности, обеспечивающего формирование целостной картины мира в сознании ребенка.

Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования. Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний [1].

При изучении освоении новых подходов школьного образования перед педагогами встаёт целый перечень вопросов:

– Что такое метапредметность, метадеятельность, метазнания, метаспособы? Как они соотносятся друг с другом?

– Что такое метапредметы? Где их взять (или как их разработать)? Кто их будет вести? Как изыскать возможность их включения в учебный план при сегодняшней перегрузки учебного материала?

– Как увязать необходимость реализации принципа метапредметности в обучении с высокой подготовкой к ЕГЭ?

– Существуют ли другие пути обеспечения принципа метапредметности в школе?

– Какие технологии и методики способствуют формированию метапредметных результатов?

Прежде всего нужно разобраться с понятиями метапредметность, метазнания, метаспособы, метаумения, метадеятельность, мыследеятельность, определить иерархию их отношений [2].

«Мета» – («за», «через», «над»), всеобщее, интегрирующее: метадеятельность, метапредмет, метазнание, метаумение (метаспособ). Иногда это называют универсальными знаниями и способами. Иногда – мыследеятельностью.

Метадеятельность – универсальная деятельность, которая является «надпредметной». Предметная – это любая деятельность с предметом (строю, учу, лечу, людей кормлю, здания проектирую...). В любой предметной деятельности есть то, что делает ее осознанной и ответственной, то есть:

– стратегической (мотив, цель, план, средства, организация, действия, результат, анализ);

– исследовательской (факт, проблема, гипотеза, проверка-сбор новых фактов, вывод);

– проектировочной (замысел, реализация, рефлексия);

– сценирующей (выстраивание вариантов сценария разворачивания событий);

– моделирующей (построение посредством знаковых систем мыслительных аналогов – логических конструкторов изучаемых систем).

– конструирующей (выстраивание системы мыслительных операций, выполнение эскизов, рисунков, позволяющих конкретизировать проект);

– прогнозирующей (мысленное конструирование будущего состояния объекта на основе предвидения).

Метадеятельность как универсальный способ жизнедеятельности каждого человека определяется уровнем владения им метазнаниями и метаспособами, т.е. уровнем развития личности.

Метазнания – знания о знаниях, о том, как оно устроено и структурировано; знания о получении знаний, т.е. приёмы и методы познания (когнитивные умения) и о возможностях работы с ним. Метазнания, выступают как целостная картина мира с научной точки зрения, лежат в основе развития человека, превращая его из «знающего» в «думающего». Примерами метазнаний являются:

– диаграмма знаний (отражает все элементы знаний, находящихся в организации, и отношения между ними);

– карта знаний (отражает распределение элементов знаний между различными объектами организации);

– базы знаний, представления об их устройстве.

Метазнания включают в себя философию предмета и общую философию. Философия предмета включает в себя понятие, границы и методологию предмета как части науки.

Так например, философские проблемы географии заключаются в рамках ключевых аспектов взаимодействия общества и природы, проблем экологии,

строящейся на основе принципов философии природы (натурфилософии), признающей целостность материального и духовного Мира. К числу общих проблем, относятся также: эволюция Земли и жизни на ней, пространственное разнообразие природных условий, влияние природы на человека и наоборот.

Метаспособы – методы, с помощью которых человек открывает новые способы решения задач, строит нестереотипные планы и программы, позволяющие отыскивать содержательные способы решения задач.

Метаумения – присвоенные метаспособы, общеучебные, междисциплинарные (надпредметные) познавательные умения и навыки. К ним относятся:

- теоретическое мышление (обобщение, систематизация, определение понятий, классификация, доказательство и т.п.);
- навыки переработки информации (анализ, синтез и т.п.);
- критическое мышление (умения отличать факты от мнений, определять соответствие заявления фактам и т.п.);
- творческое мышление (перенос, видение новой функции, видение проблемы в стандартной ситуации и т. п.);
- регулятивные умения (задавание вопросов, формулирование гипотез, определение целей, планирование и т. д);
- качества мышления (гибкость, антиконформизм, диалектичность, способность к широкому переносу и т.п.).

В настоящее время формирование метаумений становится центральной задачей любого обучения. В схеме, предложенной А.Г. Кузнецовой, современный подход к организации содержания процесса обучения представлен в двух уровнях: предметном и метапредметном (рисунок 1).

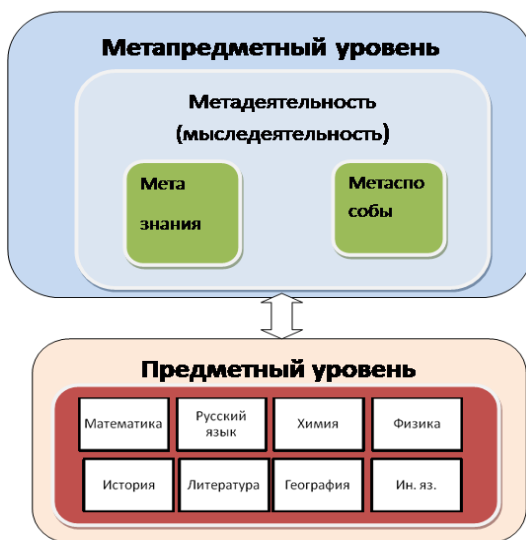


Рисунок 1 – Содержание образования (метапредметный уровень)

Таким образом, метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности [8].

По-мнению А.А. Кузнецова, метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности - способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов. Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает формирования целостной картины мира в сознании ребёнка [9].

Уровни интеграции содержания учебного материала могут быть разные. Самый высший уровень, на котором соприкасаются все учебные предметы, отражает взаимосвязи «человек – общество – природа». Следующий уровень - общий, включающий системы, законы, методы функционирования систем общепредметного уровня, внутри систем «природа», «общество», «предметный мир». Ему предшествует внутрипредметный уровень интеграции. Каждый из этих уровней имеет возможности для формирования метазнаний, метаспособов, метадеятельности.

Возможности формирования метадеятельности заложены в ряде методик, подходов и технологий:

- развивающее обучение Эльконина-Давыдова;
- мыследеятельностная педагогика;
- эвристическое обучение;
- школа М.Щетинина и др.

Метапредметный подход обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежит в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от ее специально-предметного содержания. Для реализации принципа метапредметности можно использовать технологии:

- Самостоятельные учебные предметы в учебном плане.
- Метапредметный компонент в содержании учебного курса («Экология и диалектика» Л.Тарасова).
- Эпистемотека (эпистемология - наука о знании и его основаниях. Занимается вопросами: «Возможно ли познание?», «Как мы знаем то, что знаем?»).
- Детско-взрослые научно-промышленные комплексы [8].

Метапредмет – учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала. Метапредметы – это новая образовательная форма, которая выстраивается поверх традиционных учебных предметов, это учебный предмет нового типа, в основе которого лежит мыследеятельностный тип интеграции учебного материала, каковыми являются метазнание, метаспособы, метадеятельность. В науке и педагогической практике все больше сторонников находит мыследеятельностная педагогика (Ю.В.Громыко), которая является продолжением теории развивающего обучения В.В.Давыдова. Она направлена на формирование столь важного сейчас

теоретического мышления и универсальных способов деятельности. Идея состоит в том, что дети исследуют принципы построения их мышления в процессе порождения новых знаний, самоопределения в проблемной ситуации с помощью особых курсов – метапредметов. Блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы. В качестве метапредметов Громыко Ю.В. были выделены: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача» [3].

В рамках метапредмета «Знак» у школьников формируется способность схематизации на основе выделения главного в материале [4].

В рамках метапредмета «Знание» у обучающихся формируется способность работать с понятиями как особой формой знания. В рамках предмета изучается генезис таких понятий, как «государство», «город», «движение», «функция» и пр. [5].

Метапредмет «Проблема» задает образец разрешения проблемы через доведение понятия до набора операций, формул и расчётов [6].

Метапредмет «Задача» помогает ученикам осмыслить устройства процесса решения задач.

Разработка надпредметных программ, как программ достижения конкретных метапредметных результатов получила развитие во многих школах России. Среди них «Основы проектной деятельности», которые уже несколько лет внедряются в некоторых школах и Хабаровского края, «Книга» (обучение эффективному чтению и выбору книг), «Дискуссия», «Исследование» и пр.

Разработка надпредметных программ может стать одним из перспективных направлений инновационной деятельности образовательных учреждений, поскольку содержание этих программ может и должно учитывать особенности конкретной школы – социальной среды, состава учащихся, потенциала педагогического коллектива.

Однако перегруженность современного содержания образования далеко не всегда позволяет включить в учебный план дополнительные предметы, поэтому рекомендуем использовать в рамках предметных курсов метапредметные темы («Пространство и время», «Мир как система систем», и т.д.) или включать метапредметные темы в предметную тему урока: например, при изучении темы «Свойства воды» исследуется и метатема «Порядок и хаос», при изучении темы «Уравнение» – метатема «Гармония».

По мнению специалистов (М.Е. Бершадский, М.В. Кларин, П.И. Третьяков, А.В. Хуторской и др.), общей основой разнообразных инновационных моделей обучения, имеющей поисковую направленность, является интегративная надпредметная поисковая учебная деятельность, т.е. специальная деятельность по построению учебного познания – исследовательская, эвристическая, проектная, коммуникативно-диалоговая, дискуссионная, игровая. Суть деятельности заключается в том, что усвоение любого материала (понятия, способа действия и т.п.) происходит в процессе решения практической или исследовательской задачи, познавательной проблемной ситуации [11].

В последние годы в дидактике появилось новое направление: метапроектное обучение (Колесина К.Ю.), источниками которого могут являться: метод проектов; крупноблочная организация учебного процесса; проблемное обучение; исследовательское обучение, задачный (а не заданиевый) подход, межпредметная интеграция, включая ее транс- и кросс-интеграционные

варианты [7].

Принцип «метапредметности» состоит также в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом (Ю.Громыко). Это составление ментальных карт, деревьев понятий, кластеров, схем «фишбоун» (рыбьи косточки – технология «за и против»), приемы сворачивания информации (конспект, таблица, схема) и пр.

В рамках Госстандарта нового поколения в систему учебных действий включены личностные, метапредметные и предметные результаты, описаны требования к ним, даны учебные задачи и ситуации. Метапредметные образовательные результаты предполагают, что у учеников будут развиты: уверенная ориентация в различных предметных областях; владение основными общеучебными умениями информационно-логического характера, умениями организации собственной учебной деятельности, основными универсальными умениями информационного характера, информационным моделированием, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий, базовыми навыками исследовательской деятельности, способами и методами освоения новых инструментальных средств, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми [9].

Начиная работу в школах по реализации принципа метапредметности, необходимо тщательно изучить все документы по стандартам.

Конечно, предложенные рекомендации – всего лишь схема, модель принципиальных направлений по обеспечению метапредметных результатов. В реальном процессе они наполняются личностным содержанием, действуют через сознание, волю, эмоции, индивидуальность педагогов, которые и определяют выбор содержания и способы обучения.

Литература и примечания:

[1] Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос.акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2008.

[2] Словарь-справочник по педагогике. Автор-составитель В.А. Мижеринов, под ред. П.И. Пидкасистого, М. 2004, с.197.

[3] Громыко Ю.В., Либерман А.А., Репина О.К. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина-Давыдова // Вопросы психологии. 2002.

[4] Портал психологических изданий PsyJournals.ru – <http://psyjournals.ru/authors/33481.shtml> [Громыко Ю.В.]

[5] Громыко Ю.В. «Метапредмет «Знак».- М., 2001.- 285 с.

[6] Громыко Н.В. «Метапредмет «Знание».- М., 2001.- 540с.

[7] Громыко Ю.В. «Метапредмет «Проблема».- М., 1998. – 376 с.

[8] Колесина К.Ю. Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2009. 35 с.

[9] Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография - Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

[10] Кузнецов А.А. О школьных стандартах второго поколения / А.А. Кузнецов. // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2008. - № 2. - С. 3-6.

[11] Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. - №7. – С.15-22.

© И.Б. Прованова, Ю.В. Косолапова, 2014

*А.М. Просви́ров,
С.В. Резник,
НИУ БелГУ,
г. Белгород.*

СПЕЦИФИКА НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В РОССИИ

В любом крупном государстве национальная политика играет важную роль в целостности и сохранности общества. Россия- огромная развивающаяся страна, нуждающаяся в правильно сбалансированной национальной политике. Преобладающее большинство народов страны на протяжении веков сложились как этнические общности на территории России, и в этом смысле они являются коренными народами, сыгравшими историческую роль в образовании российской государственности. Благодаря объединяющей роли русского народа на территории России сохранились уникальное единство и многообразие, духовная общность и союз различных народов. На становление межнациональных отношений оказывает значимое влияние наследие прошлого. Большой удар по всем народам страны, в том числе и русским, был совершен тоталитарной системой, массовыми расстрелами и депортациями, уничтожением национальных культурных ценностей. Основу нынешних противоречий в национальном вопросе заложил проводимый в советское время курс на унификацию народа. После распада Союза в политике государства начался новый этап в основе которого лежали традиции российской государственности, принципы федерализма и гражданского общества. Однако отсутствие единого плана проведения национальной политики затрудняло процесс становления Российского федеративного государства, осуществление реформ и достижение межнационального согласия. Геополитические и психологические последствия распада СССР, социально-экономические и политические трудности переходного периода обусловили ряд кризисных ситуаций и сложных проблем в области межнациональных отношений. Наиболее остро они проявляются в местностях, соседствующих с зонами открытых конфликтов, местах сосредоточения беженцев и вынужденных переселенцев, в регионах с проблемами разделенных народов, на территориях со сложной социально-экономической, экологической и криминогенной обстановкой, в местностях, где ощущается резкая нехватка ресурсов жизнеобеспечения. Принятие Конституции Российской Федерации, подписание Федеративного договора и ряда договоров и соглашений между федеральными органами государственной власти и органами государственной власти субъектов Российской Федерации снизили остроту нерешенных проблем. В то же время сохраняются факторы, ослабляющие государственность России и

порождающие межнациональную напряженность. Об этом свидетельствуют как сепаратистские, так и унитаристские тенденции, факты дискриминации и нарушений конституционных прав граждан по национальному признаку. В первую очередь, реализация и ход национальной политики зависят от понимания острых проблем обустройства народов и культур в российской федерации. В современной России национальная политика напрямую зависит от Президента.

Российская федерация – одно из крупнейших в мире многонациональных государств, где проживает более ста народов, каждый из которых обладает уникальными особенностями материальной и духовной культуры. Национальная политика осуществляется на региональном, также на муниципальном уровне. На территории России практически нет моноэтнических регионов. Именно из-за неоднородности населения необходимо создание государственных органов, регулирующих национальные вопросы. Не стоит также забывать, что большинство людей является приверженцами этноцентризма, т.е. не воспринимают чужую культуру. Как мы помним из истории, именно из-за этно-религиозных различий происходили военные конфликты, приведшие к многочисленным жертвам. Несмотря на необходимость в России национальной консолидации, межэтнической интеграции и сближения наций мы не должны забывать и про национальное обособление, замкнутость, отстаивание этнической «чистоты», защиту национального от внешнего влияния.

На данный момент есть несколько ключевых вопросов нуждающихся в решении:

- развитие федеративных отношений, обеспечивающих гармоничное сочетание независимости субъектов Российской Федерации и целостности Российского государства;
- развитие национальных культур и языковых народов Российской Федерации, укрепление духовной общности россиян;
- обеспечение правовой и политической защиты малочисленных народов и национальных меньшинств;
- достижение и постоянная поддержка стабильности, прочного мира на Северном Кавказе;
- поддержка соотечественников, проживающих в государствах участниках Содружества Независимых Государств, а также в Латвийской Республике, Литовской Республике и Эстонской Республике, содействие развитию их связей с Россией.

Главная роль национальной политики Российской Федерации заключается в том, чтобы создать всем народом России на основе соблюдения прав человека и народов необходимые условия для их полноценного социального и национального культурного развития в составе единого многонационального государства.

Литература и примечания:

- [1] Миллер А. О дискурсивной природе национализмов // ProetContra. 1997. Т. 2, № 4.
- [2] Малахов В. С. Национализм как политическая идеология: Учебное пособие. – М.: КДУ, 2005. – 320 с.

© А.М. Просвилов, С.В. Резник, 2014

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕРСОНАЛА В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ КУЛЬТУР

Эмоциональное выгорание представляет собой растущую проблему деловой жизни. Все большее число работающих ощущают себя совершенно измотанными, жалуясь на усталость и чувство тревоги. Оно не поддается точному медицинскому определению, но его общепризнанные симптомы включают в себя усталость, плохое моральное состояние, частые отсутствия на работе, постепенное ухудшение здоровья и злоупотребление лекарственными препаратами и алкоголем [1].

Эмоциональное выгорание – динамический процесс и возникает поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса - неспецифической защитной реакцией организма в ответ на психотравмирующие факторы разного свойства. Аналогично, три фазы: 1) напряжение 2) резистенция, 3) истощение. Соответственно каждому этапу, возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего эмоционального выгорания [3].

В.В. Бойко выделяет внутренние факторы, обуславливающие эмоциональное выгорание: склонность к эмоциональной ригидности; интенсивная интериоризация обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности; нравственные дефекты и дезориентация личности. Внешние факторы, провоцирующие выгорание, таковы: хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность; дестабилизирующая организация деятельности; повышенная ответственность за исполняемые функции и операции; неблагоприятная психологическая атмосфера профессиональной деятельности; психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения [4]. Некоторые из этих факторов могут быть связаны в том числе и с типом корпоративной культуры профессионала.

К.Камерон и Р.Куинн в своих исследованиях показывают, что тип личности сотрудника должен гармонизировать с организационной культурой, где он осуществляет свою деятельность. В частности описывают модели поведения, профессиональные навыки и компетенции, которыми должен обладать сотрудник, работающий в организации с определенным типом культуры [2].

Таким образом, было принято решение установить взаимосвязь эмоционального выгорания и личностных особенностей сотрудников в различных типах организационных культур.

Объектом исследования выступает эмоциональное выгорание, предмет – взаимосвязь эмоционального выгорания и соответствия личностных особенностей персонала типу организационной культуры.

Для достижения поставленной цели должны быть решены следующие задачи: изучить понятие эмоционального выгорания, его причины, фазы, диагностику, пути его преодоления; рассмотреть личностные особенности

сотрудников, которые наиболее подходят каждому из типов организационной культуры; исследовать взаимосвязь эмоционального выгорания и некоторых, влияющих на него факторов, в рамках различных организационных культур; оценить влияние эмоционального выгорания на степень удовлетворенности трудовой деятельностью. Удовлетворенность трудом в данном исследовании рассматривается в параллели с эмоциональным выгоранием, как конструкт для проверки корреляции между стрессом и соответствием личностных особенностей типу культуры.

Основные гипотезы:

Гипотеза 1: Существует взаимосвязь между соответствием личностных особенностей персонала типу организационной культуры и эмоциональным выгоранием;

Допущение 1: Чем меньше личностные особенности сотрудников соответствуют типу организационной культуры, тем выше уровень эмоционального выгорания;

Допущение 2: Чем больше личностные особенности сотрудников соответствуют типу организационной культуры, тем ниже уровень эмоционального выгорания;

Гипотеза 2: Высокий уровень эмоционального выгорания вызывает наибольшую неудовлетворенность трудовой деятельностью.

Сбор данных будет производиться среди сотрудников различных организаций с применением следующих методик: OCAI (К.Камерон, Р.Куинн); Индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик); Эмоциональное выгорание (В.В. Бойко), Интегральная удовлетворенность трудом (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов).

Организационная культура – важный инструмент управления предприятием. Она может оказывать влияние на экономические показатели деятельности, идентифицировать фирму на рынке, формировать микроклимат компании, в том числе, культура предприятия может, как способствовать развитию синдрома эмоционального выгорания, так и снижать уровень его выраженности. Таким образом, через управление элементами культуры организации, существует возможность минимизации риска выгорания сотрудников. Что в свою очередь доказывает практическую значимость проводимого исследования.

Литература и примечания:

[1] Джуэлл Л.. Индустриально-организационная психология. Учебник для вузов – СПб.: Питер, 2001.

[2] Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры, - СПб.: Питер, 2001.

[3] Селье Г. Стресс без дистресса / общ. ред Е. М. Крепса, предисл. Ю. М. Саарма ; [пер. с англ. А. Н. Лука, И. С. Хорола] – М.: Прогресс, 1982.

[4] Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности – М.: ИПП-ИСП, 2000.

© М.В. Пусикова, Е.И. Конева, 2014

*Е.Н. Рябечкова,
М.А. Виноградова,
ЧГУ,
г. Череповец*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Детство – период начальной социализации ребенка, приобщения его к миру культуры и общечеловеческих ценностей, установления элементарных отношений с миром людей, предметов, природы и собственным внутренним миром.

Социально – личностное развитие ребенка в ДОУ включает развитие его интеллекта, эмоциональной сферы, устойчивости к стрессам, уверенности к себе, а также принятия себя, углубление позитивного отношения к миру и принятие других, самостоятельности и автономности. Основной целью социально – личностного развития ребенка остается адаптация к окружающей среде.

Общение с детьми – необходимое условие психического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью. Общение со сверстниками играет важнейшую роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений детей.

Термин «коллектив» произошел от латинского слова - собирательный. Он означает социальную группу, объединенную на основе общественно значимых целей, общих целостных ориентации и совместной деятельности.

Современный воспитательный процесс в образовательных учреждениях разного типа и уровня (детский сад, лицей, школа) ориентирован на ценности гуманизма, сотрудничества, творческого взаимодействия, свободы и ответственности в воспитании ребенка. Средством осуществления этих ценностных ориентаций становится детский коллектив как социальная общность, объединяющая детей совместными целями, общей деятельностью и переживаниями.

На основе своего опыта Макаренко А.С. определил, что детский коллектив - это такая группа детей, которую объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения [2, с.32].

Первый коллектив для ребенка, воспитывающегося в общественной системе образования, становится группа детского сада, затем школьный класс, внешкольные коллективы, учебная группа вуза и др.

Разумеется, само по себе пребывание в коллективе еще не гарантирует формирования у ребенка социально – ценностных качеств. Все зависит от того, каковы культурные основы, на которых строятся коллективные отношения, насколько полно и разносторонне ребенок может реализовать в коллективе свои способности и стремления.

В детском коллективе в совместной деятельности осуществляется обмен информацией, согласование общих целей, взаимный контроль и коррекция

действий, развивается способность понимать состояния и мотивы поступков других и соответственно на них реагировать. В опыте коллективных отношений формируются эмпатия, социальная чуткость, которая помогает ребенку психологически грамотно строить свои взаимоотношения с партнерами.

В непосредственном общении в коллективе ребенок приобретает умение поставить себя на место другого, воспроизвести в своем сознании логику и мотивы поведения, пережить общие чувства, понять смысл его поступков и действий.

В коллективе ребенок входит в широкую систему отношений. Взаимодействие детей разворачивается на *информационном, деятельном и эмоциональном уровне*.

Педагогическая теория коллектива создавалась усилиями многих отечественных педагогов и психологов.

Теоретические основы концепции воспитания в коллективе с позиции марксизма были разработаны в советской педагогике Н.К. Крупской и А.С. Макаренко.

Сухомлинский В.А. рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка.

В работах Новиковой Л.И. и ее сотрудников были рассмотрены пути управления коллективом как инструментом всестороннего развития ребенка. Детский коллектив правильно функционирует при условии целенаправленного руководства педагогом [2, с.43].

В основе новых подходов лежит признание педагогом самоценности каждой личности в детском коллективе, понимание роли коллективных отношений и сотворчества в создании перспективного индивидуального роста и становлении субъектной позиции ребенка во взаимодействии с окружающими.

Поэтому особое внимание уделяется организации комплексного психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, с целью выявления трудностей у ребенка в общении со сверстниками и оказания комплексной коррекционно-психологической помощи в условиях образовательного учреждения.

Термин «сопровождение» начал использоваться почти с самого начала функционирования психологической службы. (Р.Бардиер, М.Р.Битянова, И.Ромазан, Т.Чередникова) и активно разрабатывается, прежде всего, относительно деятельности психолога в сфере народного образования.

М.Р.Битянова дает следующее определение понятия «сопровождение». Сопровождать ребенка по его жизненному пути - это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие трудности, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем мире, понимать и принимать себя. Но при этом не пытается контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь [1, с.12].

Л.М. Шипицына отмечает что, комплексное сопровождение в образовательном учреждении – это система профессиональной деятельности «команды» специалистов, направленной на создание социально -

психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде [4, с.9].

М.Р. Битянова, М.М. Семаго, Л.М.Щипицина и др. выделяют основные *принципы* сопровождения ребенка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»);
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации [1, с.31].

Деятельность современных центров и служб сопровождения направлена на обеспечение двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях;
- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребенка, а для системы в целом.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме коллективных взаимоотношений детей, мы приступили к исследовательской работе. Исследования проводились на базе МБДОУ г.Череповца в средней группе (4-5 лет). Количество детей в группе – 24, в исследовании принимали участие – 21 человек, девочек – 10, мальчиков – 11, 3 человека отсутствовало.

Цель исследования: выявить социометрический статус детей среднего дошкольного возраста.

Для экспериментального исследования взаимоотношений детей среднего дошкольного возраста, а также выявления социометрического статуса ребенка в группе, нами были проведены исследования с использованием следующих методик:

- Экспериментальная игра «Два домика»
- Проективная методика «Рисунок - я и мои друзья»
- Беседа с детьми по рисунку
- Наблюдение

С целью изучения отношений детей среднего дошкольного возраста мы использовали экспериментальную игру «Два домика», в основу которой положена методика «выбор в действии», предложенной А.Л. Венгером. Детям предлагалось поиграть в игру «Два домика». Игра состояла в том, что ребенок селит в каждый домик (красивый и не красивый) по несколько детей из своей группы (допускается поселить до 5-6 детей).

Анализ полученных данных дает представление о социометрической структуре группы, которая заключается в распределении детей по четырем статусным категориям: «звезды» (более 5 выборов), «предпочитаемые» (от 3 до 5 выборов), «принятые» (1-2 выбора), «изолированные» (не имеют ни одного выбора). Первые две категории считаются благоприятными, две последние неблагоприятными.

В ходе проведенного обследования группу можно считать благополучной:

- в благоприятном положении находится около 56% детей исследуемой группы;
- в неблагоприятном положении оказались 42% детей, имеющих низкий социометрический статус, двое из которых оказались «изолированные».

С целью изучения структуры детских объединений у детей среднего дошкольного возраста нами использовался проективный метод: психодиагностическая методика «Я и мои друзья» и беседа с детьми.

Детям предлагалось нарисовать своего лучшего друга или друзей.

При исследовании коллективных взаимоотношений детей, с использованием детского рисунка и на основе беседы мы пришли к следующему заключению.

В изучаемой нами группе большинство детей общительны и легко вступают в контакты со сверстниками, но играют они, главным образом, в маленьких группах с детьми своего пола, что способствует закреплению разобщенности мальчиков и девочек, а также отдельных групповых объединений.

Выборы сделанные в экспериментальной игре «Два домика» чаще совпадали с «рисунком: Я и мои друзья». Это говорит о стабильности детских взаимоотношений.

На следующем этапе исследования мы вели наблюдение за игровой деятельностью детей среднего дошкольного возраста с отрицательным социометрическим статусом.

Таким образом, из наблюдения мы видим, что у детей, задействованных в эксперименте, действия с определёнными предметами, направленные на партнёра по игре очень слабые. В основном дети играют с предметами в одиночестве. Роли есть фактически, но они не называются и определяются характером действий, а не наоборот. При ролевых разделениях функций в игре дети выполняют игровые роли автономно, не пытаясь создавать единого игрового сюжета. Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций.

Проведенный нами эксперимент наглядно доказал тот факт, что дети, имеющие высокий социометрический статус в группе, имеют возможность беспрепятственно общаться с большинством членов детского коллектива, а дети имеющие низкий социометрический статус в группе испытывают затруднения.

Успешное преодоление отрицательного социометрического статуса ребенка возможно при условии тесной взаимосвязи и преемственности в работе всего коллектива, единства требований предъявляемых детям. Важно, чтобы все члены педагогического коллектива, организуя различные виды деятельности, решали как коррекционные задачи, так, и общеразвивающие задачи.

Оптимально организовать помощь ребенку в преодолении отрицательного социометрического статуса позволит организация службы сопровождения.

Основной задачей сопровождения является создание психолого-педагогических условий для полноценного развития и становления личности в коллективе.

В результате проведенного исследования и анализа полученных данных были сформулированы рекомендации по улучшению социального статуса детей в группе и составлена коррекционная программа, включающая в себя дидактические игры и упражнения. Задачами коррекционной программы будут являться следующие:

- повышение социометрического статуса «непопулярных» детей, изменение отношения к ним со стороны сверстников, выработка системы положительных оценок;
- эмоциональное сближение детей друг с другом, формирование групповой сплоченности и дружеских взаимоотношений между детьми.

В дальнейшем планируется второй этап исследования в старшем дошкольном возрасте (5-6 лет), который должен показать эффективность проведенной работы.

Литература и примечания:

- [1] Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. – М.: Генезис, 2000. – 146 с.
[2] Коломинский Я.П. Психология детского коллектива. – М. – 1984. – 302 с.
[3] Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение. 1982. – 128 с.
[4] Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. – М.: Владос, 2004. – 515 с.

© Е.Н. Рябечкова, М.А. Виноградова, 2014

***Н.В. Соболев,
А.И. Крейк
НГТУ
г. Новосибирск***

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ОГРАНИЧЕНИЯ КАК ФАКТОР
ЗЕМНОЙ ЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ ДИНАМИКИ (ЭВОЛЮЦИИ
ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ СООБЩЕСТВ)**

Стремление понять закономерности развития общества можно обнаружить в таких образах внеучного знания как мифы, легенды, религиозные и светские утопии. Такая деятельность продолжается исследователями и в настоящее время. Одним из аспектов этой тематики является выявление и формулировка закономерностей пространственно – временного развития разных по величине человеческих сообществ.

Попыткой научного осмысления этих закономерностей на примере общин, вожеств, государств, империй и локальных цивилизаций является работа В. Пашинского «Пространственно-временная динамика человеческих сообществ разного масштаба» [1]. Однако, при её несомненной актуальности и научной новизне, в ней, по мнению авторов, не акцентировано внимание на таком важном факторе, определяющем пространственно-временное развитие человеческих сообществ, как ограничение степеней свободы функционирования различных феноменов социума. Значимость же данного фактора в рассматриваемом контексте несомненна [2].

Кооперативная природа вида *homo sapiens* [3] изначально предопределила жизнь людей в «естественных» формах организованности [4]. Изначально это были всего лишь объединения людей. Как социальные общности в современном понимании данного выражения они образовались многим позже.

Но даже после усовершенствования социальных институтов и превращения их в современные, влияние факторов пространства и времени на человеческое поведение и общности в целом не исчезло.

Если анализировать первобытные общности, то можно заметить, что изменения в них носят достаточно простой вид. Если N общин ($2 - 4$) по 100 человек объединяются в одно сообщество, то рождается вожжество. Идеальный тип вожества - $N/100$ или $1/300$, или $N/3/100$, или $1/8/100$ (при наличии представителей от каждой общины внутри вожества). Но с появлением и развитием крупных цивилизаций, менялась не только численность и состав человеческих общностей, но и степень их распространения в физическом пространстве.

По мере увеличения «расстояния распространения» людей, в общности требовались новые методы и средства для того, чтобы сохранить данную общность от распада. Авторы рассматривают подобное явление на примере обычного на то время состояния. При плотности населения 10 человек/км^2 расстояние между группами ($100-200$ человек) - $4-5 \text{ км}$. «Скорость распространения слухов» - $4-5 \text{ км/сутки}$ ($1500-1800 \text{ км в год}$). В итоге, слух может полностью дойти до всех членов сообщества за $16 (32)$ лет, пока не «исчезнет». При плотности населения 1 человек/км^2 аналогичный эффект в группах $10/(10-20)$ достигается на территории до 200 км^2 . Данный пример позволяет утверждать: существует определённая степень зависимости между расстоянием между людьми и распространяемой информацией.

С появлением письменности развитие цивилизаций принимает существенно иной вид. Дальнейший этап развития человечества можно назвать «Историческое время» (последние $5-5,5$ тысяч лет). Изменились не только социальные нормы, «работа» социальных институтов и тому подобное, но и объём времени, необходимый для реализации изменений. Последующее течение этапов развития человечества можно описать как 500 -летний ритм пространственного структурирования, так как любые серьёзные изменения в первых цивилизациях проходили примерно за 500 лет. Важно отметить, что данный ритм был лишь стабилизирован. Иначе говоря, срок лишь приближен к 500 годам, но не равен ему точно.

Однако, если рассматривать происходящие изменения на более детальном уровне, то можно заметить, что они не ограничиваются сроком в 500 лет. Поэтому вводится понятие «одногодичный социокультурный цикл». Первоначально – данное понятие использовалось для отображения процесса изменений в жизни отдельного индивида. Но с развитием человеческих цивилизаций и большим отождествлением общественной и индивидуальной жизней это понятие стало актуально и для описания циклов жизни социальных обществ.

Главную роль в рождении социальных, экономических и политических эндогенных циклов играет одногодичный социокультурный цикл. Под понятием «цикл» понимаются все виды социальной активности в определённый промежуток времени, которые периодически повторяются. Получается, 1 цикл – 1 шаг развития человеческого сообщества. Каждый последующий цикл учитывает опыт предыдущего и создаёт что-то новое в наступающем. При анализе результатов работы циклов можно увидеть следующую закономерность: время протекающих изменений (от начальной точки), основанное на этих циклах, можно представить в виде ряда с алгебраической прогрессией: $2-4-8-16-32-....$. Закономерность данного ряда (хоть и не точно) можно наблюдать при систематизации времени начала и продолжения.

Ряд с алгебраической прогрессией: 2-2-4-8-16-32 отображает не только экономико-политические изменения в странах, но, прежде всего, процессы социализации человека в обществе в соответствии с его возрастом. Исследователями признано, что «жизненный пик» человека приходится на возраст от 2 до 64 лет. Следует также отметить максимально возможное количество групп, с которыми контактирует человек в процессе социализации. Численно это представлено в виде ряда: $0-1-10-100-10^3-10^4$ (каждое последующее число эквивалентно последующему возрасту – началу нового этапа социализации). После 64 лет количество групп в жизни человека уменьшается по тому же ряду (идёт в обратную сторону).

С развитием обществ всё сильнее стала проявляться взаимосвязь между индивидуальными и общественными интересами и потребностями. В итоге личные потребности стали играть возрастающую роль в деятельности общества, где человек обитает. Согласно иерархической модели потребностей А. Маслоу, выполнение каждой последующей «ступени» удовлетворения потребностей, как правило, невозможно без выполнения всех предыдущих. Это является действующим фактором при выборе «направления» развития общественной группы.

Изначально формирование человека осуществляется в ценностно-ориентированных группах в процессе первичной социализации. Лишь затем с расширением социального окружения, приобретением и дифференциацией социального опыта, изменения интенсивности социальных взаимодействий, увеличением мобильности между различными ценностно-ориентированными группами, «жизненный мир» человека меняет свою конфигурацию, самоорганизуется, соответственно, изменяясь в пространственно-временном и ценностно-нормативном измерениях [5].

Всё это говорит о том, что в процессе формирования и дальнейшей жизни общества факторы пространства и времени не уходят «на задний план». Они по-прежнему играют весомую роль, даже в условиях современности, когда общности стали совершенно иными, чем те, что были в древние времена.

Изложенное выше подтверждается всем ходом эволюции человечества от первобытного стада до современного состояния земной цивилизации. Однако, к этому следует добавить следующее: пространственно-временные ограничения, определившие эволюцию человеческих сообществ и имеющие значимость фактора земной цивилизационной динамики, в свою очередь, определялись и определяются теми или иными ограничениями степени свободы людей в различных сферах и на различных уровнях их повседневной деятельности. Именно целерациональные или/и ценностнорациональные, или/и традиционные ограничения отдельных людей и человеческих сообществ позволили им достичь такого уровня развития общества, который сформировался на сегодняшний день.

Литература и примечания:

[1] Пашинский В.М. Пространственно-временная динамика человеческих сообществ разного масштаба. М., 2011.

[2] Крейк А.И. Ограничение степеней свободы как способ оптимизации взаимодействий в социуме // Современное общество: вопросы теории, методология, методы социальных исследований. 2004. Т. 1.

[3] Крейк А.И., Худякова Н.И. Кооперативность как фундаментальный

признак человечества // Психология, социология и педагогика. 2014. №6 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/06/3238>.

[4] Крейк А.И., Светашева Д.М. Естественные формы организованности как генетическая предпосылка появления организаций // Социальная онтология России: сборник научных статей по докладам VIII Всероссийских Копыловских чтений (под ред. В.В. Крюкова и В.Г. Новосёлова. Новосибирск, 2014.

[5] Сурина И.А. Ценностные ориентации как управляющий параметр организации «жизненного мира» // [Электронный ресурс]. М., 2006. Режим доступа: http://www.mosgu.ru/nauchnaya/publications/professor.ru/Surina_1A2/

© Н.В. Соболев, А.И. Крейк, 2014

А.Н. Старкова,
О.Л. Мазова
ЛПИ- филиал СФУ.
г. Лесосибирск.

ГЛОБАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

Люди, живущие в XXI веке, связаны необходимостью решения общих задач, которые стоят перед человечеством. Сегодня общество столкнулось с проблемами, которые представляют угрозу для его существования и дальнейшего развития. Такие проблемы получили название глобальных (от французского слова global – всемирный, всеобщий).

Глобальные проблемы человечества – проблемы, характерные для всего человечества, представляющие угрозу для его существования и дальнейшего развития. Глобальные проблемы могут быть преодолены только усилиями всего человечества.

Учёные и специалисты называют целый ряд основных глобальных проблем, такие, как сохранение окружающей среды, угроза войн и распространения ядерного оружия, международного терроризма, рост противоречий между экономически развитыми и развивающимися странами, социальное неравенство, бедность, неграмотность, безработица и преступность (особенно в слабо развитых странах), конфликты в обществе. Всё большее значение приобретают проблемы охраны здоровья, предотвращения распространения СПИДа и наркомании.

Существуют различные классификации глобальных проблем, но любая из них условна, так как все проблемы находятся в тесной взаимосвязи, не имеют четких границ и переплетаются.

Выделяют три основные группы:

К первой относятся проблемы, связанные с основными социальными общностями человечества (предотвращение мировой ядерной катастрофы, преодоление разрыва в уровнях социально-экономического развития между развитыми и развивающимися странами и другие).

Ко второй – проблемы, касающиеся отношений человека и окружающей среды (экологическая, энерго-сырьевая и продовольственная, освоение космического пространства и другие).

К третьей – проблемы, фиксирующие внимание на отношениях между человеком и обществом (использование достижений научно-технического прогресса, ликвидация опасных болезней, улучшение системы здравоохранения, ликвидация неграмотности и другие).

Угроза войн и распространения ядерного оружия.

Чем больше становилось людей на Земле, чем больше у них возрастали потребности, тем чаще они воевали друг с другом. За последние 5 тыс. лет в мире произошло 14,5 тыс. войн. Причём от века к веку увеличивалось количество человеческих жертв, так, в Первую мировую (1914–1918) и Вторую мировую (1939–1945) войны погибли уже десятки миллионов человек. В итоге проблема войны и мира, интересовавшая ранее отдельные племена и народы, сегодня превратилась в глобальную проблему. Военные действия охватывают огромные территории, на которых разрушается природная среда, гибнут люди (например, за годы войны в Конго на рубеже XX–XXI веков погибло около 4 млн африканцев, в основном от эпидемий и голода).

Сегодня одного только ядерного оружия накоплено столько, что его взрывная сила в несколько тысяч раз превышает мощь боеприпасов, использованных во всех войнах, которые велись прежде. Этим оружием можно многие десятки раз уничтожить жизнь на Земле. Больше всего ядерных зарядов накоплено в США и России. Кроме того, ядерное оружие есть у Великобритании, Франции и Китая. Эти пять государств составляют «ядерный клуб» держав, которым мировое сообщество в лице ООН разрешает иметь ядерное оружие. Но кроме них ядерное оружие создали Индия, Пакистан, Израиль и Корейская Народно-Демократическая Республика. Чем больше государств обладают ядерным оружием, тем выше опасность его применения.

К счастью, ядерное оружие не было применено ни в одном из региональных конфликтов. Но с ростом числа кандидатов в члены «ядерного клуба» (Индия, Пакистан, Израиль, Иран, Египет, Бразилия, Аргентина, КНДР) – угроза остается, и нельзя ее преуменьшать.

Распространение ядерного оружия можно приравнять к утрате контроля над ним. Сама по себе возможность появления ядерного оружия в таких нестабильных регионах, как Ближний Восток, Южная Азия, Африка и других, не только резко осложнит там урегулирование кризисных ситуаций, но и может увеличить угрозу разрастания их в глобальную конфронтацию.

Приведем далеко не полный перечень конфликтных регионов в современном мире – «горячих точек планеты». Основные региональные театры военных действий находятся в Европе (бывшие республики Югославии), в Центральной Америке (Гаити, Никарагуа, Сальвадор), в Азии (Афганистан, Камбоджа, Ирак), в Африке.

Только в Африке, на фоне общего нестабильного положения и множества военных конфликтов, поочередно вспыхивающих в разных концах континента и лихорадящих его уже много лет, выделяются Сомали, Ангола, Мозамбик, Руанда, Бурунди, ЮАР. Межэтнический и одновременно межконфессиональный конфликт на юге Судана является одним из самых старых в постколониальной Африке (в его основе лежат противоречия между мусульманами севера Судана и приверженцами христианской религии и традиционных верований на юге).

Существует еще множество «тлеющих» конфликтов, которые могут

перерасти в серьезные региональные столкновения. К тому же, несмотря на все могущество ООН, заниматься урегулированием всех конфликтов эта организация уже не в состоянии.

Международный терроризм.

Одной из самых опасных проблем человечества можно назвать международный терроризм.

Акты международного терроризма включают жестокость, бессмысленные убийства, взятие заложников, взрывы на улицах городов, захват самолётов, вымогательство, применение пыток или угрозы их применения с политическими целями.

Терроризм (от латинского *terror* – страх) – насильственные действия (преследования, разрушения, захват заложников, убийства и др.) или угроза их применения в политических или экономических целях.

Волна террористических актов, прокатившаяся в последнее время по планете, подтвердила, что терроризм не имеет границ (атака на здания Всемирного торгового центра в Нью-Йорке, захват школы в Беслане, взрывы в московском метро, теракты в Норвегии, на Украине и др.). Кроме того, становится всё более очевидным, что борьба с терроризмом – это проблема не какого-то отдельно взятого государства, а всего мирового сообщества. Ведь террористы, продолжая совершать свои злодеяния в различных уголках планеты, не просто бросают вызов человечеству. По существу, они развязали войну против всего мирового сообщества. Войну без правил, жестокою, жертвами в которой становятся мирные граждане, в том числе – женщины, дети, старики. На международном уровне принят ряд документов, направленных на борьбу с международным терроризмом, в их числе – «Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма» (1994), Совет Безопасности ООН учредил Контеррористический комитет.

Сегодня известны свыше 300 террористических организаций, действующих в различных странах мира.

Загрязнение окружающей среды и нехватка природных ресурсов.

Некоторые проблемы возникли в глубокой древности, постепенно накапливались и к настоящему времени достигли катастрофических размеров.

Заметный ущерб природе стали наносить уже первобытные люди, используя огонь для загона животных, выжигания растительности для обработки почвы. Социальный прогресс не только совершенствовал средства удовлетворения человеческих потребностей, но и приводил к постоянному росту количества новых потребностей, человек всё более интенсивно воздействовал на природу. Именно в наше время накопившиеся местные проблемы превратились в глобальные.

Чем комфортнее становилась человеческая жизнь и успехи медицины, тем больше прибавлялось на планете людей, а в обществе увеличивалось количество потребностей, которые надо удовлетворять. Для этого необходимо укреплять индустрию, извлекать полезные ископаемые, которые не безграничны. Как следствие, человек загрязнил планету настолько, что на ней стало опасно жить и людям, и животным, и растениям.

Некоторые изменения, вызванные человеческой деятельностью, уже необратимы. Например, плотины, которые перегораживают реки, порты в устьях рек изменяют характер движения потока воды. Загрязнение воды приводит к

размножению малярийных комаров, из-за чего ежегодно умирает около 2 млн человек.

«ОЗОНОВАЯ ДЫРА» Это явление серьезно беспокоит мировую общественность. С ростом интенсивности ультрафиолетовой радиации ученые связывают увеличение заболеваний глаз и онкологических заболеваний у людей; возникновение мутаций (ультрафиолет разрушает молекулы ДНК, а это уже генетические изменения); отрицательно сказывается на условиях роста некоторых видов растений, уменьшает продуктивность фитопланктона – основного корма рыб и морских организмов.

Американские ученые просчитали предполагаемые последствия озоновой драмы. Есть и такой вариант: если фреон будет выбрасываться в атмосферу в нынешних объемах, за столетие заболеют раком кожи 155 миллионов американцев, из них 3 миллиона скончаются, 18 миллионов человек будет страдать катарактой глаз; растущая радиация нанесет сильный удар сельскому хозяйству, рыболовству и так далее.

АВТОМОБИЛЬ И ЭКОЛОГИЯ. Автомобиль – не роскошь, а средство передвижения. Это известно всем. Однако именно в развитии автотранспорта, засорении воздуха городов выхлопными газами автомобилей ученые видят главную причину увеличения смертности от рака легких.

В настоящее время в мире насчитывается 500 миллионов автомобилей, в том числе 80 миллионов грузовых и примерно 1 миллион городских автобусов.

Специалисты установили, что один легковой автомобиль ежегодно поглощает из атмосферы в среднем более 4 тонн кислорода, выбрасывая с отработанным газом примерно 800 килограммов окиси углерода, около 40 килограммов окислов азота и почти 200 килограммов различных углеводородов.

Демографические проблемы и противоречия между богатыми и бедными странами.

Изучением состава населения занимается специальная наука – демография.

Ускоренный рост населения планеты, численность которого составляет 7 млрд, привёл мир к глобальной демографической проблеме. Её суть – в неконтролируемом росте населения Земли, с одной стороны, и постоянном уменьшении доли населения экономически развитых стран в общем населении мира – с другой. Это значит, что население развитых стран стареет. То есть рост численности населения мира происходит за счёт бедных стран (например, Индия, Бангладеш, Пакистан, Эфиопия, Конго и др.), где проживает большинство населения Земли. У них много проблем: нехватка продовольствия, растущий разрыв в уровне жизни между бедными и богатыми, периодически возникающий массовый голод, регулярные вооружённые конфликты, вспышки болезней и эпидемий, преступность и терроризм.

В развивающихся, наиболее бедных странах мира 1,5 млрд человек лишены элементарной медицинской помощи. Около 2 млрд людей не имеют возможности пользоваться безопасной для здоровья водой. От голода ежегодно умирают миллионы людей, в том числе – дети. Организация Объединённый Наций признала, что проблему голода полностью не удастся решить в течение ближайших

50–60 лет.

Глобальные проблемы современного общества – сохранение окружающей среды, нехватка природных ресурсов, распространение ядерного оружия,

противодействие международному терроризму и др. – могут быть решены только усилиями всего человечества.

Литература и примечания:

[1] Родионова И.А. Глобальные проблемы человечества: Пособие для учащихся и студентов, - 2-е изд., испр. и доп.-М.: Аспект Пресс,1995.

[2] Кравченко А.И., Певцова Е.А. Учебник по обществознанию. 6 класс. М.: 2012. - 232 с.

©А.Н. Старкова, О.Л. Мазова, 2014

Е.В. Степаненко
ФГБОУ ВПО «ТГТУ»
г. Тамбов

**ПОДХОДЫ К ИЗМЕНЕНИЮ ПРЕПОДАВАНИЯ
МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СЛУШАТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКАХ ПРЕДВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

Российское высшее профессиональное образование в настоящее время всё больше становится интернациональным. Растут и укрепляются связи со странами западной Европы, Азии, Африки и т.д. Иностранные граждане приезжают в Россию для обучения в вузах как с целью получения престижных специальностей, так и подготовки диссертаций, переподготовки и повышения квалификации по выбранной специальности. И, прежде чем получать собственно образование, иностранные граждане проходят обучение на подготовительных факультетах, изучая русский язык и научный стиль речи в рамках предметов по выбранному направлению.

Весь контингент слушателей подготовительного факультета Тамбовского государственного технического университета можно разделить на две группы – это слушатели, имеющие среднее образование, собирающиеся проходить обучение по направлениям бакалавриата и специалитета, и слушатели, имеющие высшее образование, собирающиеся проходить обучение по направлениям магистратуры и аспирантуры. В настоящее время последняя группа становится всё более многочисленной.

При организации образовательного процесса для иностранных граждан, проходящих предвузовскую подготовку на подготовительном отделении, основополагающими документами являются отраслевой стандарт [1], утвержденный 8 мая 1997 г. (№ 866), и требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке [2], утверждённые приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1304 от 3 октября 2014 года. Указанные документы регламентируют минимальные требования к освоению дополнительных общеобразовательных программ и могут быть дополнены и расширены по усмотрению вуза, осуществляющего подобную подготовку. Но следует отметить, что приведённые стандарт и требования рассчитаны, прежде

всего, на иностранных слушателей, не имеющих высшего образования.

В связи с тем, что в настоящее время на подготовительном факультете Тамбовского государственного технического университета всё больше насчитывается иностранных слушателей, уже имеющих высшее образование, возникает необходимость адаптации существующих образовательных программ для такой категории обучаемых.

Это, в первую очередь, обусловлено тем, что обучение будущих студентов (бакалавров и специалистов) помимо изучения русского языка направлено на активизацию их знаний в тех областях научного знания, которые им будут необходимы при получении высшего образования, и приведение уровня этих знаний к уровню российских абитуриентов.

Для граждан, имеющих высшее образование, необходимо приводить знания к совершенно другому, более высокому уровню, а одной активизации знаний бывает недостаточно в силу различия образовательных программ в различных государствах.

Рассмотрим подробнее подходы к адаптации образовательных программ для иностранных граждан, имеющих высшее образование, на примере дисциплины «Математика», входящей в перечень обязательных к освоению дополнительных общеобразовательных программ.

Прежде всего, следует скорректировать цели и задачи обучения. Так предлагается в качестве дополнительных целей рассмотреть:

- восстановление базовых знаний по теории числовых множеств, линейной алгебре, теории матриц, теории элементарных функций, дифференциальному и интегральному исчислению, по векторной алгебре;
- активизацию умений и навыков определения типов задач и методов их решения по изучаемым разделам математики;
- а к задачам добавить следующую:
- научить анализировать научные тексты, составлять научные доклады, выступать с ними.

Тем самым осуществляется не только активизация уже имеющихся знаний по математике, но и увеличение необходимого объёма лексико-грамматического материала, знакомство с русскоязычной научной литературой, культурой ведения научной работы, требованиям, предъявляемым к различного рода докладам, публичным выступлениям, дискуссиям на русском языке, используя научный стиль речи.

Корректировка плана изучения дисциплины и содержания разделов варьируется в зависимости от направлений, по которым будут проходить обучение иностранные граждане. Вводно-предметная часть курса математики остаётся прежней, поскольку освоение начального (базового) лексико-грамматического материала необходимо всем иностранным гражданам независимо от уровня их подготовки.

Изменению подлежит организация аудиторной и самостоятельной работы слушателей уже в рамках так называемой основной части курса. Здесь можно предложить организацию занятий в форме дискуссий на заранее заданные темы, выступление с докладами и последующее их обсуждение, защиту рефератов, а также проведение лекций самими иностранными слушателями для своих коллег.

При подготовке научных работ зачастую возникает необходимость проведения различного рода классификаций на основе изучения различных

источников. Для активизации подобного вида деятельности в рамках изучения математики на подготовительном факультете возможно использование следующего методического приёма. Сначала на уровне лексико-грамматических конструкций изучаются основные понятия выбранного небольшого раздела математики, например, раздела «Элементы геометрии и векторной алгебры». Затем слушателям предлагаются подготовить доклады на следующие темы:

1. Характеристика базового понятия «вектор».
2. Характеристика базового понятия «комплексное число».
3. Сравнительная характеристика понятий «вектор» и «комплексное число».

Слушателям, показывающие на данном этапе относительно невысокий уровень владения русским языком, предлагается использовать адаптированные тексты. Тем же, кто уже владеет русским языком на достаточно высоком уровне, рекомендуется использовать неадаптированную литературу.

На следующем занятии после выступлений происходит их обсуждение, проводится сравнительный анализ на предмет полноты, доступности, понятности, логической последовательности изложенной в докладах информации.

На завершающем этапе изучения математики в рамках предвузовской подготовки иностранных граждан рекомендуется выбирать тематику выступлений с учётом выбранных слушателями направлений подготовки, тем самым осуществляя подготовку к обучению непосредственно в магистратуре или аспирантуре. Но в этом случае необходимо иметь в виду то, что в рамках одной учебной группы будут слушатели с разными уровнями как языковой, так и научной подготовки, а также разных специальностей. В этом случае преподавателю необходимо максимально дифференцировать подход к каждому слушателю как на уровне языка, так и на уровне подбора тематик докладов и выступлений.

Что же касается других дисциплин, изучаемых на подготовительном отделении, то здесь появляются возможности не только изменения методик преподавания дисциплин, но и корректировки содержания этих дисциплин с учётом потребностей выбранных слушателями направлений их дальнейшей подготовки.

Литература и примечания:

[1] О мерах по совершенствованию предвузовской подготовки иностранных граждан, принимаемых на обучение в государственные учреждения высшего профессионального образования Российской Федерации. Приказ Минобрнауки РФ от 08.05.1997 № 866

[2] Об утверждении требований к освоению дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства к освоению профессиональных образовательных программ на русском языке. Приказ Министерства образования и науки РФ от 3 октября 2014 г. № 1304

© Е.В. Степаненко, 2014

СКВЕР КАК ЧАСТЬ СИСТЕМЫ ОЗЕЛЕНЕНИЯ СМОЛЕНСКА

Сквер (англ. square – площадь) – благоустроенная и озеленённая территория внутри жилой или промышленной застройки. Сквер – объект озеленения города, представляющий собой участок величиной 0,15–2 га; размещается обычно на площади, перекрестке улиц, либо на примыкающем к улице участке квартала. Планировка сквера включает дорожки, площадки, газоны, цветники, отдельные группы деревьев, кустарников. Он предназначен для кратковременного отдыха пешеходов; художественного оформления архитектурного ансамбля[1].

В зависимости от назначения различают следующие виды скверов:

- 1) скверы, предназначенные для кратковременного отдыха горожан;
- 2) скверы для более долгого места отдыха;
- 3) скверы для прогулок и игр детей;
- 4) скверы художественно-декоративного оформления площадей и улиц.

В зависимости от степени открытости скверы можно разделить на:

1) открытый сквер – партерного типа с преобладанием газонов и цветников;

2) закрытый сквер – с посадками деревьев и кустарников, когда его надо изолировать от городского окружения.

Среди функций сквера главными являются: рекреационная, развлекательная, транспортная и познавательная.

Планировка сквера подчиняется окружающему его архитектурному ансамблю. Наиболее важным для планировки сквера является установление правильного соотношения между размерами площади и сквера. На площадях, служащих общественным центром населенного пункта, сквер может размещаться в центре площади или занимать только часть ее. На площадях, пересекающихся транспортом, сквер располагают в виде двух отдельных участков. Если площадь пересекается взаимно перпендикулярными транспортными потоками, то сквер может состоять из четырех отдельных участков и служить чисто декоративным элементом. Сквер, размещаемый на площади, окруженной общественными и жилыми зданиями, сам становится элементом ее композиции. В этом случае его планировка должна быть в полном композиционном единстве с архитектурным решением площади. При окружении сквера зданиями классической архитектуры планировка территории и композиция растительности должна способствовать наиболее полному выявлению эстетических достоинств зданий, окружающих площадь [3].

На территории Смоленска насчитывается довольно большое количество скверов. Они украшают город, делают его эстетически более эффективным. В центре города можно увидеть: сквер на пл.Победы и сквер, расположенный за кинотеатром «Октябрь». Данные скверы используются как зоны отдыха горожанами.

Подробнее остановимся на сквере, располагающемся за кинотеатром

«Октябрь» в центре города. Он представляет территорию, ограниченную с трех сторон дорогами. Главная функция сквера – рекреационная. Он предназначен для кратковременного и более долгого времени отдыха, для прогулок и игр детей.

Сквер занимает примерно 500 кв.м. и имеет довольно сложный рельеф, на котором располагаются как возвышенности, так и низины. Среди возвышенностей представлены остатки валов XVIв.

Архитектурно-ландшафтная планировка сквера включает элементы регулярного и пейзажного стилевых направлений. Из элементов благоустройства практически ничего не представлено, только фонари.

На территории сквера произрастает большое количество лиственных деревьев, кустарников, а так же хвойные породы. Среди самых распространенных - клен платановидный, клен американский, бересклет, липы широколиственные и мелколистные, туи.

Анализ функциональных особенностей сквера, его планировки и расположения позволяет сделать следующие выводы:

1) сквер имеет достаточно большую территорию, предназначенную для кратковременного отдыха горожан;

2) очень удобное территориальное расположение сквера в центре г. Смоленска;

3) большое разнообразие древесных пород, что является своеобразным «фильтром», который очищает воздушную среду города.

4) в зависимости от степени открытости данный сквер является закрытым. Большое количество деревьев и кустарников закрывают его от проезжей части.

5) среди недостатков стоит отметить, что для более удобного и долгого отдыха горожан не хватает элементов благоустройства.

В связи с этим можно составить рекомендации по благоустройству и озеленению данной территории:

– Для более комфортного отдыха жителей необходимо оборудовать территорию сквера скамейками, беседками. В качестве декоративного оформления можно установить перголы, декоративные арки, увитые лианами, фонтанчики, скульптуры.

– В связи с тем что на территории сквера находится фрагмент крепостной стены, то целесообразно ввести познавательные информационные стенды с некоторыми знаменательными моментами истории г.Смоленска.

– На территории сквера так же возможно создание видовой точки, с которой можно было бы увидеть практически всю территорию сквера и панораму города.

– Для привлечения родителей с детьми возможно сооружение детских зон с оборудованной для игр и развлечений территорией.

Литература и примечания:

[1] <https://ru.wikipedia.org/wiki/Сквер>

[2] <http://landscape.totalarch.com/node/36>

[3] http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?gov_id=21&id=81636

© Д.Г. Тишина, В.Б. Дрягина, 2014

*Л.В. Топоркова,
ПГУТИ
Т.В. Янковская,
Д.В. Попов,
СамГТУ,
г. Самара*

О РОЛИ КУРАТОРА НА НАЧАЛЬНЫХ КУРСАХ ВУЗОВ

С первых дней обучения в ВУЗе в студенческой группе происходит процесс формирования коллектива. У студентов формируются навыки и умения рациональной организации учебной деятельности, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и формированию профессионально значимых качеств личности. Значительное влияние на успешность этих процессов оказывает помощь и поддержка со стороны студентов старших курсов, кураторов, создающих условия, при которых происходит не только адаптация студентов к новому для них образовательному процессу, но и формируется их готовность максимально раскрыть свои способности через осмысление собственного потенциала и возможностей его реализации.

Учебная группа студентов первого курса – это пока еще не сложившийся коллектив, и задача куратора – своевременно

изучить индивидуально-личностные особенности и морально-психологические качества студентов, выделить актив группы, содействовать формированию сплоченного коллектива и созданию такого психологического климата, который бы способствовал успешной адаптации студентов. Уже на начальном этапе обучения в ВУЗе необходимо не допускать пустой траты времени на поиск студентами путем «проб и ошибок» нужных им познавательных и организационных изменений, а формировать их целенаправленно.

Куратор является первым человеком, преподавателем и старшим товарищем, с которым сталкиваются бывшие абитуриенты, ставшие студентами первого курса. От того, насколько куратор проявит себя как личность, насколько хорошо он будет выполнять свои обязанности, зависит дальнейшее обучение первокурсников в вузе.

Таким образом, можно четко определить функции куратора:

- во-первых, это курирование учебной деятельности первокурсников (посещаемость занятий, успеваемость, информирование о практической стороне жизни и деятельности университета);

- во-вторых, воспитательная деятельность (формирование морально-психологического климата в группе, ознакомление с традициями университета, обучение правилам достойного поведения, основам культуры поведения, внедрение навыков общения, совместная разработка и организация внеучебных мероприятий);

- в-третьих, немаловажной функцией является работа с родителями.

В наших университетах проводится промежуточная аттестация, которая позволяет оценить возможности возникновения проблем у первокурсников еще до конца семестра. Негативные данные доводятся до сведения родителей и

дальнейшее решение вопросов урегулирования ситуации происходит совместно. В случае, если родители находятся географически далеко, куратор проводит беседу с первокурсником, пытаясь выяснить причины неуспеваемости и найти пути решения проблем.

Кроме аттестации в ПГУТИ проводится также собрание для родителей первокурсников, где они имеют возможность встретиться с кураторами и лекторами первого курса. Родители узнают об успехах детей и пропусках занятий. И имеют возможность из первых рук получить информацию о требованиях к знаниям, необходимым для успешного завершения семестра. Таким образом, работа куратора на первых курсах значительна и многообразна, но некоторые преподаватели подходят к этой задаче формально. Иногда это можно объяснить тем, что назначенный куратор не ведет занятия у младших курсов и не в курсе многих проблем, возникающих у первокурсников. В таких случаях куратору сложно отвечать на многие вопросы, возникающие у студентов и их родителей.

Нами было проведено тестирование 114 студентов второго курса, в том числе 72 студентов СамГТУ и 42 студентов ПГУТИ. Опрос проводился после второй экзаменационной сессии. Каждый студент анонимно заполнял опросный лист, в котором отразил в каких вопросах ему хотелось бы, чтобы помощь куратора была бы более ощутима. Результаты опроса, приведены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты опроса студентов

в учебных вопросах	44%
в бытовых вопросах	20%
во внеурочной деятельности	28%
в межличностных отношениях	4%

Как видно из полученных данных менее всего студентам желательна помощь в межличностных отношениях. Более всего в вопросах учебных, что можно объяснить тем, что первокурсники воспринимают роль куратора, как классного руководителя, который в школе решал большую часть возникающих проблем.

Бытовые проблемы чаще всего возникают у иногородних студентов и связаны они с проживанием в общежитии, с незнакомой обстановкой и новыми для них обязанностями (приготовление еды, уборка, необходимость делить комнату с другими студентами). Советы куратора в вопросах внеурочной деятельности необходимы первокурсникам, чтобы сплотить новый коллектив в единое целое, что приведет в дальнейшем к плодотворному сотрудничеству не только во время учебы, но и в будущей трудовой деятельности.

Таким образом роль куратора на первых курсах ответственна и сопряжена с большими затратами личного времени. Поэтому в этом качестве желательно видеть человека грамотного, тактичного, принявшего на себя эту роль осознанно и добровольно, а не назначенного формально по распоряжению деканата.

© Л.В. Топоркова, Т.В. Янковская, Д.В. Попов, 2014,

СЕНСОМОТОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ КРУЖКА «БИСЕРОПЛЕТЕНИЕ»

Дошкольный возраст – период интенсивного формирования всех органов и систем организма. Это связано с тем, что дошкольный период – один из важных критических периодов развития, характеризующийся высокими темпами психофизиологического созревания.

Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе и для многих видов труда [2, с.3].

Дошкольный возраст – это возраст, когда складываются и развиваются сенсорные процессы. Поэтому сенсорное воспитание в этот период занимает важнейшее место.

Под сенсорным воспитанием в педагогике понимается система педагогических воздействий, направленных на формирование способов чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятий.

Содержание сенсорного воспитания представляет собой круг свойств и качеств, отношений предметов и явлений, которые должны быть освоены ребенком дошкольного возраста. Этот объем определяется, с одной стороны, многообразием особенностей окружающего мира ребенка, а с другой – разнообразием видов деятельности, которые начинают складываться в дошкольном возрасте и имеют сенсорные основы.

Сенсорное воспитание наиболее успешно осуществляется в условиях дошкольного образования.

В программу сенсорного воспитания, кроме перечисленных свойств, качеств, отношений, имеющих в окружающей действительности и соответствующих им перцептивных действий, включена и система эталонов.

Осваивая под руководством взрослых эталонные значения качеств на основе предшествующего собственно сенсорного опыта, ребенок поднимается на новый, более высокий уровень знаний – обобщенных, систематизированных, в известной мере отвлеченных. Знание эталонов позволяет ребенку анализировать действительность, самостоятельно видеть знакомое в незнакомом, замечать особенности незнакомого, накапливать новый сенсорный опыт. Ребенок становится более самостоятельным в познании и деятельности.

Таким образом, сенсорное воспитание детей дошкольного возраста предусматривает накопление ими широкого сенсорного опыта (многообразия сенсорных эталонов и перцептивных действий, т.е. способов обследования) [3, с. 107-117].

Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно

переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др.) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания [2, с.3].

Моторика – это сфера двигательных функций организма. У грудного ребенка в начальном периоде жизни моторика является первым и единственным аспектом развития, который доступен объективному наблюдению.

Понятие мелкой (или тонкой) моторики человека обозначает точные двигательные способности его рук. Развитие мелкой моторики и, соответственно, координации движений рук ребёнка находится в прямой зависимости от состояния развития его мышления.

Специалисты в области детской психологии уже давно установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени развития тонкой моторики руки. Если движения пальцев развиваются «по плану», то и развитие речи также в пределах нормы. Если же развитие пальцев отстает, отстает и развитие речи. [4].

Развитие моторной функции улучшает (способствует) развитие познавательной функции, восприятие поступающей информации.

Анализ и синтез при обработке информации в центральной нервной системе обеспечивает, сознательный отбор наиболее отточенных моторных функций. Ребенок осознает, что при улучшении моторных функций он чувствует себя более комфортно в любой среде.

Моторная функция ребенка – это интегрированная составная часть познавательной функции головного мозга.

В старшем дошкольном возрасте работа по развитию мелкой моторики и координации движений руки становится важной частью подготовки к школе, в частности, к письму.

Таким образом, нормальное развитие моторики свидетельствует о достаточно высоком общем развитии ребенка. Развитость тонкой моторики отражает и интеллектуальные способности.

Сенсомоторное воспитание, в широком понимании этого слова, способствует интеллектуальному развитию детей, успешной готовности детей к обучению в школе, овладение детьми навыками письма и другими навыками ручной умелости, а главное их психоэмоциональное благополучие.

Дословно: «сенсомоторика» – «сенсо» – чувство, «моторика» – движение. Сенсорные процессы неразрывно связаны с деятельностью органов чувств. Предмет, который мы рассматриваем, воздействует на наш глаз; с помощью руки мы ощущаем его твердость. Таким образом ощущения и восприятие – непосредственное, чувственное познание действительности .

Таким образом, у ребенка поэтапно моделируются и апробируются основополагающие свойства пространства внешнего мира, происходит социоэмоциональное развитие, взаимосвязь между психическим и моторным развитием. С развитием высшей нервной деятельности произвольная

двигательная деятельность в целом приобретает все большее значение в поведении ребенка. [1, с. 14-16]

Таблица 1 – Критерии, показатели и методики выявления уровня сенсомоторного развития детей дошкольного возраста

Критерии	Показатели	Методики
Готовность овладения содержанием программы кружка	Сформированность знаний	Методика 1: Индивидуальный устный опрос
	Сформированность практических умений;	
	Использование знаний и умений в практической работе	
Аккуратность	Проявление аккуратности при подборе и расположении материалов	Методика 2: Оценивание качества процесса выполнения работы
	Проявление аккуратности при выполнении практических действий	
Степень развития мелкой моторики	Умение включать мелкую моторику рук при подборе и расположении материалов	Методика 3: Анализ качества результата выполненных практических работ.
	Умение включать мелкую моторику рук выполнения практических действий	

Понимание взаимосвязи между психическим и моторным развитием ребенка имеет непосредственное отношение к реализации целей и использованию методов развивающей педагогической работы с детьми.

Итак, мы пришли к выводу, что сенсомоторика (от лат. *sensus* – чувство, ощущение и *motor* – двигатель) – это взаимокоординация сенсорных и моторных компонентов деятельности: получение сенсорной информации приводит к запуску тех или иных движений, а те, в свою очередь, служат для регуляции, контроля или коррекции сенсорной информации.

Сенсомоторное развитие дошкольника – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и развитие моторной сферы. На основе анализа психолого-педагогической литературы были выделены критерии, показатели сенсомоторного развития детей дошкольного возраста и подобраны соответствующие методики.

База исследования: группа детей (12 человек) старшего дошкольного возраста (5 - 7 лет). МБДОУ «Детский сад №23». В ходе констатирующего эксперимента был определен уровень сенсомоторного развития у детей дошкольного возраста. (Таблица 2). Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что большинство (8 человек – 66%) обучающихся находится на **среднем** уровне сенсомоторного развития. Дети понимают содержание темы занятия, но при ответах на вопросы допускают ошибки.

Выполняют действия при некотором участии педагога; допускают ошибки при выполнении отдельных действий; распределяют действия, способны внести в

работу личную задумку, выполняют практическую работу по схеме, но с помощью педагога.

Таблица 2 – Уровни сенсомоторного развития детей дошкольного возраста

Уровни сенсомоторного развития	Абсолютное число учащихся	%
Всего выполнило работу	12	100%
Высокий	2	17%
Средний	8	66%
Низкий	2	17%

Для наглядности результаты представлены в форме диаграммы (рис.1).

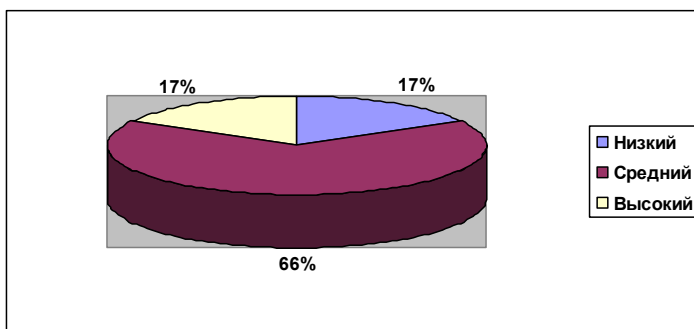


Рисунок 1 – Уровни сенсомоторного развития детей дошкольного возраста

2 человека – 17% обучающихся находятся на **высоком** уровне сенсомоторного развития. Дети этого уровня полностью понимают содержание темы занятия, правильно отвечают на все поставленные вопросы, не допуская ошибок. Все действия с материалом правильные, целенаправленные, с положительным результатом; дети последовательно распределяют действия; способны прогнозировать будущую работу; способны внести в работу личную задумку. Работа выполнена правильно, аккуратно без помощи педагога.

На **низком** уровне сенсомоторного развития находятся 2 человека – 17% воспитанников. Плохо разбираются в теме занятия, на заданные вопросы дают неверные ответы. При работе с материалом действия неправильные и неаккуратные; не могут последовательно выполнять действия; нет творческого подхода при выполнении работы. Работа выполнена с многочисленными ошибками; обучающиеся не могут выполнять практическую работу без помощи педагога. Анализ уровня сенсомоторного развития старших дошкольников подтвердил актуальность проблемы и необходимость разработки программы с целью сенсомоторного развития дошкольников.

Нами была разработана программа кружка «Бисероплетение», задачами которого являются: сенсомоторное развитие и развитие творческих способностей через занятия с бисером; приобщение детей к основам рукоделия и ознакомление с историей промысла; обеспечение досуга детей. Образовательная программа

«Бисероплетение» является программой культурно - нравственной ориентации и направлена на художественно-эстетическое воспитание ребенка, обогащение его духовного мира, на развитие художественно-творческого потенциала личности.

Реализация программного материала рассчитана на 2 года. Система занятий предусматривает проведение одного занятия в неделю. Занятия проводятся с группой детей (12 человек) старшего дошкольного возраста (с 5 - 7 лет). Длительность занятий – 30 минут. Занятия комплексные, интегрированные, не дублируют ни одно из занятий общей программы. Они являются надпрограммными и закладывают основу успешной деятельности в любой области. Результатом реализации данной программы являются выставки детских работ, использование поделок-сувениров в качестве подарков.

Можно сделать первоначальные выводы о том, что бисероплетение, как любое творческое занятие, способствует самовыражению и постоянному творческому росту ребенка. В процессе обучения плетению из бисера у детей развивается мелкая моторика кисти и, соответственно, развивается мышление, речь, повышается концентрация внимания, формируются такие качества как усидчивость и терпеливость. Данная проблема требует дальнейшего исследования.

Литература и примечания:

[1] Вайнерман С. М., Большев А. С., Силкин Ю. Р. и др. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству: Пособие для педагогов дошко. учреждений. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - 224 с.

[2] Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер; Под ред. Л. А. Венгера. - М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

[3] Курочкина Н. А., Лейкина Б. С., Логинова В. И. и др. Дошкольная педагогика. Учеб. Пособие для студентов пед. ин - тов по спец. № 2110 «Педагогика и психология (дошк.)». В 2 ч. Ч. 1. / Под ред. В. И. Логиновой, П. Г. Саморуковой. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: Просвещение, 1988. - 256с.

[4] Шаграева О.А. Детская психология. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

© С.С. Урлапова, Л.И. Бузова, 2014

***Е.В. Хадаева,
Ю.А. Головина,
О.В. Соколова,
ЛПИ(ф) СФУ,
г. Лесосибирск***

РОЛЬ ИГР НА ПЕРЕМЕНЕ В ФОРМИРОВАНИИ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В начальной школе на переменах часто проводятся различные подвижные игры для учащихся. В нашей школе это были различные физические упражнения в виде игры под музыку.

Подвижные игры имеют оздоровительное, воспитательное и

образовательное значение и легко доступны для физического воспитания и развития ребенка. Доказано, что они улучшают физическое развитие детей, благотворно воздействуют на нервную систему и укрепляют здоровье. Кроме того, это очень эмоциональное спортивное занятие, которое может создавать очень большую физическую нагрузку на ребенка, что необходимо обязательно учитывать при организации занятий с малышом. Почти в каждой игре присутствуют бег, прыжки, метания, упражнения на равновесие и т.д. В играх воспитываются основные физические качества ребенка, такие как сила, быстрота, выносливость и совершенствуются

разнообразнейшие двигательные умения и навыки. Ребенок, как известно, через игру познает мир и жизнь. Из истории возникновения игры видно, что она выступает как форма обучения. Игры для древних людей, как и для современных, были неотъемлемой частью жизни.

Заставить ребенка стоять смирно очень трудно, но если это действие включить в игровой процесс, цель с успехом будет достигнута. Например, игра «Море волнуется...». Какие игры подходят для младшего школьного возраста? Так как мы обучаемся в педагогическом институте и проходим практику в в «Гимназии» г. Лесосибирска, решили провести и проверить несколько вариантов игр среди первых классов. Были выбраны такие игры как:

Название	Как играть	Итог
«Воробьи и вороны»	Играющие становятся в две шеренги посередине площадки. Расстояние между ними – 2-3 м. Первая шеренга – «воробьи», вторая – «вороны». Когда воспитатель произносит: «Воробьи» – играющие в этой шеренге разбегаются, пытаясь скрыться за линией «дома», расположенной в конце площадки. Ученики из второй шеренги их ловят. Затем воспитатель произносит «Вороны» – и учащиеся меняются ролями. Воспитатель одну и ту же шеренгу может назвать 2 раза подряд. Побеждает команда, которая поймает большее количество игроков противоположной команды	Сложно было объяснить правило игры. Детей было много, и вместе ожидаемого веселья, мы получили несколько травм. Детям эта игра показалась сложной и неинтересной.
«Ручеек»	Играющие встают друг за другом парами, обычно мальчик и девочка, юноша и девушка, берутся за руки и держат их высоко над головой. Из сцепленных рук получается длинный коридор. Игрок, кому пара не досталась, идет к «истоку» ручейка и, проходя под сцепленными руками, ищет себе пару. Взявшись за руки, новая пара пробирается в конец коридора, а тот, чью пару разбили, идет в начало «ручейка». И проходя под	Сложно было объяснить правило, но когда поняли, играть было интересно. Сложно было переключить их на другую игру.

	сцепленными руками, уводит с собой того, кто ему симпатичен. Так «ручеек» движется.	
«Запутаться в паутине»	Задача игроков запутаться так в паутине из собственных ног и рук, чтоб никто не распутал. Дети становятся в круг, берутся за руки, и начинают «запутываться». Можно проходить под руками соседей, переступать через них. Ведущий должен распутать детей из паутины, повторяя их действия в обратном порядке. Руки игроков при этом не расцепляются. Распутал, значит, вытащил всех из паутины.	Правило поняли сразу. Запутались, но распутаться, не расцепляясь, было трудно, дети устали и игру пришлось прекратить.
«Море волнуется»	Перед началом игры выбирается водящий. Водящий отворачивается от остальных участников и громко говорит: «Море волнуется раз, Море волнуется два, Море волнуется три, Морская фигура замри!» В этот момент игроки должны замереть в той позе, в которой оказались. Водящий поворачивается, обходит всех играющих и осматривает получившиеся фигуры. Кто первый из них пошевелится, тот становится на место ведущего, либо выбывает из игры (в этом случае победителем становится наиболее дольше продержавшийся игрок).	Эту игру дети знали, обошлись без объяснения правил. Игра, которая понравилась детям больше всего.

Не все выбранные нами игры понравились и подошли детям.

«Воробы и вороны» - игра для детей оказалась сложной, они долго не могли понять правила, в итоге во время игры толкнули маленькую девочку, которая потерялась в толпе. «Запутайся в паутине, игра, которая детям не понравилась, им было тяжело играть в нее. «Ручеек» и «Море волнуется» больше всего понравились детям. Играли долго, веселились и смеялись, активность, и настроение не спадало.

Проанализировав наши результаты, мы пришли к выводу, что возможно нужно было действовать по-другому: ознакомить детей с новой игрой четко, лаконично, образно, эмоционально в течение 1,5–2 мин. Объяснить сюжет подвижной игры, дается после предварительной работы с ребенком по формированию представлений об игровых образах. Тематика сюжетных подвижных игр разнообразна: это могут быть эпизоды из жизни людей, явлений природы, подражание повадкам животных. В ходе объяснения игры перед детьми ставится игровая цель, способствующая активизации мысли, осознанию игровых

правил, формированию и совершенствованию двигательных навыков. При объяснении игры использовать краткий образный сюжетный рассказ. Он изменяется в целях лучшего перевоплощения ребенка в игровой образ, развития выразительности, красоты, грациозности движений; фантазии и воображения малыша. Сюжетный рассказ аналогичен сказке, вызывающей у детей воссоздающее воображение, как бы зрительное восприятие всех ситуаций игры и действий, которые стимулируют их к эмоциональному восприятию.

Но учителя отметили, что после таких перемен дети на уроках стали более активны и не уставали на уроках.

Эта тема показалась нам интересной и обширной. Мы бы хотели и дальше продолжить наши исследования. Более подробно изучить нашу тему.

Литература и примечания:

- [1] Тер – Ованесян А.А. Педагогические основы физического воспитания. – М., 1978.
- [2] Тимофеева В.А. Подвижные игры с детьми младшего дошкольного возраста. – М., 1986.
- [3] Теория и методика физического воспитания: Учебное пособие для студентов факультета физ. воспитания пед. институтов /Под ред. Б.А. Ашмарина. – М., 1979.
- [4] Студеникин М.Я. Книга о здоровье детей. – М., 1988.
- [5] Страковская В.Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет. – М., 1994
- [6] <http://www.pravilaigr.ru/moree.php> - автор не указан
- [7] <http://www.millionpodarkov.ru/games/igra-zaputatsya-v-pautine-igra-dlya-de.htm> - mesheryakova
- [8] <http://www.psyoffice.ru/4-0-5383.htm> - автор не указан
- [9] <http://www.pozdravleniya.biz/konkurs/den-rojdeniya/38.html> - автор не указан

© Е.В. Хадаева, Ю.А. Головина, О.В. Соколова, 2014

Н.Н. Харькова
*ИПОМ РВУЗ «КТУ»,
г. Ялта*

К ВОПРОСУ О МЕЖКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Актуальность проблемы межкультурного воспитания обусловлена увеличением степени культурного разнообразия многих народов, в том числе и тех, которые ранее были монокультурны по своей сути. Тенденции к интеграции человеческой деятельности в общемировом масштабе, а также активное участие страны в жизни мирового сообщества ставят вопрос о необходимости адаптации личности к социокультурному многообразию мира, подготовки к разрешению проблем, связанных с межкультурными контактами.

В связи с этим большое значение играет формирование толерантного

отношения к представителям других культур, формирование и развитие умений и навыков взаимодействия с представителями разных культур, воспитание учащихся в духе гуманного межнационального общения. Разрабатываются новые образовательные стратегии, что нашло свое отражение в документах ООН, Совета Европы, ЮНЕСКО; концепции мультикультурного образования (Дж. Бэнкс), глобального образования (Р. Хенви), концепции культуры межнационального общения (Н. Крылова), концепция поликультурного образования (В. Макаев, А. Джуринский), концепции межкультурного образования (П. Бателаан, В. Нике).

Исследования и публикации. Проблема регулирования отношений людей разных национальностей рассматривается в работах Л. Волик, О. Гукаленко, В. Кузьменко, Т. Стефаненко. В своих исследованиях Дж. Берри, А. Джуринский, В. Заслуженюк, Н. Лебедева, В. Матис, Л. Пуховская рассматривают различные аспекты формирования этнической идентичности и культуры межнациональных отношений. Актуальность межкультурного воспитания младших школьников подтверждается исследованиями психологов Л. Божович, Л. Выготского, П. Гальперина, и др.

Изложение основного материала. Межкультурное воспитание рассматривают как конструктивный педагогический способ просвещения и воспитания в духе толерантности. Оно призвано помочь учащимся понять свою культуру, роль стереотипов в коммуникации между различными культурами.

Актуальность организации межкультурного воспитания младших школьников обусловлена тем, что в этом возрасте происходит продуктивное овладение своей культурой в связи с активным формированием характера, стереотипов поведения, мышления и мировоззрения личности младшего школьника. Одна из задач, стоящих перед учителем начальной школы – научить школьников преодолевать трудности, возникающие при контактах и общении с представителями разных культур. В докладе Международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище» отмечается, что при существовании многообразия культур и социальных систем остается общей для всех проблема воссоздания демократического идеала, способного генерировать и поддерживать чувство солидарности всех людей [1, с. 4].

В докладе также сказано, что образовательный идеал XXI в. радикально отличается от классического идеала, основанного на энциклопедичности знаний, одним из важнейших принципов нового образовательного идеала становится умение жить вместе [1, с. 6]. В докладе поддерживается необходимость развития четырех базовых компетентностей современного образованного человека, названных Жаком Делором, – учиться жить, учиться познавать, учиться делать и учиться сосуществовать.

Осмысление этих принципов приводит к выводу о том, что современное образование должно формировать мировоззрение, основанное на толерантности к культурным различиям и ответственности за свои действия. Разные культуры важны и разные культуры нужны. Хотя бы потому, что «культура по сути своей погранична, ей органически необходим контраст с другими культурами, их «взаимное отзеркаливание» [4]. Межкультурное образование рассматривают как новое явление, которое привлекает пристальное внимание современных исследователей и интенсивно внедряется в практику педагогической деятельности.

В зарубежной педагогике наиболее известными стали теоретические подходы к данной проблеме, разработанные П. Бателаан, С. Нието и другими исследователями. Многие исследователи наравне с понятием «межкультурное образование» используют понятие «мультикультурное образование» (Д. Бэнкс и др.) [3]. Под мультикультурализмом обычно понимается комплекс идей, ценностей и действий, способствующих мирному, равноправному и взаимовыгодному сосуществованию различных культурных, этнических и социальных групп в одной стране.

С точки зрения Г. Солдатовой, основная задача межкультурного воспитания заключается в формировании «социальной компетентности подрастающего поколения, знаний и умений строить позитивные отношения в многообразном и многоликом мире с людьми, непохожими по самым разным параметрам: расовым, этническим, религиозным, социальным и мировоззренческим» [2, с. 60].

Выделяют следующие направления педагогической деятельности в рамках организации процесса межкультурного воспитания: познавательный (обогащение знаний учащихся достижениями родной и иноязычной культуры), эмоциональный (воспитание толерантного отношения к иноязычной культуре и проявлению культурных различий), поведенческий (обучение образцам социального поведения в иной культуре).

Языковое и культурное многообразие общества обуславливает цели и задачи организации межкультурного воспитания – формировать у учащихся осознание того, что окружающий его мир многомерен и многокрасочен. Формирование основ межкультурного взаимодействия младших школьников призвано позволить ему: быть чувствительным к восприятию привычного и чужого; видеть в хорошо знакомом чужое и в чужом – привычное, общее; преодолевать чувства страха и неуверенности, возникающее при встрече с чужим/непривычным; быть открытым для других культур.

Для организации процесса межкультурного воспитания младших школьников используются активные формы и методы работы – традиционные, дискуссионные, национально-обрядовые, нестандартные, импровизации. Такие методы как диалог, моделирование ситуаций, викторины, организация фестивалей, конкурсов, проектов, инсценирование ситуаций реального общения, тренинги приобщают учеников младших классов к различным моделям поведения и реагирования, учат школьников вести себя в различных ситуациях межкультурного взаимодействия. Такие формы работы как экскурсии, заочные путешествия, ролевые игры воспитывают толерантное отношение школьников к окружающим людям, способствуют их культурному самоопределению, формируют представление младших школьников о разнообразии окружающего мира.

Выводы. Межкультурное воспитание это процесс, который предполагает овладение личностью системой национальных и общекультурных ценностей, овладение коммуникативными и эмпатийными умениями, которые позволяют осуществлять межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур.

Литература и примечания:

[1] Образование: сокрытое сокровище. Основные положения доклада /

Жак Делор и др.— М. : Издательство «ЮНЕСКО», 1996. – 31 с.

[2] Солдатова Г. У. Практическая психология толерантности / Г. У. Солдатова // Век толерантности. – 2003. – № 6. – С. 55–62.

[3] Banks J. Multicultural educ. : Characteristics and goals / J. Banks // Multicult. educ. : Issues&perspectives. – Boston : Allyn&Bacon, 1989. – P. 117–133.

[4] Hanvey R. An attainable Global Perspective, New York : The American Forum for Education / R. Hanvey. – N. Y. : Hodder & Stoughton, 1977. – P. 216.

© Н.Н. Харькова, 2014

Д.В. Чупина,

З.Н. Петрова,

ГГПИ им. В.Г. Короленко,

г. Глазов

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Экологическая игра – форма экологического образования, основанная на развертывании игровой деятельности участников, стимулирующая высокий уровень мотивации, интереса и эмоциональной включенности при изучении природы.

Они позволяют формировать у младших школьников понятия о взаимосвязях и взаимозависимостях всех компонентов природы: животных друг с другом, растений и животных, живой и неживой природы, человека и природы; прививают практические навыки и умения по уходу за растениями и животными своего ближайшего окружения. Использование экологических игр на уроках окружающего мира дополнительно обогащает учащихся знаниями о природе и её многообразии, целостности живого организма и его потребностях, отличительных особенностях, чертах приспособления к окружающей среде, образе жизни. Кроме того, в процессе игры у детей развивается связная речь, обогащается словарный запас. Приведем примеры экологических игр, уместных для использования на сезонных экскурсиях с младшими школьниками.

Игра «Семена клена»

Цель данной игры – показать, какой случайностью является прорастание семени растения и вспомнить факторы, влияющие на его рост. Перед началом занятия подготавливаются карточки, на которых выписаны основные благоприятные и неблагоприятные факторы: хорошая почва (4) солнечный свет (4) теплые весенние дни (4) вода (4); засуха (1) голодный олень (2) плохая почва (1), семена клена (2). В скобках указано количество карточек каждого вида, причем их соотношение может меняться по усмотрению ведущего, в зависимости от количества участников и от поставленной учебной задачи. При этом необходимо учитывать, что слишком большое количество карточек с неблагоприятными факторами снижает вероятность выигрыша, что неприемлемо для младших школьников.

Игре предшествует беседа о роли воды, света, тепла, почвы и травоядных животных в жизни растений. Учащихся необходимо подвести к мысли, что большая часть семян так никогда и не прорастет, потому что попадет в такие места, где нет оптимальных условий. В этой игре два или несколько человек

будут играть роль семян клена. Все остальные будут играть роли благоприятных и неблагоприятных факторов. Задача игры - «приземление» семян клена в такие места, где нет неблагоприятных факторов, но есть условия, которые необходимы для роста. Игра проводится на открытой игровой площадке, где обозначены 4 игровые базы на равном расстоянии друг от друга. Каждый участник выбирает карточку с обозначением роли, которую он будет играть, не озвучивая ее другим игрокам. По команде ведущего «ветер дунул – семена полетели» все участники бегают между базами. Через несколько секунд, когда все дети рассредоточатся по площадке, подается команда «ветер стих – семена приземлились». В этот момент участники быстро занимают одну из близлежащих баз.

После того как все подойдут к своим базам, выясняются роли игроков. Те базы, на которых не оказалось семян клена, иллюстрируют места лишенные растительности. В случае, когда в группе присутствует хотя бы одно семя клена, рассматриваются имеющиеся факторы. Для «победы» необходим весь набор благоприятных факторов и отсутствие неблагоприятных. Если в данной группе оказывается два и более семян, то возникает такой фактор, как конкуренция и эти семена не прорастают.

Когда выявляются случаи удачного «прорастания», важно подчеркнуть тот факт, что ребенок, играющий роль кленового семечка, «приземлился» в нужном месте совершенно случайно. То же самое происходит с семенами и в природе. Опыт показывает, что для успешного финала придется сыграть в эту игру несколько раз, пока, наконец, семечко не приземлится в нужном месте.

Игра «Зайцы» и ресурсы»

Цель: иллюстрация динамики численности популяции на доступном для младшего школьника уровне.

Участники разбиваются на 2 равные команды (например: 15 и 15 человек) Обе команды выстраиваются в две шеренги друг напротив друга. Одна команда – «зайцы», другая – «ресурсы». Участники игры договариваются между собой о выборе и способе обозначения своего ресурса. Например, предлагается три вида ресурсов: вода, еда и жилище. Каждый «ресурс» до начала каждого тура игры задумывает, кем он будет (водой, едой или жилищем). Каждый «заяц» задумывает, что ему необходимо для жизни. Никто, ни «зайцы», ни «ресурсы» не делится с окружающими тем, что он задумал. Ведущий командует: «Пошел первый год в жизни зайцев. Ресурсы, покажите, кто вы?» «Ресурсы» демонстрируют условные обозначения. Далее ведущий командует: «Зайцы, вперед!» и хлопает в ладоши. Команда «зайцев» устремляется к «ресурсам» и выбирает себе того, кого заранее задумал. Причем каждый «заяц» может выбрать только один «ресурс». Схваченные «ресурсы» переходят в команду «зайцев» и превращаются в них, поскольку зайцы, удовлетворенные в необходимых жизненных ресурсах, успешно размножаются. Те же «зайцы», которым ничего не досталось, переходят в команду «ресурсов» и превращаются в них, так как погибают. После каждого тура необходимо обсуждать, как и почему меняется численность в каждой команде, находить аналогичные ситуации в природе. В эти игры с большим интересом играют дети разного возраста, в непринужденной обстановке закрепляя знания, полученные на уроке, то есть имеет место опосредованное педагогическое воздействие, скрытое игровыми целями.

© Д.В. Чупина, З.Н. Петрова, 2014

*Д.В. Чупрова,
Д.Г. Бальчинова,
ЧГМА,
г. Чита*

ОПЫТ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН В РАМКАХ УЧЕБНОГО И ВНЕУЧЕБНОГО ПРОЦЕССОВ

Новые тенденции в сфере высшего профессионального образования ориентированы на развитие личностных качеств будущего специалиста. Это свидетельство того, что на смену технократическим подходам к производственной и образовательной деятельности, приходит необходимость в новом типе специалиста с устойчивым и опережающим уровнем профессиональной и общей культуры [5].

Современный подход к профессиональному образованию [2; 3; 5; 6] предполагает подготовку специалиста, актуализирующую знания, мотивы, отношения и действия человека, направленные на постоянное самосовершенствование, саморазвитие и отвечающие требованиям современной образовательной парадигмы (парадигмы постиндустриального общества).

В условиях новой образовательной парадигмы меняются не только формы организации образовательного процесса, но и функции его субъектов. Так, обучающийся принимает большую ответственность за результаты обучения, образование рассматривается как средство самореализации, построения личной карьеры [4]. Образовательный процесс основывается на принципах саморазвития, самообразования, самосовершенствования. Акценты в оценке роли преподавателя в образовательном процессе смещаются с функций транслятора информации («готового знания») к функциям менеджера образовательного процесса [6].

Таблица 1 – Сравнение компонентов образовательных парадигм индустриального и постиндустриального общества [7]

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	Образование для общественного производства	- образование для самореализации человека в жизни; - образование в интересах общества; - образование для производства
Мотивы	- учение обучающихся как обязанность; - деятельность педагога как исполнение профессионального долга	- заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; - заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними.

Нормы	- ответственность за учение обучающихся несет педагог; - авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, дисциплины	- обучающийся принимает на себя ответственность за свое учение; - авторитет педагога создается за счет его личных качеств;
Цели	- направленность учения на приобретение знаний - учение в молодости как «запас на всю жизнь»	- направленность учения на овладение основами человеческой культуры и в т.ч. компетенциями; - учение в течение всей жизни;
Позиции участников образовательного процесса	- педагог передает знания; - педагог над обучающимися	- педагог создает условия для самостоятельного учения; - педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство
Формы и методы	- иерархический и авторитарный методы; - стабильная структура учебных дисциплин; - стабильные формы организации учебного процесса; - акцент на аудиторные занятия под руководством педагога	- демократический и эгалитарный методы; - динамическая структура учебных дисциплин; - динамичные формы организации образовательного процесса; - акцент на самостоятельную работу обучающихся;
Средства	Основным средством обучения является учебная книга	- учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ
Контроль и оценка	Контроль и оценка производятся преимущественно педагогом	- смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.

Это, отчасти, обеспечивается инновационными методиками организации образовательного процесса. Особенности инноваций в образовании рассматриваются в следующих подходах:

- инновация как механизм реагирования системы на внешние изменения;
- инновация как фактор, стимулирующий развитие системы образования;
- инновации как средство, обуславливающее потребность в рефлексии сложившегося опыта;
- инновация как конечный результат деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса,

используемого в практической деятельности.

Отсюда, общий контекст изменений в образовании характеризуется следующим:

- широкое использование интерактивных образовательных технологий;
- организация самостоятельной работы обучающихся;
- новые способы оценки достижений обучающихся;
- современный учебно-методический комплекс [3].

Несмотря на то, что каждая новая эпоха предъявляла к человеку свои требования, всегда главными и ценными качествами человека были и остаются образованность, нравственность, самообладание, гражданственность.

Человек находясь в социуме, ежедневно сталкиваясь с ситуациями выбора и принятия решений, затрагивающие жизненные интересы как его самого, так и многих других людей, с проявлениями несправедливости и жестокости, черствости и цинизма, должен правильно и адекватно реагировать на них, что является особенно актуальным в профессии врача.

Как известно, гуманитарные и социальные науки изучают человека, его взаимоотношения с природой, обществом, друг с другом, наконец, с самим собой. Именно поэтому, мы говорим о гуманитарной стороне образования и воспитания (в некотором смысле речь идет о формировании человека как человека: человек обрывается).

В таких условиях задачей образовательной организации становится подготовка человека, способного ориентироваться в мире новых социальных технологий, порой весьма агрессивных и настроенных на манипулирование сознанием самого человека.

Поэтому на долю профессионального образования выпадает две роли: первая, традиционная, связанная с подготовкой специалиста, и вторая – тоже с подготовкой, но уже другого рода, - человеческой. И эта, вторая роль образования, не является вторичной, она не менее важна, чем первая. Современный человек живет в изменяющемся мире, поэтому должен быть готов к множеству социальных и профессиональных ролей, к гражданской и личной ответственности. Отсюда – важная роль единства образовательного и воспитательного процессов и их инновационная составляющая.

В рамках реализации данного направления предлагаем читателям ознакомиться с опытом инновационной деятельности, осуществляемой на кафедре гуманитарных наук ГБОУ ВПО «Читинская государственная медицинская академия». Усилия преподавателей кафедры направлены на создание условий для развития личностных способностей студентов, формирования их интеллектуальных, эстетических и нравственных качеств. Этим обусловлено преимущество преподавания гуманитарных дисциплин: возможность применения различных форм инновационной деятельности в рамках сочетания учебного и внеучебного процессов.

Так, к постоянным мероприятиям, проводимым на кафедре в рамках внеучебного процесса, относятся:

1. Ежегодная фотовыставка, посвященная Дню матери, в которой принимают участие не только студенты, но и преподаватели.

2. Школа молодого избирателя. Кроме того, кафедра имеет опыт организации политических игр, проводимых на межвузовском уровне. В 2010 году студенты, подготовленные преподавателями кафедры заняли 2 место среди

вузов г. Читы.

3. Организация музейной работы.

4. Участие в конкурсах, организованных правоохранительными органами, органами государственной власти Забайкальского края, органами местного самоуправления.

5. Проектная работа студентов, связанная с мотивацией к здоровому образу жизни.

Особого внимания, на наш взгляд, с точки зрения внедрения инновационных образовательных технологий, заслуживает сочетание образовательного и воспитательного процессов в рамках лекционных и семинарских занятий:

1. В рамках дисциплины «Философия» проводится ставший уже традиционным кинофестиваль студенческих работ, посвященных заданной тематике. Темы определяются коллективом преподавателей кафедры.

В 2011-2012 учебном году студенты 2 курса лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов представили свои кино размышления на тему «Жизнь», в 2012-2013 учебном году на тему, посвященную профессиям системы «Человек-Человек»: «Светя другим – сгораешь сам». Тема последнего кинофестиваля звучала: «Будущее начинается с нас».

2. В рамках дисциплины «Психология и педагогика» проводится практическое занятие – дискуссия, посвященная профилактике табакокурения, употребления алкоголя, наркотических веществ. Результаты проектной деятельности студентов старших курсов (например, проектная разработка студенток 4 курса Малининой А.В., Гвоздевой Н.А. Профилактика употребления психоактивных веществ среди школьников и др.) используются при организации занятий.

3. В рамках лекционного курса дисциплины «История Отечества» предусмотрены лекции, основанные на нетрадиционных/инновационных методиках проведения занятий. Так, одной из последних разработок является лекция, посвященная Великой отечественной и второй мировой войне.

Разработка лекции включала несколько этапов и предполагала активное участие студентов в этом процессе. Первый этап, подготовительный, включал написание студентами эссе на тему «Если бы я был/а участником/цей Великого парада». Мероприятие посвящено очередной годовщине Парада 7 ноября 1941 года. Затем, из сочинений студентов выбраны цитаты, которые легли в основу текстового сопровождения заранее подготовленных презентаций на темы: «Женщины в войне», «Дети в войне». Затем лектор переходит к аннотации фильма Михаила Ромма «Обыкновенный фашизм», ставит проблемы жизни, смерти, войны и мира, исторической памяти, после чего аудитория переходит к просмотру сокращенной версии фильма с дальнейшей дискуссией.

Соучастие студентов в процессе подготовки лекции делает педагогический и воспитательный эффект от мероприятия максимальным. Итак, применение инновационных образовательных технологий стимулирует углубление, усвоение, закрепление и осмысление изучаемого материала студентами, выработки их взглядов и позиций. Каждый из вышеперечисленных методов способствует критическому и многостороннему анализу проблематики изучаемой дисциплины, также формированию творческого мышления студентов, умению ориентироваться в научной литературе, овладению методами мышления.

Литература и примечания:

[1] Артамонова М.В. Реформа высшей школы и Болонский процесс в России (частный взгляд методиста)/ М.В. Артамонова. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2008. – 279 с.

[2] Богословский В.И. Управление знаниями в образовательном процессе современного университета: науч.–метод. Материалы / В.И. Богословский, Е.Н. Глубокова. – СПб.: Кн. Дом, 2008г. – 288с.

[3] Дугарова Д.Ц., Куренная Л.П. Опережающее развитие непрерывного профессионального образования педагогических работников: науч.-метод. материалы / Д.Ц. Дугарова, Л.П. Куренная. – Чита: издательство ЗабГУ, 2013. – 148 с.

[4] Дугарова Д.Ц., Чупрова Д.В. Управление знаниями, как организационная основа формирования новых отношений управления в образовательном процессе вуза // Ученые записки ЗабГГПУ. – 2013. - №6 (53). – С 83-90

[5] Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. - №4. – С. 23-30

[6] Игнатьева Е.Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе / Е.Ю. Игнатьева. – Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008 г. – 280 с. / (Серия «Монографии»; вып.9)

[7] Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2008г. – 136 с.

© Д.В. Чупрова, Д.Г. Бальчинова, 2014

Е.В. Шемякина-Розумная,
ГБОУ ВПО ЧГМА
г. Чита

ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИЮ МУЗЕЙНОЙ РАБОТЫ

В настоящее время особенно актуальной представляется задача формирования государственной идеологии, национальных идей и ценностей в сознании молодежи[1]. Современное общество нуждается в специалисте не только компетентном, владеющем профессиональными умениями и навыками в определенной сфере, но и обладающим гражданской позицией, лично участвующим в решении общественных и профессиональных задач.

Взрослая роль патриотического направления в современном образовательно-воспитательном процессе требует применения инновационных методов в работе с молодежью, в частности использования наглядных средств обучения и вовлечения в активную практическую деятельность.

Особую роль в этом процессе играет историческая память. Историческая память – это совокупность передаваемых от поколения к поколению исторических знаний, ценностей, символов, идей и убеждений [2]. В нашем

учебном заведении задачу по сохранению исторической памяти частично выполняет Музей истории ВУЗа. Музей истории ЧГМА – это особая культурно-образовательная и воспитательная среда, в основе которой лежит экспозиция музея, как основная форма музейной коммуникации, образовательные и воспитательные цели которой осуществляются путем демонстрации музейных экспонатов. Музейный предмет, музейная среда дают значительные возможности эмоционального воздействия.

Особую значимость музею образовательного учреждения придает интеграция его в учебный процесс через музейные уроки, научный кружок, исследовательскую деятельность. При музее был создан студенческий научный кружок историко-краеведческой направленности. Члены СНО, студенты младших курсов осуществляют работу по сохранению архивных материалов, их систематизации и каталогизированию. С целью пополнения экспозиционных и фондовых материалов в рамках научной конференции студентов и молодых ученых была открыта секция «Живые страницы истории» (историческое краеведение), ставшая ежегодной. Доклады и материалы, представляемые на конференциях, передаются в архив музея и используются в дальнейших краеведческих исследованиях, оформлении экспозиций и проведении экскурсий.

Условно все фонды музея академии можно разделить на три тематические группы:

- о личностях (галерея ректоров, руководители структурных подразделений, преподаватели и выдающиеся люди нашей академии);
- об истории развития академии (института), ее структурных подразделениях, о вкладе преподавателей, выпускников и студентов ВУЗа;
- об историческом наследии, Великой Отечественной войне, ее участниках-сотрудниках нашего ВУЗа.

В процессе исследовательской деятельности учащиеся овладевают различными приемами и навыками краеведческой и музейной деятельности, а в ходе краеведческих изысканий – основами многих научных дисциплин, не предусмотренных образовательной программой. В музее информация приобретает наглядность, образность, способствует активизации воображения, визуального мышления, обогащает словарный запас, становится средством передачи духовного опыта.

В этой связи можно говорить о музее истории ВУЗа одновременно не только как о форме организации учебно-познавательной деятельности, через включение студентов в поисковую, краеведческую работу на базе музея, но и как о средстве духовного воспитания. Музей обладает так же и огромным воспитательным потенциалом, так как он сохраняет и экспонирует подлинные исторические документы, факты и некоторые события из жизни людей, стоявших у истоков медицинского ВУЗа в Чите.

Мероприятия, проводимые в рамках музейной работы следующие: в рамках дисциплины «История медицины» практические занятия для студентов в рамках ГОС и ФГОС; экскурсии и тематические курагорские часы для курируемых групп, различной тематики; экскурсии для школьников в течение учебного года, день открытых дверей и др. Особое внимание в нашем ВУЗе отводится памяти Победы в Великой Отечественной войне.

В академии создан Бессмертный полк, открыта Мемориальная доска с именами преподавателей и сотрудников, участниками ВОВ, стоявшими у истоков

медицинского ВУЗа в Чите. Осуществляется дальнейший поиск биографических сведений о ветеранах, сбор информации о личном вкладе в Победу нашей страны. Традиционными стали лекции, выносные экспозиции и мероприятия, посвященные снятию Блокады Ленинграда, Дню защитника Отечества, Дню памяти битвы на реке Халкин-Гол, Великой Победе.

Эффективное использование этого потенциала для воспитания обучающихся в духе высокой нравственности, патриотизма, гражданского самосознания является одной из важнейших задач музея. Участие студентов в исследовательской, поисково-собираательной работе, изучении и описании музейных предметов, создание экспозиции, посещении экскурсий, участие в конференциях способствует заполнению их досуга. С помощью музейной работы, преподаватели, кураторы стараются решить ряд сложных задач воспитательного процесса: создать условия для формирования духовно-нравственных качеств личности путем приобщения студентов к истории своего вуза, города, края как части истории страны.

Концепция, определяющая работу музейно-образовательного комплекса состоит в осознании своей роли и значимости как носителя традиций и культуры прошлого, призванного обогатить и передать эти достижения последующим поколениям, формировании профессиональных и общекультурных компетенций, приобщении к корпоративной культуре. Музей может предложить студентам достаточно широкий спектр возможностей непосредственного участия в поисковой, исследовательской, фондовой, культурно-образовательной работе. [3] Музейная работа может быть успешна только в том случае, если человек, пришедший в музей — не пассивный «посетитель», а соучастник, разворачивающегося на его глазах действия.

Литература и примечания:

- [1] Ахметшина Е. Р. Особенности формирования исторической памяти в сознании нового поколения россиян// Материалы III Всеросс. социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008
- [2] Историческая память: преемственность и трансформация (материалы круглого стола). Социс, №8, М., 2002.
- [3] Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: Учеб. пособие по музейной педагогике / М-во культуры РФ. Рос. ин-т культурологии. – М., 2001.

© *Е.В. Шемякина-Розумная, 2014*

С.В. Шенгелия,
ФГБОУ ВПО «ЮЗГУ»
г. Курск

ДОВУЗОВСКАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА НАЧИНАЮЩЕГО ВОКАЛИСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ВЫСОКИМИ ГОЛОСАМИ)

В данной статье нашел отражение значительный педагогический опыт работы в среднем профессиональном образовательном учреждении, Суджанском

техникуме искусств, где я с большим удовольствием работаю уже более тридцати лет в качестве преподавателя постановки голоса на отделении хорового дирижирования.

Работая с первокурсниками, через некоторое время обязательно заметишь отличающуюся от остальных студентку с особенными, яркими данными певческого голоса. Уже к концу первого года обучения слышится будущий красивый тембр, голос приобретает округлость, объём и, главное, увеличивается диапазон. Начинаящая 16-летняя вокалистка (а в учебные заведения СПО поступают именно такие учащиеся после девяти классов общеобразовательной школы) спокойно распеваётся до «фа», «фа-диез» второй октавы и в произведениях уверенно поёт эти ноты, причём хорошо поставленные на крепкую дыхательную опору, округлые, с яркими обертонами в верхнем регистре. Это говорит о том, что голос развивается правильно и требует определённого внимания преподавателя в последующем вокально-техническом развитии, конечно, если студентка в этом заинтересована.

По учебному плану на предмет «Постановка голоса», который входит в МДК.01.03 профессионального модуля ПМ.01, даётся один час в неделю. При таком ограничении часов даже думать нечего о достижении каких-то результатов. Но Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 073502 Хоровое дирижирование предусматривает консультации для обучающихся очной формы, утверждаемые образовательным учреждением [1], с целью расширения и углубления работы над вокальными данными. Два часа в неделю недостаточно для качественного вокального развития, но огромную поддержку оказывают хоровые занятия, во время которых продолжается работа над голосом в той же академической манере, что и при индивидуальной постановке. Поэтому планировать индивидуальные занятия необходимо так, чтобы они чередовались с хоровыми занятиями. Таким образом, студентка будет иметь возможность заниматься вокалом практически ежедневно. Преподаватель по постановке голоса обязательно должен строго следить, как студентка работает с хоровой партией, и при необходимости помогать ей методическими советами.

К концу второго года обучения, когда уже сформированы определённые вокально-технические навыки, голос приобретает качественное звучание, юную певицу можно привлекать к сольным выступлениям в концертах. Музыкальные произведения необходимо подбирать соответственно вокальной подготовке. Сначала они разучиваются и отрабатываются в классе, затем, когда произведения «впеты», выражаясь вокальной терминологией, их можно исполнять перед публикой.

Важно отметить, что занимаясь по особой, повышенного уровня программе, при подготовке обучающейся к поступлению в ВУЗ требования к ней следует усиливать как в вокально-техническом развитии, так и к исполняемым ею произведениям.

В середине обучения студентке (сопрано) желательно иметь диапазон от «до», «ре» первой октавы до «соль», «ля-бемоль» второй октавы. Это уже должна быть певица, владеющая крепкой опорой дыхания, объёмным, красивого тембра звуком, хорошей кантиленой, устойчивой интонацией.

Концертные выступления помогают развитию вокально-исполнительских навыков: обладая приобретёнными техническими навыками и возможностями, исполнительница вполне сумеет раскрыть драматургию музыкального

произведения, украсить выступление стилистически точной интерпретацией средств выразительности (пиано, форте, крещендо и т. д.).

На протяжении всего обучения в репертуаре студентки должны присутствовать несколько (от трех до шести-семи) арий композиторов эпохи барокко, любые (на выбор) романсы и песни западных и русских композиторов XVIII–XX веков, обработки народных песен, исполняемых с аккомпанементом, а также без сопровождения. Желательно для концертных выступлений тематической направленности иметь некоторый объём мелодичных и красивых произведений наших замечательных композиторов «советского» периода. Произведения М. Блантера, А. Новикова, К. Молчанова, А. Пахмутовой и других талантливых авторов были и остаются любимыми как для исполнителей, так и для слушателей.

Хочется обратить особое внимание на пение без сопровождения. Великий русский композитор и педагог М.И. Глинка явился первым пропагандистом этого ценного педагогического метода, т.к. считал, что именно такие занятия, как пение *a cappella*, развивают музыкальные способности певца, его внутренний слух, способствуют чистому интонированию, приучают к самоанализу и самостоятельности. В сольном пении вокалист довольно часто встречается с музыкальным материалом, исполняемым без инструментального аккомпанемента. Особенно это относится к жанру русской народной песни. Обращаться к пению без сопровождения необходимо на протяжении всего периода обучения вокалу.

Дальнейшее совершенствование голоса необходимо сосредоточить на развитии вокальной техники. К этому времени у студентки приобретается опыт концертных выступлений, появляется собственный музыкальный вкус, возрастает потребность в сложных произведениях. Она более вдумчиво относится к замечаниям преподавателя, которому также хочется быстрее приблизить ее к достижению вокального совершенства. Но именно в эти моменты необходимо помнить о продолжительности занятий певца, о его утомляемости. Простой, но мудрый совет гласит: оканчивать занятия до появления признаков утомления голосового аппарата. М. Глинка замечает: «Когда оное («горло», т.е. гортань) хоть чуть-чуть устало, не приобретает никакой пользы, но, напротив, замедляется успех» [2]. Приходится постоянно помнить, что начинающий певец утомляется намного быстрее, по сравнению с более подготовленным. Систематические занятия помогают в решении этой проблемы.

На старших курсах ФГОС СПО предусматривает производственную практику, которая включает в себя исполнительскую и педагогическую практики. Исполнительская практика проводится рассредоточено в течение всего периода обучения и представляет собой самостоятельную работу обучающихся по подготовке концертных выступлений [3]. Таким образом, в среднем учебном заведении объем часов на усовершенствование и развитие голоса, на технику пения увеличивается.

Несколько слов о подборе начального педагогического репертуара. Многолетний опыт работы позволяет сделать следующие выводы. Если студент склонен к унылому, «плаксивому» звуку – то ему полезно попеть мажорные, радостные произведения, которые своим характером помогают избавиться от этого недостатка. Если мало движения в голосе, то подбираются произведения, требующие подвижности и лёгкости вокальной линии. Если обучающийся

недостаточно владеет кантиленой – следует включить в репертуар мелодичные произведения, которые сформируют в голосе нужные качества. Этой особенностью обладают старинные арии. Если голос звучит глубоко, напряжённо – улучшение наступает от пения светлых, лирических произведений и т. д.

Много внимания необходимо уделять исполнительскому мастерству, оно растёт вместе с вокальной техникой. Развивая диапазон, расширяя его вверх, путём развития головного резонирования, на старших курсах можно давать студентке серьёзные классические произведения (арии из опер, кантат), но только в том случае, если верхний регистр звучит легко, устойчиво, без напряжения. Ни в коем случае нельзя заниматься «форсировкой» развития голоса, т.е. «торопить» голос, искусственно завышая диапазон. Например, работая над ариозо Иоланты из оперы П.И. Чайковского «Иоланта», мы целый год выстраивали подход к верхнему «ля» второй октавы, добиваясь лёгкости, светлого и близкого звучания специальными упражнениями, подобранными в процессе работы для конкретного голоса, уделяя особое внимание выравниванию и удерживанию в высокой позиции нисходящих звуков после взятой «ля» второй октавы.

Последний год обучения является как бы завершающим постановку голоса. Но работа над формированием и развитием вокально-технических навыков должна быть постоянной: пение гамм, арпеджио, стаккато и т. д. Это поможет настоящему вокальному звучанию, раскрытию красоты тембра, яркости голосовых обертонов.

Одновременно уделяется большое внимание развитию актёрского мастерства, естественной мимике лица, пластике рук, умению держаться на сцене соответственно музыкальному произведению, при исполнении которого важно всё: и внутренний настрой, и внешняя выразительность. М.И. Глинка отмечал, что «в музыке, особенно вокальной, ресурсы выразительности бесконечны» [4].

Перед поступлением в ВУЗ студент должен быть уверенным, что его вокальная техника (база) даёт ему возможность выражать себя как певца, готового к выполнению требований вокальной программы. Это – и голос полного диапазона, с хорошо поставленными верхними звуками, и красивый тембр, и музыкальная выразительность, и физическое состояние певца.

Литература и примечания:

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073502 Хоровое дирижирование. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.01.2011 г. № 34. С. 76.

[2] Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинка. Л., 1968. С. 42.

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 073502 Хоровое дирижирование. С. 78.

[4] Барсов Ю.А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинка. С. 32.

© С.В. Шенгелия, 2014

*О.В. Шесслер,
Л.В. Загрекова,
НГПУ им. К.Минина
Нижний Новгород*

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.

Проблема формирования гражданской идентичности в подростковой молодежной среде среднего профессионального образования остается одной из главных в современном российском образовании. В настоящее время происходит стирание границ моральных и этических ценностей по принадлежности к которым молодой человек определял себя и свое место в гражданском обществе. Также в современной России можно говорить о кризисе идентичности не только на уровне самосознания личности, но и в рамках целого поколения, под воздействие которого попала большая часть подростков и молодежи. Формирование гражданской идентичности у студентов среднего профессионального образования обусловлено ростом национального самосознания народов и этнических групп, населяющих Россию, масштабом политических процессов как внутри страны, так и извне, определенная ситуация в системе образования, которая в настоящий период подвергается изменениям.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России отдельно выделены понятия: национальное самосознание и формирование национальной идентичности. Это обозначает значимость данных понятий и определяет социальный заказ системе среднего профессионального образования на современный национальный воспитательный идеал – высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации.

Идентичность (лат. *identicus* – тождественный, одинаковый) – осознание личностью своей принадлежности к той или иной социально-личностной позиции в рамках социальных ролей и эго состояний. Исследования понятия «идентичность» берут свое начало в психоанализе. В работе З. Фрейда «Толкование сновидений», «Групповая психология и анализ Эго», появившейся в 1914 г., понятие «идентификация» впервые использовалось в психологическом контексте. Также идентичность достаточно четко определена в трудах Э. Эриксона. Он обозначил структуру и ввел понятие кризисов личностной идентичности. Г. Теджфел исследовал идентичность как важную психическую структуру не только личности, но и группы. Идентичность-это сложное структурное и многоуровневое образование, которое включает в себя такие понятия как идентичность гендерная, идентичность личностная, идентичность социальная. Что касается понятия «гражданская идентичность», то в социологии этот термин указывает на отождествление индивида с обществом во всех его типических социокультурных измерениях (язык, ментальность, картины мира, социокультурные ценности, нормы поведения).

Современные исследователи (А.В.Мудрик, Л.Н.Куликова и др.) рассматривают процессы формирования гражданского самосознания,

гражданской субъектности, что неизменно приводит авторов к обращению к понятию «гражданская идентичность».

Исходя из анализа современных исследований путей формирования гражданской идентичности у студентов среднего профессионального образования, можно сделать вывод, что данная проблема является малоизученной несмотря на то, что вопросы, связанные с гражданско-патриотическим воспитание подростков и молодежи в современных исследованиях изучаются достаточно подробно. Наблюдается ряд противоречий, связанных с отсутствием теоретической базы и практических основ в среднем профессиональном образовании для формирования гражданской идентичности обучающихся.

Положительным фактором для формирования гражданской идентичности у студентов среднего- профессионального образования должно являться и внедрение в образовательно-воспитательную среду учебного заведения системы, направленной на поэтапное развитие гражданской идентичности. Данная система должна включать в себя разработку следующих компонентов:

- мониторинг, направленный на изучение динамики развития гражданской идентичности у обучающихся
- методическую базу воспитательных технологий, с последующим практическим внедрением.
- грамотное планирование необходимых форм работы.

Литература и примечания:

- [1] Современная западная философия. Словарь, Москва 1998г
- [2] Р.С.Немов Психологический словарь. Москва-Гуманитарный изд. Центр Владос,2007г.
- [3] Российская социологическая энциклопедия.Изд.группа Норма-инфра. Москва.1998г.
- [4] С.Кадыева Мы-сограждане.Москва «Бонфи» 2002г
- [5] Н.В.Казаченок, Н.В.Шмелева Духовно-нравственноевоспитание и развитие личности гражданина России.Москва, «Просвещение», 2014г.

© О.В. Шесслер, Л.В. Загрекова, 2014.

**О.И. Ширикова,
Д.В. Ходарев,
ВоГУ
г. Вологда**

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ШКОЛА-ВУЗ»

Для сохранения научно-технического потенциала России основные усилия, помимо соответствующих капиталовложений, необходимо направить на воспитание будущих учёных и инженеров высшей квалификации. Подготовку таких специалистов наиболее целесообразно осуществлять в непрерывном процессе на основе отечественного опыта работы специализированных школ и центров дополнительного образования при вузах. Представление о том, что

творчески одаренный человек способен преодолеть любое негативное влияние среды («талант всегда пробьется») не соответствует действительности. Для проявления, развития и реализации одаренности существенное значение имеет то, в каких культурно-образовательных условиях живет ребенок, каковы психолого-педагогические условия ближайшего окружения, есть ли специальные учебные программы. Особенно это актуально для учащихся, проявляющих интерес к химическим наукам

Следует отметить, что традиционная технология обучения, приемлемая для большинства школьников, не отвечает познавательным потребностям одаренных в области химии учащихся. Внеурочная работа с данной категорией детей в школах имеет явную тенденцию к сокращению. Это очень тревожное явление, так как при ослаблении внимания к учащимся, проявляющем интерес к химии и исследовательской деятельности, происходит потеря значительной части будущих специалистов в области химии и смежных наук. Кроме того, для развития любой одаренности должна быть создана сложная когнитивная среда. В школьных кабинетах химии отсутствует необходимая материальная и информационная база. На наш взгляд, наиболее эффективной и гибкой формой работы с такими учащимися является создание центров дополнительного химического образования в рамках модели сетевой организации профильного обучения. В подобной модели углубленное изучение химии учащимися разных школ осуществляется за счет целенаправленного привлечения специалистов и экспериментальной базы химических кафедр университетов. Данная модель была реализована в течение последних 10 лет в г. Вологде в соответствии с городской комплексно-целевой программой «Одаренные дети».

Задачами центра дополнительного химического образования являлись:

- выявление одаренных учащихся, склонных к изучению естественных наук и исследовательской деятельности;
- формирование профессиональной направленности личности обучающихся и развитие профессиональной мотивации;
- предоставление одаренным учащимся необходимых условий для оптимального развития их интересов и способностей;
- повышение уровня химической подготовки учащихся и создание необходимой теоретической и экспериментальной базы для дальнейшего изучения химии в системе высшего образования;
- подготовка учащихся к участию в олимпиадах разного уровня;
- разработка научно-методического обеспечения занятий, олимпиад и программ элективных курсов.

Реализовать данные задачи возможно через личностно-деятельностный педагогический процесс. Система работы осуществлялась в соответствии с теоретической моделью (рисунок 1), в основе которой лежат принципы развивающего обучения [2, 3].

Содержание дополнительного химического образования включает следующие направления:

- разработку методического обеспечения кружковых и индивидуальных занятий, элективных курсов, школьных олимпиад, турниров, конкурсов;
- организацию и проведение «накопительных» химических олимпиад;

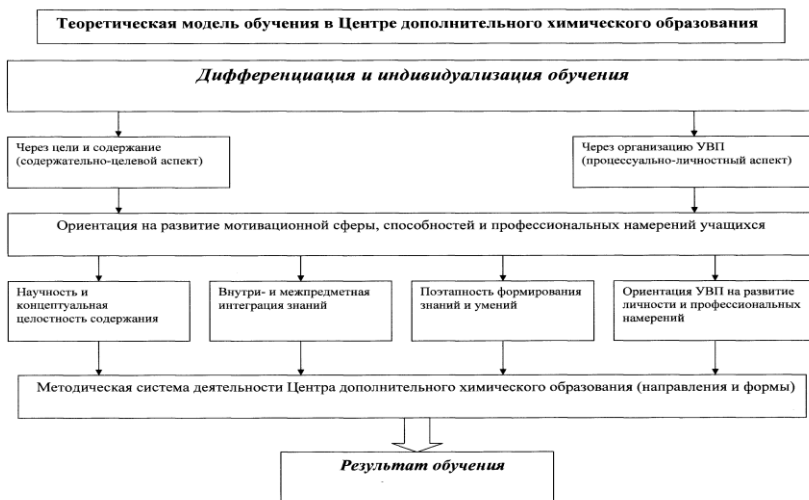


Рисунок 1 – Теоретическая модель обучения в Центре дополнительного химического образования

- групповые занятия по неорганической, аналитической, органической химии, органическому синтезу;
- кружковую работу по различным химическим дисциплинам и решению усложненных задач;
- создание индивидуальных стратегий обучения учащихся – победителей олимпиад федерального уровня;
- проведение пропедевтического курса химии для школьников младшего возраста, цель которого пробудить интерес к химии и способствовать более осознанному выбору учащимися 8-х классов химико-биологического профиля;
- консультирование и руководство исследовательской работой учащихся;
- лекции и семинары для учителей по различным теоретическим проблемам химии и решению задач повышенной сложности.

Сложившаяся система работы с детьми, проявляющими интерес к химии является, с одной стороны, вариативной и гибкой, то есть удовлетворяющей различным интересам учащихся разного уровня, с другой стороны, надежной, поскольку не допускает срывов образовательного процесса.

Проблема воспитания одаренных учащихся, проявляющих интерес к химическим наукам, наиболее актуальна, так как именно среди химиков наиболее распространен аутсорсинг, то есть работа в российских лабораториях по заказу западных фирм. Это одна из незаметных форм «утечки» мозгов. Кроме того, время от времени в средствах массовой информации появляются сообщения о химиках, синтезирующих новые психоактивные вещества на продажу. На наш взгляд, воспитание неэффективно, если оно реализуется как специальный самостоятельный процесс, отделённый от личностных ценностей учащихся.

Поэтому воспитание одаренных в области химии учащихся целесообразно осуществлять как составляющую единого педагогического процесса обучения и воспитания в рамках преподавания естественных наук. На занятиях по химии мы раскрываем сложные аспекты взаимоотношений науки с человеком. Основная цель специализированных программ развития одаренных учащихся – формирование не только естественнонаучного, но и нравственно-этического мировоззрения.

Группы учащихся формируются на основе результатов диагностики их познавательных интересов, уровня химических знаний и сформированности экспериментальных исследовательских умений. При проведении учебных занятий особое внимание обращается на рассмотрение химического объекта с точки зрения каждого из учений химии (термодинамика, кинетика, строение вещества, периодичность). Основной целью практикума является самостоятельное получение учащимися новых знаний, а также обучение их общим приемам научной деятельности, а именно: планированию эксперимента, его проведению и обсуждению полученных закономерностей и выводов.

Реализованная нами практико-ориентированная модель дополнительного химического образования, центром которой является университетская кафедра химии, обладает большими преимуществами по сравнению с возможностями общеобразовательных школ.

Таким образом, данная модель дополнительного химического образования позволяет решить, с одной стороны, задачи профориентации учащихся, проявляющих интерес к химии (для университета), с другой стороны, способствовать их воспитанию и развитию.

Литература и примечания:

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – [Электронный ресурс]

[2] Титова И.М. Концепция гуманизации развивающего обучения / И.М. Титова // Химия в школе. – 1996. - №3. – С. 14-22.

[3] Ширикова О.И., Шириков Н.А. Формы работы с одаренными учащимися в системе дополнительного химического образования / О.И. Ширикова, Н.А. Шириков // Вестник Волог. гос. пед. университета. – 2011. – №2.

© О.И. Ширикова, Д.В. Ходарев, 2014

Т.В. Янковская
СамГТУ

В.В. Янковский
СамГУПС
г. Самара

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Тенденция современного высшего образования – повышение качества подготовки специалистов при одновременном уменьшении числа часов аудиторных занятий. При этом общий объем часов, включающий все виды

учебной работы (аудиторные занятия, самостоятельная работа, подготовка к экзаменам и зачетам, все виды практик, подготовку выпускной аттестационной работы), в Федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования 3 поколения сохранился на уровне предыдущих редакций стандартов. Следовательно, значительно большее внимание должно уделяться самостоятельной работе студентов.

Уровень самостоятельной работы студентов зависит от их умения самоорганизоваться и от предшествующей подготовки. Авторами проведен анализ некоторых факторов путем анкетирования студентов 3 студенческих групп 2 курса разных специальностей. Данные по академической успеваемости студентов представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Академическая успеваемость студентов

Показатели академической успеваемости	Студенческие группы		
	1	2	3
Средний балл ЕГЭ	224	201	206
Ср.балл зимней сессии	4,2	4,0	4,0
Ср.балл летней сессии	4,7	4,0	3,6

Как видно из приведенных данных студенты имеют достаточно высокую академическую успеваемость и хорошую предшествующую подготовку. Однако 63% студентов сказали, что при подготовке к ЕГЭ пользовались услугами репетиторов. На вопрос «Хватает ли Вам знаний, полученных в школе для обучения в вузе?» 53% студентов дали отрицательный ответ.

В то же время снижение успеваемости студентов 3 группы в летнюю сессию говорит о том, что они не обладают в достаточной степени навыками самостоятельной работы.

Самоорганизация студентов зависит от их умения планировать свое время. На вопрос «Умеете ли Вы планировать свое время?» 65% опрошенных студентов ответили положительно, а на вопрос «Хватает ли Вам времени в сутках?» ответили «да» примерно 25% студентов.

Данные по бюджету времени по результатам анкетирования (средние по академическим группам) приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Распределение времени суток (час.) на различные виды деятельности

Виды деятельности в течении суток	Студенческие группы		
	1	2	3
Аудиторные занятия	6	6	6
Дорога	1,9	1,9	2,0
Быт	2,4	1,9	1,5
Самостоятельная работа по учебным дисциплинам	2,5	2,5	1,8
Спорт	1,0	1,2	1,5
Компьютерные игры	1,2	0,7	2,4
Другие хобби	2,7	3,8	2,5
Сон	6,3	6,0	6,3

Приведенные цифры по затратам времени на самостоятельную работу явно завышены если учесть, что только 17% студентов положительно ответили на вопрос «Часто ли Вы пользуетесь учебниками и другой учебной литературой?». Возникает вопрос: как можно самостоятельно работать, если не пользоваться учебной литературой?

По результатам анкетирования проведен анализ структуры читаемой студентами литературы (табл.3)

Таблица 3 – Структура читаемой студентами литературы^х

Виды читаемой литературы	Студенческие группы		
	1	2	3
Художественная	39	35	40
Научно-популярная	13	22,5	20
Учебная	27	22	17
Периодика	7	11	9
Интернет	24	32	59

х – в процентах от числа опрошенных

А из таблицы 3 следует, что учебную литературу читают от 17% до 27% студентов.

Все вышеизложенное говорит о том, что организации самостоятельной работы необходимо уделять пристальное внимание кафедрам вуза. Не заслуженно забыты выдававшиеся раньше студентам графики самостоятельной работы, в которых указывались по всем дисциплинам, изучаемым в семестре, виды и объемы самостоятельной работы и сроки их выполнения. Эти графики и регулярный контроль за их выполнением со стороны кафедр и деканата дисциплинировали студента, приучали его к систематической самостоятельной работе.

Серьезное внимание должно быть уделено обоснованию объемов самостоятельной работы с тем, чтобы они соответствовали количеству часов на самостоятельную работу по учебному плану специальности.

Для совершенствования планирования самостоятельной работы студентов заслуживает внимания забытый опыт анализа затрат времени студентами на самостоятельную работу по каждой дисциплине учебного плана. Такая работа проводилась в 80-х годах прошлого века в Куйбышевском институте инженеров железнодорожного транспорта. По ее результатам были в то время скорректированы в сторону уменьшения объемы заданий на самостоятельную работу по некоторым дисциплинам.

© Т.В. Янковская, В.В. Янковский, 2014

*Е.С. Зенкина,
Я.С. Нарута,
филиал ФГБОУ ВПО «ВГУЭС»,
г. Находка*

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОССИИ И КИТАЯ

Под российско-китайскими взаимоотношениями следует понимать отношения между Россией и Китаем, а в исторической ретроспективе – между государствами, которые существовали на территории этих стран сотни лет назад.

Российско-китайские взаимоотношения обладают насыщенной историей. Это обусловлено тем, что Китайская Народная Республика является нашим ближайшим соседом. Для России и Китая характерны общие национальные интересы и заинтересованность в сотрудничестве друг с другом.

В исторической ретроспективе история первых взаимоотношений между Россией и Китаем датируется XIII в., а первые межгосударственные отношения между нашими странами относят к первой половине XVII в. [1].

Русских путешественников заинтересовало китайское государство еще на рубеже XVI-XVII вв. Царь Василий Шуйский в 1608 году приказал отправить отряд томских казаков на поиски китайского государства. Однако казаки встретили отпор недружественных ойратских племен и вынуждены были вернуться обратно [1].

Следует отметить, что в дальнейшем российские путешественники из Сибири не оставляли попыток отыскать китайское государство. Так, Иван Петлин возглавил отряд казаков из Томска и в мае 1618 года отправился на поиски установления связей с китайским правителем.

Китайское правительство рассматривало приезд в императорскую столицу иностранцев как демонстрацию покорности китайскому императору и требовало от них совершения различных обрядов, с точки зрения иностранцев являющихся унижительными. Делегации Ивана Петлина также необходимо было принять участие в традиционном придворном церемониале. По традиции придворный церемониал китайского императора предписывал иностранным послам «простереться ниц» перед императорским тронem и несколько раз стукнуться лбом о землю [2].

Русские посланники были не готовы к такой крайней форме проявления верноподданнических чувств. Но главное, Иван Петлин был послан в Китай томским воеводой и не привез с собой ни царской грамоты, ни подарков от царского имени. Узнав о том, что люди из Русского государства прибыли ко двору китайского императора без верительных грамот и подарков от их государя, чиновники императорского двора, ведавшие приемом иностранных посольств, не пожелали даже разговаривать с вновь прибывшими «западными варварами» [3].

Вот так коротко и все же дружелюбно завершилось первое русское посольство в Китай.

Когда путешествие Ивана Петлина было окончено, он возвратился в Москву и Посольский приказ с грамотой от китайского императора. Но содержание грамоты было неизвестно до 1675 года, так как не было переводчика

китайского языка. Однако Николаю Спафарию удалось найти переводчика в Тобольске, и грамоты, переведенные на русский язык, были доставлены в Посольский приказ [3].

Вскоре русский посол Федор Байков со своим отрядом из Тобольска 25 июня 1654 года отправился в китайское государство. Около года понадобилось ему, чтобы достичь границ Китая. В ожидании согласия китайских властей принять посольство прошло еще несколько месяцев. Но встретиться с китайским императором у Федора Байкова так и не получилось.

Впоследствии ведение дипломатических переговоров приобрело постоянный характер во взаимоотношениях Китая и России. Китайский император Канси в 1670 году направил царю Алексею Михайловичу Романову грамоту, предлагавшую установление дружественных посольских и торговых отношений. Русское правительство ответило на данную грамоту положительно, направив в Пекин новое русское посольство. Данное посольство было поручено возглавить Николаю Спафарию, служившему в Посольском приказе. В дальнейшем им были собраны ценные сведения о китайской империи [4].

Первые заключенные договоры между Россией и Китаем являются фактическим подтверждением зарождения дружественных отношений между нашими государствами.

Первые договоры России и Китая приводятся в таблице 1.

Таблица 1 – Первые договоры России и Китая

Годы	Название договора	Содержание договора
1689	Нерченский договор	Нерченский договор между Россией и Китаем о государственных границах и условиях торговли
1727	Буринский договор (Буринский трактат)	Договор о разграничении границ торговли
1728	Кяхтинский договор	Договор о разграничении и торговле между Россией и Китаем
1856	Айгунский договор	Данные договора уточняли и заменяли положения Кяхтинского договора
1862	Пекинский договор	
1858	Тяньцзиньский трактат	Трактат подтверждал мир и дружбу между странами и гарантировал личную безопасность, а также неприкосновенность собственности русских, живущих в Китае, и китайцев, находящихся в России

Всего на межгосударственном и межправительственном уровне Москва и Пекин подписали около 400 договоров и соглашений, касающихся практически всех сфер двустороннего сотрудничества [4].

На данный момент для Китая партнерство с Россией является важным фактором, закрепляющим усилия по превращению в мировую державу (политическая, военно-техническая и технологическая поддержка).

На современном этапе российско-китайское взаимодействие характеризуется широким спектром областей сотрудничества, включающих интенсивные контакты на высшем уровне, торгово-экономические и

гуманитарные связи, сотрудничество на международной арене.

Литература и примечания:

- [1] Малявин В.В. Первые русские люди в Китае. Восточные арабески. М., 2000. С. 126.
- [2] Мясников В.С. Русско-китайские отношения 1689-1916. М., 2012. С. 78.
- [3] Симоновская Л.В. Первые документы о связях Китая с Россией / Хрестоматия по истории Китая в средние века (XV-XVII вв.). М., 2012. С. 96.
- [4] Соловьева Е.В. Культурное взаимодействие России и Китая на современном этапе развития: обзор политико-правовых документов. 2009. № 1 (8). С. 129-133.

© Е.С. Зенкина, Я.С. Нарута, 2014

***Е.А. Петякина,
В.А. Бармин
АлтГПА,
г. Барнаул***

**К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ И ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ БЕЛОЙ
ЭМИГРАЦИИ В СИНЬЦЗЯНЕ В 20-х гг. XX в.**

В условиях изменений, произошедших в общественно-политической жизни России после 1991 г., возрос интерес исследователей к событиям Гражданской войны. При этом особое значение приобрели сюжеты, связанные с проблемами эмиграции в ходе гражданского противостояния огромного количества русских людей. Вынужденными эмигрантами стали сотни тысяч солдат и офицеров разбитых частей белогвардейских армий и миллионы тех, кто, не приняв новую власть, решили искать счастье на чужбине. В результате к 1922 г. в странах Европы, Америки и Азии на положении эмигрантов оказалось около 3 млн. бывших граждан Российской империи. Относительно небольшая часть мощного потока эмигрантской волны захватила и северо-западную провинцию Китая – Синьцзян. История именно этой части русской эмиграции остается сегодня наименее исследованной.

Необходимо подчеркнуть, что вопросы, связанные с формированием белой эмиграции на территории провинции Синьцзян, а также их военно-политическая деятельность, к настоящему моменту относительно подробно исследованы российскими учеными [4]. Однако за пределами интересов историков остались проблемы, связанные с духовной и культурной деятельностью, устройством повседневного быта бывших белогвардейцев, членов их семей и беженцев в Синьцзяне.

Следует отметить и то, что непреходящий интерес к событиям Гражданской войны обусловлен не только научными, но и общественно-политическими факторами. В этом контексте возникает необходимость более подробного изучения отдельных аспектов жизнедеятельности белогвардейской эмиграции на территории Синьцзяна.

Еще одним элементом актуальности в изучении белогвардейской эмиграции в Синьцзяне является наличие нравственно-психологического аспекта. В настоящее время российское общество пытается найти объединяющую «русскую идею», возродить духовные традиции России, поэтому нравственно-психологический аспект жизни русских эмигрантов в Китае, в том числе и Синьцзяне, имеет важное научно-познавательное и практическое значение [2].

В этом отношении отдельного изучения требуют вопросы, связанные с бытовыми условиями, с которыми столкнулись не только солдаты и офицеры белогвардейских войск, но и простые люди, убегающие от большевизма. Согласно свидетельствам одного из них, Камского, оставившего довольно подробные воспоминания о своем пребывании в Синьцзяне, к военным белой армии присоединялись «идейные противники Советской власти», «крупные буржуа», «люди, перенесшие во время революции потерю близких людей», «люди, верившие в восстановление монархии в России», а также многочисленные эвакуированные и мобилизованные [3].

Следует подчеркнуть, что адаптация белогвардейских частей, а также многочисленных беженцев к своему новому положению проходила в сложных условиях. Эти сложности были вызваны разными причинами, в том числе: иноязычной средой, иными климатическими условиями, отсутствием средств к существованию и др. Преодоление перечисленных и многих других проблем зависело, главным образом, от прежнего социального и экономического положения русских эмигрантов.

Для того чтобы раскрыть характер обозначенной проблемы и возможные пути ее решения, необходимо вернуться к вопросу формирования русской эмиграции на территории Синьцзяна.

Оренбургская армия атамана А.И. Дутова в 1918-1919 гг. вела активные боевые действия против Южной группы Восточного фронта Красной Армии. Однако после долгих, ожесточенных боев эта армия потерпела поражение. Остатки разгромленных войск откатывались через гористые Тургайские степи и безводные пески Балхаша сначала на Павлодар, затем на Семипалатинск и в конечном итоге на Сергиополь [6]. К Сергиополю начал свое отступление и 4-й Оренбургский стрелковый корпус колчаковской армии генерала А.С. Бакича, и Семиреченская армия атамана Б.В. Анненкова. Отсюда измотанные тяжелыми боями части перешли на территорию Китая.

Следует отметить, что белогвардейцы отступали в Синьцзян не случайно. Многонациональная область, которую населяли народы, близкие в этническом, культурном и национальном отношении народам России, была мало связана с Пекином. Географическое положение этой провинции и отмеченные выше факторы долгое время определяли ее тесные экономические и политические связи с азиатской частью Российской империи. Однако после Октябрьской революции и начала Гражданской войны в России официальные контакты с Синьцзяном прекратились, так как губернатор провинции Ян Цзэнсинь занял позицию «нейтралитета» в отношении противоборствующих сил и закрыл границу с сопредельными районами Средней Азии бывшей Российской империи [1].

Сложности, с которыми пришлось столкнуться в Синьцзяне в первые месяцы своего пребывания не только солдатам и офицерам белых армий, но и тысячам беженцев, подробно описаны в воспоминаниях участников этих

событий. Камский пишет: «Это был страшный поход. Кругом на сотни верст расстилалась дикая, гористая степь, пустынная, переходящая на юге в безводные пески Балхаша». Кроме того, переход белогвардейских войск и беженцев осложнял тиф, который с каждым днем набирал грандиозные размеры. Согласно воспоминаниям участников похода, тифом были заражены половина всех двигавшихся к границе [3]. Продовольствия в пути постоянно не хватало, например, мяса имелось в небольшом количестве, тогда как хлеба и фуража не было совсем. Люди, доведенные до отчаяния, будучи не в состоянии идти дальше, предпочитали смерть: «...просили их пристрелить – их убивали» [3]. О трагическом походе белогвардейских частей, а также многочисленных беженцах пишет в своей работе историк В.И. Петров: «Такое отчаянное безрассудство, граничащее с коллективным самоубийством, объясняется паническим страхом перед Советской властью» [11].

Необходимо подчеркнуть, что в процессе отхода в Синьцзян шло постоянное пополнение рядов эмигрантов. У каждого были свои основания для того, чтобы пойти в этот «страшный поход». Например, казачество «бежало» из Советской России в связи с директивой Оргбюро ЦК РКП (б) от 29 января 1919 года. Данный документ был подписан Я.М. Свердловым и положил начало рассказыванию. Директива была направлена на массовый террор против богатых казаков. В частности, означенный документ предусматривал: конфискацию хлеба и любых сельскохозяйственных излишков, уравнивание в правах иногородних с казаками в земельных и других отношениях [12]. Вслед за директивой ЦК РКП (б) в газете «Известия народного комиссариата по военным делам» появилась статья И.И. Вацетиса, главнокомандующего всеми Вооруженными Силами РСФСР. В ней автор, стремясь перечеркнуть многовековые заслуги казачества перед Отечеством, писал: «У казачества нет заслуг перед Русским народом и русским государством. У казачества есть заслуги перед темными силами русизма. По своей боевой подготовке казачество не отличалось полезными боевыми действиями. Особенно рельефно бросается в глаза дикий вид казака, его отсталость от приличной внешности культурного человека западной полосы. При исследовании психологической стороны этой массы приходится заметить сходство между психологией казачества и психологией некоторых представителей зоологического мира» [12]. Кроме того, Директива № 1522 Реввоенсовета 8-й армии от 17 марта 1919 года гласила: «Все казаки должны быть поголовно уничтожены, уничтожены должны быть и все те, кто имеет какое-либо отношение к противосоветской агитации, не останавливаясь перед процентным уничтожением населения станиц, сжечь хутора и станицы... Нет жалости... Всем частям приказывается пройти огнем и мечом местность...» [12].

Весной 1920 г. белогвардейские войска, а также многочисленные беженцы начали переходить на территорию провинции. В результате к весне 1921 года на территории Синьцзяна оказалось около 50 тысяч хорошо вооруженных солдат и офицеров [1]. 14-27 марта 1920 г. войска белогвардейцев были интернированы на территорию китайской провинции Синьцзян [7].

Дислокация перешедших на китайскую территорию войсковых частей к 1 февраля 1921 г. выглядела следующим образом. Анненковцы расположились в г. Урумчи, полк А.И. Дутова – в г. Суйдуне, лагерь А.С. Бакича находился в районе р. Эмель. Всего 6,5 тыс. человек [9].

В приведенной выше работе В.И. Петрова подробно описана жизнь

интернированных белогвардейцев генерала Бакича в Эмельском лагере. Место, отведенное под лагерь, представляло собой солончаковую равнину, поросшую чием, таволгой и пустынной полынью – терескеном. Жильем являлись выкопанные норы, вход в которые завешивали овчинами и кошмами. К лету 1920 г. в лагере были построены землянки и кое-какие наземные постройки, «грибки» для часовых, дорожки, линейки и плацы. Вскоре китайские власти стали давать интернированным паек – один джин (596 граммов) муки на человека [11]. Из муки белогвардейцы готовили себе болтушку. Бытовые условия отрядов Бакича были ниже всякого уровня. По воспоминаниям участника событий Камского: «Многие проживали зиму просто в вырытых в земле норах, вход куда завешивался овчиной. Однако на мороз людей постоянно выгоняли насекомые» [3]. Кроме того, люди, жившие в лагере, зачастую не имели ни верхней одежды, ни белья, ни обуви.

Однако вскоре, несмотря на многочисленные трудности (нехватка продовольствия, изношенное обмундирование и др.), жизнь в лагере на р. Эмель стала налаживаться, главным свидетельством этого стало прекращение эпидемии тифа. Также в Эмельском лагере работал Красный Крест. Об определенной нормализации ситуации говорил и тот факт, что начал давать свои спектакли любительский театр. Уже зимой 1920 г., по воспоминаниям очевидцев событий, в Эмельском лагере стали издавать печатавшийся на машинке журнал «На чужбине», имевший духовно-нравственное содержание, «с невинным юмором и еще более невинной беллетристикой» [3]. Всего было выпущено три номера данного журнала. Была восстановлена традиция празднования казачьих праздников. Например, 23 апреля, в День Георгия Победоносца, являвшийся традиционным праздником Оренбургского казачьего войска, были устроены скачки на лошадях с призами, включая традиционную джигитовку, различные состязания и военные игры [9].

Сложнее складывалась жизнь русских эмигрантов, которые приняли решение уехать жить в крупные города Синьцзяна. Это было связано прежде всего с тем, что беженцы вне лагерей не получали продовольствия [3]. Так или иначе, к 1921 году в городах Кульджа, Урумчи и Чугучак образовались довольно крупные русские колонии. Согласно сообщениям эмигрантской прессы, больше всего русских беженцев проживало в первых двух городах. Гражданское население, селившееся в окрестностях Кульджи, Суйдуна и небольшого поселения Чимпандзы, занималось в основном сельским хозяйством, 10 из 100 осевших здесь семей занимались скотоводством. В целом, в Илийском округе Синьцзяна русские эмигранты образовали довольно крупные селения – Дашагур, Шашагур, Толки, Текес, Кара-Сау, Нилки, Бутхана. В названных селениях создавались крупные школы, где преподавание велось на родном языке [9].

Как уже отмечалось выше, эмигранты, принявшие решение остаться в городах провинции, главным образом, Кульдже, Урумчи, Суйдуна и Чугучаке, испытывали большие трудности по сравнению с русскими беженцами, поселившимися в сельской местности. Некоторые бывшие офицеры занимались торговлей или лесной промышленностью, однако основная часть русских эмигрантов нанималась на работу к жителям провинции в качестве кузнецов, плотников, батраков и т.д. Следует отметить, что занятия русских эмигрантов в Синьцзяне во многом зависели от прежнего социального статуса и опыта, а также от наличия средств, которые удалось вывезти с собой в эмиграцию [9].

Быт эмигрантских семей был довольно скромен. Как отмечает в своей работе Е.Н. Наземцева, одна семья чаще всего занимала две-три небольшие, порой тесные комнаты. Одна из комнат служила зимней кухней или спальней (в ней устанавливалась печь), другая комната – либо гостиной, либо еще одной спальней [9].

Особенно необходимо отметить, что в Кульдже действовала русская православная община. Первый православный храм во имя Святого Пророка Илии в Кульдже был освящен еще в январе 1872 г. Временно церковь была размещена в одном из китайских зданий. Однако в процессе увеличения числа русских в Илийском округе этого помещения для размещения всех прихожан стало не хватать. Поэтому летом 1875 г. был заложен новый каменный храм, который был освящен 17 марта 1877 г. Позже, в 1937-38 гг., в Кульдже на пожертвования православного населения была построена еще одна церковь, просуществовавшая до 60-х гг. XX в. Именно сюда из Суйдуна была перевезена икона Табынской Божьей Матери, привезенная в 1920 г. атаманом Оренбургского казачьего войска А.И. Дутовым [10]. В работе В.Г. Обухова приведены воспоминания гражданина США, долгое время проживавшего в Синьцзяне, Виктора Метленко, касаемые данной иконы: «Я хорошо помню, – пишет автор воспоминаний, – внешний вид иконы. Она была в серебряном окладе, который был испещрен углублениями, из которых были вынуты драгоценные камни, у нее темный лик» [10].

Всего в 20-х гг. XX века в Синьцзяне было три православных храма и два молитвенных дома: в г. Кульджа – одна церковь и один молитвенный дом, православный храм в Чугучаке, где служил священник Е.В. Акимов, церковь в Урумчи, где настоятелем являлся священник Филонский, недалеко от Кульджи, в селе Кунец находился молеальный дом [5]. Таким образом, перечисленные храмы и молеальные дома составляли основу духовного центра русской эмиграции в Синьцзяне. Однако подробное изучение православной жизни эмигрантов, бежавших от Советской власти как в 20-е гг. XX в., так и в последующие годы, только предстоит исследователям.

Несмотря на сложные условия, в которых оказались попавшие на территорию Синьцзяна белогвардейцы, они не отказались от продолжения борьбы с Советской Россией. После ожесточенной схватки за власть руководителем военной части эмигрантов стал атаман Дутов. Однако в феврале 1921 г. он был застрелен в собственном доме в результате операции, разработанной семиреченскими чекистами.

Еще один крупный отряд, оказавшийся на территории Синьцзяна, возглавлялся, как уже отмечалось, атаманом семиреченского казачьего войска Б.В. Анненковым. Полк Анненкова поступил на службу к китайским властям. Однако довольно скоро солдаты и офицеры этого полка, недовольные условиями снабжения и обеспечения, подняли мятеж. Руководство провинции, пытаясь избежать боевых действий с хорошо подготовленными подразделениями, предложило Анненкову увести свои части в районы внутреннего Китая. Простояв в г. Урумчи несколько месяцев, в феврале 1921 г. полк начал свое продвижение вглубь Китая. Добравшись до г. Гучена, отряд сделал остановку. Воинские части Анненкова расположились за городской стеной, в предместье, разместившись по китайским постоялым домам. Однако в это время китайская сторона заявила анненковцам о прекращении снабжения отряда продовольствием. Данное обстоятельство вызвало возмущение среди солдат и офицеров. В результате в

течение трех дней анненковские партизаны держали Гучен в осадном положении. Китайцы, после долгих переговоров с Б.В. Анненковым, согласились выдать продовольствие отряду при условии окончательной сдачи оружия [9]. В апреле 1921 г. началось дальнейшее продвижение отряда на восток страны. Но китайские солдаты вскоре окружили анненковцев, а сам атаман Б.В. Анненков был арестован. После своего освобождения в 1925 г. Б.В. Анненков некоторое время жил в провинции Ганьсу. Однако вскоре он был вновь арестован, препровожден в СССР (по другим данным, добровольно согласился поехать в Россию) и в 1927 г. расстрелян по приговору военного трибунала [8].

Таким образом, власть над белогвардейскими войсками в Синьцзяне к концу февраля 1921 г. оказалась в руках генерала Бакича, который начал активную подготовку к новому этапу борьбы с Красной Армией. При этом в планы генерала Бакича входило превращение территории Синьцзяна в плацдарм для дальнейшей борьбы с Советской властью [8]. Подготовка к борьбе с Советской Россией вызвала беспокойство администрации Синьцзянской провинции. Однако в сложившихся условиях руководство региона не имело возможности для оказания сопротивления действиям Бакича. Поэтому в Урумчи было принято решение обратиться за помощью к России.

Необходимо подчеркнуть, что у советского руководства дислокация десятков тысяч белогвардейцев на российско-китайской границе также вызвала опасения. В связи с этим в сентябре 1920 г. была создана «Комиссия по переговорам с китайскими представителями алтайского округа Синьцзяна о выдаче бандитов, перешедших границу» [8]. В результате 13 сентября 1920 г. был подписан протокол, согласно которому «всем бандитам и беженцам, проживающим на границе китайской территории, предлагали выехать вглубь Китая или вернуться обратно в Советскую Россию», при этом возвращавшимся в Россию была объявлена амнистия [9]. В то же время, как уже отмечалось выше, в реально существующей ситуации китайская сторона не могла взять на себя обязательства по ликвидации белогвардейцев на территории Синьцзяна. Между тем белогвардейские части, дислоцированные на территории Синьцзяна, начали осуществлять нападения на приграничные советские города и поселения и настойчиво искать контакты с руководителями басмаческого движения в среднеазиатских советских республиках. В сложившихся обстоятельствах в Москве было решено инициировать обращение китайских властей к Советской России за помощью в разоружении и выдворении с территории провинции белогвардейских отрядов [7]. 16 мая 1921 г. в Бахтах было подписано соглашение между китайскими властями и представителями Советской России, согласно которому на территорию провинции вступили части Красной Армии. В результате Чугучакской и Шарасумэнской операций, проведенных соответственно в мае-июне и сентябре 1921 г., белогвардейские части генерала Бакича были разгромлены. Тем не менее генералу Бакичу с частью избежавших уничтожения подразделений удалось бежать в Монголию. В 1922 г. он был пленен здесь монгольскими войсками, впоследствии выдан советским властям и по приговору трибунала расстрелян в г. Новониколаевске (ныне г. Новосибирск) [8].

С ликвидацией отрядов белогвардейцев в провинции остались многочисленные беженцы, которые, боясь возвращения в Советскую Россию, продолжали жить здесь долгие годы. Кроме того, на территории провинции

остались и довольно многочисленные участники белого движения, которые по разным причинам отказались покинуть провинцию. В основном это были солдаты и офицеры войск атаманов Анненкова и Бакича.

Таким образом, на сегодняшний день повседневный быт, культурная и духовная жизнь русской эмиграции в Синьцзяне пока остаются за рамками исследовательской деятельности историков. Однако очевидно, что без такой работы не представляется возможным восстановить в полной мере сложную и полную трагизма страницу истории миллионов русских людей, вынужденных покинуть свою Родину.

Литература и примечания:

- [1] Бармин В.А. СССР и Синьцзян. 1918-1941. Барнаул, 1998. С. 43.
- [2] Говердовская Л.Ф. Общественно-политическая и культурная деятельность русской эмиграции в Китае 1917-1931. Москва: Изд-во МАДИ, 2004. С. 5.
- [3] Камский. Русские белогвардейцы в Китае. М.: Красная новь, 1923. С. 5-7, 15, 52, 57.
- [4] Комиссарова Е.Н. Белогвардейская эмиграция в Синьцзяне в 1920-1935 гг.: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Барнаул, 2004. 226 с.; Марковчин В.В. Деятельность русской военной эмиграции в Северо-Западном Китае: 1920-1926 гг.: Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Курск, 2010. 213 с.
- [5] Комиссарова Е.Н. Проблемы изучения памятников культуры русской эмиграции в провинции Синьцзян в Западном Китае // Изобразительное искусство, архитектура и искусствоведение Русского зарубежья / Отв. редактор О.Л. Лейкинд. СПб.: «Дмитрий Буланин», 2008. С. 428-429.
- [6] Наземцева Е.Н. К вопросу о деятельности военной белогвардейской эмиграции в Синьцзяне в 1920 г. // Материалы межвузовской научно-практической конференции «Молодежь – Барнаулу». Барнаул: БЮИ МВД России, 2001. С. 107.
- [7] Наземцева Е.Н. Советско-китайские соглашения 1921 г. о ликвидации белогвардейских войск на территории провинции Синьцзян // Востокovedные исследования на Алтае / Под ред. В.А. Моисеева. Барнаул: Изд-во «Азбука», 2002. С. 216.
- [8] Наземцева Е.Н. К вопросу о взаимоотношениях белогвардейской военной эмиграции с китайскими властями провинции Синьцзян в 1920-1921 гг. // Россия и международные отношения в Центральной Азии (регион. аспект): Сб. науч. ст. / Под ред. В.А. Моисеева. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2001. С. 115-117.
- [9] Наземцева Е.Н. Русские белогвардейцы в Синьцзяне (1920-1930-е гг.). Барнаул: ОАО ИПП «Алтай», 2010. С. 25, 83, 84.
- [10] Обухов В.Г. Потерянное Беловодье. История Русского Синьцзяна. М.: Изд-во Центрполиграф, 2012. С. 467, 469-470.
- [11] Петров В.И. Мятёжное сердце Азии. Синьцзян: краткая история народных движений и воспоминания. М.: Изд-во «Крафт+», 2003. С. 285.
- [12] Кокуньков Г. Рассказывание [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rys-arhipelag.ucoz.ru/publ/raskazachivanie/29-1-0-2276>, свободный (ноябрь 2014).

© Е.А. Петякишина, В.А. Бармин, 2014

СЕВАСТОПОЛЬСКИЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ

2 мая 1783 г. в Ахтиарскую (ныне Севастопольскую) бухту вошли корабли Азовской военной флотилии под командованием вице-адмирала Ф.А. Клокачева, одного из героев Чесменского сражения. Этот день считается датой создания Черноморского военного флота. В честь этого исторического события была отчеканена бронзовая медаль «Слава России». Эти вещи слова оказались пророческими. В период знаменательных событий февраля-марта 2014 г. люди объединялись под лозунгами: «Севастополь – русский город!», «Отстаивайте же Севастополь!», «Севастополь-Крым-Россия!». Такой невероятный по накалу патриотизм его жителей глубокими корнями связан с культурой, историей и традициями города, которые, в свою очередь, теснейшим образом соединены с российским флотом. В этой связи уместным будет вспомнить историю создания одного из старейших военных музеев страны – музея Черноморского флота, который все эти годы продолжал активную и многогранную деятельность по пропаганде традиций российской армии и флота.

Инициатива создания музея в память событий Крымской войны 1853-1856 гг. принадлежала самим участникам тех героических событий, среди которых немаловажное место занимал Петр Владимирович Алабин (1824-1896). Бывший защитник обороны города на страницах газеты «Русский инвалид» резонно заметил: «Не мы ли должны потрудиться, чтобы Севастополь сделался памятной книгой, в которой каждый мог бы прочесть историю его величия и славы, чтобы на месте Севастополя создался достойный ему памятник» [1]. Таким памятником, по мнению Алабина, будет создание музея, который «предстоит произвести самим севастопольцам, но при содействии неравнодушных к истории и славе людей...».

Идея вызвала большой общественный резонанс. Редакция популярного флотского печатного органа «Морской сборник» горячо поддержала предложение ветерана: «Время для увековечения памяти геройской эпохи и славных защитников Севастополя теперь уже наступило, потому что число последних с каждым годом делается меньше и меньше. В настоящее время офицеров, принимавших участие в обороне Севастополя, по спискам морского ведомства, осталось только 512» [2].

По сути, предложения, высказанные Алабиным в прессе, представляли собой подробную и систематизированную программу по реализации проекта создания севастопольского музея. На первом этапе для реализации проекта Алабин предложил подключить участников знаменитых «Севастопольских обедов», ежегодно проводимых в Петербурге бывшими защитниками Севастополя, на которых советовал избрать особую комиссию и определить план дальнейших действий по устройству музея. В качестве помощников для реализации проекта Петр Владимирович предполагал привлечь такие патриотические издания, как «Военный сборник» и «Русский инвалид», которые должны были обеспечить необходимый уровень гласности и вызвать широкий

общественный резонанс. Кроме того, через печать следовало «доводить до сведения общественности о всех денежных поступлениях и их расходах. Извещать о подробном описании всех предметов, которые войдут в состав музея, все его последующие приобретения, указания на те предметы, которыми он должен еще быть пополнен, изложением его общих нужд, отчет о его деятельности после открытия, о числе лиц, его посещавших...» [3].

Как справедливо полагал П.В. Алабин, его инициативу по созданию музея горячо поддерживали бывшие ветераны Крымской войны. 11 февраля 1869 г. в петербургской гостинице «Демут» на очередной товарищеский «Севастопольский обед» собрались шестьдесят защитников города. Распорядитель и хозяин севастопольской тризны – генерал-адъютант Э.И. Тотлебен, один из руководителей обороны 1854-1855, ознакомил собравшихся со статьей Алабина, а выступивший на обеде главный редактор газеты «Русский инвалид» генерал-лейтенант П.К. Меньков преподнес каждому из присутствующих брошюру П. Алабина «Севастопольский музей», напечатанную в первом номере его газеты. Одобрив идею по созданию музея, ветераны внесли конкретные предложения по реализации предлагаемого проекта. Так, Тотлебен заявил о своей готовности передать под будущий музей собственный дом в Севастополе. Бывший ополченец Ю. Голицын предложил дать концерт своей капеллы в пользу учреждения музея. Контр-адмирал Попов обратился с предложением устроить в кругу своих знакомых посылную подписку в пользу музея. Впоследствии сбор средств по подписке прошел по всей России.

Для координации действий 5 апреля 1869 г. в Санкт-Петербурге под председательством Э.И. Тотлебена был создан особый комитет, а в Севастополе учреждена специальная исполнительная комиссия (совет), во главе которой также стоял участник обороны города, комендант крепости вице-адмирал П.И. Кислинский. В комиссию вошли представители армии, флота и города. На нее возлагались организационные вопросы по устройству музея, а позднее по заведованию им. В руководстве по устройству музея непосредственное участие принял знаток военного дела, впоследствии работник Красной военной академии, профессор А.М. Зайончковский.

С помощью военной газеты «Русский инвалид» и ее главного редактора П.К. Менькова был организован сбор добровольных пожертвований в фонд музея. К сентябрю 1869 г. он составил более шести тысяч рублей, а в 1872 г. – уже 12983 рубля. Средства для создания музея поступали от участников обороны, военнослужащих, жителей города.

Не менее активно претворялось в жизнь решение Комитета о наполнении фондов музея всем, что имело отношение к Севастопольской обороне. Сохранившаяся в фондах Музея КЧФ переписка того времени свидетельствует об огромном желании русских людей внести свою лепту в увековечение памяти защитников Севастополя. Письма с предложениями прислать свои реликвии периода обороны приходили из разных уголков России. Из Москвы, Петербурга и других городов поступили ценнейшие экспонаты: картины, гравюры, личные вещи, воспоминания руководителей и рядовых участников Севастопольской обороны. Большой интерес к созданию музея проявили выдающиеся художники России, создавшие для музея целый блок исторических картин. Среди них наибольшую известность получили: «Бомбардировка Севастополя 5 октября 1854 г.» И.К. Айвазовского, «Синопское сражение 18 ноября 1853 г.» Р. Жуковского,

«Штурм Малахова Кургана 6 июня 1855 г.» А. Рубо.

В результате целенаправленной собирательской деятельности комиссии она в кратчайшие сроки (в течение 5 месяцев) смогла собрать материал, имеющий историческую и научную ценность. Так, в частности, в комиссию поступили такие ценные реликвии, как личные вещи адмиралов М.П. Лазарева, В.А. Корнилова, В.И. Истомина. Одним из участников обороны капитаном 1 ранга А.Г. Попандопуло Комитету Севастопольского музея были переданы эполеты и записная книжка адмирала Нахимова. В письме от 2 июня 1872 г. он писал: «Прилагаю при сем эполеты покойного адмирала П.С. Нахимова, которые он носил в то время, когда получил смертельную рану...» [4]. От бывшего начальника штаба Севастопольского гарнизона в дни обороны В.И. Васильчикова поступила простреленная пулей фуражка Нахимова.

Не меньшую ценность представляли полученные музеем хирургические инструменты родоначальника полевой хирургии, одного из основателей анестезиологии академика Н.И. Пирогова, сделавшего в Севастополе почти 5000 операций, плаще и ботинки известной сестры милосердия, дочери матроса Даши Севастопольской, фотографии и личные вещи матросов П. Кошки, Игнатия Шевченко. Целенаправленно собирались литографированные портреты всех участников обороны, а также большая коллекция современного оружия – холодного и огнестрельного.

Параллельно со сбором экспонатов шла работа по обустройству здания под будущий музей. Решение Э.И. Тотлебена передать свой новый севастопольский особняк, построенный им на месте скромного домика, пережившего вместе со своим хозяином героическую оборону города, заставило внести коррективы в его внутреннее обустройство. Заботы по отделке и приспособлению жилых помещений под будущие экспозиционные залы музея взял на себя Севастопольский городской голова П.А. Телятников.

Открытие музея, созданного в рекордно короткие сроки, было решено приурочить к приезду Э.И. Тотлебена, который после лечения за границей должен был инспектировать крепости и укрепления на юге России. Во время его пребывания в Севастополе 14 сентября 1869 г. состоялось торжественное открытие Севастопольского музея. Среди почетных посетителей особое место занимали ветераны Крымской войны. В торжественной речи, произнесенной Тотлебеном по случаю открытия музея, отмечался вклад всех тех, кто внес достойную лепту по увековечению памяти защитников.

Экспозиция музея, размещенная в пяти комнатах первого этажа, произвела на приглашенных огромное впечатление. В первых двух залах в хронологическом порядке были выставлены 20 больших картин и планов, позволяющих легко реконструировать всю историю севастопольской кампании – от высадки первого десанта в Евпатории до отступления русских войск. В следующих трех залах были представлены порядка 130 литографических портретов участников обороны, модели кораблей, личные вещи руководителей обороны. В библиотеке музея были собраны коллекции статей и книг на русском и иностранных языках, среди которых особое место занимали два дарственных издания, подаренных Э.И. Тотлебеном, – «Описание обороны Севастополя» и «Очерки истории Крымской войны» [5].

Открытие музея стало заметным явлением культурной жизни Севастополя, не только способствовало пропаганде героики прошлого,

возникновению общественного интереса к армии и флоту, но и свидетельствовало о демократизации общественной жизни страны.

Можно предположить, что с первых дней своего создания музей пользовался особой благосклонностью царствующего дома Романовых. В качестве аргументов следует привести следующие факты, позволяющие сделать подобное предположение. Во-первых, это покровительство будущего императора Александра III, а также великих князей Николая и Михаила Николаевичей, непосредственных участников Крымской войны. Во-вторых, личный Указ Александра II от 1 декабря 1869 г. о передаче «на всегдашние времена» созданному музею деревни Эмир Бердянского уезда Таврической губернии площадью 1936 десятин [6].

Значительным событием в жизни музея, позволившим ему «повысить свой рейтинг», стало участие в Московской политехнической выставке, открывшейся летом 1872 г. и посвященной 200-летию юбилею со дня рождения Петра I. Основной целью выставки являлось ознакомить российское общество с развитием естественных наук и техники, а также приложением этих наук в промышленности, торговле, морском и военном деле. Поэтому вполне обоснованным было решение руководства музея, так же как и Санкт-Петербургского Морского музея, апробировать свое участие в проводимой выставке. К тому же это дало бы возможность провести своего рода рекламную кампанию по популяризации музея. Отдел Музея Севастопольской обороны размещался на территории Кремля в специальных павильонах и был посвящен средствам защиты, применявшимся русскими войсками в 349-дневной обороне города 1854-1855 гг. Кроме того, экспонировались знамена, планы, карты, модель Малахова Кургана, модель плавучего моста через Северную бухту, образцы орудий, модель памятника командиру брига «Меркурий» А.И. Казарскому, бюсты участников обороны. Была представлена большая коллекция моделей кораблей, начиная с XVII в. и до второй половины XIX в., от галер до линейных кораблей и пароходов. Органично вписались в общую экспозицию тематические картины, исполненные по заказу музея (одного размера) художниками В.Е. Маковским (21 картина) и И.М. Прянишниковым (18 картин) [7]. Примечательно, что серия картин, выполненная Маковским, предназначалась и для готовившегося издания «Севастопольский альбом». Наиболее известными из них были «Смерть П.С. Нахимова», «Матрос Кошка», «Похороны на северной стороне». Особое внимание посетителей привлекала картина «Подвиг матроса Шевченко», герой которой вызвал в свое время большой общественный резонанс. Во время вылазки в лагерь противника он прикрыл своим телом лейтенанта Н. Бирюлева и ценой своей жизни спас командира. О подвиге И. Шевченко главнокомандующий русской армией в Крыму 2 февраля 1855 г. издал специальный приказ, в котором отмечал «особенный пример храбрости и самоотвержения» и поздравлял защитников Севастополя с тем, что они «имели в рядах своих товарища, которым должны вполне гордиться» [8]. Лучшими картинами И.М. Прянишникова из этой серии были признаны «Приготовление в ночную вылазку» и «Сцена из жизни раненых под Альмой». Всеобщий интерес вызвали у посетителей представленные на выставке личные вещи адмиралов Корнилова (одежда, шашка), Нахимова (сабля, фуражка).

В течение 25 лет музей размещался в пяти комнатах дома Тотлебена, что для значительно разросшейся коллекции было явно недостаточно и тормозило

дальнейшее развитие музея. Поэтому на средства, выделенные Морским и Военным министерствами, было построено новое здание музея, открытое для посетителей 5 октября 1895 г. и получившее название «Музей Севастопольской обороны». Строгий классический стиль, украшения, выполненные из бронзы, знаменитый впоследствии «севастопольский знак»: крест и число «349», означающее количество дней обороны, на главном фасаде – таков внешний облик здания, пережившего не одно лихолетье и поныне являющегося самым красивым в Севастополе.

Новая экспозиция была размещена в четырех залах: три зала на верхнем этаже, один – на нижнем. В центральном зале второго этажа экспонировались 77 портретов участников обороны в одинаковых овальных рамках. В витринах были представлены личные вещи Николая I, Александра II, Александра III, Николая II и великих князей. Здесь же находились личные вещи Нахимова, Корнилова, награды Лазарева, переданные его вдовой. В левом зале – модели, чертежи, бюсты, рельефные карты. Правый зал знакомил посетителей с картинами Прянишникова, Айвазовского, Маковского, Брюллова. На нижнем этаже был размещен отдел, представляющий деятельность в Севастополе русского хирурга Н.И. Пирогова, и оружейный зал, в котором расположилась русская и иностранная артиллерия периода Крымской войны: орудия, мортиры, ядра, картечь и прочие принадлежности. Здесь же помещался и иностранный отдел, представленный документами из дипломатической переписки правительств перед началом войны, приказами командующих союзными армиями, письмами английских, французских солдат и офицеров на родину [9]. Осмотр музея начинался с центрального зала, который встречал посетителей строками из письма Николая I, адресованными главнокомандующему Крымской армией А.С. Меншикову, 27 сентября 1854 г.: «Да сохранит вас всех Господь, молитвы мои за вас и ваше правое дело, а душа моя и все мысли с вами» [10].

Но музей не ограничивался собиранием, хранением и показом экспонатов. Одной из неофициальных сфер его деятельности было призрение инвалидов войны, устройство школы для их детей. В 1875 г. скончался один из членов С.-Петербургского комитета по управлению музеем Меньков, который завещал музею капитал в размере 22275 руб., что позволило руководству начать строительство школы для детей севастопольских инвалидов. 19 октября 1887 г. состоялось торжественное открытие школы. В организованном при школе приюте проживало 4 инвалида из нижних чинов, участвовавших в первой обороне Севастополя. Они бесплатно пользовались помещением с отоплением и освещением, получали деньги на продукты, одежду и обувь. Инвалиды исполняли обязанности сторожей, поддерживали здание, классные комнаты и мастерские в чистоте и порядке. Такого рода деятельность, выходящая за рамки узкопрофессиональных задач, позволяет рассматривать Севастопольский музей не только как учреждение, призванное сохранить историческое наследие, но и как одного из инициаторов зарождения новых форм благотворительной деятельности, призванных обеспечить самую широкую поддержку бывших защитников города и их детей.

О популярности открытого широкой публике музея свидетельствуют многочисленные отзывы тех лет. В качестве иллюстрации можно привести лишь один из них, оставленный писательницей А.П. Валуевой (Мунт): «Живыми, яркими образами проходят перед нами незабвенные дни осады Севастополя; мы

видим перед собою все ее главные моменты, все мельчайшие детали, мы как бы сами переживаем знаменитые 349 дней, проникаемся духом славных защитников Севастополя, гордимся страной, их произведшею, и тем, что страна эта – наша родина» [11].

Сегодня в одном из залов музея восстанавливается старинный воинский храм Святого архистратига Михаила. На его стенах – мраморные доски с именами всех воинов, которые погибли за 230-летнюю историю Черноморского флота. Храм Святого архистратига Михаила был построен в центре Севастополя в 1848 году как временная адмиралтейская церковь. Церковь неоднократно перестраивалась, но сохранила первоначальный облик. В храме отпевали адмиралов Корнилова, Нахимова и Истомина, погибших во время Первой обороны Севастополя.

Но не только музей флота бережно хранит российскую историю. В Севастополе так много памятных любому россиянину мест, о которых местные жители говорят: если их не видел – с городом не знаком. Например, панорама «Оборона Севастополя 1854-1855 гг.», военно-морской комплекс «Объект 825», который в советский период был секретной базой и ремонтным заводом подводных лодок. Севастопольцы знают о проекте нового главы города Алексея Чалого – мемориальном комплексе «35-я батарея», где летом 1942 г. солдаты и матросы стояли до конца. Площадь мемориала – 8 га, из них 5 тыс. кв. м – под землей. О масштабности этого объекта красноречиво свидетельствует тот факт, что объем бетонных работ при строительстве батареи приблизительно равнялся объему работ при строительстве ДнепроГЭСа. Этот огромный комплекс полностью создавался на негосударственные средства. И основную часть расходов по его проектированию, строительству, содержанию и развитию взяла на себя группа «Таврида-электрик», где гендиректором был Алексей Чалый. Поэтому можно смело утверждать, что традиции основателей первого музея в Севастополе продолжают жить и сегодня, воплощаясь и реализуясь в проектах и меценатской деятельности наших современников.

Литература и примечания:

[1] Алабин П.В. Севастопольский музей // Русский инвалид. 1869. 2 января.

[2] Третьякова И.И. Духовное наследие российской армии и флота. Из истории военно-исторического музея Черноморского флота. // Россия: история и современность. Сборник научных статей / Под ред. Ю.А. Вьюнова. Вып. 1. М., 2007. С. 144.

[3] Алабин П.В. Севастопольский музей // Русский инвалид. 1869. 2 января.

[4] Макаров И.К. Сокровищница воинской доблести // Библиотека Музея КЧФ. 1979 (на правах рукописи). С. 82.

[5] Богоявленская З.П. Из истории создания музея Севастопольской обороны (к 125-летию Музея КЧФ) // Краеведческие записки. Выпуск VIII, посвященный 110-летию музея. Самара: Самарский областной историко-краеведческий музей им. П.В. Алабина, 1996. С. 40-44.

[6] Третьякова И.А. Музеи Военно-морского флота России в XIX-XX вв.: история создания, становления и развития: Дис. ... канд. ист. наук. М., 2007. С. 61.

- [7] Алексушина Т. «Музеумы» Петра Алабина // Мир музея. № 7. С. 35.
- [8] Музей Краснознаменного Черноморского флота: Путеводитель / Сост.: И.К. Макаров, Г.В. Парамонова, С.Ф. Зарубин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Симферополь: Таврия, 1977. С. 20.
- [9] Крым. Путеводитель. СПб.: Редакция «Путеводителей», 1914. С. 420-421.
- [10] Третьякова И.А. Музеи Военно-морского флота России в XIX-XX вв.: история создания, становления и развития: Дис. ... канд. ист. наук. М., 2007. С. 66.
- [11] Валуева А.П. (Мунт) Севастополь и его славное прошлое. СПб., 1899. С. 155.

© И.А. Третьякова, 2014

*А.А. Тургумбаев,
Л.Б. Алимова,
ОФ СамГУПС,
г. Орс*

**МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ
КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ПОД
РУКОВОДСТВОМ С.С. УВАРОВА (1833-1849 гг.)**

Актуальность данной статьи обусловлена, в первую очередь, активизацией интереса со стороны современной исторической науки к проблемам устройства и функционирования государственных учреждений Российской империи, в особенности принимая во внимание относительно недавно состоявшийся 200-летний юбилей отечественной министерской реформы. Кроме того, анализ исторического опыта в данном аспекте является целесообразным, учитывая проводящиеся административные реформы в современной России.

К 1811 г. законодательные основы министерской реформы в целом были сформулированы, центральное место в этом процессе отводилось манифесту об «Общем учреждении министерств». К моменту вступления графа С.С. Уварова в должность министра народного просвещения вверенное ему ведомство существовало уже 24 года, не учитывая период, когда оно находилось в составе Министерства духовных дел и народного просвещения под руководством князя А.С. Голицына, т.е. к 1833 г. данное центральное государственное учреждение структурно оформилось, сформулировало основные цели и задачи. Несмотря на неоднозначность и дискуссионность вопроса об итогах деятельности Министерства народного просвещения под руководством С.С. Уварова, этот период, на наш взгляд, по праву может считаться одним из наиболее ярких и исторически значимых эпизодов функционирования данного государственного учреждения.

Внутри- и внешнеполитические события тогдашнего времени (восстание декабристов 14 декабря 1825 г., французская революция в июле 1830 г., польское восстание 1830-1831 гг.) заставили императора взять курс по направлению к строго консервативной правительственной деятельности. Николай I стремился

создать систему государственного управления, которая позволила бы ему максимально контролировать сферы общественной жизни. Данное обстоятельство отразилось и на области народного просвещения, где приоритетной задачей стало политическое воспитание молодого поколения.

Согласно точке зрения большинства исследователей, окончательное оформление политической системы России в целом и области народного просвещения в частности в эпоху правления Николая Павловича произошло в 30-е гг. XIX века. Современный исследователь С.В. Удалов отмечает, что «в стремлении создать русскую модель просвещения правительство остро нуждалось в теоретическом обосновании своей политики. Сам Николай I в данном случае был более практиком, нежели теоретиком» [2]. Формулирование этой модели напрямую было связано с назначением на пост министра графа С.С. Уварова, который разработал широко известную триаду, позднее получившую в историографии название «теория официальной народности». В рамках данной статьи мы не будем вдаваться в подробности ее теоретического содержания, особенно учитывая то, что в постсоветской исторической науке эта идеология нашла достаточно подробное отражение. Считаем целесообразным лишь отметить, что общее направление данной идеологической доктрины не было уникальным для российского общественного сознания, она формировалась под влиянием восстания декабристов 1825 г., однако это не преуменьшает ее значения для отечественной истории. В конечном итоге триада легла в основу не только политики Министерства народного просвещения, но и всей государственной идеологии николаевской России.

С.С. Уваров отмечал высокое значение своего ведомства в общей системе государственных учреждений, что выражалось, например, в докладе императору от 19 ноября 1833 года: «Правительству, конечно, в особенности Высочайше вверенному мне Министерству, принадлежит собрать их (т.е. религиозные, моральные и политические понятия. – *А.Т.*) в одно целое и связать ими якорь нашего спасения» [1]. Таким образом, можно без преувеличения сказать, что Сергей Семенович был первым российским министром народного просвещения, который реально осознавал значение и потенциал своего ведомства. Кроме того, министерство имело программу своей деятельности в плане развития трех спасительных начал: православия, самодержавия и народности. С 1834 г. стал выходить ведомственный Журнал Министерства народного просвещения – один из основных проводников государственной идеологии и достижений отечественного просвещения, в создании которого активное участие принял и сам С.С. Уваров.

Следует отметить, что при анализе деятельности Министерства народного просвещения нужно осознавать ее зависимость от общего взгляда и точки зрения по какому-либо конкретному вопросу императора Николая I: «любое политическое начинание данного ведомства так или иначе укладывается в диапазон личных представлений властного самодержца о характере, значении и перспективах системы общего образования, а также и цензуры, в государстве» [4]. В данном случае российский император, вспоминая опыт полученного им образования, был склонен рассматривать его исключительно в утилитарно-прикладном плане.

В конце 40-х гг. XIX в. отношение императора к деятельности С.С. Уварова на посту министра резко ухудшилось. Одной из главных причин была

череда европейских революций 1848-1849 гг. Недоверие Николая I и проблемы семейного характера заставили Сергея Семеновича подать в отставку.

16-летний период деятельности министерства под руководством С.С. Уварова рассматривается в историографии неоднозначно, однако большинство историков (в особенности дореволюционной и советской школ) склонны рассматривать ее как продолжение реализации реакционной политики, свойственной всему царствованию Николая Павловича. На наш взгляд, к оценке этой деятельности необходимо подходить более объективно, выделяя как реакционные меры (классовый подход к образовательному процессу, излишняя бюрократизация, всесторонний контроль и политическая пропаганда), так и прогрессивные, к которым можно отнести: «крупные успехи технического образования и естественных наук, качественный скачок уровня преподавания на всех ступенях, стремительный взлет количества печатных изданий, рождение востоковедения, славистики, классической и общей филологии, создание исторических архивов, настоящий бум археологических изысканий» [3].

Деятельность Министерства народного просвещения как центрального государственного учреждения в период управления им С.С. Уварова играла важную роль в политическом воспитании общества, отвечала за контроль над периодическими изданиями и стала одним из инструментов пропаганды и реализации государственной идеологии.

Литература и примечания:

[1] Государственные основы / Сост., предисл. и коммент. В.Б. Трофимовой / Отв. ред. О.А. Платонов. – М.: Институт русской цивилизации, 2014. – С. 103.

[2] Удалов С.В. К вопросу о формировании государственной идеологии николаевской России // Актуальные проблемы истории Российской цивилизации: Сб. материалов II межвузовской научной конференции 27 февраля 2009 г. – Саратов: Изд-во «Научная книга», 2009. – С. 58.

[3] Виттекер Ц.Х. Граф Сергей Семенович Уваров и его время. – СПб.: Акад. проект, 1999. – С. 109.

[4] Шевченко М.М. Император Николай I и ведомство народного просвещения // Философский век. Альманах. Вып. 6. Россия в николаевское время: наука, политика, просвещение / Отв. ред. М.Ф. Хартанович, М.И. Микешин. – СПб., 1998. – С. 100.

© А.А. Тургумбаев, Л.Б. Алимова, 2014

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУКИ

*Материалы I Всероссийской (заочной) научно-практической конференции
(с международным участием)*

*Том 2 (секции «Общегуманитарные науки» и «Исторические науки»)
г. Нефтекамск, 5 декабря 2014 г.*

Подписано в печать 6.12.2014 г. Формат 60х84/16
Усл. печ. л. 7,00. Тираж 100 экз. Заказ 2.

*Редакционно-издательский отдел
ООО «Наука и образование»
452681, РБ, г. Нефтекамск, ул. Дорожная, 15а*

*Отпечатано в редакционно-издательском отделе
ООО «Наука и образование»
Телефон 8 (937) 333-86-86
E-mail: vostretsow@yandex.ru*