

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

**коллективная монография по результатам
научно-практической конференции «Меньковские
чтения»**

**с международным участием
5-7 декабря 2018 года**

Автор концепции монографии, автор-составитель и научный редактор
академик РАЕН С.Л. Данильченко

УДК 001.1
ББК 60
Н 34

Рецензенты:

Олейников А.А. - доктор экономических наук, профессор, действительный член (академик) Российской академии естествознания (РАЕ), заслуженный деятель науки и образования РАЕ, действительный член Академии философии хозяйства и Философско-Экономического ученого собрания МГУ им. М.В. Ломоносова.

Путилова Л.М. - доктор философских наук, профессор, член - корреспондент Российской академии естественных наук (РАЕН).

Редакционная коллегия:

Данильченко С. Л.

научный редактор, д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН

Козубенко И. И.

ответственный редактор, д-р ист. наук, профессор, академик РАЕН

Н 34

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ: сборник статей научно - практической конференции «Меньковские чтения» (5-7 декабря 2018 года, г. Севастополь). - Уфа: Аэтерна, 2019. – 303 с.

ISBN 978-5-00109-678-8

Коллективная монография является результатом научно-практической конференции «Меньковские чтения», проведенной 5-7 декабря 2018 года в Севастопольском педагогическом колледже имени П.К. Менькова. В книге освещаются вопросы, посвященные различным аспектам развития России, Крыма и Севастополя, анализируются положения государственной политики Российской Федерации в области образования, аргументируется роль науки и научных знаний в качестве основы развития образования, необходимость модернизации российского образования, рассматриваются проблемы современной образовательной парадигмы, состояния и тенденций развития современного образовательного процесса, представлены материалы по вопросам воспитания.

Данные, представленные в книге, будут полезны руководителям образовательных организаций, преподавателям, учителям, аспирантам, студентам, исследователям, всем, кто интересуется проблемами теории и практики современного образования.

© ООО «АЭТЕРНА», 2019

© Коллектив авторов, 2019

Оглавление

Данильченко С.Л. 131летняя история Севастопольского педагогического колледжа им. П.К. Менькова - формирование модели отечественного педагогического образования	6
Глава 1. Россия, Крым, Севастополь в развитии: вызовы и перспективы	7
Данильченко С.Л. Русская цивилизация: к оценке традиционных ценностей в историко-культурном развитии России	7
Баранецкий А.Н. Будущее России, Крыма и Севастополя	24
Пивоварова О.А. Генетическая память севастопольцев	27
Козубенко И.И. Миротворчество как особый механизм урегулирования конфликтов	28
Козубенко И.И. История взаимоотношений ЕС и НАТО с Россией в сфере европейской безопасности	31
Данильченко С.Л. Религиозный экстремизм в Российской Федерации: политико-правовой анализ	35
Чуприн Д.М. Крым – оплот надежд на возрождение единства восточнославянского православия	38
Олейникова Е.Г. Особенности региональной инновационной политики	39
Постольская Е.В. Информационная открытость представительного органа власти – Законодательного собрания города Севастополя	42
Бадалов А.Г. Вопросы о перспективах обновления правовой культуры	43
Денисенко Е.Н., Козубенко И.И. Типология угроз жизнедеятельности человека в России	46
Данильченко А.Н., Денисенко Е.Н. Законодательство Российской Федерации об охране труда	53
Данильченко С.Л., Данильченко А.Н. Основные направления государственной политики РФ по безопасности образовательной организации	55
Денисенко Е.Н. Проблемы безопасности в сфере образования	58
Козубенко И.И. Международные стандарты качества информационной безопасности серии ISO в российском образовании	61
Данильченко А.Н. Международные стандарты экологической безопасности в российском образовании	67
Денисенко Е.Н. Стандарты качества охраны здоровья в российском образовании	68
Глава 2. Наука и научные знания как основа развития образования	70
Данильченко С.Л. Влияние религии и морали на действие экономических законов: история и современность	70
Данильченко С.Л. Военная экономика как наука и учебная дисциплина: предмет, определение, структура	72
Данильченко С.Л. Историография подготовки СССР к обороне в межвоенный период (1921-1941 гг.)	80
Данильченко А.Н. Взаимосвязь истории и религии: необходимость или неизбежность?!	89
Баранецкий А.Н. Источники и типы вдохновения: о возможных направлениях исследования вопроса	95
Денисенко Е.Н. Теоретические основы совершенствования курса обучения чтению и развитию речи	100
Тараненко С.М. Современные исследования по организации предметно-игровой среды для детей дошкольного возраста	111

Михайлова А.Г., Белоусова А.И. Акмеологический аспект в формировании творческой личности	117
Морева О.Л. Периодизация детской изобразительной деятельности	120
Стогарнюк А.С., Цымбалюк Е.В. Литературное образование детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями К.И. Чуковского	123
Шаповалова И.В. Категория интертекстуальности в структуре лингвокультурного сознания	135
Козубенко И.И. Особенности семантики некоторых номинаций со значением «светлый/темный» в русском и польском языках	139
Козубенко И.И., Криницкая О.А. Мотивированность авторских цветовых ассоциаций	143
Галушко Н.В. Анатомо-физиологическое обоснование некоторых аспектов проведения доврачебной помощи	146
Глава 3. Новая образовательная парадигма: между эволюцией и революцией	148
Белозеров И.Н. Развитие системы образования в контексте социально-экономических и технологических изменений в обществе: вызовы и возможности	148
Белозеров И.Н. Инвестиции в образование – инфестиции в будущее	152
Оверчук О.Ю. Педагогическое образование в России: история и современность	164
Суслина И.В. Конкурентоспособность образовательной организации и пути ее повышения	166
Пакилева М.В. Современная модель управления образовательной организацией СПО на примере ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»	168
Рыбак Е.В. Особенности коммуникативного пространства современного педагогического колледжа	171
Данильченко А.Н. Качество образовательных услуг в контексте современных задач системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки	173
Кубриш Л.П. Социальное партнерство в повышении качества профессионального образования	177
Ковалева Н.С. Проблемы начального образования на Украине в XIX веке	180
Глава 4. Современный образовательный процесс: состояние и тенденции развития	183
Данильченко С.Л. Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова - учебно-методический центр педагогического практикоориентированного обучения	183
Курнаева О.С. Движение WorldSkills Russia (Молодые профессионалы) по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» в г. Севастополе	218
Тараненко С.М. Взаимодействие с работодателями как условие предоставления студентам возможностей для профессионального роста	220
Козубенко И.И. Рейтинговая система оценивания в современном образовательном процессе	223
Рыбак Е.В. Развитие самостоятельности и творчества у студентов педагогического колледжа – будущих воспитателей детского сада	234
Дикая Л.С. Формирование креативных качеств личности будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки	238
Швец Н.С. Самообразование студентов педагогического колледжа в условиях реализации ФГОС СПО	241
Самойлов А.А. Социально-психологическая характеристика интегративной динамики учебной группы в контексте субъектного подхода	243
Данилова И.В. Правовое образование родителей в дошкольной образовательной организации	247

Дадашева З.Г. Основные направления психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития	251
Мишин А.А. Формирование и развитие у педагогов навыков самоэффективного девикутимизационного совладания	253
Денисенко Е.Н. Система обучения русской речи как неродной (близкородственной) в начальной школе	255
Шаповалова И.В., Лоповок Е.В. Концептоцентрическая методика обучения русскому языку как средство осознания национальных и общечеловеческих ценностей	256
Данильченко С.Л. Духовность в русской культуре и в русской словесности: идеи, образы, черты национального самосознания. Методические заметки.	261
Чубуков А.В. Аудиовизуальный метод в системе методов обучения	276
Чубуков А.В. Система упражнений в вводно-фонетическом курсе РКИ с использованием аудиовизуального метода (для обучения китайских студентов на начальном этапе)	279
Пивоварова О.А. Значение использования аудиоматериалов для достижения учебных целей при изучении истории и культуры	284
Глава 6. Воспитание как диалог	286
Белозеров И.Н. Опыт духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в системе образования города Севастополя	286
Криницкая О.А. Диалог как метод воспитания в современном мире	293
Касимова Г.Х. Музейно-образовательное пространство как средство нравственно-патриотического воспитания будущих педагогов	296
Дроздова А.А. Диалогическое общение как суть воспитания в процессе изучения иностранного языка в колледже	299
Губанова Д.Р., Оверчук О.Ю. Роль классного руководителя в организации сотрудничества семьи и школы	301

131-летняя история Севастопольского педагогического колледжа им. П.К. Менькова - формирование модели отечественного педагогического образования

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

На протяжении своей 131-летней истории наш Колледж не только шел в ногу со временем, но и обладал высоким потенциалом опережающего развития. Он всегда осознавал свою роль и ответственность ведущего педагогического ссуза Севастополя и Крыма, опираясь на лучшие отечественные и мировые традиции педагогического образования. История Колледжа - последовательный путь формирования устойчивой открытой модели отечественного педагогического образования, исторически доказавшей профессиональную эффективность и востребованность со стороны личности, общества и государства. Новшества, рожденные в Колледже, превращались в традиции, становились почвой для следующих инноваций.

За последние годы Колледж прошел сложный путь поиска новой модели подготовки педагогических кадров в условиях интеграции региональной образовательной системы в общероссийскую.

Педагогический коллектив Колледжа обеспечил преемственность в развитии через восстановление отечественного педагогического образования на основе гармоничного сочетания традиций и инноваций, формирования российской идентичности и профессионализма наших выпускников, всемерного раскрытия их талантов.

Колледж стал для вас, уважаемые коллеги, площадкой для формирования новой модели педагогического образования, отвечающей научным, духовно-нравственным, социальным запросам и потребностям современного российского общества.

Подготовленные в Колледже студенты, безусловно, станут носителями идей обновления отечественного педагогического образования.

Глава 1. Россия, Крым, Севастополь в развитии: вызовы и перспективы

Русская цивилизация: к оценке традиционных ценностей в историко-культурном развитии России

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

В современной научной литературе существуют различные мнения о сущности российской цивилизации, об определении специфических черт России как цивилизационного организма, о правомерности учета фактора многонациональности при изучении российской цивилизации. Основные точки зрения на принадлежность нашей страны к той или иной цивилизации сводятся к следующим позициям [1, с.10]: Россия «застряла» между собственными традиционными ценностями и либеральной цивилизацией Запада, отчего представляет собой промежуточное по направлению и уровню развития общество; Россия представляет собой цивилизацию восточного типа; особая российская цивилизация есть отжившее, ортодоксальное историческое явление или вообще миф; Россия - носительница высшей духовности, мировой духовный лидер с самобытной, уникальной цивилизацией.

В западной историографии утвердился подход к рассматриваемому вопросу в русле концепции локальных цивилизаций. Исторический анализ сквозь призму данной концепции вполне корректен с научной точки зрения [2, с.562], так как позволяет не только изучать особенности развития России, но и определять ее место среди других аналогичных систем. Трудно согласиться с утверждением некоторых политиков и публицистов о том, что развитие нашей страны представляло собой механическую комбинацию элементов других локальных цивилизаций без формирования собственной.

Основные параметры российской цивилизации сводятся к следующим позициям: промежуточное положение между Востоком и Западом, что обуславливает сочетание в цивилизации восточных и западных, а также византийских параметров; цивилизация состоит из русского ядра - Руси, вокруг которого накапливаются элементы западно-христианской, мусульманской и буддийской цивилизаций; периодические цивилизационные рывки в сторону Запада, как правило, имеются в виду реформы Петра I и Октябрьская революция 1917 г.; огромное евразийское пространство - малозаселенное на востоке, без естественных сухопутных границ как причина и фактор бурной военной и политической истории России, как формулировал Тойнби, двойной «вызов» - со стороны Запада и Степи; установление авторитарного государства; нередкое пренебрежение юридическими регламентациями, отсутствие фетишизации закона, по словам Н.А. Бердяева, Россия - самая государственная и самая безгосударственная страна в мире; поликонфессиональность; полиэтничность.

При всех различиях в подходах многие исследователи едины в признании чрезвычайной устойчивости основных цивилизационных особенностей России. Такая устойчивость интерпретируется как традиционность, приверженность установленным жизненным стереотипам, а российская цивилизация относится к числу по преимуществу традиционных - в противовес либеральным. Хранителем цивилизационных традиций выступало, прежде всего, крестьянство [3, с.567], а их нарушителями, инициаторами инноваций - политические и интеллектуальные элиты.

Определенному консерватизму способствовало сочетание некоторых специфических признаков, которые находились в противоречивом взаимодействии друг с другом [4, с.255]. Специфика развития России видится в следующем: во-первых, в значительной, доминирующей роли государства как централизованной структуры, организующей социум, выстраивающий его в иерархическую систему, подчиненную целям социального и политического регулирования всей жизни населения; во-вторых, в синтетической, многослойной культуре, включая религиозную сферу, как комбинации традиций и новаций,

восточных и западных заимствований [5, с.78-79], а также совокупности нравственных норм и ценностей, не одинаковых для разных общественных страт и народов страны; в-третьих, в доминирующей роли русского народа во всех сферах жизни, несмотря на полиэтничность населения. Рассмотрение цивилизации как сложной структуры позволяет предположить наличие в ней некоего ядра, центра притяжения инокультурных элементов и источника стабильности культурно- исторической системы. В России таким ядром являются русские государственность и культура.

Многие авторы специально выделяют русско-славянскую или русскую цивилизацию, придавая ей не свойственный научной терминологии экстагический антураж - цивилизация «Святой Руси», «Невидимого града Китежа» и т.п. Попытки ее анализа предпринимались неоднократно. Ассоциация по изучению русской нации организовала еще в 1993 г. конференцию «Русская цивилизация и соборность». Политический кризис на Балканах в 1990-х гг. обострил внимание к теме славянского братства и особенно русско-сербской солидарности. В то время активно пропагандировалась концепция цивилизационного единства православных славян. В сочинениях авторов лево-патриотического толка подчеркивалось духовное единство славяно-православного мира, а Сербия изображалась как форпост нашей цивилизации. Таким образом, академическая теория превратилась в фактор политической жизни.

За последние годы авторы определились со специфическими чертами русской, или русско-славянской цивилизации [6]: кровное родство составляющих ее народов и близость их языков; геополитическое положение между Востоком и Западом; единение с природой; соборность и «соборные черты славянской ментальности»; общинное устройство жизни, народовластие, православие, веротерпимость; общее культурное наследие. Кроме того, ее отличия склонны видеть в нестяжательстве, трудолюбии, добролюбии, высокой духовности и прочих идеальных конструкциях.

Но в самом названии вышеуказанной цивилизации заложены трудно стыкующиеся компоненты: цивилизация славянская, но не охватывает неправославных славян - поляков, хорватов и др., православная, но не охватывает неславянские православные народы - греков, румын, чувашей и др. [7].

Целью разработки данной концепции являлось изучение законов историко-культурного развития русского «народа-богоносца». На фоне этой идеологической задачи нелогичность предложенной цивилизационной конструкции не имела решающего значения. В данном случае исследователь сталкивается с известным в национальных историографиях явлением - самолюбованием носителей «высшей» цивилизации, которых М.Лахбаби справедливо назвал «нарцисствующими цивилизаторами» [8]. При тщательном препарировании особенностей развития и культуры русского народа адепты описываемой концепции не удостоивают вниманием другие цивилизации, вследствие чего подобные исследования превращаются в апологию всего русского, далекую от объективного научного анализа.

Современный исследователь не вправе игнорировать ни славянское ядро, ни русский культурно-исторический фундамент российской цивилизации, ее «несущую конструкцию», по выражению В.К.Трофимова [9, с.129]. Однако авторы, более глубоко изучающие историю России, не могут не учитывать ее полиэтничность и поликонфессиональность. Под обозначением «русская цивилизация» у них подразумевается многонациональный российский социум, не сводимый только к русскому народу [10]. Общеизвестно, что во многих языках все россияне называются русскими безотносительно к действительной этнической принадлежности. Постигать развитие России без составляющих ее народов непродуктивно. В научной литературе неоднократно отмечались как опасность искажения общей картины цивилизационных признаков России при подобном подходе, так и методологические и исследовательские трудности, связанные с преодолением россиецентризма [11, с. 10-12]. Целесообразно рассматривать российскую цивилизацию как совокупность типов и форм жизнедеятельности различных этносов, населяющих Россию, объединенных единым жизненным пространством, историческим временем и устойчивыми социально-экономическими отношениями.

Актуальным направлением в историографии стало исследование сочетания в нашей истории и культуре разнородных элементов - восточных и западных, оригинальных и заимствованных, традиционных и инновационных. Это направление необходимо для познания закономерностей развития нашей страны, так как позволяет составить представление о ее государственности и культуре как сложных, развивающихся, синтетических явлениях. Тезис о России как о цивилизационном мосте между Европой и Азией, Западом и Востоком, как зоны «встречи» христианского, мусульманского и языческого миров находит выражение в определении ее как цивилизации пограничной, например, «днепровско-волжско-сибирской» [12, с.1] или евразийской. Развернутое обоснование данного подхода сделала в своей книге И.Б.Орлова, по мнению которой под евразийской цивилизацией следует понимать культурно-историческую систему, которая сложилась в ходе более чем тысячелетнего опыта взаимодействия народов, населяющих «срединный континент», что располагается между Китаем, Тибетом и «западным полуостровом Европой». Люди, живущие на очерченном пространстве, обладают особой евразийской идентичностью, или «общеевропейским национализмом» [13, с.109, 112]. Все это - модификации теории локальных цивилизаций.

Л.И.Семенникова сначала также придерживалась мнения об абсолютной особености нашей страны, ее принципиальном отличии от Запада и Востока. По мнению данного специалиста, отличия от Европы и Америки наиболее разительно проявились в России в XX веке, когда сформировалась советская мобилизационная модель общественного развития, а у руководства государством утвердилась тоталитарная правящая партия. От восточной же парадигмы развития Россию отличает принадлежность большинства населения к христианскому, славянскому миру, некоторые социальные, политические и культурные процессы во второй половине XIX-начале XX в., а также общая направленность развития на прогресс, что, с точки зрения данного автора, не присуще восточным социумам. Что же касается евразийства, то его ценность Л.И.Семенникова видела лишь в постулировании несводимости России к Западу или к Востоку и еще в повышенном внимании к восточным факторам ее развития [14, с.102-103, 108]. Позже Л.И.Семенникова несколько смягчила свой своеобразный нигилизм, признав ведущей парадигмой развития России XVI-XVII вв. восточную: государство на принципах подданства, полный контроль над обществом, приоритет духовных ценностей, корпоративно-коллективистская общественная система. При этом славянская цивилизация, складывавшаяся в Восточной Европе в начале II тысячелетия, была рассечена мощными цивилизационными потоками - восточным в Северо-Восточной Руси и западным на остальной территории славянства [15, с.109].

Евразийская концепция приобрела популярность среди российских гуманитариев в 1990-х гг. С одной стороны, сказался повышенный интерес к трудам русских эмигрантов, с другой - евразийство в новых условиях показалось одной из удобных теорий для объяснения исторической общности народов и государств на территории бывшего Советского Союза. Эта общность сложилась благодаря необъятной территории государства, присутствия в нем почти всех основных конфессий, связующей роли русского языка, единой исторической судьбе, в том числе в советский период. Адепты неоевразийства утверждают, что необходимо построить евразийскую цивилизацию как ожидаемый плод сознания миллионов людей, до сих пор осознающих себя исторической общностью - советским народом.

Драматические повороты в судьбе нашей страны порождали вывод о нескольких принципиальных, переломных вехах ее развития: принятие христианства, монгольское завоевание, петровские реформы, Октябрьская революция 1917 г. Именно с такими событиями в работах некоторых авторов и связываются этапы цивилизационного развития России. Причем отмечается, что ее «балансирование» между Западом и Востоком смещалось то в одну, то в другую сторону. В науке о цивилизациях впервые сходную точку зрения сформулировал А.Тойнби, который считал, что русские на протяжении примерно тысячелетия принадлежали к византийской цивилизации, а затем совершили два мощных рывка в сторону Запада - усилиями Петра I и большевиков [16, с.106]. Тезис о византийском компоненте развития России не нашел поддержки у последователей Тойнби. Как правило, учеными ведутся

дискуссии о компонентах западных и восточных. Заслуживает особого внимания продуктивная гипотеза А.С.Ахиезера об инверсионном пути развития России, ее постоянном «метании» от западной ориентации к восточной и наоборот [17]. Период X-XIII вв. был эпохой в основном европейской ориентации, на протяжении последующих трех столетий царила восточная инверсия, а с конца XVII века вновь возобладало равнение на европейские образцы. Распространяя вышеуказанный подход на советский период, отдельные исследователи склонны видеть в нем своеобразное возвращение к восточной парадигме развития [18, с.113]. В данном подходе имеется рациональное зерно - полное огосударствление всех сфер жизни в СССР было относительно сопоставимо с устройством восточных деспотий.

Для современного анализа исторического пути нашей Родины используется критерий степени модернизации ее экономики и внутренней жизни. Время модернизации и совокупных кардинальных изменений имперской системы охватывает период XVIII-XX вв. [19, с.209]. Вопрос об особенностях российских модернизаций активно обсуждается в новейшей историографии и политологической литературе, в том числе проблема воздействия модернизации на цивилизационное развитие. Следует обозначить лишь характерные позиции. Перед современными исследователями вновь встал вопрос о значении преобразований Петра I. В чем-то этот спор повторяет на новом витке «вечную» дискуссию, начатую в XIX веке западниками и славянофилами. Одни авторы видят в петровских реформах начало истинной модернизации (фактически вестернизации) всех областей жизни - процесса противоречивого, не одинакового для различных регионов, растянувшегося на два столетия и выразившегося, в конце концов, в радикальной ломке устоев российского бытия после 1917 г. [20, с.46, 53-55]. Другие считают, что к началу царствования Петра сложился уже настолько прочный собственный социально-культурный фундамент российской цивилизации, что преобразования по западным образцам были обречены на системное отторжение, поверхностное внедрение, а стало быть, и на неудачу. Последнее мнение обретает многообразные формы, вследствие чего радикальные отличия развития нашей страны от Европы и Америки по-разному трактуются приверженцами различных политических сил. Так, один из лидеров радикально-демократического лагеря Е.Т.Гайдар был убежден в том, что Россия уже с XVI в. «оказалась в положении перманентно догоняющей Запад цивилизации» и постоянно вел речь о «вечно догоняющей русской цивилизации» [21, с.48]. Подобный подход традиционен для западных интеллектуалов, которые рассматривают Россию как страну, пытающуюся вестернизироваться и приобщиться к европейско-американским стандартам, преодолеть колебания между своей греко-византийской сущностью и стремлением перестроиться по образцу западных соседей [22]. Поэтому западная историография традиционно анализирует историю цивилизационного развития нашей страны с первых централизованных мер по ее европеизации, т.е. с реформ Петра I [23, с.10]. Конечно, несоответствие российских особенностей западным не может служить серьезным основанием для отказа России в собственной цивилизационной модели. Да и Запад при объективном рассмотрении оказывается вовсе не столь однородным, чтобы служить идеальным образцом для подражания и копирования. Для представителя лево-патриотических сил очевидно, что западная цивилизация не смогла поглотить, ассимилировать русскую цивилизацию. Воспринимая западные технологические достижения, наша страна - Россия времен Петра I или СССР эпохи И.В.Сталина, никогда не вливалась в западноевропейскую цивилизацию, а наоборот, обретала новые возможности для проявления своей яркой самобытности. Таким образом, несоответствие западным историко-культурным стандартам в одном случае трактуется, как попытки дотянуться до этих стандартов, в другом - как показатель историко-культурной самостоятельности российской цивилизации, изначально не ориентированной на следование нормам и устоям Запада.

На основании разнovidности составляющих компонентов российского наследия и его культуры некоторые исследователи вообще отказывают нашей стране в цивилизационном своеобразии. Эта точка зрения базируется на авторитете Тойнби, который в середине XX века постулировал убеждение о том, что «Россия до сих пор не создала собственной оригинальной цивилизации» [24]. Подобное заключение зависит от критериев, что понимать под

цивилизацией - западные демократии как маяк для всего человечества или сферу распространения одной из мировых религий и т.п. Но и те исследователи, которые не считают степень приближения к западным стандартам уровнем цивилизованности, также не расценивают Россию как особую цивилизацию, прежде всего, из-за механического, с их точки зрения, сочетания сегментов других устоявшихся цивилизаций. Как правило, они упоминают восточно-христианскую (православную) и исламскую, то есть за основу берется конфессиональный критерий - один из многих и далеко не универсальный для такого явления, как цивилизация. Данный подход предполагает, что с точки зрения цивилизационной теории необходимо рассматривать только отдельные регионы России с учетом некоторых цивилизационных парадигм развития, меняющихся на разных исторических этапах. Ни один из типов цивилизаций в чистом виде не представлен в истории и культуре нашей страны, представляющей собой неоднородное сегментарное общество, особый, исторически сложившийся конгломерат народов западной и восточной цивилизационной ориентации, объединенных мощным централизованным государством с великорусским ядром. В такой неоднородности таится потенциал возможного раскола или распада державы по линии цивилизационных ориентаций.

Поливариантность развития российского социума не всегда позволяет применять к нему социальные мыслительные конструкции, выработанные для оценки сравнительно гомогенных обществ Европы и Азии. Отсюда проистекает определенный скептицизм некоторых исследователей, которые вообще не видят целесообразности в применении категории «цивилизация» для изучения России. Они считают, что данное понятие в целом правомерно, но в научном смысле бессодержательно, и в российском контексте способно выполнять только описательные функции. Такой скептицизм вызван тем, что наука о цивилизациях окончательно не сформировалась, так как само это фундаментальное понятие имеет несколько равноправных значений.

Тем не менее, цивилизационный подход прочно утверждается в гуманитарных науках, что не позволяет, как отмахиваться от него, так и отказываться от поисков специфики российской цивилизации. Развернутые возражения соответствующим взглядам выдвинул Ю.В.Яковец. Он не решился причислить к единому цивилизационному организму всю историческую территорию Российской Империи, но высказал мнение, что Россия, Украина и Белоруссия вместе составили локальную цивилизацию с общими исторической судьбой, экономическим и культурным пространством, менталитетом. Россия, несмотря на доминирование в ней в определенные эпохи восточных влияний, принадлежит к Европе и, соответственно, к цивилизациям западного типа - и по «местопроживанию» основной части населения, и по культуре, и по религии (христианство), и по историческим корням [25, с.68]. Ю.В.Яковец сконцентрировал свой анализ на славянском компоненте российского полиэтничного общества. Но подобное институциональное объединение восточнославянских народов не бесспорно, так как кроме общего происхождения и первых веков общей истории совместная жизнь этих народов впоследствии прекратилась, протекала в разных государствах, в рамках которых постепенно и сформировались самостоятельные русский, украинский и белорусский этносы. По длительности и интенсивности общения с русскими, по степени взаимного влияния украинцы и белорусы значительно уступают татарам. Добавим к этому длительную и активную колонизацию украинской и особенно белорусской элиты в XVI-XVIII вв. Поэтому следует искать общие признаки цивилизационного сосуществования народов в пределах России.

Рассуждая о многонациональности как черте российской цивилизации, необходимо отметить, что понятие многонационального (до формирования наций - полиэтничного) государства раскрывается в двух значениях: во-первых, как государство с этнически смешанным населением, во-вторых, как совокупность территориально ограниченных этносов, входящих в его состав [26, с.75]. Особенностью таких сложных и обширных территориальных образований, как Российская Империя, являлась сложная структурированность, несимметричность в отношениях между имперским ядром и периферией. Сформировавшаяся в социологии система взглядов на парадигму связей «центр (ядро) - периферия» позволяет

описывать и анализировать межэтническое взаимодействие. В условиях Российской Империи на окраинах сохранялись собственные центры и, соответственно, локальные периферии - Польша, Грузия, Финляндия, среднеазиатские протектораты и др., весьма прочные и долговечные. Один из ведущих исследователей данной проблемы Э.Шилз выделяет три типа центрально-периферийного взаимодействия: центр воспринимается большинством населения как источник руководящих указаний относительно поведения, стиля жизни и убеждений; между центром и периферией простирается большое расстояние, периферия находится за пределами радиуса действия центра, в отдельных регионах имеются относительно независимые центры; между центром и периферией простирается большое расстояние, которое заполняется целой лестницей уровней власти, каждый из которых в известной мере самостоятелен, но признает главенствующую роль «большого центра». Третий тип - промежуточная модель между первыми двумя - наилучшим образом отражает характер связей между правительственными инстанциями и провинциями колоссальной российской державы.

Исследователи, изучающие особенности развития России, признают многонациональный состав (и связанную с ним поликонфессиональность) ее населения как одну из специфических черт. Даже сторонники концепции «этнически чистой» русской цивилизации не обходят его вниманием. Однако многие авторы ограничиваются простой констатацией, давая небольшие пояснения по поводу того, как им видится влияние указанных факторов на облик российской цивилизации. Это сводится к общим фразам: многонациональный суперэтнос на изначально полиэтнической основе, возникший в результате интеграции народов; многообразие народов, отличающихся различными нормами жизни, не способными к механическому сращиванию; переплетение множества культур; совокупность типов и форм жизнедеятельности различных этносов, объединенных единым жизненным пространством, историческим временем и устойчивыми социально-экономическими отношениями и т.п. Фактор многонациональности неразрывно связан с особенностями исторического развития страны. С конца XV века началось и до первых полутора десятилетий XX века продолжалось присоединение территорий, населенных нерусскими. Неславянские племена и раньше жили на территории Древнерусского государства, отдельных княжеств, но не оказывали заметного влияния на государственность и культуру русских. Следовательно, если рассуждать о существовании особой русской цивилизации, то она исторически существовала до начала широкой экспансии из Северо-Восточной Руси на восток и юг. Позднее развернулось формирование полиэтнического населения русского государства, которое вбирало в себя социальные и культурные явления, незнакомые и не присущие русским до того. В исторической литературе можно встретить утверждение о начале складывания российской цивилизации со времени установления отношений между соседними народами на уровне взаимодействия, взаимопроникновения. Под данный критерий подпадает и более раннее славяно-финское взаимодействие, определяемое средствами археологии и лингвистики, а также славяно-тюркские контакты в золотоордынскую эпоху, которая почти не освещена источниками. Восточное влияние на русскую государственность и культуру достигало апогея в XIV-XVI вв. и придало особый, специфический облик российской цивилизации.

Включение в нее нерусских компонентов не означало отсутствия цивилизационной цельности, непреодолимого раскола между христианским и мусульманским мирами. Напротив, образовался сложный синтез культур, несводимый к какой-либо одной конфессии [27, с.150], хотя представители неправославных конфессий действительно изначально принадлежали к иным локальным цивилизациям, и во время пребывания в составе единого государства продолжали сохранять свои духовные центры вне его пределов. Такое различие между регионами и народами Российской Империи требовало анализа причин ее вековой устойчивости, отсутствия глобальных межэтнических (т.е. в данном контексте межцивилизационных) конфликтов. Сам факт относительной социально-культурной стабильности в Российской Империи и Советском Союзе, за исключением периодов революционных кризисов, не позволяет согласиться с пренебрежительным отношением к широкому межэтническому взаимодействию как к легенде, пропагандистскому вымыслу [28, с.102]. Напротив, Россия выработала такой тип межнациональных отношений, который

учитывал интересы инородческих этносов и способствовал многовековой, относительно мирной совместной жизни народов различных расовых, религиозно-конфессиональных и этнических ориентаций. При этом формировалась «многослойная» идентичность, характерная для многих империй. Наряду с принадлежностью к своему этносу, а у некоторых народов еще и к клану, племени, патронимии, тейпу и т.д., его представитель начинал осознавать себя еще и россиянином - жителем, подданным, гражданином общего Отечества. Причем, если до 1917 г. такое осознание еще во многом персонифицировалось в фигуре монарха, то позднее выработалась идея причастности именно к советскому «надэтническому» государству как общей Родине населяющих его народов.

Неизбежно встает вопрос о причинах и факторах этих сложных интеграционных процессов. На первом месте исследователи по праву называют организующую роль государства. Национальная политика в России была и во многом является сейчас этатистской - полностью подчиненной политическим соображениям, интересам имперской государственной машины. Обычная для империи идеология требовала личной преданности монарху, исполнения обязанностей перед ним, вне зависимости от национальности и вероисповедания. В таких условиях принадлежность подданного к определенному этносу отступала на второй план, уступая место по значимости его социально-сословной и конфессиональной принадлежности. Отдельные авторы приходят к выводу о существовании в России традиционно своеобразного, охраняемого государством плюрализма в духовной и социокультурной сферах, даже в религиозной политике проявлялась толерантность, хотя и при известных ограничениях.

Роль и значение государственности в формировании многонациональной цивилизации заслуживает особого рассмотрения. Именно государство являлось той системой, которая действовала на первых этапах включения все новых и новых элементов в российское сообщество народов. Присоединяемые к России подданные сначала сталкивались с деятельностью государственной машины в лице армии и пришлого чиновничества и только затем подвергались воздействию новых, привнесенных экономических и культурных явлений. Попробуем выделить некоторые закономерности во взаимодействии власти и этнических групп нашей страны. В контексте государственной истории данный вопрос предстает в виде анализа отношений центра и окраин, в том числе национальных. Разделение территории на административные единицы было свойственно всей истории России, как и любого другого государства. За последние пятьсот лет российская политико-административная система прошла длительный и сложный путь развития. Параллельно шло налаживание системы связей с «инородческим» населением. Основными факторами, определявшими особенности этих процессов, были следующие: огромная территория с редконаселенными северными и восточными регионами; многонациональность населения, в том числе правящей элиты; постепенное накопление и сочетание не только собственных традиций, но и заимствований извне - из Византии, стран Востока и Запада; использование в государственном управлении административных систем новоприсоединенных владений; доминирующая роль государства и государственной бюрократии (по сравнению с частной инициативой) в освоении новых территорий, развитии экономики; абсолютное преобладание на всех уровнях управления русских чиновников - «православных», по терминологии XVIII - XIX вв. Перечисленные характеристики в разной степени проявлялись и после 1917 г., хотя в советский период государственное строительство велось более целенаправленно, чем до революции, и к тому же сопровождалось мощным идеологическим обоснованием, чего не было в прежние времена.

В целом для системы административно-территориального деления и управления в России можно определить следующие фундаментальные принципы. Во-первых, в отличие от СССР, где управление всей территорией было унифицированным, в Российской Империи имелись значительные региональные различия в принципах и приемах управления. Главная причина этого разнообразия заключалась в постепенности формирования государственной территории и населения, а также в неодинаковых исторических обстоятельствах присоединения регионов. Таким образом, административная структура была объективно обусловлена самим ходом истории, развития страны. Вся система управления представляла собой сочетание

общеимперских и местных административных канонів. Так, деление на крупнейшие провинции сопровождалось сохранением традиционных «дорусских» подразделений на низшем уровне - округов, волостей, улусов и т. д. Во-вторых, включение народов и территорий в состав России сопровождалось поглощением местных административных систем имперской государственностью. На протяжении XVI-XX вв. были присоединены такие политические образования, как татарские ханства Поволжья, Крыма и Западной Сибири; казахские жузы; Кокандское ханство; царства, ханства и княжества Закавказья и Северного Кавказа; имамат Дагестана и Чечни; Украина; часть Речи Посполитой; был установлен протекторат над Бухарским эмиратом и Хивинским царством. В первой половине XX века в состав Империи вошли, утратив независимость, прибалтийские государства и Тува (Урянхайский край). В-третьих, в отличие от советского времени, результаты экспансии в предыдущие столетия не выражались обязательной ликвидации местных управленческих структур. Правительство стремилось без резкой радикальной ломки адаптировать дороссийские институты к целям управления. Это вызывалось нехваткой русских чиновников на громадном пространстве державы, стратегией на постепенное приспособление новых подданных к жизни в составе России. Полный слом национального государственного механизма происходил лишь после присоединения государства военным путем - татарские ханства, имамат Дагестана и Чечни. Но и в этом случае нижние звенья администрации (общинные, волостные и прочие) могли оставаться в том виде, в каком они существовали до прихода русских.

Время от времени правительство предпринимало радикальные преобразования провинциального деления и местного управления. Самые крупные из них - это областные реформы Петра I 1708 и 1719 гг. и губернская реформа Екатерины II 1775 г. Идея и терминология губернской системы порой копировали германо-шведские образцы [29. с.185-194], но на российской почве эта система в ряде элементов соответствовала допетровским структурам. Некоторые звенья управления, слепо перенесенные из Европы на российскую почву, довольно быстро отмерли. Наряду с сохранением существенных локальных различий, центральная власть пыталась постепенно унифицировать административную структуру регионов, вследствие чего карта Империи существенно перекраивалась. Во всех губерниях учреждалось единообразное штатное расписание чиновников, с детальной проработкой их функций и обязанностей. Текущая работа и функционирование канцелярий находились в ведении вице-губернаторов. При реформе 1775 г. губернии нарезались из расчета по 300-400 тыс. человек в каждой и с делением их на уезды по 12 - 15 тысяч человек в каждом. Крайние территории одна за другой утрачивали особый статус и превращались в обычные губернии с унифицированной системой налогообложения, правовым режимом и т. д. Тем не менее, к 1917г. в России еще имелось несколько областей со специфическим юридическим положением - казачьи войска, протектораты, горные округа, Польша и Финляндия. Указанные мероприятия проходили в русле объективной исторической тенденции к выработке единого стандарта имперского подданства и управления, и объяснялись ее действием, а не зловещим умыслом удушить остатки этнической самобытности подданных народов, согласно утверждению националистически настроенных историков в странах бывшего СССР. Эта тенденция просматривается в России с начала XVII века, в связи с введением воеводского управления после Смуты, действовала на протяжении последующих столетий и обрела законченное выражение в XX веке. Рассуждать о каких-либо юридических отличиях или притеснениях республик в составе СССР вообще не имеет смысла. В досоветское время Россия не делилась по национальному признаку. Причина заключалась в обычном для многих империй принципе равенства всех подданных перед престолом, вне зависимости от этнической и религиозной принадлежности. Поэтому исторически невозможно было ввести в нашей стране регионально-этническое деление, так как оно нарушило бы всю историческую логику складывания государственной территории. Формально в разное время сохранялись присоединенные царства, а также азиатские протектораты, но все они были многонациональными, а также имели обозначения не по населявшим их народам, а по историческим областям и столицам - Польша, Бухара, Хива, Казань, Астрахань, Сибирь.

После Октябрьской революции одни народы Российской Империи стали «титულными» для союзных республик, вторые - для автономных республик, третьи - для автономных округов, а четвертые остались без собственных административных образований. При этом русские не попали ни в одну из перечисленных категорий. Такое разделение, предопределившее будущие конфликты и развал государства, происходило во многом из декларированного В.И. Лениным «права наций на самоопределение», хотя И.В. Сталин с начала 1920-х гг. фактически строил унитарное государство. Различия в статусе национальных образований сыграли негативную роль и обнажили заложенную в них опасность только в 1980-1990-х гг., когда Советский Союз вступил в стадию необратимого кризиса. Важным принципом государственной жизни являлось разграничение юрисдикции и, следовательно, компетенции между центральным правительством и региональными властями. На всех подданных Империи распространялись уголовные уложения, а административное законодательство разрабатывалось местными властями с учетом управленческих установлений и патриархальных обычаев местного населения. Соответственно и некоторые функции судопроизводства передоверялись местным этническим элитам. Для отдельных территорий разрабатывались особые законодательные установления: решения Боргоского сейма 1809 г. для Финляндии, «Устав об управлении сибирских инородцев» 1822 г., «Правила по управлению калмыцким народом» 1825 г. и др. Особое место в имперской структуре занимали договоры о протекторате над Бухарским эмиратом 1867 г., Хивинским ханством 1873 г., Урянхайским краем (Тувой) 1914 г. Зачастую общеимперское деление на местах существовало параллельно с особыми региональными подразделениями: казачьими войсками, вассальными княжествами, горными округами, пограничными и приморскими управлениями; до 1867г. североамериканские владения России формально входили в Иркутскую губернию, хотя фактически управлялись аппаратом Русско-Американской акционерной компании; Тува, несмотря на формальное сохранение государственности (протекторат), была включена в состав Енисейской губернии Иркутского генерал-губернаторства. Кроме того, все государство делилось на округа по ведомственному принципу - военные, жандармские, судебные, учебные, церковные епархии. На местах уже действовали общеимперские нормы, и никаких локальных вариаций не допускалось. Такими же унифицированными были статус и обязанности служащих окружных учреждений.

Важным элементом регионального управления было сотрудничество центрального правительства с местными национальными элитами. Включение народов и племен в число имперских подданных происходило как военными, так и мирными путями. Но в любом случае для присоединенных земель избирались способы наименее болезненного вовлечения их в общую административную структуру Империи. Правительство шло на сотрудничество с местными элитами - дворянством, земельными магнатами, князьями, родоплеменной верхушкой, оставляя им определенную долю власти при условии лояльности и исправного исполнения финансовых и управленческих обязательств. Отношения с традиционной знатью народов на окраинах строились на совершенно иных принципах, чем с губернским чиновничеством, которое получало должности по назначению, а оклады - из государственной казны. В данном случае складывалась второстепенность для имперской власти этнической принадлежности подданных. Ликвидация местной аристократии практиковалась в единичных случаях на первых этапах создания многонациональной державы - завоевание татарских ханств в XVI веке. Абсолютно доминировало вовлечение элит в структуру управления, которое достигалось сохранением традиционных сословных прав и привилегий; включением в общий корпус российского дворянства; при переходе в православие - возможностью беспрепятственной карьеры на государственной и военной службе или при дворе. На протяжении XVI - XIX вв. при управлении окраинами правительство почти никогда не заостряло вопроса о формальном статусе территорий. Считалось достаточным, чтобы данный регион значился в высшей государственной символике - царском титуле, затем в гербе Империи; он включался в сферу компетенции внутренних, а не внешнеполитических центральных ведомств; входил в одну из крупных административных единиц - воеводство, губернию, наместничество и т.п.; на него распространялось действие общероссийского

законодательства; все его население выплачивало налоги в казну и выполняло прочие обязательные повинности, например, рекрутскую - по набору в армию.

Некоторые региональные особенности в административном устройстве и управлении, а также привилегии, дарованные местным элитам, воспринимались как царские пожалования, что исключало возможность разработки без участия царского правительства законодательных актов, и тем более конституционных проектов. В западных провинциях либеральная интеллигенция и дворянство предпринимали подобные попытки, вызываемые воспоминаниями об утраченной польской и литовской государственности. На восточных окраинах лишь в период революционного кризиса начала XX века стали действовать общественные движения, которые занялись разработкой основ национальной государственности. В СССР все союзные и автономные республики имели конституции, написанные по единому шаблону, а края и области формально входили в сферу действия законодательства соответствующей республики, и, естественно, союзного государства. В XVIII веке возникло, а в XIX веке утвердилось одно из основных достижений российской государственной мысли - институт генерал-губернаторства. Генерал-губернаторы назначались императором, они управляли обширными территориями, зачастую выполняя столичные функции во внешнеполитической сфере. Генерал-губернатор Кавказа имел право самостоятельных контактов с Ираном, генерал-губернатор Восточной Сибири - с Китаем. Вопрос о присоединении к России Тувы в начале XX века решался в иркутской канцелярии, Совету Министров оставалось только провести экспертизу, а императору - наложить резолюцию. Важнейшей неформальной функцией генерал-губернатора служила его роль политического «амортизатора» самодержавия. Большие властные полномочия позволяли ему решать экономические и отчасти политические проблемы региона, не перекладывая их на правительство. Подобная децентрализация власти позволяла предупреждать потенциальные конфликты на местах, не доводя их до общеимперского масштаба, исключая периоды глобальных социально-экономических кризисов. Это не означало закрытости центра для подданных, но депутаты польской шляхты, кавказской знати или сибирских родоплеменных предводителей допускались на царские аудиенции в виде особой милости. Обычно они обсуждали свои дела с русскими властями соответственно в Варшаве, Тифлисе, Тобольске или Иркутске. В данном случае уместно вспомнить об особенностях связей между центром и периферией, подтверждающих идеи Э.Шилза о применении в России «промежуточной модели» таких связей, осуществляемых посредством целой цепи инстанций-посредников.

Присоединенные земли, а также регионы, в которых назревали беспорядки, могли получать ранг наместничества. Наместник, помимо общих административных обязанностей, командовал армейскими подразделениями, дислоцированными в его крае, а подведомственные ему учреждения заменяли отделения Центрального банка. Характерный пример такой политики - неоднократное учреждение Кавказского наместничества. Громадные прерогативы генерал-губернаторов и наместников теоретически могли служить базой для их сепаратизма. В истории России подобных выступлений не зафиксировано, но устройство Империи предусматривало меры для их предотвращения. Во-первых, кандидатуры высших администраторов утверждались лично императором и подбирались из представителей высшей аристократии или царской фамилии (великие князья), т.е. лиц, максимально лояльных престолу. Во-вторых, правление их в каждом генерал-губернаторстве или наместничестве было ограничено особым контрольно-совещательным органом - Советом, членов которого также назначал царь, и отчитывались они только перед ним.

Советское административно-территориальное устройство в основном радикально отличалось от имперского, но некоторые основополагающие принципы сохранялись в неприкосновенности, поскольку присущи любой государственной системе: принцип деления территории, направление на места эмиссаров центральной власти, привлечение к управлению представителей местного населения, в том числе разных национальностей и др. Наиболее существенным новшеством Советской власти была сознательная политика большевистской партии по формированию национальных управленческих элит.

Наряду с принципиальной ролью государства в конструировании многонациональной российской цивилизации, на первом месте по значению многие исследователи обоснованно ставят историческую роль в этом процессе русского народа. Прежде всего, она проявилась в широком расселении русских по евразийскому пространству и объективно возникшей необходимости контактов с местными этносами. При этом сами русские не составляли однородную этническую структуру с единой, общей для всех них идентичностью. Напомним о существовании специфических общностей внутри русского этноса на российском Севере (поморы) и Юге (казаки), а также в определенном смысле в Сибири. Различия между ними являлись не более чем локальными вариантами единого цивилизационного, социально - культурного комплекса. Поэтому русская культура при всем своем региональном своеобразии приходила к нерусским народам приблизительно в одинаковых формах. Ее унификации на окраинах способствовали: значительная роль государства в процессе заселения; единство доминирующей православной церкви и христианского культа «греческого закона», в котором, начиная со второй половины XVII века, уже не допускались местные вариации; господство единого литературного русского языка, применявшегося в официальных документах и прочих произведениях письменной культуры. Отдельные сторонники концепции особой русской цивилизации выдвигают на первый план в качестве ведущего фактора организации и сплочения этносов духовную силу русских, которая подавляла противников и соперников силой добра и справедливости.

Русские расселились далеко за пределы своего первоначального этнического ареала на Восточно-Европейской равнине и приступили к хозяйственному освоению присоединенных земель. Повлекло ли это национальный гнет с их стороны по отношению к местным народам? Означало ли это проведение колониальной экспансии царизма? Можно ли считать русских господствующей имперской нацией? Утвердительные ответы на эти вопросы можно почерпнуть из сочинений многих авторов, работающих в государствах на территории бывшего СССР, а также в республиках в составе Российской Федерации. Если же отойти от политизированных, конъюнктурных оценок, то оказывается, что русские: вовсе не благоденствовали, как полагалось бы настоящим колонизаторам; не начали беспощадную эксплуатацию национальных окраин; наряду с местным населением подвергались общей эксплуатации со стороны государства.

В своем фундаментальном исследовании о русском крестьянстве Л.В.Милов справедливо утверждает, что «основным источником изъятия государственным органами прибавочного продукта был носитель этой государственности - русский народ. Наибольшая тяжесть эксплуатации падала на великорусов, и это было следствием суровой объективной реальности, то есть локализации этноса в зонах, крайне неблагоприятных для земледельческого производства. Поэтому именно русские люди и отчасти малороссы, остро нуждавшиеся в расширении хозяйственного пространства, шли на юг, юго-восток и восток, на необжитые территории в поисках лучшей доли, вступали в контакты с другими народами. Противоположная ситуация, то есть утверждение привилегированного положения как «имперской нации» в российском социуме как обществе с минимальным объемом совокупного общественного продукта, в условиях сохранения многонационального государства, была исторически нереальна» [30. с.566-567].

Русские составили этническое ядро Российского государства в силу своей многочисленности и проживания в Московской Руси, откуда и началась история императорской России. Русский этнос традиционно и естественно доминировал почти во всех сферах жизни общества, но еще в первых десятилетиях XX века русские значительно отставали от некоторых других народов по степени урбанизации и уровню распространения грамотности. Масса русских крестьян жила хуже, чем большинство крестьян в других регионах Империи, особенно западных. При этом политика по отношению к национальным окраинам и в целом по отношению к нерусскому населению на протяжении столетий неоднократно претерпевала значительные изменения. Правительство то стремилось сохранить и постепенно адаптировать местные национальные управленческие и культурные устои, то брало курс на унификацию социальных и культурных стандартов. Это выливалось в

форсированную христианизацию окраин, насаждение школьного и высшего образования на русском языке, введение общеимперских административных канонов [31]. Подобная стратегия господствовала в Российской Империи накануне ее крушения. К 1917 г. русская администрация и русская армейская элита занимали ведущие позиции во всех окраинных регионах за исключением Финляндии. Русский язык, русская культура и православие имели повсеместное распространение и усиленно использовались как инструменты гомогенизации Империи. Для последнего процесса часто употребляется термин «русификация». Следует согласиться с мнением многих отечественных исследователей о его неточности. Исторически правомерно вести речь о последствиях объективного доминирования русского народа в общественной системе России, прежде всего, в государственной сфере, а также о стремлении государства создать русскоязычные анклавные территории на присоединенных территориях. Также спорно применение категории «колониальный» по отношению к национальной политике царского режима. Трактовка преобладания русских в России как следствия колониализма, традиционной русификации и россиецентризма популярна сейчас в науке и публицистике стран СНГ. В качестве обратной стороны этой ситуации обычно преподносится национальное угнетение нерусских народов, сознательное уничтожение их культурного своеобразия. Данная проблема поднимается в историографии и политологии по поводу определения степени зависимости окраин от центра при сопоставлении ее с классическими колониальными моделями. Подобная трактовка наиболее четко сформулирована М.С. Восленским на примере Советского Союза. По его мнению, с одной стороны, союзные республики имели следующие черты полуколоний: хотя они входили в состав Советского государства в качестве его административных единиц, и администрация в них была в основном местного происхождения, многие ключевые посты замещались посланцами из метрополии; в пределах республик дислоцировались войска метрополии; в делопроизводстве и печати использовались как местные, так и русский языки. С другой стороны, колониальному статусу противоречили правление в основном национальной номенклатуры местных народов и сравнительно небольшое число русских в администрации. «Номенклатура-сюзерен мудро старается не задевать национальные чувства местного населения, а приниженное положение простых русских в национальных республиках призвано закрывать глаза коренного населения на полуколониальную зависимость» [32, с.433]. Приведенные М.С. Восленским черты полуколониальной зависимости на самом деле не являются таковыми, так как в основном отражают черты тоталитарного строя в многонациональной стране. Существование национального угнетения в полиэтническом государстве вовсе не свидетельствует о колониальном характере управления. В условиях коммунистического режима колонией в таком случае можно было бы считать абсолютное большинство населения СССР без различия национальностей, а метрополией - его многонациональную номенклатурную элиту. Ни один народ, в том числе русские, не имели фактических, а тем более юридических преимуществ перед другими.

Со схемой классической колониальной империи явно расходится экономическое и культурное превосходство некоторых периферийных, особенно западных, регионов перед метрополией. Руководство страны было больше озабочено сохранением своей власти путем сотрудничества с национальными элитами и поддержанием положения сверхдержавы, чем повышением уровня жизни русского народа. Можно возразить, что активное и массовое расселение русских в национальных регионах фактически стало продолжением славянской колонизации, начавшейся в предыдущие столетия. Например, целинная эпопея 1950-х гг. была реально не чем иным, как колонизацией территории бывшего казахского Среднего жуза - Восточного Казахстана. Во-первых, колонизация не равнозначна колониализму, колониальной экспансии. Во-вторых, если оценивать данный процесс объективно, то следует видеть в нем не колониальные аппетиты царизма или советского режима, а осуществление целенаправленной государственной политики, направленной на экономическое развитие окраин. Местные национал-радикалы в союзных и автономных республиках нередко воспринимали русских как начальников и конкурентов с неоправданно высоким социальным статусом. Антирусские настроения в среде населения национальных регионов во многом были

следствием массового переселения значительной части русских, которые на новых местах трудились в промышленности, строительстве, на транспорте, составляя костяк местного рабочего класса и научно-технической интеллигенции. Русские оказывались в такой социально-экономической среде, которая не требовала быстрой адаптации к локальным этническим особенностям - изучения языка, обычаев, наоборот, в национальных регионах расширялась именно русская языковая и культурная среда, что вызывало недовольство у местных ревнителей этнической чистоты. Впоследствии незнание местных языков стали ставить русским в вину как признак их пренебрежения национальными культурами.

При И.В. Сталине советская культура все более приобретала национально русский облик - русский язык был объявлен обязательным для школьного обучения, системы письменности в автономных республиках на основе латиницы заменили кириллицей. После победоносного завершения Великой Отечественной войны официальное прославление русского народа сопровождалось кампанией против космополитизма. Социальной опорой этих явлений послужили промышленные кадры, мобилизованные из деревни, а инициатором и проводником - патриотически-ориентированная сталинская номенклатура. В среде высшего руководства Советского Союза формально преобладали русские. За период 1917-1989 гг. в Политбюро, Оргбюро, Секретариате ЦК РКП (б) - ВКП (б) - КПСС пребывало 132 члена русской национальности, 17 евреев, 6 белорусов, 7 латышей, 5 грузин, по 2 армянина, узбека, азербайджанца, немца, поляка и по 1 казаху, татарину, финну. Причем в этих органах процент русских и евреев был выше, чем их удельный вес в стране. Позднее доля евреев резко снизилась, а представительство русских еще более возросло. Так, в 1940-1980-х гг. русские в СССР численно превосходили украинцев втрое, а в высших партийных органах вшестеро. Но при этом славянские народы были представлены более полно. За 1934-1984 гг. в высшей партийной элите русские, украинцы и белорусы составляли около 84%, а остальные 16% распределялись среди прочих этносов страны. Если рассматривать состав ЦК, то за 1952-1976 гг. из 101 его члена к славянам относились 97, из них 78 русских, был только 1 армянин, а среди высших офицеров Советской Армии вообще не было грузин, прибалтов, выходцев из Средней Азии и Азербайджана [33]. Привилегированными в этом отношении, по сравнению с русскими, оказывались белорусы и украинцы, что объяснялось их этнической близостью, высокой степенью русифицированности украинской интеллигенции – гарантией, по мнению Н.С. Хрущева и Л.И. Брежнева, от стремления к автономии [34]. По некоторым сведениям и подсчетам, в послесталинский период просматривается относительная украинизация высшей советской элиты. В 1952 - первой половине 1960-х гг. доля украинцев в ЦК КПСС выросла с 15,5 до 18,5% против 7,9% в 1939г. [35]. Доминирование русских распространялось и далее вниз по властной вертикали. Это началось с первых лет Советской власти, когда революционные преобразования требовали неуклонного выполнения директив ЦК, распространявшихся на русском языке. Последующие государственные мероприятия, например, коллективизация, шли успешнее, если у власти становились представители славянских народов. К 1970-м г. сложилось несколько устоявшихся аксиом кадровой политики, закрепивших за русскими должности в республиках: русским был второй секретарь ЦК местной компартии, при этом не местный, а присланный из Москвы. Он являлся локальным наместником, подлинным вершителем политики, отвечая за работу с кадрами, контролировал номенклатуру. Иногда русские становились и первыми секретарями - Хрущев на Украине, Голощекин в Казахстане, Брежнев в Молдавии и Казахстане. Дублирование первых секретарей русскими напарниками шло далее по иерархической лестнице в партийном и советском аппарате вплоть до райкомов и райисполкомов. Повсеместно их функции состояли в контроле и надзоре за своими непосредственными начальниками; прочие партийные секретари, в том числе ЦК республиканских компартий, принадлежали к местным народам, но при каждом состоял аналогичный надзиратель. Так, секретарь ЦК по идеологии являлся местным, а замзавотделом пропаганды ЦК - русским. Русским по происхождению был и председатель республиканского КГБ, аппарат которого состоял в основном из славян. То же можно сказать о командующем Вооруженными Силами, дислоцированными в республике [36].

После смерти И.В. Сталина происходят серьезные изменения в национальном составе республиканских элит. Все больше становится нерусских партийных секретарей. К концу 1950-х гг. в восьми из четырнадцати союзных республик (РСФСР не учитывается) секретари ЦК по оргвопросам принадлежали к местным национальностям [37]. Тем не менее, контроль центра осуществлялся через русские и украинские кадры. Контроль центральных органов над союзными республиками через своих славянских представителей сохранялся до середины 1980-х гг. Статус этих представителей оставался неизменным, в то время как самостоятельность и влияние местного национального руководства постоянно росли. Ко времени перестройки институт наместников начинал превращаться в анахронизм, лишний элемент администрации, и национальные элиты были вполне готовы избавиться от него. Советский период в истории российской цивилизации занимает особое место. Политизированные интерпретации советского общества и Советского Союза как «идеологически мотивированной сверхдержавы» по С. Хантингтону [38, с.57] отходят в прошлое, уступая место взвешенному и объективному анализу. Оценки советской, особенно сталинской, эпохи по степени дискуссионности в современных исторической и политической науках встали в один ряд со спорами о значении петровских реформ. Так, если К. Вайцекер считает, что в России, как и в Китае, старая империя сумела в результате социалистической революции соединить социализм с традиционной структурой централизованной правительственной власти, то В. Кантор убежден в том, с отменой частной собственности большевики отменили и принцип последовательного, преемственного развития российской цивилизации [39].

Действительно, многие жизненные устои Империи подверглись сознательному уничтожению после революции. В результате индустриализации, урбанизации, массовых миграций, утверждения атеизма, все более широкого распространения сферы применения русского языка и т.д., началось стирание межнациональных различий народов Советского Союза, особенно в среде городского населения. Унификация культуры и образа жизни, а также формальное уравнивание всех граждан перед законом без различий национальностей создали необходимые предпосылки для формирования единой цивилизационной общности - явления, которое до начала XX века существовало в России как нарастающая тенденция. Это позволяет рассуждать о формировании так называемой гражданской нации - сообщества граждан государства без различия национальностей. Особое значение имела советская идеология и ее носительница - Коммунистическая партия. Марксистско-ленинская идеология в ее державной сталинской интерпретации духовно соединяла страну в одно целое, предлагая общую советскую идентичность, нивелируя исторические и культурные различия регионов. Цивилизационная общность России XX века получила наименование советского народа. Некоторые критики коммунистического режима считают это понятие фикцией, безжизненной идеологемой. Советский народ социально и исторически существовал не только в гражданском обществе, но и в национально-культурном смысле, о чем свидетельствуют общие признаки ментальности и повседневной культуры на всем пространстве бывшего СССР. Генеральный секретарь ЦК КПСС Л.И. Брежнев в докладе на XXIV съезде официально заявил об окончательном формировании этой «новой исторической общности» [40, с.232]. Но эта общность оказалась далеко не новой, а сформированной и подготовленной вековым развитием российской государственности и культуры.

Кроме преобладающей тенденции к унификации в России XVII-XX вв. действовала противоположная центробежная тенденция, выражавшаяся в сепаратизме отдельных регионов и национальных окраин. Во времена кризисов она усиливалась (начало XVII века, 1917 г.), а в конце XX века проявилась в крайней форме дезинтеграции и развала союзного государства. Местные национальные элиты стремились расширить долю своего участия в управлении. Традиционная патриархальная и феодальная аристократия в течение XIX века почти повсеместно исчезла, уступив место молодой национальной буржуазии и интеллигенции. В тюркских регионах в начале XX века национальная интеллигенция духовно опередила духовенство как хранителя исторической памяти народов. Социальное и культурное развитие окраин сопровождалось осознанием не столько этнической принадлежности, сколько

национального единства. Именно в начале XX века у многих этносов появляются общие самоназвания, предложенные просветителями: казанские татары вместо прежних казанцев, болгар, мусульман; хакасы вместо абаканских татар и минусинских татар; азербайджанцы вместо закавказских турок/татар и т.п. В итоге сложился крайне противоречивый этнополитический комплекс, в котором русский этнос («православные») присутствовал как костяк администрации на Восточно-Европейской равнине, но и на всех территориях Империи в виде сплошных крупных этнических массивов и анклавов.

После Октябрьской революции 1917 г. использование национальных управленческих кадров приобрело новые черты. В результате политики коренизации 1920-1930-х гг. прежние привилегированные сословия были вытеснены представителями эксплуатируемых классов, объективно не подготовленными к административным функциям. В этих условиях решающее слово в принятии решений оставалось за контролирующими представителями центральных инстанций, как правило, русскими. В Сталинской Конституции 1936 г. был фактически осуществлен план так называемой автономизации бывшей территории Российской Империи. Он представлял собой закономерное развитие тенденции к унификации в отношениях между центром и национальными окраинами. В отношении этой тенденции государственного развития национально-государственная политика И.В. Сталина представляла собой шаг вперед, а в отношении противоположной тенденции - национальной автономизации - шаг назад, поскольку суверенность народов СССР носила декоративные и неполитические формы (культура, язык и т.п.). В русле действия процесса объективной унификации и происходило формирование российской цивилизационной общности XX века - советского народа. Второе центробежное направление развития было подавлено при жизни И.В. Сталина, но не исчезло окончательно. Стремление к децентрализации в 1960-1970 гг. продолжало подспудно существовать в массовом сознании, прежде всего у интеллигенции, и в среде эмигрантов. В годы перестройки, набравшие силу республиканские элиты, смогли добиться политической самостоятельности и, в конце концов, полной государственной независимости.

Одним из признаков этнокультурного развития народов России стало вызревание национализма, т.е. выпячивания и пропаганды своей этнической идентичности, ее противопоставления идентичности других этносов. На рубеже XIX-XX вв. объективным стимулом данного процесса был официальный русский национализм, оформленный в виде верховенства православного монарха и оберегающей его Церкви над всеми прочими правителями и конфессиями. Русский официальный национализм не имел шовинистической окраски и выступал в форме стихийного и нередко сознательного внедрения русского языка и культуры, православия в районы проживания инородцев, национализм которых явился реакцией на культурную и религиозную политику государства. Поэтому первые националистические идеи высказывались просветителями, ревнителями национальных языков и поклонниками, а иногда и создателями национальных литератур, в различных культурных обществах и кружках. На востоке Империи эта реакция могла принимать облик религиозных движений. В западных регионах - в Польше и на Украине были живы воспоминания об утраченной собственной государственности, и мечта о ее возрождении служила одним из основных факторов национальных движений.

Каждое из присоединенных к России государств было в военном отношении более слабым, чем Московское царство, Российская Империя и СССР. Поэтому экспансия XVI-XIX вв., особенно в восточном и южном направлениях, велась под лозунгами не только принятия подданства более могущественному монарху, но и славы русского оружия. В официальной пропаганде, адресованной инородцам, российская монархия обретала облик неодолимой силы, собирательницы и защитницы народов. При этом официоз не допускал мысли об историческом равноправии уничтоженных государств с Россией. Различные теории освоения Сибири, освоенной местными народами за тысячи лет до Ермака, покорения Кавказа, «наименьшего зла» оправдывали итоги территориального расширения и завоеваний. Соответствующая идеологическая пропаганда велась посредством просвещения, школьного образования, в том числе, и в национальных регионах. Естественно, что деятелей эпохи экспансии - Ермака, Ермолова, Скобелева, Суворова следовало считать героическими

личностями, кузнецами славы и мощи России, а их противники преподносились в довольно зловещем виде и находились на задворках официальной пропаганды и державной идеологии.

Развитие присоединенных народов к началу XX века достигло такого уровня, что прежние подходы идеологически устарели. В пределах Империи сформировались стабильные этнические общности со своей национальной элитой - вначале просветителями, затем интеллигенцией, а затем и политическими деятелями. Представители национальных регионов все настойчивее выдвигали самобытные программы, в которых ностальгия по утраченной или нереализованной государственности служила важным идейным компонентом. В этих условиях Империи требовалась новая патриотически-ориентированная политическая элита. Именно XX век принес Российской Империи не столько роковые военные поражения, болезненные в силу материального ущерба, сколько утраты тысячелетнего престижа. Каждая из военных неудач с Японией наносила удар по традиционному имиджу России, тем более что ее противником была небольшая и не самая высокоразвитая страна. Историкам начала XXI века легче оценивать итоги русско-японской войны, так как открыты ранее засекреченные документы. Поражение в войне с Японией оказало мощное влияние на национальные политические движения, на формирование лозунгов административной автономии регионов, что впоследствии привело к их независимости. Маленькая азиатская страна одолела все сильного соседа. В глазах населения окраин российская монархия лишилась тысячелетней репутации. Одновременно развернулись революционные коллизии 1905-1907 гг., появилась Дума, были проведены выборы депутатов, давшие национальным элитам реальный политический шанс участвовать в управлении государством. В этих условиях местный национализм начал обретать организованные формы. Образовались партии, проводились национальные съезды, появилась политическая публицистика. С 1916 г. в обстановке нарастающего хаоса набирало силу радикальное сепаратистское крыло националистов. К моменту крушения монархии многие народы окраин имели харизматических лидеров, выдвигавших идею отделения от России.

Конечно, не только военные поражения испытывали на прочность полиэтнический российский социум. В нем изначально существовал конфликтогенный потенциал, порожденный и постоянно регенерируемый несколькими факторами: существовало объективное противоречие между русскими и местными этносами, утратившими возможность самостоятельного политического развития; под властью сильного, единого государства многие традиционные споры и вражда между локальными этническими общностями подавлялись, переходили в латентную фазу, чтобы вспыхнуть с новой силой при ослаблении центральной власти, для которой обострение межнациональных конфликтов служило верным признаком ее неадекватности новым условиям, призывом к поиску путей для восстановления стабильности и спокойствия.

Но нельзя оценивать историю российского сообщества народов как череду конфликтов. История России XVI-XX вв. свидетельствует об обратном. Абсолютное большинство этносов в ее составе, лишившись шанса на независимое государственное развитие, не исчезло с лица земли, а развивалось в рамках единой экономической и культурной системы, увеличиваясь при этом численно. Таким образом, российская многонациональная цивилизация является исторически сложившимся сообществом народов, с объективно присущими ему этноинтегрирующими факторами и конфликтогенными противоречиями. Это сообщество обладает собственной оригинальной государственной организацией, учитывающей исторический опыт и национальные традиции присоединенных народов. Не менее важными для интеграции народов оказались прогрессирующие экономические взаимосвязи и взаимовлияния, а также культурное взаимодействие. Россия - самостоятельная локальная цивилизация, равноправная и равноценная по отношению к другим общепризнанным цивилизациям - западной, исламской, китайской и др. Единственное ее радикальное отличие - поликонфессиональность, традиционное сосуществование христианства и ислама. Именно на примере Российской Империи и СССР можно убедиться, что признак религиозной общности не является основополагающим при определении статуса особой цивилизации. Большинство населения страны исповедовало православие, что позволяло характеризовать Россию как страну преимущественно западной (христианской) цивилизации при игнорировании особой

роль ислама и его приверженцев в российской истории, несмотря на развал Советского Союза и обретение независимости мусульманскими государствами Центральной Азии. Более того, конфессионально родственные российскому православию приверженцы ближневосточных церквей в Турции, Сирии, Палестине и Египте не могут быть причислены к носителям западно-христианской цивилизации. Таким образом, исторически обусловленные особенности межэтнических отношений позволяют утверждать, что понятие «российская многонациональная цивилизация» имеет право на существование и охватывает самые разные сферы деятельности людей - организация управления и законодательство, экономика и культура, межэтническое сближение и конфликты. Во всех этих областях обнаруживаются признаки интеграции в многонациональном государстве на протяжении XVI-XX вв. В истории каждого народа России, в его отношении с другими народами существовали специфические особенности, которые сложно объединить посредством общей для всех них хронологической шкалы.

Использованная литература

1. Плетеников А.Ю. К вопросу об «особом» пути русской цивилизации // Русская цивилизация: исторический феномен или миф? М., 1998.
2. Сенявский А.С. Цивилизационный подход в изучении российской истории XX века // Россия и мировая цивилизация. К 70-летию члена-корреспондента РАН А.Н. Сахарова. М., 2000.
3. Там же.
4. Голиков А.Г. К историографии проблемы российской цивилизации // Российская цивилизация: этнокультурные и духовные аспекты. М., 1998.
5. Яковенко И.Г. Цивилизация и варварство в истории России // Общественные науки и современность. 1995. № 6.
6. Агафонов В.П. Русская цивилизация. М., 1999; Платонов О.А. Русская цивилизация. М., 1992; Русско-славянская цивилизация: исторические истоки, современные геополитические проблемы, перспективы славянской взаимности. М., 1998.
7. Николова В. Православная цивилизация. Според философско-историческая модел на Тойнби. София, 1994.
8. Lahbabi M.A. Du clos a l'ouvert. Vingt propos des cultures nationales et la civilization humaine. Alger, 1971. P.153-161.
9. Трофимов В.К. Душа русской цивилизации. Ижевск, 1998. С.129.
10. Патракова В.Ф., Черноус В.В. История человечества и русская цивилизация. Ростов н/Д, 1995.
11. Каппелер А. Россия – многонациональная империя. Возникновение. История. Распад. М., 1997.
12. Семенов С.И. Особенности политической культуры в пограничных цивилизациях как фактор прогресса или инволюции. М., 1994.
13. Орлова И.Б. Евразийская цивилизация. Социально - историческая ретроспектива и перспектива. М., 1998.
14. Семенникова Л.И. Россия в мировом сообществе цивилизаций. М., 1994.
15. Семенникова Л.И. Цивилизационные парадигмы в истории России // Общественные науки и современность. 1996. № 5.
16. Тойнби А. Цивилизация перед судом истории. М., СПб., 1996.
17. Ахиейзер А.С. Россия: критика исторического опыта: В 3 т. М., 1991.
18. Флиер А.Я. Об исторической типологии российской цивилизации // Цивилизации и культуры. М., 1994. Вып.1.
19. Сравнительное изучение цивилизаций. Хрестоматия. М., 1998.
20. Семенникова Л.И. Цивилизационные парадигмы в истории России // Общественные науки и современность. 1996. № 5.
21. Гайдар Е.Т. Сочинения. М., 1997. Т.1.
22. Denness M. Russie-Occident. P., 1991
23. Современные теории цивилизаций. М., 1995.
24. Toynbee A. A study of history. L.; N.Y.; Toronto, 1961. Vol. 12. P.6.
25. Яковец Ю.В. История цивилизаций. М., 1997.
26. Артановский С.Н. На перекрестке идей и цивилизаций. СПб., 1994.
27. Социальная и культурная дистанция: опыт многонациональной России. М., 1998.
28. Кантор В. «...Есть евразийская держава». Россия: трудный путь к цивилизации. Исторические очерки. М., 1997.

29. Федосова Э.П. Из истории российской государственности (шведский опыт) // Россия и мировая цивилизация. К 70-летию члена-корреспондента РАН А.Н. Сахарова. М., 2000.
30. Милов Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М., 1998.
31. Национальные окраины Российской империи. Становление и развитие системы управления. М., 1998.
32. Восленский М.С. Номенклатура. Господствующий класс Советского Союза. Л., 1990.
33. Вишневский А. Высшая элита РКП (б)-ВКП(б)-КПСС (1917-1989): немного статистики // Мир России. 1997.Т.IV (16). №4.С.41,42; Модсли Э. Портрет изменяющейся элиты: члены ЦК КПСС с 1939 по 1990 год // Политические процессы в условиях перестройки. М., 1991 Вып. 2.С.16-32; Хоскинг Дж. История Советского Союза: 1917-1991 гг. М., 1994. С.441-442; Bialer S. How Russians rule Russia. // Problems of communism. 1964, №5 .P.52; Hill R.T., Rahr A. The general secretary, the central party secretariat and apparat // Elites and political power in the USSR. Cambridge, 1988. P. 53, table 3.1.
34. Bialer S. Stalin's successors: Leadership, stability and change in the Soviet Union. Cambridge e.a., 1980.P.224.
35. Bialer S.How Russians rule Russia.P.47.
36. Hough J.F., Fainsod M. How the Soviet Union is governed. Cambridge (Mass.). 1979. P. 516.
37. Hough J.F.,Fainsod M. Op.cit.P.211.
- 38.Полис.1994.№1.С.57.
- 39.Weizsacker K.F. The ambivalence of progress. Essays on historical anthropology. N.Y., 1988.P.46-47.
- 40.XXIV съезд КПСС: Стеногр. отчет. М.,1972.Т.2.

Будущее России, Крыма и Севастополя

Баранецкий А.Н.
кандидат философских наук,
руководитель Центра истории и культуры,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

1. Базовое предположение о геополитическом будущем. Народы, имеющие понятие совести в словарном запасе их языка, будут иметь одну общую благополучную и консолидированную историю в будущем, а народы, которые понятия о совести еще не создавали – будут отставать. Им потребуется отдельная эпоха для создания понятия о совести и для переосмысления своей собственной прошлой истории. Вопреки ускорению технического прогресса всего человечества – пусть даже он чаще всего обслуживает неокOLONIAльные геополитические центры – сохраняется неравномерность развития и назревает обновление структуры процессов прогресса. Технический прогресс – не основа прогресса, а проявление более общих законов. Сущность научно – технической революции – развитие способностей людей. А эти способности глубоко связаны с качеством совести и качеством нравственной культуры, что для технократов и глобалистов далеко не очевидно и не интересно.
2. Совесть имеет свое понимание как в индивидуалистическом мире, так и в общественном сознании. Огромное количество исследователей эпохи капитализма вот уже 300 с лишним лет постоянно впадают в особый стиль рассмотрения любых проблем, - рассмотрения сквозь призму индивидуалистических интересов. Буржуазный индивидуализм стал пронизывать не только гуманитарные дисциплины. В них гуманистический взгляд даже требует уважать отдельного человека. Но и тематика исследований общества в целом, тематика тех наук, которые требуют объективности и непредвзятости тоже оказываются в плену того мироотношения, которое называется «буржуазный индивидуализм». Мироотношение буржуазного индивидуализма может допустить объективность во взгляде на любой предмет исследования. Но это мироотношение не может допустить, что сверхзадача научной работы может быть иной, чем социальный заказ индивидуалиста. Интересы фирмы и интересы народа, нации номинально декларируются как таковые. Но интересами народа объявляются интересы нескольких миллионов или ста миллионов индивидуалистов. Поэтому и понимание идеи совести у них – индивидуалистическое. По умолчанию, тотально, даже догматически жестко. Добиться сколь бы то ни было широкого обсуждения темы совести с употреблением самой совести в этих обществах объективно невозможно.

СССР при всех его слабостях был «токсичен» не из-за своих слабостей, изъянов или незрелости неких социальных институтов. Прежде всего, он был токсичен и отравлял существование мировому сообществу тем, что это была единственная страна, в которой очень долго, - примерно до середины 70-х и начала 80-х реально работала специфическая моральная диктатура коллективистов («антииндивидуалистов») и она органично прикрывалась юридическим определением СССР в Конституции как «диктатуры пролетариата». Но вот мораль коллективистов много десятилетий была – используя известное клише советской пропаганды «умом, честью и совестью» того общества. Что это значит для творческого потенциала народа и содержания прогресса? Это означает многократное различие влияния авторитетов на стратегию роста творческого потенциала всего народа. Если у народа есть моральная элита, то авторитетность этой элиты в десятки и сотни раз увеличивает системы мотивации во всех сферах жизни коллективистов – в учебе, в работе, в творчестве, в отношении к наращиванию своих способностей. Нация индивидуалистов и нация коллективистов мотивирована в разной степени и разными системами мотивации. Но и для нации индивидуалистов система авторитетов – существенна.

3. Прогрессизм – это критерий научности. Исследования, которые инспирированы картинами удручающей деградации – это не вполне рациональная наука и не вполне наука. С точки зрения логики возможны только три сценария в отношении к прогрессу: либо есть он, либо есть деградация, либо есть топтание на месте. Когда мы исследуем социум, то никакого четвертого контекста логически быть не может. Это касается и нравственного прогресса тоже. Качества людей детерминируют способности технической элиты. Но вся нравственная культура в целом детерминирует качества людей, человеческие качества. Этот прогресс не был замечен в предыдущих столетиях потому, что ускорение социального времени и социального прогресса не шло столь быстро как сегодня. Аналогично – прогресс интеллектуальный не был замечен жителям и даже мудрецам античности, хотя между XXXVIII веком до нашей эры и V веком нашей эры Древний мир накопил массу документов, которые демонстрируют весьма впечатляющий интеллектуальный прогресс человечества. В отличие от интеллектуального моральный прогресс идет гораздо медленнее любых иных видов прогресса и это не удивительно – он их подытоживает. Но XX век явил такие перемены, каких не было тысячу лет. Поэтому теперь и моральные итоги будут более – менее заметны. Вероятнее всего они проявятся в той сфере морально – нравственной культуры, на которую техническая и экономическая культура влияют сильно и непосредственно – в морально – нравственном значении правовой культуры. Информационные технологии позволили фиксировать моральный ущерб беспрецедентно интенсивно. Поэтому представляется логичным прогнозировать стремительный рост исков на предмет возмещения морального ущерба.

4. Предпосылки русской философии права обусловлены тем, что корни слов «право», «правда», «праведность», «правота», «правило», «православие», «права», «справедливость», «правдивость», «правь и явь», «правитель», «управление», «правка», «правомочность», «правое дело», «правоспособность», «выправление», «правотворчество», глаголы «управлять», «править», «выправлять», «праведничать», «заправить» и многие иные слова говорят о высокой дифференцированности национального сознания восточных славян в вопросах правовой культуры и глубокой истории накопления опыта в вопросах мудрого отношения к праву и правам.

Многие из историков позапрошлого века автоматически причисляют эпоху феодальной раздробленности, ордынского владычества к периодам деградации и упадка. Но в истории не было и нет линейного прогресса. Снижение тонуса или показателя в одних отношениях сопровождается концентрацией известных параметров социума. К примеру – концентрацией разнокачественного опыта в условиях усложненной детерминации со стороны нескольких культурных влияний одновременно. Именно этим характерна кажущаяся «эkleктичной» славянская культура Средних веков. Но именно благодаря такой восприимчивости между 1700 и 1725 гг. Русь оказывается способной создать Империю европейского образца, что весьма

кстати продолжает и дополняет эпоху предыдущего освоения восточных территорий между Уралом и Тихим океаном.

Любой прогресс – это явление человеческих способностей. Поэтому важно осознавать, что петровская «вестернизация» московского государства осуществлялась по инициативе самих русских, а не по проекту голландцев или немцев. Они клялись верой и правдой служить России. И юридически-правовую культуру начали модернизировать с интересом к опыту Запада по своей инициативе. И попутно побеждали в войне шведов, которые перед этим завоевали почти весь север Европы.

Завоевав Царьград, Владимир велел принимать крещение. И народ принял крещение. Победив шведов, Петр велел идти в ученики к мастерам и грамотеям Запада. И народ послал своих сыновей учиться в Германию, Голландию и Англию.

Правотворчество – это итог инициативы. Инициатива всегда оставалась за восточными славянами. Тогда как официальные учебники философии права в России свой дискурс базируют на опыте изучения философии права Запада. Быть может, эти учебники хороши, полезны и даже безупречны в известном аспекте. Но для понимания русской философии права они дают очень мало.

Восточные славяне более тысячи лет тому назад начали жить по христианским законам, хотя понятийный аппарат православия и весь язык сложился столетиями ранее. И народ стал христианским. Вместе с литературой из Византии на Русь проник и дух античной трагедии, само христианство пронизано духом трагедии. Дух трагедии – основа европейской духовности. Это критерий принадлежности к античным истокам европейского гуманизма. Смысл духа трагедии в том, что, потеряв все ценности и святыни, человек не звереет, как это делали дикие варвары, а избегает злодейства по отношению к обществу и иным людям. Трагические персонажи порой кончали жизнь самоубийством (Эдип, Сафо), но они не становились на бесчеловечный путь мщения, разрушения общества и не оскверняли чужие святыни.

Все те юридически правовые документы, которые ранее игнорировали эти основы философии права, были переведены с иностранных языков, иногда даже прямо подсказаны иноземными экспертами.

Русская философия сама по себе не приобрела всепроникающего характера для влияния на учебники философии права. Под «русской философией права» подразумевается мнение образованных русских людей о мудром понимании славянских истоков правовой культуры русских.

5. Генри Форд в свое время сказал: «Изолируйте 50 самых богатых американцев и все войны на Земле прекратятся». Поэтому положительный прогресс человечества начнется только после того, как глобализация выдохнется, а Запад как таковой будет системно обезоружен. Опыт XX века показал, что Японии и Германии отсутствие милитаризма пошло только на пользу. Надо создавать международные судебные инстанции нового поколения, например, Международный суд стран ШОС, Международный межпарламентский независимый суд. Монополия стран Запада на трактовку Международных законов обернулась ложью? Ввести временный мораторий на присутствие официальных лиц Западных стран или стран НАТО в международных судах. Конечно, - это за год или два не сделать, - в высшей степени вероятно создание международного общественного движения за защищенность от тоталитарного присутствия Запада.

6. Если миллион наших соотечественников оскорбляет использование слова «аннексия» по отношению к Крымскому референдуму 2014 г., то рано или поздно суды начнут взыскивать приличные штрафы за каждый акт употребления этого оскорбительного термина. Миллионы оскорблений со стороны официальных СМИ Запада и их официальных лиц рано или поздно будут освидетельствованы, и их всемирно-историческая ложь по факту каждого инцидента будет штрафовать на приличные суммы. Государственное и национальное имущество, включая земельные ресурсы бывших «развитых» стран, сможет быть превращено в залог выплаты триллионных компенсаций за миллионы оскорблений. Этому серьезно способствует то, что СМИ продолжают публиковать оскорбительные по отношению к крымчанам и

севастопольцам псевдо-констатации, которые должно приравнять к возведению напраслины. То есть они публикуют саморазоблачительный материал на самих себя. Это существенно облегчает сбор доказательной базы: сомнительно, чтобы кто-то смог подменить миллиарды газет и иных СМИ после 2014 г. Преступники сегодня любят удалять компрометирующую информацию на своих сайтах. Но удалить миллионы оскорбительных деклараций для крымчан и севастопольцев технически и практически невозможно. Они стали историей. Не настолько древней чтобы забыть. И не настолько сиюминутной, чтобы удалить. Но возведение напраслины во многих странах имело и имеет статус уголовного преступления. Это дает беспрецедентные возможности для прогресса в сфере защиты прав граждан Крыма, Севастополя, России. Международное право XX века уже сегодня на деле мало кого интересует, кроме профессионалов. Новое юридически правовое поле – неизбежное будущее. Разумеется, процесс его становления в деталях предсказать трудно. Но силы геополитических центров власти уже принципиально поменялись. Это и детерминирует глубокое обновление юридически – правового поля. Поэтому попытки строить законодательство на переводах с иностранных языков рано или поздно приводят к росту хаоса в жизни и преступности в стране. Это можно пояснить на преувеличениях: никому в голову не приходит вводить многоженство ислама для католических стран как норму закона или жесткую моногамию в странах ислама. Брачное законодательство отличается столь сильно, что перевод чужого свода законов слишком явно и прагматично «противоречит» традиции. А Россия много раз чужие правила жизни сама к себе примеряла. Хотя были периоды Соборов. Русские соборы Империя России собирать прекратила. Но многие формы органичного правотворчества возродила власть Советов. Русь - это земля, на которой все государи призваны были служить народу.

Гипотеза 1. СМИ Запада очень сильно искажают образ русских. Он очень сложен. Его примитивизируют.

Гипотеза 2. Русское народное стократное воздаяние сторицей как практика сакральной сатисфакции рано или поздно будет принято на вооружение международным правом в качестве основной установки для неотвратимого возмездия за все виды социального зла на много веков вперед.

Генетическая память севастопольцев

Пивоварова О.А.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Сложности и перипетии социально-экономических и политических отношений в государстве за годы после распада СССР расшатали у многих веру в сплоченность. Но, к счастью, в судьбоносном 2014 году возобладали умонастроения тех, кто понимал и верил, что сила – в единстве. Именно единство свое мы продемонстрировали в феврале и марте 2014 года ради мира и спокойствия на нашей земле и во имя сохранения социальной стабильности, продемонстрировали вне зависимости от национальности, возраста и вкусов.

Мы не забыли о том, что наш город – прямой потомок древнего Херсонеса, который был миссионером цивилизации. История Херсонеса никогда не была безмятежной. Основанный на землях диких тавров, город никогда не мог позволить себе расслабиться, он жил в постоянном напряжении. Его жителям приходилось веками поддерживать боеспособность своего полиса, именно их гражданственность обеспечивала свободу и безопасность Херсонеса. Помогали не только крепкие стены, но и сила духа горожан, которых с малых лет воспитывали как будущих защитников своего города. Мы родились севастопольцами, но в душе многие из нас чувствуют себя гордыми гражданами древнего полиса, мы с детства видели известную всей планете клятву его юных граждан на белой мраморной стеле со словами «... и не предам Херсонеса!». Такими мы родились, такими останемся навсегда, носителями традиций патриотизма, носителями духовности и преданности великой вере наших предков. Наши скалы стали фундаментом для

величественных храмов, именно отсюда проповедь Нового завета распространялась столетиями по всей Руси. Мы никогда не забывали, что здесь была крещена Русь, мы всегда понимали, что именно здесь, а не где-то центр нашей духовности.

Всей своей героической историей наш город оправдывал свое название – «достойный поклонения». «Надолго оставит в России великие следы эта эпопея, героем которой был народ...», - писал Лев Николаевич Толстой. Он сам здесь воевал и был и очевидцем, и участником севастопольского героизма. Его «Севастопольские рассказы», - не художественный вымысел, а первая в истории мировой литературе вполне успешная попытка создать новый жанр литературы - документальную публицистику.

Пророческими были слова Л.Н. Толстого о долгой исторической памяти, о памяти естественной, о памяти сердечной, о генетической памяти севастопольцев. Эта генетическая память проснулась 23 февраля 2014 года, - в День защитника отечества. Эта генетическая память проснулась 16 марта того же года словно эхо 16 марта 1944-го, когда был отдан приказ о начале освобождения Крыма от немецко-фашистских захватчиков. Эта генетическая память проснулась не только у старшего поколения. Во многих городах бывшего СССР информационная война расколола поколения до того, что молодежи некоторых мегаполисов бывает уже глубоко безразлично, чем счастливы и о чем плачут старики. Каким же счастьем было видеть молодые лица сначала под нашими флагами, потом на наших блокпостах, и потом на нашем референдуме, на наших сайтах и в наших новых русских социальных сетях. Эта генетическая память дремала давно, но она проявлялась и ранее.

Не высокомерие, а чувство собственного достоинства пробуждало генетическую память севастопольцев. Много лет граждане Севастополя не имели права выбирать. Мы знали, что нас лишили законного права быть собой. Мы видели, что нас хотят подменить. Но мы всегда помнили, - кто мы и откуда. Мы всегда знали и пели: «Севастополь, - город русских моряков!». И как-то особенно дорого было в те дни и остается сегодня сердечное сочувствие граждан России во всех уголках нашей по-прежнему необъятной Родины.

Публицистические тексты далеко не всегда могут иметь научное значение. Но есть в научных исследованиях такой уровень, где требуется констатировать по свежим следам историческую достоверность. Именно поэтому, например, документальная публицистика обычно имела не только художественное, но и научное значение, - на то она и документальная. А в гуманитарных исследованиях важно отражать не только объективные процессы, но и качество духовных чаяний, устремлений и порывов.

Само понятие «генетическая память» заимствовано из биологических дисциплин, из генетики. Но в гуманитарных науках оно используется для определения качества процесса социального наследования. Если мы – наследники исторической памяти, если мы говорим о своем языке «родная речь», - значит, наша история и наш язык нам известен, и мы не сомневаемся в своем происхождении как носители своей собственной духовности. Поэтому констатации явления генетической памяти севастопольцев – это доказательство того, что севастопольцы с традиционным духом дисциплины и самопожертвования снова ощущают себя гранью и краем Русского мира.

Миротворчество как особый механизм урегулирования конфликтов

Козубенко И.И.
доктор исторических наук,
заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Современный мир характеризуется изменением характера и форм конфликтов, угроз человечеству, и, следовательно, изменением подходов участников и отношений к миротворчеству. Проблема предотвращения и урегулирования конфликтов становится ключевой в миссии государств, и международных организаций. Для противодействия угрозам миру и безопасности отдельных стран необходимо развивать механизмы

предотвращения и урегулирования конфликтов, совершенствовать формы действий и взаимодействий в этой сфере. Содержание, цели, задачи, направления, условия и др. осуществления миротворческих операций должны быть сбалансированы международным правом. В современных условиях наращивание усилий по развитию международного гуманитарного права, совершенствование правового механизма принятия решений об осуществлении миротворческих операций, разработка правовых основ применения вооруженных сил в операциях по урегулированию конфликтов, принуждению к миру, его поддержания приобретают все большую значимость и актуальность.

Важным инструментом поддержания мира и безопасности являются миротворческие операции. Так, зона ответственности ЕС при проведении миротворческих операций доктринально не ограничивается территорией стран-членов ЕС. Их осуществление предусмотрено там, где этого требуют интересы общеевропейской безопасности. Существующая нормативно-правовая база – Лиссабонский договор 2007 года - затрагивает общие положения участия ЕС в миротворческой деятельности. Лиссабонский договор, рамочные соглашения определили четыре вида проведения ЕС миротворческих операций: 1) по собственному мандату, 2) по мандату и в составе сил ООН или ОБСЕ, 3) в контексте операций НАТО или коалиции государств, 4) с участием заинтересованных государств. В порядке исключения допускается применение принудительных действий без мандата ООН. Финансирование миротворческих операций возлагается на страны-члены ЕС или путем создания «корзины» вкладов по отдельной конкретной миротворческой операции.

Опыт осуществления миротворческих операций свидетельствует о важности деятельности в этой области и позволяет говорить о миротворчестве как особом механизме урегулирования конфликтов, положительно влияющем на стабильность международной системы в целом. Успешности и результативности миротворческих миссий способствует достаточно высокая степень согласованности и оперативности действий. Следует также отметить и вклад многих стран и международных организаций в урегулирование конфликтов, выраженных в различных программах содействия развитию сторон конфликта, в том числе способствующих разрешению противоречий неправительственных организаций. Нередко страны-участницы миротворческих операций, не прибегая к посредничеству международных организаций, на двусторонней основе предоставляют финансовую, экспертную, гуманитарную и др. помощь странам, находящимся в зоне конфликта.

Но практический опыт миротворчества показал не только положительные, но и отрицательные стороны процесса. С одной стороны, осуществление миротворческих операций имеет большую поддержку мирового сообщества благодаря устойчивому мнению, что, например, ЕС является той международной организацией, которая участвует в урегулировании конфликтов исключительно мирными средствами. С другой стороны, участие в миротворческих операциях без применения вооруженных сил трактуется как ограниченность миротворчества, так как полномасштабных миротворческих операций тем же Евросоюзом пока не проводилось. «Все миссии Брюсселя были операциями малого масштаба и проводились в тех регионах, где риски неконтролируемой эскалации конфликта практически отсутствовали» [1].

Реализация политики в осуществлении миротворческих операций возможна при условии усовершенствования правовой базы миротворческой деятельности стран и международных организаций, которая нормативно регулировала бы объединение сфер безопасности, экономики, социальной области, внешней политики, отражала бы степень согласованности и оперативности действий.

Сегодня отмечается увеличение миротворческих операций, проводимых международными организациями и коалициями в интересах региональной и мировой стабильности. Поэтому необходимы усилия по усовершенствованию гарантий сохранения мира и стабильности на евроатлантическом пространстве. Страны и международные организации имеют часто общее видение характера угроз миру и безопасности в глобальном масштабе, представление о возможностях каждого субъекта международного сообщества

при парировании этих угроз. Интересам мира отвечает формирование на основе имеющегося опыта новой системы взаимоотношений в области осуществления миротворческих операций в целях совместного обеспечения безопасности на общем геополитическом пространстве. Создание глубокой всеобъемлющей правовой основы с учетом интересов каждой стороны должно способствовать поддержанию мира и стабильности, помочь ускорить процесс интеграции международных организаций и отдельных государств при противодействии общим угрозам и вызовам.

Выделяются несколько направлений сотрудничества в области осуществления миротворческих миссий, в том числе взаимоотношений НАТО, ЕС, России, ОДКБ, других организаций и государств в этой сфере:

- 1) мониторинг развития обстановки в зоне потенциального/предполагаемого конфликта на евроатлантическом пространстве, оказание влияния на ее стабилизацию путем активной посреднической деятельности в урегулировании кризисных ситуаций и предотвращении эскалации конфликтов;
- 2) обеспечение решения спорных вопросов путем воздействия на развитие конфликта, в основном, дипломатическими средствами, в особых случаях применяя военную силу;
- 3) организация активной поддержки структур конфликтующих сторон, стремящихся к урегулированию конфликта;
- 4) совершенствование механизмов взаимодействия между всеми участниками миротворческой операции, включая вопросы сотрудничества военных и гражданских структур;
- 5) организация особой подготовки миротворческих контингентов и др.

Возможные виды сотрудничества других международных организаций, отдельных стран в области миротворческой деятельности требуют тщательного анализа с учетом общепризнанных норм и принципов миротворчества и выработки правового обоснования.

Современная международная политическая обстановка не способствует созданию комплексной миротворческой стратегии. Однако практические шаги в этом направлении будут способствовать глобальной безопасности.

Правовые основы миротворчества были заложены в Гаагском положении 1899 г. и получили продолжение в многочисленных нормативных соглашениях, конвенциях, договорах. Однако в современном мире при осуществлении миротворческих операций переплетаются национальные и геополитические интересы. Реальность подтверждает то, что геополитическое противоборство, сохраняя глобальный характер, происходит постоянно и повсеместно и часто накладывается на различные виды локальных и региональных конфликтов. Доминирование геополитической составляющей миротворческих операций не только не способствует урегулированию конфликта и нарушает региональный баланс сил, но и противоречит международно-правовым нормам. При осуществлении миротворческих миссий с использованием вооруженных сил в процессе урегулирования конфликтов необходимо четкое следование согласованным нормам и правилам международного и европейского права.

Перспективной работой в этом направлении может быть подготовка и заключение всеми заинтересованными сторонами (ООН, НАТО, ЕС, ОДКБ, отдельными странами) особого специального пакта, регулирующего все аспекты осуществления миротворческой операции, в том числе действия вооруженных сил.

Опыт в осуществлении миротворческих операций показывает, что мероприятия, направленные на деэскалацию, предотвращение и урегулирование конфликтов регионального, локального, внутреннего уровня, на создание условий для постконфликтного миростроительства, должны также ставить своей целью определять коренные причины возникновения кризисных ситуаций и поддерживать национальные усилия по поддержанию мира, стабильности и безопасности в зоне конфликта.

Использованная литература

1. Toje A. The European Union as a Small Power. *Journal of Common Market Studies*. 2010. Vol.49. No.1

История взаимоотношений России, ЕС и НАТО в сфере европейской безопасности

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

На протяжении четверти века после распада Советского Союза в отношениях России и Евросоюза (ранее Западноевропейского союза) и НАТО были периоды сближения и резкого расхождения позиций и действий в различных вопросах, в том числе в сфере европейской безопасности (табл. 1)

Таблица 1. Основные этапы отношений ЕС и НАТО с Россией в сфере безопасности [1]

13.12 1991 г.	Установление прямых контактов между РФ и НАТО: визит в штаб-квартиру НАТО первого вице-премьера РФ Г. Бурбулиса
Декабрь 1991 г.	Предложение о создании форума для консультаций между странами НАТО и странами – бывшими участниками Организации Варшавского договора
Декабрь 1991 г.	Вступление РФ в Совет североатлантического сотрудничества - ССАС
22.06.1994 г.	Официальное вступление РФ в программу «Партнерство ради мира». Подписание рамочного документа программы министром иностранных дел РФ А. Козыревым
1994 г.	Подписание «Соглашения о партнерстве и сотрудничестве» (СПС) между ЕС и РФ
Май 1995 г.	Подписание Индивидуальной программы партнерства РФ – НАТО и документа «Области широкого углубленного диалога и сотрудничества между Россией и НАТО»
1996 г.	Развертывание российского миротворческого контингента в Боснии и Герцеговине
Декабрь 1996 г.	Разработка нового соглашения о взаимоотношениях РФ и НАТО
Январь-апрель 1997 г.	Проведение консультаций и переговоров о новом соглашении
27.05.1997 г.	Подписание в Париже основополагающего акта о взаимных отношениях, сотрудничестве и безопасности между Российской Федерацией и Организацией Североатлантического договора
Сентябрь 1997 г.	Создание Совместного постоянного совета «Россия – НАТО» - СПС
01.12.1997 г.	Вступление в силу «Соглашения о партнерстве и сотрудничестве» (СПС) между ЕС и РФ на 10 лет
Февраль 1998 г.	Открытие в Москве при ИНИОНе Центра документации НАТО
18.03.1998 г.	Открытие в Брюсселе Постоянного представительства РФ при НАТО
1998 г.	В рамках Постоянного представительства РФ при НАТО учреждение должности Главного военного представителя России при НАТО
Май 1998 г.	Подписание «меморандума о договоренности в области научно-технического сотрудничества» между РФ и НАТО
	Создание совместной парламентской рабочей группы по наблюдению за развитием отношений между РФ и НАТО
19.11.1998 г.	Создание и первое заседание в Москве Совместного комитета научно-технического сотрудничества
1999 г.	Отзыв Главного военного представителя РФ при НАТО, приостановление российского участия в программе «Партнерство ради мира» и реализации программы партнерства «Россия – НАТО», отложение переговоров о открытии военной миссии связи НАТО в Москве, прекращение деятельности Центра документации НАТО, отзыв сотрудников аппарата заместителя верховного главнокомандующего ОВС НАТО в Европе по российской бригаде в Боснии и Герцеговине; выведение российской миротворческой бригады из подчинения объединенного командования НАТО

Июнь 1999 г.	Допуск руководством НАТО российских миротворцев в зону югославского конфликта в зонах ответственности ФРГ, Франции, США и Великобритании
Конец 1999 г.	Осуждение НАТО действий РФ в Чечне
2000 г.	Восстановление отношений РФ с НАТО
Февраль 2001 г.	Открытие в Москве информационного бюро НАТО
Октябрь 2001 г.	Поддержка руководства РФ военной операции НАТО в Афганистане
Ноябрь 2001 г.	Визит Генерального секретаря НАТО Дж. Робинсона в Москву
28.05.2002 г.	Саммит Россия – НАТО на авиабазе Пратика-ди-Маре возле Рима
Май 2002 г.	Создание Совета «Россия- НАТО» - СНР
	Открытие в Москве военной миссии связи НАТО
28.05.2002 г.	Подписание Декларации Глав государств и правительств РФ и государств-членов НАТО
Май 2003 г.	Саммит Россия-ЕС в Санкт-Петербурге: создание общих пространств в сфере экономики, внутренней безопасности, внешней безопасности и науки
2003 - 2004 гг.	Переговоры о возможности заключения нового Договора Россия - ЕС
2005 г.	Саммит Россия – ЕС в Лондоне: политическая договоренность о заключении Нового (базового) соглашения
10.05.2005 г.	Дорожные карты по общему экономическому пространству, по общему пространству свободы, безопасности и правосудия, по общему пространству внешней безопасности, по общему пространству науки и образования [2]
2005 г.	Создание постоянных советов Партнерства (ПСП) «Россия- ЕС»
	Создание Комитета парламентского сотрудничества (КПС) между РФ и ЕС
2006 г.	Первые совместные учения России и НАТО по стратегической связи
Июнь 2006 г.	Поддержка Россией операции НАТО в Средиземном море «Активные усилия» против международных террористов: отправка в зону действий операции военных кораблей Черноморского флота
С 2007 г.	Ежегодный пересмотр «Соглашения о партнерстве и сотрудничестве» (СПС) между ЕС и РФ
Апрель 2008 г.	Заседание СНР в Бухаресте: выступление В.В. Путина об условиях учета российских интересов
Июль 2008 г.	Начало переговоров о Новом (базовом) соглашении Россия-ЕС. 12 переговорных раундов
Лето 2008 г.	Осложнение отношений РФ – НАТО в условиях проведения российской военной операции в Грузии
19.08.2008 г.	Принятие заявления Совета министров иностранных дел НАТО о невозможности поддержания с Россией нормальных отношений в связи с пребыванием российских войск на территории Грузии
21.08.2008 г.	По инициативе РФ приостановка сотрудничества РФ с НАТО по гуманитарным, научным и образовательным вопросам, приостановка военных контактов с НАТО (участие в операции «Активные усилия»), приостановка работы по программе «Партнерство ради мира»
2008 г.	Диалог между РФ и НАТО через Постоянное представительство РФ при НАТО
Декабрь 2008 г.	Решение руководства НАТО о возобновлении сотрудничества с РФ
Январь 2009 г.	Неформальное заседание СНР на уровне послов
Февраль 2009 г.	Санкционирование РФ переправки грузов НАТО для Афганистана по территории РФ
	Подписание специальных соглашений по транспортировке грузов НАТО по территории РФ
Март 2009 г.	Решение структур НАТО о формальном возобновлении диалога с РФ
24.04.2009 г.	Официальное возобновление деятельности СНР
Август 2009 г.	Заявление Генерального секретаря НАТО А. Фог Расмуссена о большом значении диалога с РФ
Декабрь 2009 г.	Заседание в Москве СНР на уровне министров иностранных дел: споры по вопросам ДОВСЕ, Южного Кавказа, евроПРО; отказ РФ от участия в операции НАТО в Средиземном море и планировании военных операций НАТО в

	Афганистане; отказ НАТО от российского предложения о всеобъемлющей системе европейской безопасности
Январь 2010 г.	Возобновление сотрудничества РФ и НАТО в военной сфере Встреча начальников Генштабов РФ и НАТО
31.05.-01.06. 2010 г.	Саммит Россия- ЕС в Ростове-на-Дону: инициатива «Партнерство для модернизации»
Ноябрь 2010 г.	Заседание СНР
2010-начало 2011 гг.	Дискуссия о членстве России в НАТО
Начало 2012 г.	Принятие «дорожной карты» сотрудничества РФ и НАТО до 2014 г.
Июнь 2012 г.	Саммит Россия-ЕС
Декабрь 2012	Заседание СНР на уровне министров иностранных дел: одобрение рабочей программы Россия – НАТО на 2013 г.
Март-апрель 2014 г.	Приостановка сотрудничества РФ с НАТО и ЕС, вызванной переворотом в Киеве, присоединением Россией Крыма, поддержкой Россией восстания в Донецкой и Луганской областях Украины Введение санкций против РФ
Сентябрь 2014 г.	Саммит НАТО в Уэльсе – стратегический разворот против России
2015 - 2018 гг.	Пролонгация санкций против РФ
2016 -2018 гг.	Противостояние в Сирии
Начало 2016 г.	Консультации министров обороны стран НАТО: создание еще одной многонациональной бригады войск НАТО на территории Румынии
26.04.2016 г.	Предложение НАТО расширить присутствие в черноморском регионе
08.07. 2016 г.	Саммит НАТО в Варшаве – решение усилить восточный фланг
2017 г.	Программа Расширенное передовое присутствие НАТО по усилению присутствия в Восточной Европе
Декабрь 2017 г.	Генеральный секретарь НАТО Йенс Столтенберг заявил о начале работы по восстановлению контактов с Россией по военным каналам для повышения воздушной безопасности в районе Балтийского моря
2018 г.	Усиление конфронтации

В течение 1990-х - 2014 гг. российская сторона постоянно выражала готовность к сотрудничеству с ЕС и НАТО в области европейской безопасности. Примером тому может служить отклоненное партнерами российское предложение о всеобъемлющей системе европейской безопасности. В июне 2008 г. Москва предложила создать и подписать всеобъемлющий договор о европейской безопасности, тем самым пересмотреть основные параметры структуры безопасности не только в Европе, но и на всем евроатлантическом пространстве. В основе предложения – создание общего внеблокового пространства безопасности, в которое могут войти как отдельные государства, так и существующие политические и военно-политические институты. По мнению Москвы, такой договор мог бы обеспечить неделимость пространства безопасности и контроль над вооружениями в Европе. Однако в свете последних событий практически все контакты на том уровне прекращены. Явно обозначилось противное действие – максимальное расхождение не только заявлений, но и действий ЕС и НАТО в вопросах европейской безопасности при прекращении координации или даже их обсуждения.

Руководство РФ неуклонно настаивало на выстраивании равноправных отношений с учетом интересов России. Приоритетными направлениями сотрудничества в области европейской безопасности определялись борьба против терроризма, постоянный контроль над вооружениями и за нераспространением оружия массового уничтожения и средств его доставки, изучение и реализация возможностей противодействия угрозам и вызовам.

Предпринимались попытки обозначить реперные точки в диалоге РФ непосредственно с НАТО по вопросам европейской безопасности [3]. Так, ставились условия отказа от дальнейшего расширения НАТО на восток без согласия России,

указывалась необходимость обсуждения новой архитектуры европейской безопасности и создание крупного совместного корпуса быстрого реагирования ОДКБ-НАТО для действий на Европейском континенте, определялась потребность в совместной оценке ракетных угроз и сотрудничестве в разработке и развертывании систем ПРО, совмещении систем обнаружения, сопровождения и перехвата противовоздушной обороны НАТО и ОДКБ, доказывалась нужность перемещения всех тактических ядерных средств с передовых баз вглубь национальных территорий на объекты централизованного хранения и др. Нереализованными остались и продекларированная на саммите Россия-ЕС в Санкт-Петербурге в мае 2003 г. идея общего пространства внешней безопасности, предусматривающая партнерства РФ и ЕС по пяти направлениям – усиленному диалогу по вопросам международных отношений и безопасности, борьбе с терроризмом, нераспространению оружия массового уничтожения и средств его доставки, усилению режимов экспортного контроля и разоружению, сотрудничеству в области кризисного урегулирования, сотрудничеству в области гражданской защиты.

Общими для ЕС-НАТО и России в сфере европейской безопасности остаются и вопросы противодействия потоку незаконных мигрантов и наркотиков, трансграничной преступности и контрабанде оружия и, несомненно, стабильность в Большой Европе, предотвращение этнических и религиозных конфликтов и их урегулирование. В основополагающих документах ЕС, НАТО, России признается, что одним из главных вызовов европейской и международной безопасности являются региональные конфликты, создающие условия для экстремизма и терроризма, организованной преступности и др. [4]. Приоритетное значение для европейской безопасности имеет разрешение конфликтов как в Европе, так и в сопредельных регионах – на постсоветском пространстве, Западных Балканах, на Ближнем и Среднем Востоке.

Но если до украинского кризиса Россия, ЕС и НАТО все же пытались поддерживать конструктивный диалог, то последние годы показали, что доверие в отношениях отсутствует, и в реальности ЕС-НАТО и Российская Федерация выступают в качестве геополитических соперников (НАТО определяет Россию как угрозу) с несовпадающими интересами, различными ценностями и сохраняющимися стереотипами, что сохраняет противостояние в вопросах евроПРО, расширения присутствия НАТО на границах РФ, приема в члены альянса Грузии, Молдовы, Украины.

Использованная литература

1. Официальный сайт НАТО: NATO. Организация Североатлантического договора. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.nato.int/cps/ru/natohq/topics_49217.htm; официальный сайт МИД РФ; Воронин С.А. Справочник НАТО. 2001. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://artofwar.ru/w/woronin_a_j/sprawochniknato.shtml; официальный сайт Постоянного представительства РФ при ЕС. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.russianmission.eu/ru/kratkii-obzor-otnoshenii> и др.
2. Дорожные карты по общему экономическому пространству, по общему пространству свободы, безопасности и правосудия, по общему пространству внешней безопасности, по общему пространству науки и образования. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/articles/2005/05/87950/152811.shtml>
3. О перспективах развития отношений России и НАТО/ Под общ. Ред. И.Ю. Юргенса, С.А. Кулика. М.: Институт современного развития, 2010. 65 с.; Антоненко О., Юргенс И. К стратегической концепции Россия-НАТО: Отказаться от наследия холодной войны и вместе отвечать за новые угрозы. М.: Институт современного развития, 2010. 27 с.; Арбатов А.Г., Дворкин В.З., Ознобищев С.К., Пикаев А.А. Отношения России и НАТО: перспективы новой архитектуры безопасности, сокращения ядерных арсеналов, ДОВСЕ. М.: ИМЭМОРАН, 2010. 74 с.; Zagorski A. Limits of a Global Consensus on International: The case of Russia // Chaillot Paper № 118. Institute for Security Studies. EU, 2009. P. 66-85
4. Евросоюз и Россия: политика на постсоветском пространстве / Сб. научн. Трудов ИНИОН. № 2. Гл. ред. Т.Г. Пархалина. М.: ИНИОН, 2011, 204 с.; Уткин С.В. Россия и Европейский союз в меняющейся архитектуре безопасности: перспективы взаимодействия. М.: ИМЭМО и др. РАН, 2010.

Религиозный экстремизм в Российской Федерации: политико-правовой анализ

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Возрождение ислама в России есть часть феномена общерелигиозного возрождения, оно является объективно неизбежным процессом, который рано или поздно должен был начаться на территории СССР. Подавление религии при Советской власти - Н.С. Хрущев обещал «показать по телевизору последнего попа», стремление не просто ограничить ее влияние на людей, но по возможности свести его на нет, выраженное в тезисе об отмирании религии, было вызовом цивилизации, означало прерывание исторической культурной традиции, вело к деформации общества и ставило его на грань катастрофы. По существу, происходило разрушение морального каркаса общества, размывание устоявшихся в ходе истории нормативов поведения и ценностных ориентиров [1]. Без восстановления сакрализованных религией традиций общество неизбежно шло к упадку. А их восстановление, толчок которому был дан извне, т. е. имел чисто светский повод, обеспечивает выживание и развитие общества. С этой точки зрения импульс, данный светскими силами религиозному возрождению, обернулся поддержкой (и освящением) религией трансформации общества. Более того, религиозное возрождение, при всей его противоречивости и неоднозначности, стало одной из важнейших сторон этой трансформации, делая ее необратимой. Вряд ли после столь энергичного религиозного ренессанса коммунистам, даже самым радикальным, в случае гипотетического прихода к власти удастся навязать обществу одну единственную идеологию и еще раз, как это сделали большевики, подчинить себе общественное сознание и лишить индивида права на исповедание своей веры. Возрастание роли религии в обществе неизбежно приводит к стремлению различных политических сил использовать ее в своих корыстных интересах [2].

Сейчас же имеет смысл остановиться на обстоятельстве, которое не поддается статическим измерениям и политико-правовому анализу. Зачастую ускользает оно и от внимания социологов. Речь идет об изменениях в общественном и индивидуальном сознании людей. Эта эволюция протекает достаточно медленно, хотя при поверхностном взгляде именно сознание первым адаптируется к новым условиям жизни и способно к сиюминутным мутациям. На самом деле вызванные социальными, экономическими и политическими причинами потрясения оказываются краткосрочными, и после резких отклонений в восприятии человеком и самого себя, и общества, в котором он живет, в силу естественной инерции происходит возврат сознания к прежним стереотипам, которые, в свою очередь, влияют на нормы индивидуального и общественного поведения. С этой точки зрения процесс религиозного возрождения представляется особенно интересным. В советский период в общественном сознании укоренялось индифферентное отношение к религии, которая где грубо, а где исподволь подменялась коммунистическим мировоззрением. «Выдавливание» религии из жизни семьи, индивида, ликвидация системы религиозного образования, отсутствие в светских учебных заведениях религии как предмета изучения привели к тому, что в СССР сформировались поколения людей, с нею не знакомых, отчужденных от нее. Говорить о полной атеизации общества было бы некорректно. Верующих в Советском Союзе и непосредственно в самой России оставалось немало. Возвращение в религию стало особенно заметным в годы Великой Отечественной войны и в послевоенный период. Однако в целом общественное сознание в течение нескольких десятилетий было деформировано. При этом, критикуя религию, идеологи большевизма зачастую сами использовали ее установки, прежде всего на социальную справедливость, коллективистские приоритеты, а также на поддержание прочной государственной власти и послушание ей. Устранение из жизни общества религиозного мировоззрения происходило постепенно. Достаточно медленно идет и его возврат. Это также вполне объяснимо. Коль скоро для утверждения атеистической тенденции

в обществе понадобились десятилетия, в ходе которых сформировалась генерация маловосприимчивых к религии советских людей, то и для восстановления естественного порядка вещей реконфессионализации сознания требуется время, достаточное для формирования нового поколения, не подвергшегося коммунистической индоктринации, не прошедшего атеистическую обработку в школах и вузах.

Сегодня модно говорить об идейном и духовном вакууме, образовавшемся в обществе после исчезновения советской идеологии и девальвации ее основных ценностей. «Народ России, избавившийся от тотального рабства, рабства духовного, политического и экономического, утверждавшегося коммунистической диктатурой, пишет юрист и религиовед Анатолий Пчелинцев, пребывает в состоянии апатии и растерянности» [3, с.7]. Это замечание нуждается в некоторой корректировке. Действительно, к концу перестройки, а затем в первые месяцы после начала радикальных реформ сознание людей подверглось суровому, небывалому испытанию. Но распада общественного сознания не произошло, и вряд ли справедливо говорить о существующем в их головах и душах абсолютном вакууме. Заложённая еще в годы Советской власти парадигма ценностей либо продолжает жить, либо, поменяв знаки, обратилась в свою полную противоположность. И в обоих случаях религия пока играет преимущественно декоративную роль. С этой точки зрения демократ Б. Н. Ельцин не больше верил в православного Бога, чем коммунист-атеист Г.А. Зюганов. Точно так же вызывает сомнение принадлежность к религиозной традиции и обоих общественных массивов как разделяющего демократические идеалы, так и упорствующего в национал-коммунизме. Возможно, религия еще не заняла подобающего ей места на уровне массового сознания. Тем не менее, есть достаточно оснований говорить, что ее восстановление в общественном сознании будет прогрессировать. И это касается не только, а возможно, и не столько старшего поколения, хотя с возрастом человек становится более восприимчив к вере в Бога, в котором он по мере приближения к порогу жизни и смерти все более нуждается. Речь идет о молодежи, появившейся на свет в 1990-е гг. Именно в ее сознании в действительности существует некий духовный простор, который в прежние времена заполнялся воспитанием уважения к В.И. Ленину, Коммунистической партии, героизацией социалистического прошлого и верой в коммунистическое будущее. Официальная идеология всячески культивировала, а в последние предперестроечные годы особенно назойливо, идею святости марксизма-ленинизма и пантеона большевиков от В. И. Ленина до Л. И. Брежнева. Пытаясь исполнить роль религии в обществе, коммунистическая доктрина на самом деле выступила лишь охранителем места, которое в нормальном обществе занимает религия.

После того как ленинизм был лишен своего квазирелигиозного статуса, в обществе возникла потребность в замещении его некими новыми, иррациональными идеалами, в которые «можно только верить». Причем в первую очередь это связывалось с воспитанием подрастающего поколения. Но, вопреки опасениям коммунистических и националистических идеологов, идеалы революции и социализма не будут компенсироваться исключительно массовой культурой и приходящими извне нравственными ценностями. Часть молодежи, несмотря на сильное влияние иных, пришлых традиций, вопреки давлению прежних, идущих от старшего поколения стереотипов мировосприятия и поведения проявляет интерес к постулатам религии и ее обрядности. Никто не принуждает молодежь быть атеистической или, наоборот, проявлять религиозное рвение. На наших глазах растет поколение, с рождения приученное к тому, что имеет право сделать самостоятельный выбор своей внутренней духовной и психологической самоидентификации. И немало этнических мусульман, воспользовавшись этим правом, сделали свой выбор в пользу ислама. Интерес к религии стимулируется растущим потоком религиозной и религиозно-публицистической литературы, политизацией религии, ростом ее авторитета в обществе. Все больше молодых людей связывают сопричастность религии с принадлежностью к своей нации, а синтез религиозной и национальной традиций делает каждую из них особенно прочной и устойчивой как в человеческой душе, так и в массовом сознании. В исторической перспективе процесс, сегодня именуемый религиозным возрождением, имеет значение, прежде всего, для молодого поколения, которое, скорее всего, и станет носителем той цивилизационной, религиозной

традиции, которая была прервана или как минимум вырвана из контекста духовной и культурной жизни страны после революции 1917 г. [4]. Все сказанное справедливо и для исламского возрождения. Но оно имеет некоторые существенные отличия от возрождения наиболее многочисленной конфессии Российской Федерации православия.

Во-первых, ислам по сравнению с христианством сумел сохранить большее воздействие на своих потенциальных приверженцев из числа так называемых мусульманских этносов. Это произошло потому, что в отличие от православия он не подвергся такому страшному разгрому, поскольку острое атеистической пропаганды и политических репрессий было направлено против основной религии страны. Кроме того, его сопротивляемость атеистическому, впрочем, как и любому иному давлению извне представляется более энергичной и в то же время гибкой, чем у православия, что обусловлено его внутренним единством, неразделенностью духовного и светского начал. Отсюда большая глубина его проникновения в общество - как в собственно религиозную, так и в мирскую сферы. Ислам при Советской власти был унижен, деформирован, но ему удалось сохраниться на бытовом уровне, удержаться в своей этнокультурной среде, иными словами, в канун перестройки он имел органичную социокультурную основу для возрождения. В православии же эта основа была почти полностью уничтожена, и потому его возрождение приходилось начинать чуть ли не с нуля, символом чего стало строительство заново храма Христа Спасителя.

Во-вторых, в России ислам - религия меньшинства, религия национальных меньшинств. Из этого следует, что обращение к исламу является в огромной степени фактором этнической самоидентификации мусульман, если угодно, средством их самосохранения, выживания как меньшинства, окруженного этнически и конфессионально иным большинством или зависимого от него. Особенно это характерно для татар, башкир, а также мусульманской диаспоры. Чувство национальной и культурной принадлежности к своей общине, размытое, в значительной степени утраченное, особенно в городских условиях, реконструируется под воздействием возвращения религиозной традиции. Активизация религиозных настроений у меньшинства проявляется рельефнее и последовательнее, чем в среде конфессионального большинства. По данным социологов еще в 1993 г. верующими считали себя 67% российских татар, и к настоящему моменту этот процент, безусловно, значительно возрос. Казанский социолог Р. Мусина приводит данные о том, что в 1994 г. в Татарстане верующими назвали себя 86% сельских жителей и 66,6% горожан, а в 1989 г. - соответственно 43,4% и 31,1% [5, с.51]. Что касается Северного Кавказа, то, несмотря на отсутствие аналогичных татарстанским исследований, специалисты, как местные, так и из других регионов, высказывают мнение, что среди мусульманских этносов количество верующих или, во всяком случае, разделяющих нормы ислама приближается к 100%.

В-третьих, к исламскому ренессансу в России, безусловно, причастны зарубежные мусульманские государства. Речь в данном случае идет не только о прямой помощи финансовой, в области подготовки и кадров и т. п. Имеется в виду начало духовного воссоединения российских мусульман с единоверцами в мусульманском мире, прежде всего, в его колыбели на Ближнем Востоке. Российские мусульмане быть может, не совсем осознанно, стали ощущать себя частью исламского мира. Будучи меньшинством в границах Российской Федерации, они превосходят православных славян по общей численности в планетарном масштабе - мусульмане проживают в 130 странах и в 35 составляют большинство. И если для русско-православных религиозное возрождение является их частным, сугубо национальным делом, то возрождение российского ислама уже предстает делом всей мусульманской уммы. В странах Ближнего и Среднего Востока в нем видят естественный процесс возврата северных единоверцев в лоно исламской цивилизации, реконструкцию возникших еще в Средние века, но так и не состоявшихся прочных связей. Возрождение ислама придает мусульманам Крыма, Поволжья, Северного Кавказа, Урала и Сибири чувство собственного достоинства. С этим явлением связан и феномен евроислама, за которым угадывается большое будущее [6].

В-четвертых, исламское возрождение не является чисто религиозным процессом. Его неотъемлемой и типической чертой является реполитизация мусульманской религии. Приход

или, точнее, возвращение российского ислама в политику может воздействовать на расстановку сил в обществе на региональном уровне и даже оказать некоторое влияние на внешнюю политику России. Похоже, что с середины 1990-х гг. это стали сознавать и представители истеблишмента, а до того идеологи оппозиции. Политизация ислама, безусловно, стимулируется политикой США, обострившей отношения России с рядом мусульманских стран, кульминацией чего явилась война в Сирии, вне всякого сомнения, ставшая причиной роста радикальных настроений среди российского мусульманства и чуть было не вызвавшая из небытия дремавшую в его сознании идею исламской солидарности.

Использованная литература

1. Малашенко А.В. Исламское возрождение в современной России. М., 2005.
2. Дмитриев А.В. Религиозный терроризм: сущность, истоки, разновидности // Религия в самосознании народа (религиозный фактор в идентификационных процессах). Отв. ред. М.П. Мchedлов. М.: Институт социологии РАН, 2008.
3. Пчелинцев А. Религия и права человека // Религия и права человека. М., 1996.
4. Глебов И.Н., Золотарев В.А. Основные концептуальные положения национальной безопасности России в XXI веке. М., 2000.
5. Мусина Р. Ислам и межэтнические отношения в современном Татарстане // Иман нуры. 1996. № 4.
6. Литвинов Н.Д. Антигосударственный терроризм: понятие и виды (историко-криминологический аспект) // Терроризм: современные аспекты. Сб. научных статей. М., 1999.

Крым – оплот надежд на возрождение единства восточнославянского православия

Чуприн Д.М.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Традиционные религии являются одним из главных элементов, стабилизирующих многонациональное и многоконфессиональное российское общество. Крупнейшая религиозная организация нашей страны – Русская православная церковь имеет сильные позиции на религиозном поле всего постсоветского пространства, а также в русской эмигрантской среде дальнего зарубежья. Поэтому не вызывает удивления, что даже в XXI веке покой такого мирного и созидательного института, как церковь, может быть нарушен.

15 октября 2018 г. Священный Синод Русской православной церкви принял решение о прекращении евхаристического общения с Константинопольским патриархатом. Аналогичные решения приняли Белорусская и Украинская православные церкви. Мера эта, безусловно, чрезвычайная, хотя и имевшая место в недавнем прошлом.

Евхаристическое общение РПЦ с Константинопольским патриархатом уже прерывалось в период с 23 февраля по 16 мая 1996 г., в ответ на решение патриарха Варфоломея создать отдельную от РПЦ церковь в Эстонии, под предлогом восстановления Эстонской апостольской православной церкви. Компромисс был найден достаточно быстро, через возможность «временного» сосуществования в небольшой прибалтийской стране сразу двух православных церковных юрисдикций и право выбора для приходов: остаться в Эстонской православной церкви (в канонической юрисдикции РПЦ) или перейти в Эстонскую апостольскую церковь. Фактически это привело к расколу, так как большинство прихожан и священников сохранили верность Эстонской православной церкви, а часть (преимущественно этнические эстонцы) все - таки отделилась. Тем не менее, евхаристическое общение Москвы и Константинополя было восстановлено.

Но повторится ли история примирения в наше время?

Причиной очередного конфликта вновь стала попытка патриарха Варфоломея вторгнуться на каноническую территорию Русской православной церкви, на этот раз под предлогом предоставления автокефалии православной церкви на Украине. На заседании Синода Константинопольской церкви 11 октября 2018 г., были признаны легитимными УАПЦ и УПЦ (КП) – две церковные структуры, считавшиеся до этого момента раскольническими. В нарушение правил, патриарх Варфоломей снял с руководителя УПЦ (КП) Филарета анафему,

наложенную Собором РПЦ в 1997 г. за раскольническую деятельность и подписал придание «новой» религиозной структуре т.н. независимости.

Наиболее одиозным шагом стала отмена патриархом Варфоломеем решения Константинопольского патриархата от 1686 г., распространявшего юрисдикцию Московского патриархата на Киевскую митрополию. Это было расценено как грубое вторжение на каноническую территорию РПЦ. При этом Русская православная церковь подчеркнуто дистанцируется от политики и вмешательства в межгосударственные отношения и конфликты. Так, например, РПЦ не оспаривает, что Абхазия и Южная Осетия – это юридически территория грузинской православной церкви. А три епархии Крымского полуострова (Симферопольская и Крымская, Джанкойская и Раздольненская, Феодосийская) остались в составе Украинской православной церкви после 2014 г.. Политика руководства РПЦ заключается в сохранении хрупкого баланса, который складывался десятилетиями, в верности канонам и церковным традициям. Но жизнь вносит свои коррективы. РПЦ приходится защищаться, чтобы не стать жертвой предательства и интриг. Поэтому и были приняты достаточно болезненные меры. Помимо запрета на упоминание патриарха Варфоломея в религиозных службах и совместного служения со священниками Вселенского патриархата, мирянам и духовенству РПЦ запрещается исповедоваться, причащаться и совершать богослужения на территории Константинопольского патриархата, в том числе на горе Афон.

Афонские святыни являются традиционным местом паломничества православных христиан, одним из любимых для православных нашей страны. Недаром монахи афонских обителей (в отличие от Константинопольской, Антиохийской и некоторых других церквей) не перешли на новоюлианский календарь (близкий к григорианскому), которых, среди прочего, предусматривает празднование Рождества 25 декабря. Посещать Афон не воспрещается, однако предписывается не совершать определенных действий (причащения, исповедования). Вместе с тем, поток российских паломников значительно снизился.

В связи с этими событиями, в среднесрочной перспективе, может значительно возрасти роль Крыма как общеправославного центра, прежде всего для прихожан Русской, Украинской и Белорусской православных церквей. Ведь именно здесь в 988 г. князь Владимир, а за ним и жители древнерусского государства, приобщились к христианству. И теперь, в бурное время переустройства мирового порядка, Крым может стать тихой гаванью, в том числе для верующих. Одновременно, оставаясь под юрисдикцией Украинской православной церкви, полуостров должен стать мостом примирения между Россией и Украиной, а не камнем преткновения, каким его пытаются сделать украинские политики.

Крым – это регион с многовековыми православными традициями. Свято-Успенский монастырь в Бахчисарае, монастырь св. Климента в Инкермане, Кизилташский монастырь близ Судака, Благовещенский монастырь на горе Мангуп – это лишь небольшая часть обителей, история которых уходит корнями в глубокую древность. Пещерные храмы и монастыри, фундаменты раннесредневековых базилик, святыне источники, почитаемые представителями самых разных конфессий – все это, в случае необходимости, вполне может восполнить утрату, понесенную от политических действий отдельных религиозных организаций, пусть и с громким названием «Вселенский патриархат».

Особенности региональной инновационной политики

Олейникова Е.Г.
руководитель образовательной программы «Преподавание в начальных классах»,
преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова

Приоритетный инновационный путь развития современной национальной экономики предполагает делегирование управления экономическим развитием субъектам Федерации. Признано, что основу формирования инновационной экономики составляют территориальные инновационные системы. В сложившейся ситуации развитой

экономической конкуренции преимущество имеют регионы, в которых созданы благоприятные условия для формирования и реализации новейших научно-технических идей. Достижение целей обеспечения устойчивого экономического роста российских регионов осложнено серьезными проблемами их территориальной дифференциации, финансовой обеспеченности, состояния рыночной инфраструктуры, численности и качеству жизни населения.

Анализируя представленные в научной литературе мнения, можно сделать вывод о существовании разнообразных подходов к исследованию инновационных институтов региональных экономических систем. Большинство исследователей акцентируют свое внимание на территориальном сообществе как источнике формирования институтов, особенно отмечая неразрывную и тесную взаимосвязь экономической и социальной подсистем региона.

Под экономической системой региона понимают относительно автономную территориальную систему, развитие которой обусловлено повышением эффективности производства, территориальной специализацией и кооперацией, рациональным управлением ресурсами, наличием рыночных отношений и разнообразных форм собственности, что необходимо для формирования обязательных условий, обеспечивающих воспроизводство ресурсного и человеческого капитала.

Региональная экономическая система определяется как относительно самостоятельная целостная управляемая территория в административных границах субъекта Федерации, которой свойственно наличие стабильных взаимно согласованных связей между ее подсистемами и элементами экономики, от чего зависит решение важнейших стратегических задач экономического роста и развития.

Основываясь на признаки и свойства, характерные для региональных экономических систем, рассмотрим более детально текущие тенденции их инновационного развития.

Важнейшим документом является Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Основной целью ее создания стало определение способов и путей создания условий для динамичного стабильного развития экономики страны в долгосрочной перспективе.

При определении стратегических установок социально-экономического развития в Концепции принимаются во внимание «вызовы современности», отражающие мировые экономические тренды. Один из таких «вызовов» - прогнозируемая цепочка преобразований в технологической сфере, обоснованная снижением влияния традиционных факторов роста и, на фоне этого, увеличением значения инноваций. Концепция предполагает приоритет развития экономики инновационного типа, что в свою очередь требует создания подходящих условий для образования инновационных компаний в каждом ее секторе, в первую очередь в сфере знаний. Цель перехода к «экономике инноваций и лидерства» предварительно требует реализации комплекса изменений, взаимозависимых друг от друга по срокам, стадиям и ресурсам. Смысл этого заключается в создании новейшей модели национальной экономики в РФ, которая характеризуется структурной диверсификацией, основанной на инновационно-технологическом развитии, а также формированием развитой институциональной среды с высоким уровнем конкуренции, побуждающей предпринимателей к активной деятельности и привлекающей инвестиции.

Вместе с тем, одной из важнейших целей развития российского государства в долгосрочной перспективе является обеспечение равномерного социально-экономического развития на региональном уровне. Необходимо совершенствовать следующие направления региональной инновационной политики:

- стимулирование региональной экономики с помощью образования современных центров экономического роста на основе сложившихся конкурентных преимуществ;
- координация государственного финансирования проектов по развитию инфраструктуры и частных инвестиционных бизнес-проектов с учетом приоритетов пространственного развития и имеющихся ресурсов;
- уменьшение несоответствия качества и уровня жизни граждан через применение механизмов

социально-экономической политики.

Еще одним важным нормативно-правовым актом, устанавливающим приоритет государственного стимулирования инновационной деятельности, является Федеральный закон от 23 августа 1996 г. № 127-ФЗ «О науке и государственной научно-технической политике» (№ 127-ФЗ 1996). Поддержка и стимулирование государством субъектов малого и среднего бизнеса, активно занимающихся инновационной деятельностью, регламентируются Федеральным законом от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ «О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации» (№ 209-ФЗ 2007).

На основании положений Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике» и Концепции правительства РФ разработана Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. В ней определены главные цели, направления реализации и инструменты государственной инновационной политики, ориентиры финансового обеспечения сектора фундаментальной и прикладной науки и коммерциализации результатов научной деятельности, а субъектам инновационной деятельности заданы долговременные цели развития.

В Стратегии используется принцип децентрализации, что означает делегирование центров реализации инновационной политики региональным органам государственной власти. Федеральный центр остается ответственным только за предоставление поддержки при подготовке региональных программ и стратегий инновационного развития, нацеленных в основном на развитие предпринимательства в инновационной сфере, организацию деятельности по формированию инновационной инфраструктуры и развитие взаимодействия с ее действующими элементами. Вместе с тем, немаловажной функцией федеральных органов государственной власти является софинансирование программ формирования инновационной инфраструктуры с помощью субсидирования из федерального бюджета РФ. Кроме того, Стратегия предусматривает формирование сети центров интенсивного инновационного роста на базе объединенных инфраструктур успешных в сфере инновационной деятельности субъектов РФ. Объединение показателей инновационной активности региона с показателями оценки эффективности деятельности государственных органов исполнительной власти на региональном уровне позволяет повысить эффективность инновационной политики.

В Стратегии определено восемь основных направлений долгосрочного инновационного развития страны на период до 2020 года, в каждом из которых установлены целевые индикаторы. Предполагается положительное изменение прогнозируемых значений показателей, в отдельных случаях - до их максимально возможного значения. Для реализации Стратегии разрабатываются программы, по каждому направлению утверждаются целевые индикаторы инновационного развития, назначаются ответственные исполнители, определяются сроки и объемы государственного финансирования.

В 2016 г. в федеральных целевых программах был установлен приоритет развития высоких технологий - 28,9% всех средств, а на региональное развитие - 13,1%. По итогам реализации высший приоритет получило развитие направление транспортной инфраструктуры (34,7 %).

Мировой опыт поддержки развития национальных экономических систем показывает, что наиболее эффективна она на уровне отдельных регионов.

Как показывает рейтинг глобальной конкурентоспособности 2016-2017 (TheGlobalCompetitivenessIndex 2016-2017), опубликованный аналитической группой Всемирного экономического форума (ВЭФ) Россия находилась на 43-м месте из 138. В последние годы страна значительно улучшила свою позицию.

К сильным сторонам российской экономики авторы отнесли размер внутреннего рынка, уровень здравоохранения, высокую распространенность высшего образования, развитие инфраструктуры, показатели бизнес- регулирования.

Как видно, среди составляющих государственной инновационной системы в РФ наиболее развиты институты и человеческий капитал, в то время как эффективность инновационных процессов не имеет высоких показателей.

Региональная инновационная система является частью национальной системы, вследствие чего на нее оказывает влияние государственная инновационная политика. Она регулирует инновационную деятельность и определяет ее долгосрочные цели. Неравномерное развитие региональных социально-экономических систем является серьезной проблемой национальной экономики.

Анализ факторов, определяющих неразвитость российских региональных инновационных систем, позволяет обобщить их в 5 групп.

1. Государственный сектор и общие социально-экономические тенденции. Причиной главных трудностей в этом секторе является малоэффективная государственная политика инновационного развития регионов.

2. Общественный сектор. По сравнению с другими секторами в данном секторе количество выявленных проблем минимально, и все они сводятся к следующей причине - противостояние инновациям и их невостребованность. По нашему мнению, это является главной трудностью современных инновационных систем. Развитие инноваций остается малоэффективным и неперспективным, пока они не востребованы. Для решения этой проблемы необходимо развиваться в двух направлениях - популяризировать инновационную культуру среди населения и увеличить потребительский доход на душу населения.

3. Реальный сектор экономики. В этой области важнейшей проблемой является низкий уровень инновационной культуры предприятий и финансовых ресурсов.

4. Научно-исследовательский сектор. Обособленность научных и исследовательских центров от бизнес-сообщества и разрозненность их интересов является основной причиной проблем в данной области. Сложившуюся ситуацию можно исправить только с помощью тесного взаимодействия и объединения интересов органов власти, научных деятелей и участников бизнес-сектора. Решение данного вопроса является ключевым и для следующей группы факторов.

5. Сектор трансфера инноваций, призванный объединить и интегрировать в единый механизм отдельные элементы.

Таким образом, на современном уровне развития формирование институтов развития осложняется рядом проблем, определяющих их низкую эффективность. Решение отдельных вопросов по некоторым направлениям не приведет к кардинальному изменению ситуации.

Информационная открытость представительного органа власти – Законодательного собрания города Севастополя

Постольская Е.В.
заместитель директора по воспитательной работе,
преподаватель кафедры профессионального образования ГБОУ ПО «Севастопольский
педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Органы публичного управления обладают существенными объемами информации, представляющей большой общественный интерес. Задачей органов законодательной (представительной) власти в условиях сложных социальных процессов и нарастающих политических и экономических вызовов является создание моделей принятия государственных решений, основанных на участии гражданского общества в управлении государством, развитие современных механизмов общественного контроля.

Институт открытости информации публичных органов власти является достаточно новым в российских условиях, его внедрение сопровождается трансформацией экономической и политической систем, распространившейся на региональный уровень. В настоящее время наблюдается процесс активного внедрения норм и технологий, формирования механизмов, обеспечивающих прозрачность власти и доступ к ее информационным ресурсам.

Исследование нормативно-правовых актов показало, что на региональном уровне существует достаточно широкий спектр инструментов обеспечения доступа к информации публичных органов власти.

Открытость власти является результатом социального взаимодействия населения, отдельных его социальных групп с институтом власти, она призвана создавать на отдельных территориях условия для поиска и использования гражданами необходимой для их жизнедеятельности информации. Влияние такого подхода на изменение восприятия власти и принимаемых ей решений гражданами сложно переоценить. Реальная доступность информации о принимаемых решениях создает прозрачность деятельности органов власти.

Административные барьеры открытости, проблема совершенствования механизма обеспечения открытости деятельности органов публичной власти, развития его инструментов остаются недостаточно изученными.

Одним из таких инструментов является официальный сайт органов власти. Нами был проанализирован один из таких сайтов, а именно сайт Законодательного Собрания города Севастополя. В результате анализа было выявлено, что сайт по содержанию имеет практически всю нужную информацию, так же он достаточно прост в использовании и своевременно пополняется необходимой информацией. Но, к сожалению, не все жители знают о существовании сайта, что свидетельствует об их правовой неграмотности и недостаточно сформированном информационном поле публичных органов власти. Полноценные официальные сайты требуют серьезного подхода к размещаемой информации, стимулируют социальную ориентацию и дисциплинируют органы публичной власти. Доступ к информационным ресурсам органов власти расширяет информированность и, в конечном итоге, уровень социальной защищенности граждан.

Большое влияние на формирование атмосферы открытости власти в России оказывают органы законодательной власти. В идеале для реализации принципа доступности информации о деятельности публичных органов власти необходимо, чтобы все ветви власти — законодательная, исполнительная и судебная — были открыты и подотчетны обществу.

Региональные парламенты формируются в результате прямых выборов, законодательный орган призван выражать общую волю граждан в принимаемых решениях, являясь представительным органом. Свойства выборности, связь избирателей с их представителями, коллегиальности в принятии решений делают органичными прозрачность и открытость представительных органов власти в вопросах учета социальных запросов и потребностей граждан, в предоставлении информации о своей деятельности.

В создавшихся условиях необходимо развитие мониторинга официальных сайтов органов публичной власти, что позволит выявить проблемные зоны функционирования официальных сайтов, стимулировать депутатов и представителей аппарата законодательных органов, совершенствовать функциональные характеристики сайтов.

Реализация принципов открытости осуществляется путем применения соответствующих основных механизмов (инструментов), постоянное совершенствование которых позволит реализовать тенденции поступательного движения к обеспечению открытости представительных органов государственной власти.

Таким образом, политика гласности деятельности органов законодательной власти оказывает значительное влияние на формирование общей атмосферы открытости и доверия публичной власти в России. Реализация законодательных принципов открытости, доступности, достоверности информации требует существенных изменений не только в организации процессов сбора, переработки и передачи информации, но и в серьезной «перезагрузке» деятельности органов публичной власти, их ориентации на активные формы взаимодействия с гражданами.

Вопросы о перспективах обновления правовой культуры

Бадалов А.Г.
юрист, г. Севастополь

Севастополь – город исторический... и уникальный. Это конечная географическая точка на юго-западе Крымского полуострова. Поэтому ненавистники говорят: «тупик». А влюбленные в Севастополь говорят, что наш город – на острие иглы, в центре событий, на

пике геополитического противостояния. На протяжении более двух веков, с момента закладки города, в Севастополе возникла, развилась и продолжает поддерживаться своя «экосистема» сохранности истинного русского «духа», которая имела наиболее сильное развитие с конца XVII в. до второй половины XX в. Передача в пятидесятых годах Крыма Украинской Республике, а в 90-е Украине, все равно оставляла за Севастополем статус города федерального подчинения и военно-морской базы Российской Федерации, что опять же не давало нивелироваться и трансформироваться сформированному столетиями русского «духа». Поэтому с марта 2014 г. Республика Крым и Севастополь находятся под пристальным вниманием. Цивилизованное, именно цивилизованно-развитие, этих регионов может иметь решающее значение для успеха международной политики России, прежде всего интеграционных процессов на постсоветском пространстве. Малейшие же неурядицы где-бы то ни было (тем более массовое проявление недовольства граждан) сполна будут использованы геополитическими противниками для ослабления нашей страны. Поэтому представляется интересным в тезисах сформулировать некоторый круг вопросов особо высокой актуальности.

1. Долгожданное воссоединение Севастополя с Российской Федерацией обнажило целый спектр проблем самой Российской Федерации. В частности – обнаружилось отсутствие механизмов состыковки старых способов управления с новыми способами. Обнаружилась беспомощность чиновников не только перед «пробелами в законодательстве», но и беспомощность населения в тех ситуациях, когда сначала признавались и новые, и старые типы документов, а затем старые документы в разных сферах в разной мере уже потеряли силу, а новые еще не оформлены. Когда-то СССР обвиняли в том, что это «нереформируемая система». Но оказалось, что юридически-правовая культура и сегодня также страдает известной косностью. Причина этого в так называемом «рецептурном мышлении». Рецептурное мышление – это примета полуобразованных специалистов: люди умеют работать по тому или иному шаблону, но не знают, как плавно трансформировать законные способы работы в иные тоже законные, так как никогда не учились осмысливать правовую культуру в ее живой пластичной логичности. Это говорит о том, что сущность логики люди с высшим образованием никогда не связывали с ремеслом своей профессии. Рецептурный подход не нуждается в логике, ему нужен рецепт.

2. Ориентация института образования в постсоветский «украинский» период на так называемые «западные ценности» проявлялись в 4-х магистральных сюжетах: а) концепцию истории меняли так, словно русским нечем гордиться; б) заменяли русский язык украинским и по поводу, и без повода; в) беда так называемого «сексуального просвещения» полностью игнорировала элементарные правила литературного перевода: слово «секс» эффективно вытесняло медицинскую терминологию и нравственные понятия о мужестве и женственности; г) интерпретация «прав ребенка» была такой, что у детей формировалось ощущение полного бесправия родителей и учителей. Педагогическое сообщество всеми силами этому сопротивлялось, проявляя подчас чудеса изобретательности. Такое сопротивление (встречая в этом полное сочувствие родителей) педагоги оказывали с периода президентства В. Ющенко. И не так-то просто было противостоять попыткам продвижения в школах всех этих псевдоевропейских псевдоценностей. Однако по возвращении в Россию мы обнаружили, что расслабляться рано: два «мейнстрима» Запада из четырех губят и детей в России тоже. Кошмар «а» и «б» исчез. Но кошмары «в» и «г» остались. И уж совсем отдельно стоит плохо осознанная проблема целей воспитания: у детей запросто и эффективно воспитывается восхищение достижениями западной культуры, а достижения отечественной культуры эффективно стерты из памяти родителей и почти неизвестны поколению детей. Даже некоторые очевидные факты редко ставят в центр внимания. Во всех школах мира химию учат по таблице Д.И. Менделеева. Много ли детей осознают, что вся химия планеты стоит на фундаменте, который создал русский ученый? Но это дети. А что учителя? Если спросить: существует ли НИИ педагогики Сухомлинского В.И.? Большинство учителей теряются в догадках. А он существует. Но в Китае.

3. Различие юридических норм между Украиной с их более лояльным подходом к некомпетентному человеку (что иногда оборачивалось вседозволенностью) и юридических норм РФ с ориентацией, в основном, на правоту высококвалифицированной власти делает процесс вхождения Крыма и Севастополя в особенности затяжным и проблематичным. Перед Украиной не ставилась задача наращивать творческий потенциал всего своего народа. В те времена интенсивно ставились вопросы состыковки правовых нормативов с Евросоюзом. Это создавало ощущение внятной перспективы давало как бы образцы и задавало уровень. В 2015-2018 гг. в России для нас перспектива «вступления в Европу» потеряла и былую привлекательность, и более не выглядит как некое «восхождение» к высотам культуры и цивилизованности. Образно говоря, «король оказался голый». И стало очевидно, что Евросоюз вошел в полосу системного кризиса и даже системного банкротства. К этому добавилось осознание глубокой вассальной зависимости Европы от США. Отсутствие или потеря суверенитета в наши планы не входило. Но от этого нам не стало легче. Да, мы снова «сами с усами», как некогда СССР. Но без аналогичной глобальной геополитической доктрины и без «блистательной» программы модернизации юридически-правовой культуры, какой казался научный коммунизм в начале XX в. Прагматичная позиция в геополитике решает проблемы тактики. Но большинство проблем носят долговременный и фундаментальный характер. Следовательно, временными и частичными юридически-правовыми установлениями не обойтись. Нужна новая стратегия, новые основы, новое законодательство.

4. Безнаказанность чиновников – питательная среда для коррупции любых типов. Это порождение, как представляется, нескольких факторов: а) неотвратимость наказания давно не кажется принципом на фоне воспитания у детей и юношества уверенности в безнаказанности с детства. Так называемая «школа Монтессори» распространяет безнаказанность как моральную святыню. Если безнаказанность детей останется такой «священной коровой», то безнаказанность чиновников будет расти и в будущем; б) объективные характеристики назначенцев и в позднем СССР перестали быть проверенной информацией. Но после распада СССР вместо объективной характеристики назначенца используются такие какие-то правила оценки будущих руководителей, которые все меньше и меньше поддаются проверке. А лживость характеристики можно было проверить и доказать, что кадр не такой, как о нем пишут в характеристике; в) науки о человеке есть, это психология личности, социология личности. Но нам ничего не известно о том, как изучается личность будущих «первых лиц»; г) порочная практика коррумпированного поведения величественно называется «практическим опытом управленческой работы» и многими воспринимается как главное условие назначения на руководящий пост. Практика оказывается тоже священной коровой, хотя именно эта практика – сосредоточие всех порочных схем. Это очень древние обычаи, обычаи допетровской Руси. Петр Первый совершенно игнорировал «практический опыт» старых кадров. Именно поэтому он сформировал совершенно новое поколение управленцев. Это же касается инженеров, которые создали план ГОЭЛРО в годы НЭПа. Этих инженеров интересовал план ГОЭЛРО, а не личные («практические») выгоды от его реализации.

5. Данные проблемы требуют решения на самом высшем уровне путем внесения изменений в законы. И даже, возможно, непосредственного руководства Президента РФ в решении некоторых назревших проблем в Севастополе. Особенно это касается кадровых назначений.

6. Помимо названных проблем есть еще вопрос об утраченном практическом опыте. Если люди совершали преступление или на деле показывали свою некомпетентность, то всегда ставилась под сомнение его образованность, его компетентность, его квалификация. Мы живем в эпоху все более детального отражения в документах множества фактов, которые ранее казались совсем незначительными, даже просто пустяками. Почему не отражается на праве владеть дипломом преступность и головоугодничество? Известны тысячи фактов преступного и откровенно невежественного поведения. Но где факты денонсации дипломов о высокой образованности этих лиц? Срок полномочий любого диплома - 5 лет. Повышение квалификации превратилось не просто в формальность. Это победа невежества над просвещением, это победа безответственности над ответственностью. Пусть на Украине в Верховной Раде продолжается карнавал безответственности и непрофессионализма. Там все

еще культивируется «религия» «веры в Европу» и «право» судить Россию, «право» расстреливать Донецк с Луганском. Но зачем нам в нашем обществе преступники и невежды с дипломами о наличии у них какой-то «высокой» «образованности»?

Использованная литература

1. Подьячев К.В. Город Севастополь в составе России: проблемы адаптации и возможности социально-политического развития. Из интервью с депутатом Законодательного собрания города. Статья подготовлена при поддержке РФФИ. Проект 13-06-00314А «Региональное и местное управление: обратная связь власти и общества». //Власть, 2015, № 12, С. 134-139.

Типология угроз жизнедеятельности человека в России

Денисенко Е.Н.

кандидат педагогических наук,

заместитель руководителя отдела качества образования

ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»,

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

В течение всего развития цивилизации общество постоянно сталкивается с угрозами – внешняя среда в современном мире агрессивна, потому столь актуально решение проблемы обеспечения безопасности. Необходимо найти оптимальные способы защиты, овладеть методами противостояния модели жизнедеятельности, которая не способна нейтрализовать негативное воздействие. Научно-технический прогресс изменил жизнь людей, появилось понятие «качество жизни», которое включает состояние здоровья, степень благосостояния, совершенствование и объем производства промышленных и сельскохозяйственных товаров и уровень их потребления. Система коммуникаций в обществе, психологический климат в окружении, безопасность жизнедеятельности во всех аспектах требует защиты. В первые десятилетия XXI в. человечество, как и в конце XX века, столкнулось с крайне неблагоприятными эффектами негативного влияния на человека различного рода опасностей, угроз, вызванных самим человеком и связанных с его деятельностью, что проявляется в значительном росте природных, экологических, техногенных катастроф. Немалую часть в обитании человека занимают антропогенные опасности, в том числе политической, религиозной, конфессиональной, межэтнической, межнациональной направленности, что приводит к человеческим жертвам, разрушениям, экономическим потерям.

Защищенность человека определяется индексом экосферы (окружающей среды), социосфере (среды обитания, здоровья человека), техносферы (состояния и развития промышленности) (рис. 1). Защищенность человека и любой его деятельности, среды обитания как внутренней, так и внешней соотносится с безопасностью общества в целом и потому ее следует рассматривать, учитывая и просчитывая все возможные последствия.

Научно-технический прогресс, расширение технической составляющей жизни человека способствует совершенствованию качества жизни. Но при этом повышается и степень опасности. Действия человека в отношении окружающей среды привели к тому, что человек сам становится жертвой своей активной технической деятельности: примером тому могут служить многочисленные аварии на тепло-, электро- и атомных станциях. Среда обитания воздействует на человека и влияет на его трудоспособность, эффективную полезную деятельность, уровень и продолжительность жизни. Современные технические новшества направлены на улучшение условий жизни человека, но в то же время превышают его возможности как физиологические, так и психолого-адаптационные.

Незащищенность человека наблюдается и на рабочем месте. Обычным стало понятие «профессиональное заболевание», причиной появления которого в большом количестве случаев связано с несоблюдением санитарно-гигиенических нормативов, с превышением

уровня вредных и опасных факторов. Уровень профессиональной заболеваемости в России стал в последние десятилетия одним из наиболее высоких в мире.

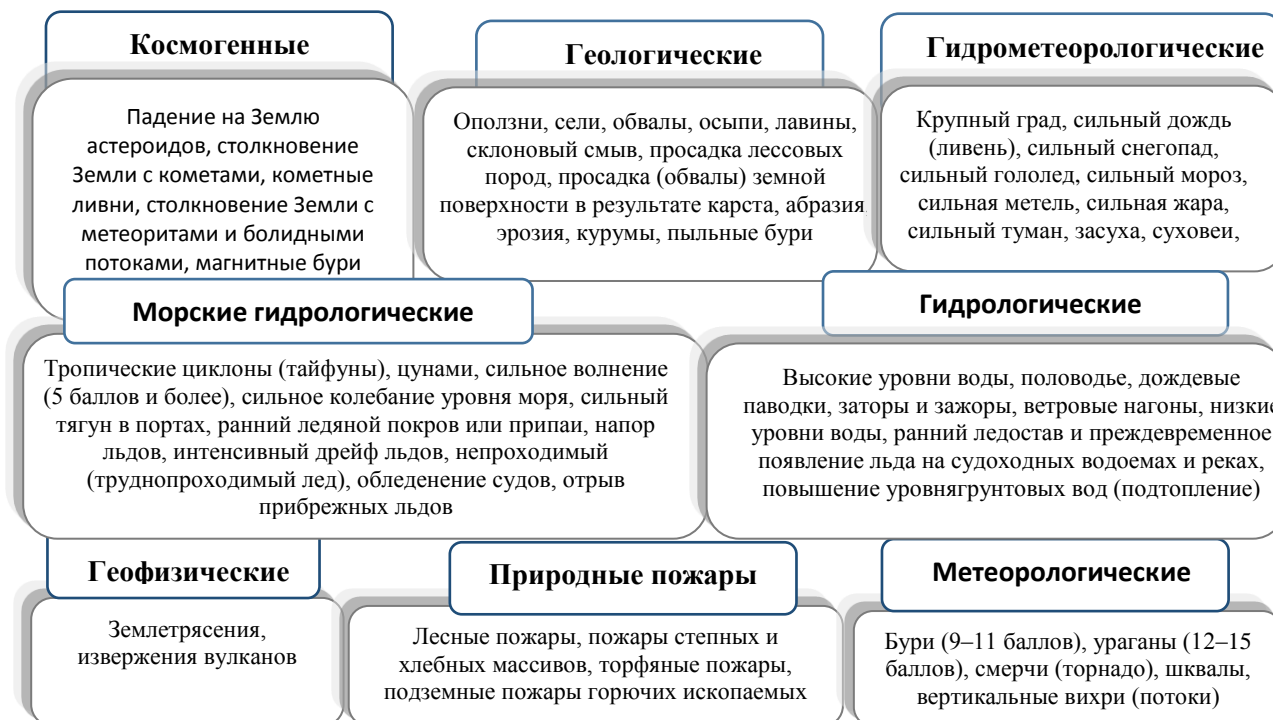
Рисунок 1. Зоны влияния на безопасность жизнедеятельности человека



Прогноз Министерства социального и экономического развития РФ неутешителен: специалисты говорят о продолжении сокращения трудоспособного населения, занятого в основных отраслях производства. Их численность сократится до 50,1 млн. человек в ближайшие 10-15 лет. Прогноз на 2006-2015 годы оправдался – потери рабочей силы сократились на почти 10 млн. человек. Следует отметить, что на современном производстве с вредными и опасными условиями труда занято около 7 млн. человек. В России недостаток рабочей силы восполняется трудовыми мигрантами, однако экономисты настаивают на продекларированном на разных уровнях заявлении о необходимости существенного повышения производительности труда, связанных с этим требованием глобальной модернизации и совершенствования системы охраны труда.

Исполнение программы «Здоровье работающего населения России на 2004-2015 гг.» показало многие противоречия в системе безопасности человека в нашей стране. При этом рост, например, профессиональных заболеваний, происходящих несчастных случаев, повлекших за собой смерть на рабочем месте, зависит во многом от управленческой ответственности за соблюдение норм и правил охраны труда. Тем не менее в стране предпринимаются шаги по обеспечению безопасности человека, в том числе и на рабочем месте. Многие министерства и ведомства Российской Федерации, в их числе Министерства здравоохранения, труда и социальной защиты, соцэкономразвития, науки и образования, просвещения, надзорные ведомства (Росздравнадзор, Роспотребнадзор, ФАНО и др.) сосредоточили свою работу на безопасности жизнедеятельности и провозгласили поэтапный переход к гарантиям таких условий труда, которые были бы здоровыми и безопасными. Формируется система охраны труда и медицины, ориентированных на определенные организационные и правовые формы учреждений. Понимая, что любая трудовая деятельность может при определенных условиях быть опасной, государство нацелено на снижение уровня угроз, стремясь ликвидировать в том числе и риски на рабочем месте, стремясь создать такую систему охраны труда, которая позволила бы значительно повысить производительность и творческую составляющую в конкретном учреждении, организации, предприятии и т.д. В последние годы значительно повысился процент риска крупных природных катастроф (постоянные оползни в горах, изменение климата с аномальными морозами или жарой, циклоны, тайфуны, ураганы, уносящие человеческие жизни, половодья, имеющие огромные экономические последствия, пожары и т.д.), что дает основание исследователям говорить о соотношении их с потерями в военное время (рис. 2, рис. 3).

Рисунок 2. Природные факторы угроз



Последние годы во всех экономически развитых странах характеризуются активизацией техногенных опасностей: явно выраженный прогресс в техногенной сфере повлек за собой нарастание угрозы резкого увеличения чрезвычайных ситуаций. Аналитики утверждают, что аварии в техногенной области достигают до 75 % от общего количества (рис.4).

Рисунок 3. Природные факторы угроз, актуальные для России



Потери от природных и техногенных катастроф отражаются, в основном, в социальном и экономическом плане, их рост определяют как «стремительный». Весь глобальный валовой продукт, вырабатываемый во всех государствах земного шара может быть сопоставим, а по некоторым утверждениям, быть ниже ущерба, приносимого в результате чрезвычайных ситуаций природного и техногенного происхождения. Именно эти прогнозы определяют политику безопасности жизнедеятельности человека и общества. Стратегия устойчивого развития базируется на долговременных планах снижения рисков катастроф в природной и

техногенной сферах. Ежегодно от подобных катаклизмов погибает около 3 млн. человек, экономические потери колеблются по разным источникам от 50 до 100 млрд. долларов. Следует отметить зависимость техногенных угроз от природных катаклизмов. Примером этому является серия аварий на атомной электростанции в Фукусиме.

Рисунок 4. Техногенные факторы угроз



Биолого-социальная опасность для жизнедеятельности человека состоит в том, что чрезвычайная ситуация в биолого-социальной сфере в локальном районе, либо на большой территории влечет за собой разрушение или отход от принятой системы и условий жизни человека, животного, растений. Распространение инфекций, а вследствие этого возникновение эпидемий, эпизоотий, эпифитотий, угрожает жизни и здоровью людей, приводит к уничтожению животных и растений («птичий грипп», чума среди животных различного происхождения и т.д.) (рис. 5).

Не меньше, чем природные, техногенные, биолого-социальные катастрофы человеку грозят социальные катаклизмы. Современный мир находится в постоянном напряжении, связанным, в первую очередь, с распространением радикальных этнических и религиозных настроений.

Рисунок 5. Виды биолого-социальные угроз безопасной жизнедеятельности человека



Суть подобных угроз в глобальном масштабе заключается в изменении обстановки на определенной территории (например, в настоящее время – это территория, находящаяся под контролем или под опасностью контроля запрещенной в России террористической организации ИГИЛ, это местности, на которых происходят военные действия и др.), когда противоречия и конфликты в области социальной переходят в военное противостояние, что угрожает жизни и здоровью как конкретных людей, так и целых народов. Социальные чрезвычайные ситуации в локальном масштабе являются не менее опасными и также несут за собой кровопролитие, человеческие потери, материальный ущерб, нарушают привычный уклад жизни. Нарушенное равновесие общественных отношений вследствие политических, экономических, межнациональных, этнических, религиозных причин становится основой для войн, локальных военных конфликтов, противоречий между большими или малыми группами людей вплоть до бытовых столкновений. Как уже указывалось, причинами, которыми вызывается социальная напряженность, могут быть разные обстоятельства. В их числе терроризм, политические (правительственные кризисы, партийные разногласия и др.) и экономические кризисы (инфляция, безработица, продовольственные проблемы, обнищание и др.), коррупционные скандалы, криминальные разбирательства, социально-бытовая, житейская неустроенность и т.д.

На современном этапе развития цивилизации особую остроту приобретают ксенофобия, проявления националистической риторики, что нередко приводит к массовому уничтожению противников. В научной библиотеке накопилось большое количество работ, посвященных проблемам этнических конфликтов, этноцентризма, национальной идентичности, межкультурной коммуникации и под. Трудноразрешимость проблем заставляет представителей всех слоев населения продолжать заниматься историей национальной политики государств в разные периоды их существования, психологией этнонационализма,

извлечением опыта из существующих форм и методов урегулирования межэтнических отношений, способами национальной самоидентификации и т.д. Постоянно растущие угрозы национального противостояния требуют непрекращающихся усилий по сдерживанию подобных угроз. Внутренние экономические трудности, политическая нестабильность, экологические катастрофы привели к тому, что в нашем сознании прочно укрепилось представление о беженцах, иммигрантах, эмигрантах, переселенцах, якобы несущих риски для безопасности жизнедеятельности человека. Постоянное ощущение угроз в социальном плане ведет к физиологической и психической усталости, к тем чрезвычайным ситуациям – суицидам, депрессиям, психическим заболеваниям, стремлению к уничтожению «противника» вплоть до убийства, алкоголизму и т.д., которые определяются и сублимируются условиями жизни. Чем ниже уровень жизни, тем выше степень социальной неудовлетворенности. Концепция национальной безопасности Российской Федерации четко сформулировала социальные угрозы (рис. 6).

Рисунок 6. Социальные угрозы



Таким образом, наиболее реальными рисками для безопасности жизнедеятельности человека в России являются экономические проблемы в стране, регионе, конкретном населенном пункте (дезинтеграция, отсутствие научно-технического и технологического прогресса, обеднение и обнищание, вследствие безработицы, инфляционные процессы, снижение уровня и качества жизни, криминализация экономики, коррупция и др.), политическое разбалансирование (недостаточная или противоречащая социальным надеждам государственная власть, диктат, дезорганизация гражданского общества, политическая, партийная, религиозная и др. поляризация общества, межэтнические, межнациональные противоречия, миграция и др.), социальные вопросы (кризисы или несовершенство работы системы здравоохранения и образования, социальной защиты, социальная поляризация общества, снижение рождаемости, уменьшение «качества жизни», снижение продолжительности жизни, ослабление института семьи и т.д.), недостатки в правовой системе (правовой нигилизм, несовершенство правовой основы государства, рост организованной преступности, терроризма, экстремизма и т.д.), что приводит к угрозам в обеспечении правопорядка, угрозы в информационной области как во внешнеполитической деятельности России, так и на внутреннем информационном рынке и т.д.

Несомненную угрозу безопасности жизнедеятельности несут чрезвычайные ситуации «смешанного» типа (рис. 7). Основной формой смешанных угроз является терроризм. Он часто предстает и как идеология, и как инструмент запугивания. Его направленность часто

выходит за рамки национальных границ и является транснациональным бедствием. Диверсии, террористические акции в большинстве случаев направлены либо на потенциально опасные объекты (ими могут быть атомные, тепло-, гидроэлектростанции, заводы непрерывного цикла, строящиеся объекты, склады и т.д.), либо на территории или объекты компактного проживания, работы, отдыха людей (примером могут служить террористические акты периоды празднований или отдыха в Берлине, Лондоне, взрывы домов в Москве, расстрелы сотрудников во время работы в Париже и др.). Терроризм во всем мире провозглашен стратегической угрозой национальной безопасности. Технологическая уязвимость современного индустриального общества дает возможность развиваться технологическому терроризму, который типологически располагается по неградуированной шкале как биологический, сельскохозяйственный, компьютерный (кибернетический), химический, радиологический (атомный), терроризм с использованием взрывчатых веществ.

Рисунок 7. «Смешанные» угрозы безопасности жизнедеятельности человека



В этих условиях особое значение приобретают предупредительные действия по безопасности жизнедеятельности человека, связанные с обучением населения поведения в чрезвычайных ситуациях и профессиональной подготовкой специалистов, действия которых направлены на предупреждение и ликвидацию последствий техногенных катастроф, природных бедствий, социальных угроз. Подготовка к действиям в зоне риска подлежит все население страны - рабочие, специалисты, занимающиеся производством и сферой обслуживания, обучающиеся всех уровней образования от детского сада до высшего профессионального образования, неработающие граждане, в том числе и пенсионного возраста, специалисты и руководители всех ветвей власти как федерального, так и местного уровней, предприниматели в различных областях экономики и др. Именно образованность в вопросах защиты, приобретение соответствующих компетенций являются базой для предотвращения угроз, минимизации рисков для жизнедеятельности. При отсутствии естественных методов, приемов, механизмов и инструментов защиты от человека, где бы он ни находился, в какой бы сфере ни работал, какого бы возраста ни был, требуется наличие умений и навыков предвидения, обнаружения, предотвращения и ликвидации опасностей. Как указывает Трудовой кодекс Российской Федерации, все работники, и, в первую очередь, руководители организаций, должны обучиться навыкам по охране труда и приобрести компетентности по защите безопасности жизнедеятельности. Время начинает предъявлять современному человеку счет за его «разумное» поведение, ставит перед выбором между исчезновением его в грядущем хаосе и осознанной необходимостью двигаться по пути устойчивого развития, проникая в суть происходящих процессов, проводя огромную работу по снижению рисков и угроз самой жизни человека. Необходимо способствовать сбалансированности функционирования всех систем жизнедеятельности человека путем проектирования относительно бесстрессового жизненного пространства. Нервная система пытается привести сознание человека в

соответствие с окружающей действительностью: создается мыслительная конструкция, направленная на оптимальную связь внутреннего мира с происходящим вокруг. При нивелировании противоречий появляется энергия для дальнейшего существования. Обеспечение безопасности призвано помочь обеспечить комфортную жизнь человеку, чувствовать себя достаточно комфортно в среде обитания – внутренней, личной, рабочей, сберечь энергию, которую можно направить в полезное русло. В современной технически оснащенном социуме, на производстве, в сфере услуг достаточно средств и инструментов защиты от опасностей. Обеспечение грамотного противодействия рискам и угрозам дает профессиональная подготовка лиц, принимающих управленческие решения. Профессиональная подготовка руководителей призвана обеспечить получение управленцами тех умений и навыков, которые способны: 1) обеспечить личную безопасность свою и персонала; 2) разработать возможные действия и мероприятия по этой защите; 3) создать систему защиты технического оборудования; 4) создать модель информационной безопасности; 5) организовать проведение этих мероприятий; 6) осуществлять постоянный контроль за исполнением предписаний и требований по обеспечению безопасности.

Законодательство Российской Федерации об охране труда

Данильченко А.Н.
кандидат исторических наук,
руководитель Ресурсного центра
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

Денисенко Е.Н.
кандидат педагогических наук,
заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

Законодательство о труде в Российской Федерации основано на системе правовых, экономических и социальных мероприятий, осуществляемых в соответствии с Конституцией Российской Федерации, «Основами законодательства об охране труда», Законом о труде Российской Федерации, и др. Основные положения по охране труда закреплены Конституцией Российской Федерации. «Основы законодательства РФ об охране труда» устанавливают гарантии осуществления права работника на охрану труда и обеспечивают единый порядок регулирования отношений в этой области между работодателями и работниками на предприятиях, в учреждениях и организациях всех форм собственности независимо от сферы хозяйственной деятельности и ведомственной подчиненности и направлены на создание условий труда, отвечающих требованиям сохранения жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности и в связи с ней. Излагаются основные положения по надзору и контролю за соблюдением законодательства об охране труда (органы государственного контроля и надзора, общественный контроль за охраной труда), об ответственности работодателей, должностных лиц и работников за нарушение законодательных и иных нормативных актов по ОТ.

В законодательстве регулируются трудовые отношения всех работников и определяются обязанности работодателя по обеспечению безопасных условий труда; специальные требования, предъявляемые к работникам, занятым на тяжелых работах и на работах с вредными и тяжелыми условиями труда, требования безопасности к производственным зданиям, сооружениям, оборудованию, устанавливается материальная ответственность предприятия за невыполнение требований по созданию здоровых и безопасных условий труда, ответственность работодателя за вред, причиненный здоровью

Правила и нормы по охране труда можно сгруппировать:

- нормы и правила по технике безопасности и производственной санитарии, содержащие требования охраны труда, предъявляемые к средствам и предметам труда, требования индивидуальной защиты работающих от производственных травм и профессиональных

заболеваний, требования по обеспечению работающих нейтрализующими, компенсирующими и другими средствами защиты организма;

- правила, регулирующие организацию охраны труда администрацией, а также учет и расследование несчастных случаев на производстве;
- правила и нормы по специальной охране труда женщин, подростков и лиц с пониженной трудоспособностью;
- правила, регулирующие деятельность органов надзора и контроля за соблюдением правил по охране труда.

Различают общесоюзные (единые), межотраслевые, отраслевые правила и нормативные документы по охране труда предприятий и организаций. Единые правила распространяются на все отрасли хозяйства, межотраслевые — на ряд отраслей или видов производств, отдельные виды оборудования, для которых правила санитарии общие. Отраслевые правила распространяются на отдельные отрасли и обязательны для всех предприятий данной отрасли при выполнении соответствующих работ. Отраслевые правила и нормы по охране труда утверждаются министерствами и ведомствами совместно или по согласованию с соответствующими профессиональными союзами и распространяются только на те предприятия и организации, рабочие и служащие которых объединяются данным профсоюзом (ст. 60 Основ).

Задача отраслевых норм — уточнять уровень требований по охране труда по сравнению с едиными и межотраслевыми нормами, отражать достижения науки и техники в нашей стране, своевременно дополнять действующие правила, и нормы, направленные на повышение безопасности труда.

Нормативно-техническая документация по охране труда подразделяется на стандарты безопасности труда (государственные — ГОСТ, отраслевые — ОСТ, республиканские — РСТ, предприятий — СТП); строительные нормы и правила (СНиП); санитарные нормы и правила (СН); правила техники безопасности и производственной санитарии; инструкции, указания и руководящие технические материалы; положения, наставления, директивные и методические письма.

Государственными нормативными требованиями охраны труда, содержащимися в федеральных законах и иных нормативных правовых актах Российской Федерации, устанавливаются правила, процедуры и критерии, направленные на сохранение жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности. Данные требования обязательны для исполнения юридическими и физическими лицами при осуществлении ими любых видов деятельности. Обязанность по обеспечению безопасных условий и охраны труда возлагается на работодателя. Так, должны быть обеспечены:

- соответствующие требованиям охраны труда условия труда на каждом рабочем месте;
- режим труда и отдыха работников в соответствии с трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права;
- организацию контроля за состоянием условий труда на рабочих местах, а также за правильностью применения работниками средств индивидуальной и коллективной защиты;
- проведение аттестации рабочих мест по условиям труда с последующей сертификацией организации работ по охране труда;
- предоставление федеральным органам исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере труда, федеральным органам исполнительной власти, уполномоченным на проведение государственного надзора и контроля за соблюдением трудового законодательства и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового права, другим органам исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в установленной сфере деятельности, органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации в области охраны труда, органам профсоюзного контроля за соблюдением трудового законодательства и иных актов, содержащих нормы трудового права, информации и документов, необходимых для осуществления ими своих полномочий;
- ознакомление работников с требованиями охраны труда;

- разработку и утверждение правил и инструкций по охране труда для работников с учетом мнения выборного органа первичной профсоюзной организации или иного уполномоченного работниками органа в порядке, установленном ст. 372 ТК РФ для принятия локальных нормативных актов.

Трудовым кодексом РФ также установлено, что каждый работник имеет право на труд в условиях, отвечающих требованиям охраны труда http://www.profiz.ru/kr/7_2011/trebov_k_opganiz_rab_mest/ - ftn2. Это, прежде всего, право на рабочее место, соответствующее требованиям охраны труда.

Верховенство норм международного права предусмотрено ч. 2 ст. 10 ТК РФ. Пункт 4 ст. 15 Конституции РФ также устанавливает, что именно общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры Российской Федерации являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором Российской Федерации установлены иные правила, чем предусмотренные законом, то применяются правила международного договора. Основу международного права составляют Всеобщая декларация прав человека (принята Генеральной Ассамблеей ООН 10.12.1948) и Декларация о праве и обязанности отдельных лиц, групп и органов общества поощрять и защищать общепризнанные права человека и основные свободы (принята Генеральной Ассамблеей ООН 09.12.1998) и др. Существенное место среди правил и норм занимает международная и отечественная система стандартов безопасности труда (ССБТ).

Основные направления государственной политики РФ по безопасности образовательной организации

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования
Данильченко А.Н.
кандидат исторических наук,
руководитель Ресурсного центра
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Сохранение жизни, здоровья работников всех сфер трудовой деятельности регламентируются на основе правил, процедур критериев, нормативов государственными нормативными требованиями охраны труда, которые зафиксированы в федеральных законах, нормативно-правовых актах общероссийского и субъектно-территориального значения.

Реализация основных направлений государственной политики в области охраны труда в системе образования обеспечивается согласованными действиями органов государственной власти РФ, органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления. В субъектах РФ периодически разрабатываются целевые программы, направленные на улучшение условий и охраны труда в целях снижения профессиональных рисков для педагогических и других работников в сфере образования. Осуществлением мероприятий по охране труда в организации должны заниматься обученные специалисты [1]. Лица, которые могут заниматься охраной труда, должны проходить обучение по охране труда, установленное Порядком обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников организаций, утвержденным Постановлением Минтруда РФ, Минобразования РФ от 13.01.2003 N 1/29.

Услуги в области охраны труда могут оказывать только аккредитованные организации. Перечень услуг, для предоставления которых необходима аккредитация, и правила аккредитации утверждены Приказом Минздравсоцразвития РФ от 01.04.2010 N 205н. Государство разработало направления деятельности в области защиты работников (табл. 1).

Таблица 1. Основные направления государственной политики в сфере безопасности/охраны труда (ст. 210 ТК РФ)

1	обеспечение приоритета сохранения жизни и здоровья работников
2	принятие и реализация федеральных законов и иных нормативных правовых актов РФ, законов и иных нормативных правовых актов субъектов РФ в области охраны труда, а также федеральных целевых, ведомственных целевых и территориальных целевых программ улучшения условий и охраны труда
3	государственное управление охраной труда
4	федеральный государственный надзор за соблюдением трудового законодательства и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового права, включающий в себя проведение проверок соблюдения государственных нормативных требований охраны труда
5	государственная экспертиза условий труда
6	установление порядка проведения специальной оценки условий труда и экспертизы качества проведения специальной оценки условий труда
7	содействие общественному контролю за соблюдением прав и законных интересов работников в области охраны труда
8	профилактика несчастных случаев и повреждения здоровья работников
9	расследование и учет несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний
10	защита законных интересов работников, пострадавших от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний, а также членов их семей на основе обязательного социального страхования работников от несчастных случаев на производстве и профессиональных заболеваний
11	установление гарантий и компенсаций за работу с вредными и (или) опасными условиями труда
12	координация деятельности в области охраны труда, охраны окружающей среды и других видов экономической и социальной деятельности
13	распространение передового отечественного и зарубежного опыта работы по улучшению условий и охраны труда
14	участие государства в финансировании мероприятий по охране труда
15	подготовка специалистов по охране труда и их дополнительное профессиональное образование
16	организация государственной статистической отчетности об условиях труда, а также о производственном травматизме, профессиональной заболеваемости и об их материальных последствиях
17	обеспечение функционирования единой информационной системы охраны труда
18	международное сотрудничество в области охраны труда
19	проведение эффективной налоговой политики, стимулирующей создание безопасных условий труда, разработку и внедрение безопасных техники и технологий, производство средств индивидуальной и коллективной защиты работников
20	установление порядка обеспечения работников средствами индивидуальной и коллективной защиты, а также санитарно-бытовыми помещениями и устройствами, лечебно-профилактическими средствами за счет средств работодателей

Особые требования предъявляются к специалисту и службе охраны труда. Так, Справочником должностей помимо должностных обязанностей установлены квалификационные требования к должностям «начальник отдела охраны труда» и «инженер по охране труда». Начальник отдела должен иметь высшее профессиональное (техническое) образование и стаж работы по охране труда на инженерно-технических и руководящих должностях не менее пяти лет. Инженер по охране труда в зависимости от категории должен иметь высшее или среднее профессиональное (техническое) образование и определенный стаж работы в должности инженера по охране труда, другой инженерно-технической должности или должности техника. В справочнике, утвержденном Приказом N 559н, изменились названия должностей.

Теперь они называются «руководитель службы охраны труда» и «специалист по охране труда». И руководитель, и специалист (в зависимости от категории) должны иметь высшее профессиональное образование по направлению подготовки «Техносферная безопасность» или соответствующим ему направлениям подготовки (специальностям) по обеспечению безопасности производственной деятельности либо высшее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование (профессиональная переподготовка) в области охраны труда и соответствующий стаж. Специалист также может иметь среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование (профессиональная переподготовка) в области охраны труда. Работники службы охраны труда в своей деятельности должны руководствоваться законами и иными нормативными правовыми актами об охране труда РФ и соответствующего субъекта РФ, соглашениями (генеральным, региональным, отраслевым), коллективным договором, соглашением по охране труда, другими локальными нормативными правовыми актами организации. Служба охраны труда осуществляет свою деятельность во взаимодействии с другими подразделениями организации, комитетом (комиссией) по охране труда, уполномоченными (доверенными) лицами по охране труда профессиональных союзов или иных уполномоченных работниками представительных органов, службой охраны труда вышестоящей организации (при ее наличии), а также с федеральными органами исполнительной власти и органом исполнительной власти соответствующего субъекта РФ в области охраны труда, органами государственного надзора и контроля за соблюдением требований охраны труда и органами общественного контроля. К сведению. По инициативе работодателя и (или) работников либо их представительного органа создаются комитеты (комиссии) по охране труда, в состав которых входят представители работодателя и представители выборного органа первичной профсоюзной организации или иного представительного органа работников. Комитет (комиссия) организует совместные действия работодателя и работников по обеспечению требований охраны труда, предупреждению производственного травматизма и профессиональных заболеваний, а также организует проведение проверок условий и охраны труда на рабочих местах и информирование работников о результатах указанных проверок, сбор предложений к разделу коллективного договора (соглашения) об охране труда (ст. 218 ТК РФ). Основными задачами службы охраны труда согласно Рекомендациям являются:

- организация работы по обеспечению выполнения работниками требований охраны труда;
- контроль за соблюдением работниками законов и иных нормативных правовых актов об охране труда, коллективного договора, соглашения по охране труда, других локальных нормативных правовых актов организации;
- организация профилактической работы по предупреждению производственного травматизма, профессиональных заболеваний и заболеваний, обусловленных производственными факторами, а также работы по улучшению условий труда;
- информирование и консультирование работников организации, в том числе ее руководителя, по вопросам охраны труда;
- изучение и распространение передового опыта по охране труда, пропаганда вопросов охраны труда.

Условия для выполнения работниками службы охраны труда своих полномочий создает руководитель образовательной организации. Он же контролирует деятельность службы охраны труда. Контроль также осуществляют служба охраны труда вышестоящей организации (при ее наличии), орган исполнительной власти соответствующего субъекта РФ в области охраны труда и органы государственного надзора и контроля за соблюдением требований охраны труда. Ответственность за деятельность службы несет также руководитель образовательной организации. Работники службы ответственны за выполнение своих должностных обязанностей, определенных положением о службе охраны труда и должностными инструкциями.

Использованная литература

1. Создаем службу охраны труда. / Все о кадрах. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://info-personal.ru/ohrana-truda/sozdaem-sluzhbu-ohrany-truda/>

Проблемы безопасности в сфере образования

Денисенко Е.Н.

кандидат педагогических наук,
заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

Одной из приоритетных и наиболее важных для человека потребностей является его защищенность, в том числе и на рабочем месте. На это обращают внимание многие исследователи. А. Адлер, А. Маслоу, Б. Паскаль, Г. Форд, З. Фрейд, Э. Фромм указывают на непреложность данного постулата. Ф. Герцберг как основатель психологического подхода к проблемам управления сформулировал двухфакторную модель мотивации, основой которой является удовлетворенность работой, на которую значительное влияние оказывают определенные параметры деятельности: безопасность на рабочем месте и условия труда – освещенность, шум, температура, качество воздуха и др. В практике управления концепция Ф. Герцберга способствовала созданию программ «обогащения» труда, в которых были зафиксированы детальные списки гигиенических и мотивирующих факторов. Вслед за ним А. Клейтон рекомендовал выделить группу потребностей существования, частью которой стала безопасность труда [2].

Исследователи в области управления, психологии, политики рассматривают этот вопрос в аспекте достижения необходимого уровня безопасности в двухосновных сферах деятельности общества, подразделяемых условно на сферу производства «вещей», которая затрагивает экономику, науку, экологию, искусство, культуру, и сферу производства «людей» - управление, образование, здравоохранение, физкультуру, спорт. Чтобы достичь обязательного качества безопасности человека ученые выделяют обязательные параметры: а) юридическое закрепление прав в сфере защиты и формирование механизмов регулирования взаимоотношений между личностью, властью и обществом, основанных на осознании и признании на всех уровнях государственной власти приоритета человеческой жизни как базовой ценности; б) систематическая подготовка системы управления и всего общества к действиям в экстренных ситуациях и адекватное реагирование на возможность проявлений негативных ситуаций; в) осведомленность общества и конкретных сотрудников всех организаций о существующих опасностях и требованиях по их нивелированию.

В Российской Федерации, как и во всем мире, создана и развивается система защиты человека. Любое государство вынуждено реагировать на постоянно растущие проблемы, связанные с сохранением нестабильности производства, кризисами в экономике, миграцией, увеличением числа «горячих» точек, перераспределением рынков, ухудшением состояния био-, техносферы, физического и психического здоровья общества, постоянно растущей угрозой терроризма, появлением новых, ранее неизвестных опасностей, в том числе относящиеся к научно-техническому прогрессу. В развитых странах на обеспечение безопасности выделяются существенные финансы, однако чаще они направлены на создание системы обеспечения безопасности на национальном уровне, охватывая сферы армии, разведки, полиции и др., и международной области, например, на решение вопросов противостояния распространению оружия массового уничтожения и контроля над вооружениями. Последние годы ознаменовались формированием комплекса мер в вопросах информзащиты и кибербезопасности. Проблемы ащищенности человека на рабочем месте решается собственно работодателями, в учреждениях государственной службы – отделами, управлениями и т.д. по охране труда, финансирование которых ограничено. Каждое государство должно вырабатывать стратегию безопасной деятельности государственных служащих при нередко сужении расходов. Решение этой задачи способствует непосредственно развитию системы государственного управления и опосредованно влияет на процесс преобразований в обществе и экономике.

Экономически развитые государства в реализации программ безопасности используют критерий стоимости «единицы риска»: при высоком уровне экономики стоимость «единицы риска» выше, а, значит, ниже уровень риска. Так, в развитых странах Евросоюза создана и внедряется в сферу производства «вещей» интегральная методология принятия решений по снижению риска в промышленных регионах. Она основывается на принципе оптимизированного

соотношения «эффект – затраты – риск». При этом базой определения корреляции являются многочисленные цели, критерии и показатели качества.

Основные действующие лица в образовательной сфере – обучающийся и педагогический работник. В российском законодательстве нет четко сформулированного определения понятия «педагогический работник». Но во многих правовых актах, регламентирующих условия оплаты труда, это понятие присутствует. Одним из основных критериев определения являются условия финансирования работника [1]. Под педагогическим работником мы будем иметь в виду служащих образовательных организаций федерального, регионального и муниципального уровней, непосредственно участвующих в образовательном процессе, а также лиц, занимающих должности руководителей и специалистов в образовательной области. Работник образовательной сферы (в ограничениях, указанных выше) служащий - лицо, реализующее своей деятельностью политику государства в области образования.

В отношении работников образования не существует многоаспектная методология управления безопасностью, однако принятые международные стандарты, опирающиеся на принцип приемлемого риска и рассчитанные с учетом социально-экономических факторов, являются основой государственных программ безопасности работников образовательной сферы на рабочем месте, их защищенности от опасности. В России, несмотря на то, что стандарты безопасности созданы на основе европейских, на национальном уровне, в отличие от развитых стран Европы и Америки, пока формирование подобных программ находится в стадии разработки, но тем не менее идет процесс глубокого изучения международных стандартов, приведение национальных стандартов в соответствие с международными, реализация их требований. Их полноценное использование в качестве механизма и инструмента обеспечения безопасности работника образования на рабочем месте требует системности, формализации, создания национальных локальных математически, экономически выверенных моделей. Эта работа напрямую связана с обязательностью разработки критериев контроля и оценки угроз, возможностей их активизации, размеров вероятных потерь, формирования методологической базы сравнения и сопоставления видов и типов опасностей, исходя из принятой таксономии в международной практике, и, исходя из этого, организации эффективно функционирующей системы обеспечения безопасности. При этом деятельность должны быть направлена на прогнозирование, организацию предупреждения профессиональных рисков. Данная работа ведется и в мире, и в России – этого требует современная обстановка.

Так, в Российской Федерации более, чем в 90 вузах с 1994 г. готовят инженеров по специальности «Охрана труда и техника безопасности», ведущие университеты проводят подготовку кадров в области защиты населения. В их числе РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, РГСУ, МГУ путей сообщения. В интервью директора Департамента условий и охраны труда В. Корж было обращено внимание на новый Федеральный стандарт по специальности «Охрана труда и управление профессиональными рисками», на то, что «главная цель – это сохранить трудовой потенциал, человеческий капитал, который самый дорогой в любой стране» [3]. Однако следует заметить, что подготовка специалистов ведется по направлениям «Безопасность технологических процессов и производств» и «Безопасность жизнедеятельности в техносфере». Образовательная сфера остается вне зоны внимания. В Европе набирает популярность направление «менеджмент риска», выпускники вузов – технические и управленческие кадры. Но и они, в основном, занимаются промышленной безопасностью.

Требуется комплексное научно обоснованное формирование системы обеспечения безопасности не только в сфере экономики, производства в целом, экологии, но и гуманитарной области, включая сферу образования.

Российская философия образовательной сферы деятельности (безотносительно финансовой составляющей) основывается на антропоцентрический подход, на методологию прав и ответственности. Суть и содержание обеспечения безопасности должно включать тот комплекс мер, действий и мероприятий, которые бы способствовали созидательной социальной активности участников образовательного процесса. Особую значимость приобретает управление данной деятельностью, повышение ее эффективности. Одним из путей формирования надежной

системы защиты является изучение и анализ международных стандартов обеспечения безопасности, опыта деятельности по защите населения за рубежом.

Федеральные законы «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ (с изм. и доп., вступ. в силу с 02.06.2016), «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 N 323-ФЗ и др. предусматривают должностные регламенты служащих. Однако в них отсутствует норма «знать и выполнять правила по охране труда». Следовательно, процесс создания системы обеспечения безопасности участников образовательного процесса имеет и направленность его систематического эффективного обучения основам безопасности жизнедеятельности.

Меж- и транснациональные модели защиты человека, определенные в международных стандартах безопасности, подразделения, ответственные за безопасность труда, имеют низкий организационный статус, являются слабыми в профессиональном отношении, не интегрированными в основную деятельность. Это подтверждается эвакуациями, задымлениями, пожарами и другими происшествиями в образовательных организациях. Печальные примеры чрезвычайных происшествий показали особую актуальность структуризации системы управления безопасного образа жизни во взаимодействии всех структур, других субъектов в развитии и совершенствовании изучения международных стандартов и их реального внедрения в систему безопасности жизнедеятельности в сфере образования.

Научные исследования в сфере защиты населения и международные стандарты по безопасности не находят должной реализации в практике деятельности образовательных организаций России. Очевидны противоречия между:

- наличием международных стандартов и недостаточным использованием и выполнением международных требований по безопасности на рабочем месте в образовательной сфере Российской Федерации;
- повышением требований и отсутствием комплексности в использовании всех возможных средств по обеспечению жизнебезопасности, в том числе мероприятий и требований, предусмотренных международными стандартами в обучении педагогического работника;
- растущим уровнем угроз и отсутствием комплексного выполнения мероприятий, предусмотренных международными стандартами, которые направлены на защиту населения, в том числе и на безопасность на рабочем месте педагогического работника.

Необходима разработка концепции управления системой защиты сотрудников образовательной сферы, которая включает весь комплекс планирования и ответственность по непрерывному изучению вопросов соблюдения мер безопасности, порядка действий в сложившейся ситуации и прогнозирования возможных явлений чрезвычайного характера на основе международных требований.

Управление системой безопасности в образовательной организации будет эффективным средством создания благоприятной среды и повышении качества деятельности при условии:

- включения в ядро концепции управления системой безопасностимировоззренческих идей, актуализирующих необходимость изучения вопросов национальной и глобальной безопасности;
- теоретического обоснования и обобщения наработанного практического опыта в области практического применения международных стандартов защите педагогических работников и обучающихся на рабочем месте;
- анализа проблем, включающих в себя все области знания для описания процессов в общей системе «природа — человек — общество»;
- разработки, обоснования и реализации модели безопасности на основе международных стандартов.

Использованная литература

1. Кто относится к работникам бюджетной сферы. Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://www.kakprosto.ru/kak-834452-kto-otnositsya-k-rabotnikam-byudzhethnoy-sfery-#ixzz5LmteoM4L>
2. Мескон М.Х. Основы менеджмента: [Учебник]: Пер. с англ. / М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; Общ. ред. и вступ. ст. Л. И. Евенко. 3-е изд. М.: Дело, 1998. 799 с.

Международные стандарты качества информационной безопасности серии ISO в российском образовании

Козубенко И.И.
доктор исторических наук,
заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

ISO 9000 - серия международных стандартов, описывающих требования к системе менеджмента качества организаций и предприятий, которая была разработана Техническим комитетом (ТК 176) Международной Организации по Стандартизации (ISO, International Organization for Standardization). В основе стандартов лежат идеи и положения теории всеобщего менеджмента качества (TQM). Принято считать, что при разработке первой версии стандартов ISO серии 9000 ТК 176 руководствовался британским стандартом BS 5750, разработанным Британским институтом стандартов BSI. В свою очередь, считается, что британский стандарт базировался на отраслевых стандартах ВПК.

Стандарт ISO 9000 является фундаментальным, принятые в нем термины и определения используются во всех стандартах ISO серии 9000. Этот документ закладывает основу для понимания основных элементов системы менеджмента качества продукции согласно стандартам ISO серии 9000. ISO 9000 определяют восемь принципов менеджмента качества, а также использование процессного подхода с целью постоянного улучшения.

Важной составляющей стандартов ISO являются стандарты по информационной безопасности. Сфера образовательной деятельности, как и другие организации, предприятия, компании, как правило, имеют материальную форму, являясь формой собственности, оснащены оборудованием, мебелью, пользуются зданием (в собственности, управлении или аренде), обладают денежными средствами или иными оборотными средствами. Вопросы безопасности раньше решались преимущественно реальными мерами, в частности, с помощью организации охраны, установки стен, хранилищ или сейфов. В настоящее время, помимо материальных активов, учреждения бюджетной сферы обладают виртуальными активами, такими как интеллектуальная собственность, хранящаяся в электронном виде (например, текстовые файлы, электронные таблицы и базы данных). Сведения чаще всего хранятся в виде битов на жестких дисках. Значительная часть информации имеет электронную форму, поэтому возникает необходимость защищать ее с помощью различных средств управления информационной безопасностью (information security control). Традиционный взгляд на информационную безопасность включает в себя конфиденциальность, целостность и доступность, известные также как «модель CIA» (Confidentiality-Integrity-Availability). Целями безопасности являются обеспечение конфиденциальности, целостности и доступности. Обеспечение конфиденциальности гарантирует, что только уполномоченный персонал может получить доступ к информации или, наоборот, гарантирует, что информация не будет раскрыта неуполномоченным лицам или иным объектам (например, автоматизированной системе или службе). Обеспечение целостности – это гарантия защиты от несанкционированного изменения или повреждения информации, либо обеспечение сохранности информации в том виде, в котором она была создана автором. Потеря целостности означает несанкционированное изменение или повреждение информации. Доступность обеспечивает возможность использования информации тогда, когда это необходимо. Потеря доступности выражается в нарушении доступа к информации, невозможности ее использования или невозможности использования информационной технологии.

Одним из вариантов управления информационной безопасностью в образовательной организации является внедрение Системы менеджмента информационной безопасности (СМИБ) и использование стандартов ISO в качестве руководства по разработке эффективной СМИБ (таблица 1).

Таблица 1. Международные стандарты, определяющие требования к системам управления информационной безопасностью, управление рисками, метрики и измерения

ISO27000	ISO/IEC 27000:2009 Information technology - Security techniques - Information security management systems - Overview and vocabulary Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Системы менеджмента информационной безопасности - Определения основные принципы
ISO27001	ISO/IEC 27001:2013 Information technology - Security techniques - Information security management systems - Requirements. Second edition 2013-10-01 Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Системы менеджмента информационной безопасности - Требования. Вторая редакция 01.10.2013
ISO27002	ISO/IEC 27002:2013 Information technology - Security techniques - Code of practice for information security management. Second edition 2013-10-01 Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Практические правила управления информационной безопасностью. Вторая редакция 01.10.2013
ISO27003	ISO/IEC 27003:2010 Information Technology - Security Techniques - Information Security Management Systems Implementation Guidance Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по внедрению системы управления информационной безопасностью
ISO27004	ISO/IEC 27004:2009 Information technology - Security techniques - Information security management - Measurement Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Системы менеджмента информационной безопасности - Измерение
ISO27005	ISO/IEC 27005:2011 Information technology - Security techniques - Information security risk management. Second edition, 2011 Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Управление рисками информационной безопасности. Вторая редакция, 2011
ISO27006	ISO/IEC 27006:2007 Information technology - Security techniques - Requirements for bodies providing audit and certification of information security management systems Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Требования к органам аудита и сертификации систем управления информационной безопасностью
ISO27007	ISO/IEC 27007:2011 Information technology - Security techniques - Guidelines for Information Security Management Systems auditing Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по аудиту Систем менеджмента информационной безопасности
ISO27008	ISO/IEC TR 27008:2011 Information technology - Security techniques - Guidance for auditors on ISMS controls Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство для аудиторов по механизмам контроля СМИБ
ISO27010	ISO/IEC 27010:2012 Information technology - Security techniques - Information security management for inter-sector communications Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Управление информационной безопасностью при коммуникациях между секторами Стандарт представляет собой руководство по совместному использованию информации о рисках информационной безопасности, механизмах контроля, проблемах и/или инцидентах, выходящей за границы отдельных секторов экономики и государств, особенно в части, касающейся "критических инфраструктур".

ISO27011	ISO/IEC 27011:2008 Information technology - Security techniques - Information security management guidelines for telecommunications organizations based on ISO/IEC 27002 Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по управлению информационной безопасностью для телекоммуникаций
ISO27013	ISO/IEC 27013:2012 Information technology - Security techniques - Guideline on the integrated implementation of ISO/IEC 20000-1 and ISO/IEC 27001 Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по интегрированному внедрению ISO/IEC 20000-1 и ISO/IEC 27001
ISO27014	ISO/IEC 27014:2013 Information technology - Security techniques - Information security governance framework Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Базовая структура управления информационной безопасностью
ISO27015	ISO/IEC TR 27015:2012 Information technology - Security techniques - Information security management systems guidelines for financial and insurance sectors Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по внедрению систем управления информационной безопасностью в финансовом и страховом секторе
ISO27018	ISO/IEC 27018:2014 Information technology - Security techniques - Code of practice for protection of personally identifiable information (PII) in public clouds acting as PII processors. First edition, August 2014. Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Практическое руководство по защите персонально идентифицируемой информации (ПИИ) в публичных облаках, используемых для обработки ПИИ. Первая редакция, Август 2014.
ISO27031	ISO/IEC 27031:2011 Information technology - Security techniques - Guidelines for information and communications technology readiness for business continuity Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по обеспечению готовности информационных и коммуникационных технологий к их использованию для управления непрерывностью бизнеса
ISO27032	ISO/IEC 27032:2012 Information technology - Security techniques - Guidelines for cybersecurity Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по обеспечению кибербезопасности
ISO27033	ISO/IEC 27033-1:2009 Information technology - Security techniques - Network security - Overview and concept Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Сетевая безопасность - Основные концепции управления сетевой безопасностью ISO/IEC 27033-2:2012 Information technology - Security techniques - Network security - Guidelines for the design and implementation of network security Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Сетевая безопасность - Руководство по проектированию и внедрению системы обеспечения сетевой безопасности ISO/IEC 27033-3:2010 Information technology - Security techniques - Network security - Reference networking scenarios - threats, design techniques and control issues Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Сетевая безопасность - Базовые сетевые сценарии - угрозы, методы проектирования и механизмы контроля ISO/IEC 27033-4:2014 Information technology - Security techniques - Network security - Securing communications

	<p>between networks using security gateways - threats, design techniques and control issues Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Сетевая безопасность - Обеспечение безопасности межсетевых взаимодействий при помощи шлюзов безопасности - угрозы, методы проектирования и механизмы контроля ISO/IEC 27033-5 Information technology - Security techniques - Network security - Securing Virtual Private Networks - threats, design techniques and control issues Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Сетевая безопасность - Обеспечение безопасности Виртуальных Частных Сетей - угрозы, методы проектирования и механизмы контроля ISO/IEC 27033-6 Information technology - Security techniques - Network security - IP convergence Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Сетевая безопасность - Конвергенция в IP сетях ISO/IEC 27033-7 Information technology - Security techniques - Network security - Guidelines for securing wireless networking - Risks, design techniques and control issues Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Сетевая безопасность - Руководство по обеспечению безопасности беспроводных сетей - Риски, методы проектирования и механизмы контроля. ISO 27033-заменяет известный международный стандарт сетевой безопасности ISO 18028, состоящий из пяти частей.</p>
ISO27034	<p>ISO/IEC 27034-1:2011 Information technology - Security techniques - Application security overview and concepts Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Обзоры основные концепции в области обеспечения безопасности приложений ISO/IEC 27034-2 Information technology - Security techniques - Application security - Organization Normative Framework (draft) Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Безопасность приложений - Нормативная база организации (проект) ISO/IEC 27034-3 Information technology - Security techniques - Application Security Management Process (pre-draft) Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Процесс управления безопасностью приложений (проект) ISO/IEC 27034-4 Information technology - Security techniques - Application security validation (pre-draft) Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Оценка безопасности приложений (проект) ISO/IEC 27034-5 Information technology - Security techniques - Protocols and application security control data structure (pre-draft) Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Протоколы и структура управляющей информации для обеспечения безопасности приложений (XML схема) (проект) ISO/IEC 27034-6 Information technology - Security techniques - Security guidance for specific applications (pre-draft) Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по обеспечению безопасности конкретных приложений (проект)</p>
ISO27035	<p>ISO/IEC 27035:2011 Information technology - Security techniques - Security incident management Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности – Управление инцидентами безопасности</p>

ISO27036	<p>ISO/IEC 27036-1:2014 Information technology - Security techniques - Guidelines for security of outsourcing - Part 1: Overview and concepts Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Информационная безопасность при взаимодействии с поставщиками - Часть 1: Обзор и концепции</p> <p>ISO/IEC 27036-2:2014 Information technology - Security techniques - Information security for supplier relationships - Part 2: Requirements Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по взаимодействию с поставщиками - Часть 2: Требования</p> <p>ISO/IEC 27036-3:2013 Information technology - Security techniques - Guidelines for security of outsourcing Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Информационная безопасность при взаимодействии с поставщиками - Часть 3: Руководящие указания по защите цепей поставки информационных и коммуникационных технологий</p>
ISO27037	<p>ISO/IEC 27037:2012 Information technology - Security techniques - Guidelines for identification, collection and/or acquisition and preservation of digital evidence Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по идентификации, сбору и/или получению и обеспечению сохранности цифровых свидетельств Разработан на базе британского стандарта BS 10008:2008 Evidential weight and legal admissibility of electronic information. Specification</p>
ISO27040	<p>ISO/IEC 27040:2015 Information technology - Security techniques - Storage security Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Безопасность хранения данных</p>
ISO27041	<p>ISO/IEC 27041:2015 Information technology -- Security techniques -- Guidance on assuring suitability and adequacy of incident investigative method Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по предоставлению гарантий пригодности и адекватности метода расследования инцидента</p>
ISO27042	<p>ISO/IEC 27042:2015 Information technology -- Security techniques -- Guidelines for the analysis and interpretation of digital evidence Информационные технологии - Методы обеспечения безопасности - Руководство по анализу и интерпретации цифровых свидетельств</p>
ISO27799	<p>ISO 27799:2008 Health informatics - Information security management in health using ISO/IEC 27002 Информатика в здравоохранении - Менеджмент безопасности информации по стандарту ISO/IEC 27002</p>

Модель PDCA дает методологию внедрения СМИБ. Модель PDCA применяется не только при внедрении стандартов информационной безопасности, но и других стандартов управления, в том числе ISO 9001 и ISO 14001. ISO 27004 учитывает вопросы формирования системы показателей для измерения результативности СМИБ. ISO 27005 посвящен управлению рисками. Стандарт ISO 27001:2005 предусматривает требования в сфере информационной безопасности для устройства, поддержания и развития СМИБ – системы менеджмента информационной безопасности. В международном стандарте описаны одни из лучших мировых практик в сфере управления ИБ, а также установлены требования для того, чтобы организация смогла продемонстрировать организацию защиты своих информационных ресурсов. Стандарт ISO 27002 (бывший стандарт ISO 17999) дает основу для создания эффективной СМИБ, а ISO 27001 является руководством по реализации СМИБ с помощью процессов, построенных по модели PDCA.

В системе Стандартов ISO важную роль играют Международные стандарты сетевой безопасности. Стандарт ISO/IEC 18028-1:2006 «Информационные технологии. Методы обеспечения безопасности. Сетевая ИТ безопасность. Управление сетевой безопасностью» содержит руководство по созданию сетей и организации взаимодействия с учетом аспектов безопасности при соединении сетей между собой и при получении удаленного доступа к сети. Руководство включает идентификацию и анализ факторов, связанных с сетевыми взаимодействиями, которые следует принимать во внимание при определении требований к сетевой безопасности, идентификация необходимых областей контроля при подключении к сетям и обзор возможных областей контроля, включая проектирование и внедрение, которые подробно рассматриваются в частях 2 - 5 BS ISO/IEC 18028.

Стандарт ISO/IEC 18028-5:2006 «Информационные технологии. Методы обеспечения безопасности. Защита сетевых взаимодействий при помощи Виртуальных Частных Сетей» содержит подробные указания по использованию VPN при межсетевых взаимодействиях, а также для подключения удаленных пользователей. Он основан на принципах сетевого управления, описанных в первой части BS ISO/IEC 18028. Этот стандарт предназначен для специалистов, отвечающих за выбор и внедрение технических средств обеспечения сетевой безопасности при помощи технологий VPN и последующий мониторинг VPN сети. Внедрение этого стандарта в практику управления образовательной организацией представляется особенно важным.

Международные стандарты оценки безопасности информационных технологий представлены «Общими критериями оценки безопасности ИТ». В 1999 г. Международная Организация по Стандартизации (ISO) приняла международный стандарт ISO 15408 под названием «Общие критерии оценки безопасности ИТ» (Common Criteria for Information Technology Security Evaluation - Common Criteria), который содержит обобщенное формализованное представление знаний и опыта, накопленного в области обеспечения информационной безопасности на протяжении десятилетий. В Common Criteria наиболее полно представлены критерии для оценки механизмов безопасности программно-технического уровня. Общие критерии определяют функциональные требования безопасности (security functional requirements) и требования к адекватности реализации функций безопасности (security assurance requirements). При проведении работ по анализу защищенности АС (СВТ) «Общие критерии» используются в качестве основных критериев, позволяющих оценить уровень защищенности АС (СВТ) с точки зрения полноты реализованных в ней функций безопасности и надежности реализации этих функций. Несмотря на то, что применимость «Общих критериев» ограничивается механизмами безопасности программно-технического уровня, в нем содержится определенный набор требований к механизмам безопасности организационного уровня и требований по физической защите, которые непосредственно связаны с функциями безопасности.

ISO начала разработку международного стандарта в 1990 году. Авторы Канадского (СТСРЕС), Европейского (ITSEC) и Американских (FC и TCSEC) критериев в 1993 году объединили свои усилия и начали разработку проекта единых критериев, целью которого является устранение концептуальных и технических различий между существующими критериями и предоставление полученных результатов ISO в качестве вклада в разработку международного стандарта. В результате международного сотрудничества была разработана первая версия Единых критериев оценки безопасности ИТ (а к настоящему времени разработана и передана в ISO их вторая версия). Были также опубликованы «Общая Методика Оценки Безопасности ИТ», «Руководство по Проведению Сертификации и Аккредитации Компьютерной безопасности, профили защиты для межсетевых экранов и коммерческих систем». Единые критерии представляют собой набор из пяти отдельных взаимосвязанных частей: 1. Введение и общая модель. 2. Функциональные требования безопасности. 3. Требования к надежности защитных механизмов. 4. Предопределенные профили защиты. 5. Процедуры регистрации профилей защиты.

Международные стандарты экологической безопасности в российском образовании

Данильченко А.Н.
кандидат исторических наук,
руководитель Ресурсного центра
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Важное место в обеспечении безопасности образовательной организации занимают Международные стандарты менеджмента экологической безопасности. Экологический сертификат в международной системе ISO 14001:2004 устанавливает стандарты отношения предприятия к окружающей среде и предусматривает комплекс мер, принимаемых для ее защиты. Основная задача систем экологического управления – минимизировать вредные воздействия на окружающую среду, связанные с хозяйственной и прочей деятельностью. Основным упор в них делается на меры, которые предпринимаются не для устранения негативных последствий такой деятельности, а на их предотвращение.

ISO 14000 – международный стандарт по созданию системы экологического менеджмента [1]. Система экологического менеджмента применяется как часть общей системы административного управления образовательной организации. Она предусматривает организационную структуру, систему планирования и контроля, методы управления ресурсами, которые необходимы для эффективной реализации экологической политики и четкого соблюдения современных требований экологии.

МС ISO 14001:2004 «Системы экологического менеджмента. Требования и руководство по использованию» устанавливает требования к системе экологического менеджмента, позволяющие организации разработать и внедрить экологическую политику и цели, учитывающие законодательные и другие требования, которые организация обязалась выполнять. В стандарте приведена информация о значимых экологических аспектах. Стандарт применим к экологическим аспектам, которые организация идентифицировала как те, которыми она может управлять и на которые может влиять. Стандарт не устанавливает конкретных критериев в отношении экологической результативности.

МС ISO 14004:2004 «Системы экологического менеджмента. Общие руководящие указания по принципам, системам и способам поддержки» ставит основной целью оказать помощь организациям, внедряющим, совершенствующим или улучшающим систему управления окружающей средой. Она согласуется с концепцией устойчивого развития и является совместимой с различными культурными, социальными и организационными рамками.

Для образовательных организаций, находящихся вблизи промышленных предприятий, важен МС ISO 14015:2001 «Экологический менеджмент. Экологическая оценка участков и организаций», который содержит руководство по проведению экологической оценки промышленных площадок и организаций (EASO) путем системного процесса идентификации экологических аспектов и экологических проблем, и определения при необходимости последствий для деятельности. Стандарт устанавливает обязанности и ответственность сторон, участвующих в оценке (заказчика, эксперта и представителя субъекта оценки), а также стадии процесса оценки (планирование, сбор и проверку достоверности информации, проведение оценки и подготовку отчета).

МС ISO 14040:2006 «Экологический менеджмент. Оценка жизненного цикла. Принципы и структура» устанавливает общую структуру, принципы и требования к проведению исследований, касающихся оценки жизненного цикла, и составлению отчетности по данному вопросу. Экологическая безопасность включает Международные стандарты по пожарной безопасности на основе консенсуса ISO и охватывают множество различных сфер, включая борьбу с коррозионным повреждением критически важных систем и защиту людей от негативных эффектов для здоровья, вызванных длительным нахождением в среде с высокой концентрацией в воздухе угарного газа и других продуктов

горения. На современном этапе данные стандарты приобретают особую важность. Международные стандарты ISO защищают от токсичных продуктов горения. Свести к минимуму последствия пожаров помогают релевантные международные стандарты, сводя к минимуму угрозу для людей и окружающей среды. Их разработкой занимаются среди прочего специалисты подкомитета «Пожарная угроза для людей и окружающей среды» в составе технического комитета «Обеспечение пожарной безопасности» при ISO. Эксперты отмечают, что одной из главных причин смертности при пожарах является воздействие токсичных газов, дыма и тепла от огня. Обезопасить себя от всего этого можно, покинув область возгорания. Специалисты подкомитета разработали набор стандартов, необходимых инженерам для вычисления количества времени, которое необходимо человеку для эвакуации из горящего здания (или транспортного средства). Серия стандартов называется ISO 16312 «Руководство по оценке обоснованности физических огневых моделей с целью получения данных по токсичности продуктов горения с точки зрения анализа пожарной безопасности и рисков». Эти документы были подготовлены с привлечением многочисленных сторонних экспертов в области пожаробезопасности, токсикологии и химического анализа. Целевой аудиторией стандартов из серии ISO 16312 выступают инженеры по безопасности, регулирующие органы и другие заинтересованные стороны, в том числе в образовании, которым нужно оценить влияние продуктов горения на людей и окружающую среду [2].

Использованная литература

1. Международные стандарты менеджмента. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://kursak.net/mezhdunarodnye-standarty-menedzhmenta/>
2. Международный стандарт по пожарной безопасности. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.iso.org/>

Стандарты качества охраны здоровья в российском образовании

Денисенко Е.Н.

кандидат педагогических наук,

заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

Международный стандарт ISO/DIS 45001 «Системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда – Требования и рекомендации по применению» [2] направлен на совершенствование эффективности действий по охране труда, в том числе в образовательной организации. Назначение системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда состоит в том, чтобы обеспечить среду для управления предотвращением смертельных случаев, профессиональных травм и ущерба для здоровья, совершенствовать и обеспечивать безопасные и здоровые условия труда для своих работников и других лиц, работающих под контролем организации. С деятельностью образовательной организации могут быть связаны риски смертельных случаев, профессиональных и психологических травм и ущерба для здоровья, следовательно, критически важно для организации устранить или уменьшить риски в области охраны здоровья и безопасности труда за счет осуществления результативных предупреждающих мер. При осуществлении таких мер в рамках системы менеджмента охраны здоровья и безопасности труда (включающей в себя соответствующие средства управления, методы и инструментарий на всех уровнях организации) улучшаются показатели в области ОЗБТ. Раннее принятие действий по реализации возможностей для улучшения показателей в области ОЗБТ может повышать результативность и эффективность.

Следует обратить внимание на то, что Национальный институт охраны труда США (NIOSH) разрабатывает и устанавливает стандарты здравоохранения и безопасности, проводит исследования и публикует новые критерии для улучшения действующей системы, а также дает рекомендации по вышеуказанным стандартам. В 1970 г. был подписан Закон об охране труда США, который предусматривал создание NIOSH. Он действует под ведомством Центра по контролю и профилактике заболеваний США в Министерстве

здравоохранения и социальных служб США. Федеральное агентство по охране труда и здоровья США (OSHA) несет ответственность за расследование случаев получения производственных травм и последующее наложение штрафов, а NIOSH несет ответственность за исследование и разработку мер предотвращения производственных травм. Представители NIOSH ведут следующую деятельность: исследуют небезопасные работы, оценивают потенциальные риски и опасности на рабочих местах; после проведения исследований дают научно обоснованные рекомендации по обеспечению безопасности; проводят обучение и тренинги людей, работающих или планирующих работать в области здравоохранения, обеспечивающих охрану здоровья в том числе в образовательных организациях. Разработан коэффициент производственного травматизма (КПТ), используемый международными стандартами и принятый во многих странах. В российском законодательстве также немало внимания уделено данной проблеме. В отношении школьников требования к их охране здоровья прописаны в законодательных документах, СанПиНе, предписаниях, рекомендациях и др. Вопросам же охраны здоровья работников образования уделяется значительно меньшее внимание. Повысить ответственность как самих педагогов, так и работодателей призвана Концепция государственной политики, направленная на сохранение здоровья работающего населения России на период до 2020 г. и дальнейшую перспективу. Она подготовлена в соответствии с п. 2 Глобального плана действий ВОЗ по охране здоровья работающих на 2008-2017 гг., принятого на 60-й сессии Всемирной ассамблеи здравоохранения (резолюция WHA 60.26 от 23 мая 2007 г.), «Декларацией по охране здоровья всего работающего населения», утвержденной резолюцией 49.12 Всемирной ассамблеи здравоохранения в 1996 г., Конвенцией МОТ № 161 «О службах по гигиене труда» [2]. Комплекс мер — политических, экономических, экологических, технологических, правовых, социальных, научных, медицинских, санитарно-гигиенических, противоэпидемических - направлен на создание благоприятных условий жизнедеятельности с минимизацией воздействия неблагоприятных экологических, поведенческих и других факторов, сохранение и укрепление физического и психического здоровья в том числе участников образовательного процесса, обеспечение качества и продолжительности активной жизни и трудоспособности, обеспечение их безопасности, гигиены труда и здоровья в процессе трудовой деятельности на основе повышения ответственности и заинтересованности работодателей за состояние условий и охраны труда. Концепция, сформированная на стандартизированных требованиях, призвана обеспечить гарантии правовой социальной защиты работников от профессиональных рисков. Необходимо переориентировать политику в области охраны труда с сугубо государственной на паритетную с привлечением к ее проведению органов регионального управления экономикой и организаций всех форм собственности [2].

Использованная литература

1. Измеров Н.Ф., Бухтияров И.В., Прокопенко Л.В. Концепция осуществления государственной политики, направленной на сохранение здоровья работающего населения России на период до 2020 года и дальнейшую перспективу/Здоровье населения и среда обитания, 2014, № 9. С. 4-7.
2. Международная организация по стандартизации. Опубликован новый стандарт ISO 45001 Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://www.iso.org/ru/news/ref2272.html>

Глава 2. Наука и научные знания как основа развития образования

Влияние религии и морали на действие экономических законов: история и современность

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Научные принципы общественных наук - это принципы взаимодействия людей в различных странах и сферах общества. Они будут разными в Сахаре и в Заполярье, в Индии и в Гренландии, на Тибете и в Гваделупе. Разные страны - это разный климат, природа, ландшафт, разная протяженность территории, разные морально-этические нормы, привычки, традиции, разные религии и пр.

В социохозяйственную деятельность вступают реальные люди, которые при этом руководствуются не только и не столько голыми экономическими интересами, сколько - нравственными законами, нормами морали и этическими ценностями, господствующими в данной стране и/или цивилизационной системе на протяжении ее многовековой истории.

В системе экономических и хозяйственных отношений, с одной стороны, взаимодействуют противоположные стороны-субъекты, имеющие разные, нетождественные социально-экономические интересы, но, с другой стороны, являясь представителями единой цивилизационной культуры, они имеют тождественные представления о нормах морали, этики, о законах нравственности.

В рамках западной цивилизации протестантская денежная «этика» снимает с хозяйствующих субъектов все ограничения на стяжательство, обогащение и потребительство. А в системе восточных, духовных цивилизаций общественные нормы морали и нравственности, наоборот, накладывают морально-этические ограничения и запреты на всех участников общественного производства, предопределяя их поведение рамками нравственных законов. Поэтому «бацилла» англосаксонского капитализма в Японии в конце XIX века не смогла воспроизвести модель частнохозяйственного капитализма. Буддистская этика и мораль, модифицировав законы западного капитализма, в итоге произвели на свет модель восточного капитализма, воспроизводя эту модель во многих странах Юго-Восточной Азии. Ее организационными принципами являются коллективизм, взаимозависимость, соучастие работников в управлении предприятиями, общественный долг и служение, социальная поддержка работников.

Первичными в организации хозяйственного бытия народов разных стран являются именно те нравственно-этические нормы и принципы взаимодействия людей, которые превратились в стереотипы поведения, исторически свойственные данному народу.

Единой научной методологии не существует потому, что в мире не существует некой «общечеловеческой» морали и этики. Если научные принципы, отражающие хозяйствование людей - это принципы взаимодействия людей в разных странах, то познать экономические законы развития данной страны или группы стран, образующих цивилизацию, равнозначно обнаружению закономерных принципов взаимодействия людей в хозяйственной сфере. Именно поэтому универсальных экономических законов, единых для всех стран, в принципе не существует, существуют лишь отдельные экономические категории, имеющие универсальный характер - товар, стоимость, цена, деньги, капитал, прибыль, которые сущностно одинаковы во всех странах.

Если исследователей интересует не абстрактный объект/процесс сам по себе, а механизм его функционирования в конкретной стране, то в этом случае необходимо подвергать анализу всю систему социохозяйственных и социокультурных отношений, в которые включено данное явление/процесс. Очевидно, что реальное движение капитала (собственности) происходит в национальной (реальной) социокультурной среде, а экономическое движение, как правило, всегда имеет форму национально-экономической

динамики, определяемой совокупностью формационных, цивилизационных, культурно-исторических и геополитических особенностей.

Экономические законы отражают те принципы хозяйственного взаимодействия людей, которые имеют внутренне закономерный характер, обусловленный социокультурной средой.

Универсальный характер эти принципы могли бы иметь только в одном случае - если бы все страны развивались на основе одной культуры, если бы все народы мира были бы едиными, мыслящими и действующими везде и всегда однотипно, унифицировано. Мир в действительности разделен на культурно-исторические типы, именуемые цивилизациями. Именно поэтому унификация мира на основе неких единых, универсальных экономических принципов абсолютно нереальна и теоретически абсурдна. Родившись и живя на территории своего традиционного северо-восточного общества, каковым без сомнения является Россия, выбирать западную систему ценностей, целей и интересов можно только в одном случае - в случае отказа от своей страны, от своей истории и своей многовековой культуры.

Не материальный способ производства определяет способ жизнедеятельности, а наоборот - способ жизнедеятельности, как совокупность морально-этических норм, традиций, определяет характер и содержание самого способа производства, господствующего в данной стране.

Арнольд Дж. Тойнби, известный английский историк, специалист по проблемам морфологии мировой культуры и цивилизационного развития, однозначно критически оценивает шаблонный западный тезис об унификации всего мира на основе западных ценностей. Он пишет: «Тезис об унификации мира на базе западной экономической системы как закономерном итоге единого и непрерывного процесса развития человеческой истории приводит к грубейшим искажениям фактов и к поразительному сужению исторического кругозора» [1, С.87].

Рассматривая все незападные цивилизации «как «туземные» по отношению к колеснице западного общества», Тойнби отмечает: «Жители Запада воспринимают туземцев как часть местной флоры и фауны, а не как подобных себе людей, наделенных страстями и имеющих равные с ними права. Им отказывают даже в праве на суверенность земли, которую они занимают» [2, С. 87-88].

Тезис об «унификации мира» на основе западных ценностей образует основу глубоко расистской идеологии европоцентризма, лишенной научного содержания. Западная цивилизация стремится к экспансии и господству, и все ее идеологические системы служат экспансионистским целям. Наука в данном случае исчезает как философская наука о законах хозяйства страны, превращаясь в угодливую служанку новоявленных «господ мира».

В современном мире существуют две противоположные группы принципов, которые приводят в движение экономику и хозяйство разных стран. Это - принципы либерализма и принципы традиционализма.

Либеральная доктрина основана на трех ключевых принципах:

- принцип абсолютного господства частного индивидуума и его частной буржуазной собственности;
- принцип абсолютной экономической свободы владельцев частной буржуазной собственности;
- принцип абсолютного государственного невмешательства в хозяйственную деятельность частных лиц, владельцев частной собственности.

Принципы традиционализма основаны на философии традиционализма, т.е. на приверженности традиционным морально-этическим нормам и вековым устоям бытия, опирающимся на фундаментальные ценности восточных цивилизаций.

Ключевыми принципами здесь являются:

- общинность и коллективизм;
- общественный долг и служение;
- принципы солидарности и справедливости;
- принципы иерархии, авторитета верховной власти;

- жесткая вертикаль государственной власти, основанная на ее авторитете и связи с народом.

Парадигма - это научный взгляд, концепция, мировоззренческая система. Соответственно этому выбор принципов хозяйствования - это всегда мировоззренческий выбор, это выбор для страны совершенно определенной идеологической системы, как совокупности взглядов, убеждений и принципов. Национальное хозяйство страны всегда подчинено системе единых (общенациональных):

- а) ценностей,
- б) целей,
- в) интересов.

Выбор экономической модели, таким образом, неизбежно является выбором между системами ценностей, целей и интересов:

- а) западной, либеральной,
- б) традиционной, восточной.

Научные принципы в руках политиков превращаются в идеологические принципы, на основе которых разрабатывается социально-экономической политика государства, являясь механизмом реализации государственной идеологии, которая всегда и везде является системой работающих принципов, определяющих механизм функционирования экономики и общества в целом. Именно поэтому государственная идеология и политика в целом являются факторами хозяйственного развития.

Ее принципы могут ускорять хозяйственное развитие либо тормозить его, если в основе государственной идеологии лежат ложные доктрины, образуя механизм дерегулирования общественного развития, ведя его к хаосу. Примером является либеральная доктрина. Лев Гумилев называет такие доктрины химерами, т.е. антисистемными идеологиями, враждебными национальной культуре любой данной страны. Их принципы превращаются в организационное оружие, неся в себе мощный разрушительный потенциал.

Таким образом, экономическая теория и наука образуют общетеоретическую и общеметодологическую основу государственной идеологии как системы работающих принципов. Ошибка в теории многократно отзывается на практике, возрастая в геометрической прогрессии и приобретая силу сверхмощного кумулятивного снаряда, разрушающего и выжигающего основные механизмы общественного развития.

Использованная литература

1. А. Тойнби. Постигание истории: Сборник. Избранное/Пер. с англ. – М., 2001.
2. Там же.

Военная экономика как наука и учебная дисциплина: предмет, определение, структура

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Разработка вопроса о предмете и содержании военной экономики как науки и постановка ее как учебной дисциплины представляла собой одно из важных направлений в развитии советской военно-экономической мысли межвоенного периода (1921-1941 гг.). Особое внимание привлекал к себе вопрос о военной экономике как научной дисциплине. В этой проблеме спорным было все: и предмет, и определение, и структура новой дисциплины. В эти годы советские авторы, исследуя проблему взаимосвязи экономики и войны, применяли различную терминологию. Наиболее распространенным было понятие «экономика войны». Вместе с тем широкое хождение имели термины «военное хозяйство» и «военная экономика». Сложность понимания позиций авторов заключалась в том, что одни и те же объективные явления они называли различной терминологией. Так, народное хозяйство страны в условиях войны одни авторы называли «экономикой войны», другие «военной экономикой», третьи - «военным хозяйством», а четвертые - отождествляли все три понятия [1]. В то же время

разнородные явления получали одинаковые названия. Например, термином «военное хозяйство» называли и народное хозяйство страны во время войны, и хозяйство войск (армейское хозяйство). Термином «экономика войны» называли вообще все многообразие связи между войной и экономикой. Все это являлось серьезным препятствием для научной разработки сущности и содержания военной экономики как науки и усложняло работу по подготовке учебных пособий для военных учебных заведений.

Разнобой в понимании «военной экономики» («экономики войны», «военного хозяйства») как объективного явления требовал глубокого анализа и систематизации русской и зарубежной военно-экономической литературы по данному вопросу. Определенная квалификационная работа, проведенная в середине 1920-х годов, позволила выделить четыре точки зрения на «экономике войны» [2]:

- техническую точку зрения на «экономике войны», рассматривающую связь между экономикой и производством военной техники. Огромное значение военной техники для исхода войны было замечено в древние времена, но связь ее с экономикой начала выясняться не раньше первой половины XIX века. В условиях бурного развития производственных сил и современных войн связь между военной техникой и экономикой настолько тесна, что стало трудно размежевать эти области. Это служило основой для развития технической точки зрения на «экономике войны», под которой в данном случае понималась экономика, связанная с производством военной техники;

- народнохозяйственную точку зрения на «экономике войны». Это точка зрения возникла под влиянием огромного значения народного хозяйства как определяющего фактора войны. Война с некоторых пор стала рассматриваться не только как столкновение вооруженных сил, но и как столкновение народов, со всеми их материальными и моральными ресурсами. Сторонники такой точки зрения рассматривали «экономике войну» как народное хозяйство страны, переведенное на военные рельсы. В ряде работ советских авторов четко и определенно сказано, что объективное явление «военная экономика» («военное хозяйство», «экономика войны»), понимаемое в этом смысле, появилось лишь в годы первой мировой войны, когда к удовлетворению нужд войны была привлечена вся экономика, все народное хозяйство [3];

- социально-политическую и мирохозяйственную точку зрения на «экономике войны». В данном случае под «экономикой войны» понималась система экономических отношений, экономическая политика государства как основа возникновения войн;

- ведомственную, военно-хозяйственную точку зрения на «экономике войны», которая появилась раньше любой другой точки зрения. Под «экономикой войны» в данном случае понималось хозяйство войск, хозяйства армии. Это объективное явление, вызванное необходимостью обеспечения армии всеми видами довольствия, породило специальную отрасль военной науки, изучающие вопросы снабжения армии в мирное и военное время. Такой подход к пониманию «экономики войны» назывался многими советскими авторами ограниченным, «интендантским» подходом.

Большинство советских исследователей под «экономикой войны» как объективным явлением понимали народное хозяйство страны, привлеченное к обеспечению нужд войны, но называли это явление разной терминологией: «экономика войны», «военная экономика», «военное хозяйство». Однако отдельные авторы строго разграничивали эти понятия и в каждое из них вкладывали самостоятельный смысл. Например, советский военный экономист П. Каратыгин к понятию «экономика войны» подходил с социально-политической точки зрения, рассматривая ее как экономическую основу возникновения войн. К понятию «военная экономика» он подходил с народнохозяйственной точки зрения, то есть понимал ее как народное хозяйство страны во время войны [4]. Ф.А. Макшеев, наоборот, отождествлял понятия «экономика войны» и «военная экономика», имея в виду под ними народное хозяйство страны во время войны, но строго определял понятие «военное хозяйство» как хозяйство войск [5]. Определенный смысл в каждое из этих понятий вкладывали Е. Святловский, Н. Дейч, Б. Букин и другие авторы.

Следует подчеркнуть, что, несмотря на разногласия в понимании предмета «экономики войны», все советские авторы считали необходимым быстрее приступить к исследованию

военно-экономических вопросов. Спорным был лишь вопрос о том, какая область научных знаний должна заниматься этими проблемами и какие задачи ей предстоит решить.

По вопросу создания специальной военно-экономической дисциплины в советской литературе существовало две точки зрения. Одна группа исследователей считала, что создание особой, новой науки – «экономики войны» является объективной необходимостью и чем быстрее она получит права гражданства, тем быстрее будут разработаны отправные данные, которыми следует руководствоваться при подготовке экономики страны к вооруженной борьбе.

Вторая группа авторов отвергала возможность существования самостоятельной военно-экономической науки, считая, что «экономика войны» не является объектом особого теоретического исследования, а есть лишь частная проблема экономической теории.

Сторонникам самостоятельной военно-экономической науки были Н. Данилов, М. Синдеев, Ф. Макшеев, Г. Шигалин и другие. Против такой постановки вопроса выступали Е. Хмельницкая, В. Вашкевич, Я. Букшпан.

Наиболее полно сущность обеих точек зрения была изложена в работах Е. Хмельницкой и Г. Шагалина.

Е. Хмельницкая считала, что познание экономических процессов, порожденных данной войной, возможно лишь на базе экономической теории, вскрывающей законы той хозяйственной системы, которая породила войну, а поэтому изучение и экономическое исследование огромного фактического материала войны не требует новой теоретической системы [6, С.10]. Таким образом, «военная экономика», в понимании Е. Хмельницкой, была одной из составных частей общей экономической теории, главой политической экономии. Свой взгляд на содержание марксистской теории экономики войны Е. Хмельницкая изложила в статье «Основные задачи теории экономики войны» [7]. В этой работе она приходит к выводу, что марксистская теория экономики войны должна решать две основных задачи. Во-первых, поскольку война является закономерным явлением империализма, и экономическая подготовка войны входит в самую сущность капиталистического развития, постольку марксистская теория экономики войны должна изучать пути и методы капиталистической подготовки к войне, вскрывать ее природу как явление, имманентное загнивающему капитализму. Вторая важнейшая задача марксистской теории экономики войны, по мнению Е. Хмельницкой, должна заключаться в том, чтобы помочь практике реализовать преимущества советской системы планового хозяйства применительно к экономической подготовке СССР к обороне.

Сущность другой точки зрения на «экономике войны» была изложена Г. Шигалиным в работе «Промышленность в условиях войны». Соглашаясь с тем, что изменения военного времени нельзя изучать без сравнения с хозяйством мирного времени, что не может быть науки о военном хозяйстве, делающей выводы независимо от теоретических положений, установленных общей экономической наукой, Г. Шигалин, тем не менее, считал ошибочным вывод, что область исследований военно-экономических явлений не может иметь право на звание научной дисциплины. По его убеждению, существование военно-экономической науки как отрасли научного знания, связанной тесными узами, с одной стороны, с циклом общих экономических наук, а с другой - с общим учением о войне, допустимо с методической точки зрения и необходимо с точки зрения военной практики. Принципиальные расхождения во взглядах на содержание военной экономики как науки у сторонников первой и второй точек зрения не было.

Говоря о становлении военной экономики как учебной дисциплины, необходимо отметить, что военно-экономические вопросы изучались уже в годы гражданской войны. Более того, уже в то время делались попытки читать специальный курс по «экономике войны». Так, небольшой курс лекций по военно-экономическим вопросам для слушателей Военно-инженерной академии в 1920-1921 гг. читал профессор Н. Данилов. Курс «Экономика войны» до 1924 г. читался слушателям Военно-хозяйственной академии РККА и Флота. Аналогичный курс был введен для слушателей военного отделения при Институте народного хозяйства им.

Плеханова. Специальная литература отсутствовала. Преподаватели занимались импровизацией и пользовались личным опытом.

Значительно больше внимание военной экономике как учебной дисциплине стало уделяться с 1925 г. Огромную роль в этом сыграл М.В. Фрунзе. Будучи начальником Военной академии РККА, а затем, возглавляя Вооруженные Силы страны, М.В. Фрунзе требовал изучать экономические проблемы войны так, «чтобы будущие руководители армии были основательно ознакомлены с состоянием страны под углом использования всех хозяйственных возможностей для войны» [8, С. 178].

С 1925 г. впервые в цикл наук, изучаемых в Военной академии РККА, был введен курс «Экономика войны», разработана программа. На изучение новой дисциплины отводилось 20 часов учебного времени. В последующие годы курс «Экономика войны» совершенствовался, вводились новые темы, незначительно изменялись старые, но в целом структура курса не претерпела серьезных изменений вплоть до середины 1930-х гг.

Значительно шире по объему новая дисциплина изучалась в Военной академии механизации и моторизации РККА им. Сталина. Программа по курсу, который назывался «Экономика войны и мобилизация промышленности», включала 60 часов учебного времени, из них на лекции отводилась 26 часов, на групповые занятия - 34 часа. Примерно по такой же программе, с небольшими изменениями в содержании и объеме, изучалась «экономика войны» в других военных академиях и на курсах командного состава.

С середины 1930-х гг. специальный курс «Экономика войны» был отменен. Это, однако, не означало прекращения изучения военно-экономических проблем. Многие темы стали изучаться в курсе «Военная география» и «Мобилизация промышленности», который впоследствии стал называться «Организация и мобилизация вооруженных сил и мобилизация промышленности».

Советская военно-экономическая мысль внимательно изучала ход экономической подготовки зарубежных государств к войне. Эта работа имела большое значение для оценки военно-экономического потенциала иностранных государств и принятия соответствующих решений в нашей стране.

Изучение опыта экономической подготовки западных стран к войне занимался сравнительно узкий круг исследователей. Среди них признанным специалистом был С.М. Вишневецкий. Его перу принадлежат основные труды, относящиеся к данной проблеме.

Основное внимание советской военно-экономической мысли уделяла анализу экономической подготовки к войне главных мировых держав, а также государств, сопредельных с СССР. Глубоко и всесторонне изучались военно-экономическая политика зарубежных государств, постановка в них теоретических исследований важнейших военно-экономических проблем, система законодательства в этой области, структура и функции военно-экономического управленческого аппарата, составление важнейших отраслей экономики, особенности экономической подготовки к войне и т.д.

Особенно большое внимание изучению экономической подготовки иностранных государств к войне стало уделяться с приходом к власти в Германии фашизма. С этого времени темп экономической подготовки к войне резко возрос не только в Германии, но и в других странах.

Анализ военно-экономических мероприятий мировых держав, неуклонно втягивающихся во Вторую мировую войну, был дан в целом ряде интересных статей, докладов и специальных работ советских авторов [9].

В начале Второй мировой войны интерес к этой проблеме еще больше возрос. В 1940 году был опубликован обобщенный Институтом мирового хозяйства и мировой политики материал о подготовке и военно-хозяйственных мероприятиях главных держав, вступающих в войну [10]. Ценность его состояла в том, что он обобщал опыт первых месяцев войны и позволял сделать выводы для нашей практики. В работе, в частности, отмечалось, что приспособленность народного хозяйства воюющих держав к войне за полгода оказалась на уровне, который был достигнут лишь к концу Первой мировой войны.

В специальной работе С. Вишнева был детально рассмотрен военно-экономический потенциал начавшей войну Германии [11].

Внимательное изучение военно-экономических мероприятий западных держав и их критическая оценка позволяет следить за ходом экономической подготовки к войне и вооружали руководство нашей страны необходимыми данными для принятия соответствующих решений.

Свидетельством политической и научной зрелости, последовательного развития советской военно-экономической мысли являлась ее принципиальная критика зарубежных военно-экономических взглядов 1920-30-х гг.

Непредвиденные масштабы и неожиданные итоги Первой мировой войны застали мировую политическую элиту врасплох и, вскоре после отрезвления, побудили ее заняться всесторонним изучением экономических проблем войны. Исследование данных вопросов осуществлялась в резко изменившейся политической и социально-экономической обстановке. Мировое хозяйство было охвачено общим кризисом, захватившим все сферы общественной жизни, в том числе область военного дела. Кризис зарубежной военно-теоретической мысли выразился в неспособности англо-саксонской военной науки вскрыть объективные закономерности нового, машинного периода войны, правильно определить место появившейся на полях сражений новой техники, обобщить особенности современного военного искусства. При разработке экономических проблем войны зарубежные военные идеологи опирались на устоявшиеся экономические теории; в силу чего они не могли понять всей глубины экономики современной войны, во многих отношениях были беспомощны.

Все западные военно-экономические теории и идеи носили ярко выраженный милитаристский характер и служили интересам своей национальной политической элиты. Они представляли собой не что иное, как рецепты, разработанные военными теоретиками по социальным заказам господствующих политических сил.

Западная военная наука вынуждена была считаться с двумя выводами, вытекающими из опыта Первой мировой войны. С одной стороны, она должна была учитывать возросшую роль экономики в ходе и исходе войны и разрабатывать экономические проблемы войны. С другой стороны, она должна была считаться с фактом вовлечения в войну широких слоев населения, подвергающих определенному риску само политическое господство существовавших элит. Этим обстоятельством советские исследователи объясняли крайнюю пестроту, неопределенность и непоследовательность зарубежных военных теорий, которыми был богат межвоенный период.

Советскими авторами анализировалась экономическая составляющая всевозможных доктрин, теорий и идей, их политическая сущность и геополитическая направленность. Критике подвергались все стороны иностранных военно-экономических взглядов. Критика шла по трем основным направлениям.

Наученная опытом подавления революционных событий первой четверти XX века, мировая закулиса при подготовке к новой войне учитывала опасность и возможность революционного выхода пролетариата из войны. Исходя из этого, появились теории «малых армий», «механизированных войн», «воздушных войн», «химических войн» и т.д., в которых красной линией проходит мысль о замене ненадежного человека механической силой, новым оружием.

Экономической основой этих теорий являлись бурное развитие производительных сил и появление в связи с этим нового, совершенного орудия, способного якобы заменить человека.

Теория «малых армий» наиболее законченное выражение получила в работах Дж. Фуллера, типичного представителя британского великодержавного империализма. В книгах «Танки в великой войне 1914-1918 гг.», «Реформация войны» и ряде других работ Дж. Фуллер утверждал, что замена человека машиной является главным изменением в военном деле и поэтому идеальная армия, в которой надо стремиться, - это не вооруженный народ, а один человек, способный нажимать кнопки. «В прошлом войны часто решались живой силой, в

будущем они будут решаться механической силой, порожденной силой человеческого мозга» [12, С. 52]», - говорил Дж. Фуллер.

Экономическую составляющую теории «малых армий» Дж. Фуллера и его сторонников - Лиддела Гарта, Г.Зольдана, фон Секта и др. критике подвергли М.В. Фрунзе, М.Н. Тухачевский, В.К. Триандафиллов, М.И.Пермский и другие советские авторы. М.Н. Тухачевский, например, отмечал, что идея «малой армии» берется Дж. Фуллером из области экономического развития. Но из этого развития выводы надо делать как раз обратные. Безусловно, с прогрессом техники растет производительность труда рабочего, но отсюда вовсе не следует, что с ростом технического прогресса уменьшается общая численность рабочих. Наоборот, численность рабочего класса растет. Тот же процесс наблюдается в развитии вооруженных сил.

Сторонники теории «малых армий» упускают из виду один важный момент, а именно: параллельное развитие как средств разрушения и истребления, так и средств защиты. Всякому новому оружию нападения противопоставляется средство обороны. Однако технику обслуживают люди, и если растет количество техники нападения и защиты, то так же быстро растет и количество обслуживающего персонала. Таким образом, по убеждению советских авторов, происходит не замена человека машиной, а замена старых видов и родов войск новыми, происходит сдвиг в структуре вооруженных сил, а не их количественное сокращение. Ни о каком уменьшении численности армии не может быть и речи. «Разговоры о малых, но подвижных механизированных армиях в больших войнах являются баснями и всерьез могут приниматься только легкомысленными людьми» [13, С.152].

Название теорий «механизированных войск», «воздушных войн», «химических войн» по существу можно отнести к разновидностям теории «малых армий». В советской литературе они известны также как теории сторонников крайних направлений в использовании новых видов военной техники.

Одной из них была разработанная в начале 1920-х гг. теория «воздушной войны» итальянского генерала Дуэ [14]. Понимания, что в будущей войне промышленные центры и объекты тыла будут играть важнейшую роль, генерал Дуэ открыто проповедовал беспощадную воздушную бомбардировку крупных промышленных и политико-административных центров, транспортных средств, узлов связи, а также городов и сел с тем, чтобы терроризировать мирное население и сорвать мобилизацию вооруженных сил. Доктрина генерала Дуэ была от начала до конца авантюристичной и технически необоснованной. Она, во-первых, игнорировала параллельное развитие средств противовоздушной обороны, во-вторых, переоценивала экономические возможности итальянской авиационной промышленности, в-третьих, выражала необъективную тенденцию в развитии итальянских вооруженных сил, а разочарование военных кругов Италии наступательной способностью сухопутной итальянской армии.

Такой же несостоятельной была теория «химической войны», делавшая ставку на бурное развитие химической промышленности и поражающие свойства химического оружия.

Советские исследователи неоднократно подчеркивали, что даже самые яркие сторонники и теоретики «малых армий» отлично понимали, что будущая война примет всеобъемлющий, всенародный характер. Практическая подготовка западных держав к войне осуществлялась в соответствии именно с такой точки зрения на войну. А чтобы не поднимать на щит сопутствующие социальные явления таких войн, западные идеологи стремились замаскировать их самыми сложными и причудливыми дымовыми завесами.

Понимая, что война с СССР будет идеологической и бескомпромиссной, сторонники теории «массовых войн» (в Германии - Ф. Бернгарди и Г. Бастико и Р. Моретта, в Англии - Ф. Моррис и другие) основное внимание уделяли разработке планов, направленных на полное разрушение экономики, массовое уничтожение мирного населения, дезорганизацию всей общественной жизни. Причем эти планы объяснялись не агрессивной политикой Запада, а объективной ролью мощных современных наступательных средств.

Особую опасность и ярко выраженный агрессивный характер зарубежные военные и военно-экономические теории получили с приходом к власти в Германии фашизма. С этого

момента господствующее положение занимает теория «тотальной и молниеносной войны», впитавшая в себя самые реакционные идеи германского милитаризма XIX века. Экономический смысл теории заключается в том, что к подготовке к войне еще в мирное время привлекались все людские и материальные ресурсы страны, на службу войне ставилась вся экономика, расчищался широкий путь для бешеной гонки вооружений и безудержной пропаганды милитаризма.

Советские авторы убедительно показали, что экономическая подготовка фашистской Германии и других западных стран к войне сопровождалась бурным ростом военных расходов, усиленной эксплуатацией ресурсов и прикрывалась пропагандой милитаризма, шовинизма и расизма.

Огромная роль экономики, проявившаяся в ходе мировой войны, заставила мировую военно-экономическую мысль уделить большое внимание разработке проблем зависимости военной мощи страны от экономических факторов. Эти исследования вылились в разработку теории «военного потенциала», сущность которой заключалась в отыскании критериев военной мощи государств, в нахождении измерителей, точно учитывающих не только явные, но и скрытые силы. Наиболее полно теория «военного потенциала» была разработана в трудах французских, немецких и японских специалистов и опубликована в 1931 г. в сборнике, подготовленном Лигой наций. Сборник ставил своей целью обобщение мнений ведущих специалистов по поводу возможного разоружения, а вместо этого стал трибуной пропаганды путей и методов подготовки основных мировых стран к будущей войне. Так, профессор Парижского университета В. Уалид в понятие военного потенциала включал вооруженные силы, географические факторы, экономические факторы, а также моральный и политический потенциал. Однако он ограничивал исследование военного потенциала лишь экономическими элементами. Это делалось В. Уалидом не в учебных целях, а с дальним политическим прицелом. Французы выпячивали экономические элементы, старались придать им решающее значение, ибо считали Германию в этом смысле более мощной. Французская точка зрения на военный потенциал должна была противостоять немецкой. Анализируя экономические элементы военного потенциала, В. Уалид заявил, что свести их к одному показателю невозможно, тем самым составление военного потенциала различных стран становится неразрешимой задачей.

Совершенно противоположной точки зрения придерживался немецкий генерал Монтгелас. Он считал, что военный потенциал страны включает две группы факторов: актуальные и потенциальные. К актуальным факторам относятся вооруженные силы мирного времени и военнообученные резервы, все материальные средства, находящиеся в распоряжении вооруженных сил и долговременные укрепления. К потенциальным факторам Монтгелас относил людские ресурсы, за исключением постоянных вооруженных сил и обученных резервистов, все экономические элементы, географическое положение. Сопоставляя значение актуальных и потенциальных факторов, Монтгелас делал вывод, что, какими бы мощными ни были потенциальные факторы, они не могут компенсировать превосходства военных сил противника.

По мнению советских авторов, политический смысл такой оценки военного потенциала состоял в том, чтобы парировать тезисы Франции в вопросах разоружения. Западные теоретики превращали теорию «военного потенциала» в орудие дипломатической борьбы. В понятие военного потенциала вкладывалось такое содержание, которое было выгодно политической элите данной страны.

Острой критике в СССР подвергались не только сущность подобных определений военного потенциала, но и методика его оценки. Попытки измерять военный потенциал лошадиными силами в год, количеством сырья, числом военно-научных трудов и патентов не разделялись советскими исследователями.

Первая мировая война была неожиданной, прежде всего, с экономической, материальной стороны. Как известно, она опрокинула основные военно-теоретические положения военной науки, и, тем не менее, в первые послевоенные годы отдельные западные теоретики продолжали цепляться за вечные и неизменные принципы в ведении военных действий и

войны в целом. Вынужденные признать зависимость победы от факторов, лежащих в области экономики, они не хотели признавать изменений самих принципов войны.

По мнению советских авторов, метафизическое мировоззрение не давало возможности отдельным зарубежным теоретикам осознать сущность исторической закономерности развития военного дела и зависимости последнего от экономических и политических факторов. Проблемы военной экономики как новой области теоретических знаний они оставляли без должного внимания. Отдельные теоретики, наоборот, увидели в военной экономике преобразующую силу. Они утверждали, что под воздействием войны происходят коренные качественные изменения в самой сущности мировой экономики, появляется «новое хозяйство», некая федерация трестов и синдикатов, живущая якобы в единстве с народом. Военная экономика, по их мнению, разрешала многие противоречия мирного времени [15]. Советские исследователи убедительно показали, что милитаристская военная экономика есть экономика господства монополий и эксплуатации ресурсов, ускоряющая рост государственно-монополистического сектора экономики и обостряющая социальные проблемы общества. Никаких противоречий она не решает.

Предпринимались также попытки создать с либеральных позиций политическую экономию войны - теорию, указывающую путь подготовки населения к несению военных тягот, к выходу из войны с минимальными финансовыми потрясениями, к подготовке приемлемых и популярных для частного экономического мероприятий [16]. Эта теория была призвана объяснить экономические явления войны с позиции политических интересов национальных элит, выполнить определенную апологетическую миссию.

Таким образом, возникновение советской военно-экономической мысли является закономерным явлением, вызванным необходимостью разработки экономических проблем войны в защиту СССР. Ее появление обусловлено не действием марксистских постулатов о социалистическом строе, а наличием мировой закулисы, агрессивной политикой западных держав.

В годы гражданской войны советская военно-экономическая мысль разрабатывала рекомендации для решения основных экономических проблем войны, что способствовало разгрому иностранной интервенции и внутренней контрреволюции. В период между гражданской и Великой Отечественной войнами характер развития советской военно-экономической мысли отражал условия внутреннего политического и экономического развития СССР и особенности международной обстановки. Процесс развития военно-экономической теории протекал под непосредственным контролем советского политического руководства. Важнейшие положения, разработанные советской военно-экономической мыслью в межвоенный период, были положены в основу экономической подготовки СССР к отражению фашистской агрессии, прошли проверку огнем войны и доказали свою научную объективность и историческую состоятельность.

Использованная литература

1. Хмельницкая Е. Военная экономика Германии 1914 - 1918 гг., М. - Л.: Госиздат, 1929; Основные задачи теории экономики войны. Записки секции по изучению проблем войны, т. 4. М.-Л., 1931.
2. Святловский Е. Экономика войны в научной литературе. //Техника и снабжение Красной Армии, 1924, № 110.
3. Фрунзе М.В. Территориальное строительство и работа в деревне. Избр. произ., т.2. М.: Воениздат, 1957, С. 221-222; Б.М. Шапошников. Мозг армии, С. 237; Иоффе Я. Блокада и народное хозяйство в мировую войну. М.-Л.: Госиздат, 1929, С. 30; Хмельницкая Е. Военная экономика Германии 1914-1918 гг., С. 4; Шигалин Г. Экономика мировой империалистической войны. 1914-1918 гг. М., 1938, С. 6.
4. Каратыгин П. Война материалов. // Война и революция, 1925, кн. 3.
5. Макшеев Ф.А. Военное хозяйство и военная экономика. // Военное хозяйство, 1923, № 3.
6. Хмельницкая Е. Военная экономика Германии 1914 - 1918 гг. М., 1929.
7. Записки Секции по изучению проблем войны, т. 4. М.-Л.: изд. Коммунистической академии, 1931.
8. Фрунзе М.В. Избр. произв., т. 2.
9. Вишнев С. Сырьевое обеспечение в системе военно-экономической подготовки капиталистических государств. Доклад в Комитете резервов при СТО. М., 1934; Подготовка второго тура империалистических войн. Сб. статей. М.: Партиздат, 1934 и др.

10. Военно-хозяйственные мероприятия воюющих государств. М.: Воениздат, 1940.
11. Вишнев С. Экономические ресурсы Германии. М., 1940.
12. Фуллер Дж. Реформация войны. Пер. с англ. М.: Госвоениздат, 1931.
13. Тухачевский М.Н. Предисловие к кн. Дж. Фуллера «Реформация войны». Избр. произв., т.2. М.: Воениздат, 1964.
14. Дуэ. Господство в воздухе. Пер. с итал. М., 1936.
15. Ратенау В. Новое хозяйство. Пер. с нем. М., 1923.
16. Пигу А. Политическая экономия войны. Пер. с англ. Л.: Воениздат, 1924.

Историография подготовки СССР к обороне в межвоенный период (1921-1941 гг.)

Данильченко С.Л.

доктор исторических наук, профессор,

директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

заведующий кафедрой профессионального образования

Одним из важнейших моментов, характеризующих развитие советской военно-экономической мысли 1920-30-х гг., явилось изучение опыта экономического обеспечения Первой мировой и гражданской войн. В основу исследований советских авторов по данному вопросу положен огромный фактический материал, накопленный в годы мировой войны всеми воевавшими странами. Работа по обобщению экономического опыта войны началась вскоре после окончания гражданской войны и велась в течение всего межвоенного периода.

В некоторых работах делались попытки обобщить экономический опыт войны в целом, т.е. всех стран, в других - подвергали анализу военную экономику отдельных крупных держав, в - третьих - выделяли из всего комплекса военно-экономических проблем наиболее важные вопросы и прослеживали их эволюцию от начала до конца войны.

Анализ экономического опыта мировой войны заключался в следующем.

Во-первых, война наглядно продемонстрировала несостоятельность «предвидения» всех генеральных штабов и военных специалистов. Генеральными штабами при разработке планов подготовки к войне были допущены грубые просчеты в оценке характера войны и роли экономики в ней. При подготовке к войне механически переносился опыт войн второй половины XIX века и начала XX века. Бурное развитие производительных сил и связанной с ними военной техники, что давало основание ожидать громадного расхода материальных средств, не учитывалось генеральными штабами. Ставка делалась на заблаговременно накопленные запасы и работу военной промышленности. Не планировался перевод гражданской промышленности для обеспечения нужд фронта. В результате, ни одно государство к ведению войны в экономическом плане оказалось неготовым.

Во-вторых, современная война ведется всей страной, к удовлетворению нужд войны привлекается все народное хозяйство. Боевые действия показали, что ни накопленных запасов, ни продукции военной промышленности, развернутой до максимальных размеров, недостаточно для ведения современной войны. Накопленные мобилизационные запасы были повсеместно израсходованы за 2-3 месяца войны. Все воюющие государства оказались перед необходимостью мобилизации отраслей гражданской промышленности и привлечения их для обеспечения потребностей фронта. Впервые в истории войн фронт был поставлен в полную зависимость от тыла страны. Мировая война показала, что в современных условиях борьба протекает по двум направлениям: на фронте - в форме столкновения сражающихся армий, в тылу - в виде интенсивной работы на армию значительной части гражданского населения и всех отраслей народного хозяйства.

В-третьих, важнейшую роль в общей системе материального обеспечения войны играет промышленность. Из основы производства средств народнохозяйственной жизни она превращается в материальную базу ведения войны. Вместе с тем война предъявляет огромные требования к сельскому хозяйству как важнейшему источнику продовольствия для армии и сырья для промышленности, а также к транспорту и связи.

В-четвертых, перевод гражданской промышленности на рельсы военной экономики представляет собой исключительно сложный процесс. Война показала, что мобилизация

промышленности во всех странах протекала очень болезненно и сопровождалась серьезными недостатками. Причинами такого положения были отсутствие заблаговременной экономической подготовки, просчеты в укомплектовании заводов и фабрик квалифицированной рабочей силой, отсутствие запасов сырья, оборудования инструмента и т.д. Уже в ходе войны все государства вынуждены были возвращать квалифицированных рабочих с фронта.

В-пятых, предъявив серьезные требования к экономике воевавших государств, война вместе с тем оказала огромное разрушительное действие на все стороны народнохозяйственной жизни. Она вызвала невиданное до сих пор хозяйственное разорение, упадок и истощение производственных сил, сокращение потребления и обнищание населения. Под ее влиянием произошли серьезные изменения в структуре промышленного производства, выразившиеся в усиленном развитии тех отраслей, которые непосредственно работали на войну, и в падении производства в отраслях, не связанных с войной. От производственного труда было оторвано и физически уничтожено огромное количество мужского населения, повсеместно были нарушены международные хозяйственные связи, прямому уничтожению подвергались промышленные предприятия, транспорт, жилье и т.д.

В-шестых, одним из важных экономических явлений Первой мировой войны было вмешательство государства в хозяйственную жизнь, в свободную игру экономических отношений. Два противоречивых момента возникли на пути государства при удовлетворении гигантских потребностей современной войны. С одной стороны, колоссальный военный спрос потребовал планомерной организации производства и распределения и единого централизованного руководства всей хозяйственной жизнью страны. С другой стороны, эти требования были несовместимы с природой мировой системы хозяйства.

Выступая в качестве крупнейшего покупателя и заготовителя огромной массы товаров, связанных с войной и снабжением армии и населения, государство не могла предоставить рынок свободной игре стихийных сил, оно искало путей воздействия на него. Для осуществления «регулирующих» мероприятий создавались многочисленные органы в виде коллективных совещаний, комиссий, комитетов, уполномоченных, диктаторов и т.д.

Однако во всех странах органы экономического регулирования обнаружили свое бессилие и неспособность к планомерному регулированию хозяйства. Основная причина этого кроется в характере и целях государственно-монополистического регулирования.

Изучение опыта мировой войны имело для развития советской военно-экономической мысли огромное значение. Во-первых, анализ итогов мировой войны давал советским исследователям ценный научный материал для прогнозирования возможных экономических процессов в народном хозяйстве в условиях будущей войны; во-вторых, тщательный отбор и научная оценка такого материала давала возможность использовать организационный и материально-технический опыт для строительства обороны СССР.

По сравнению с военно-экономической литературой, посвященной анализу Первой мировой войны, литература, рассматривающая характерные черты и специфические особенности экономического обеспечения гражданской войны, оказалась значительно беднее. Данное обстоятельство объясняется тем, что в первые послевоенные годы Советская страна не имела достаточного количества научных сил, способных исследовать эти проблемы. Большинство же старых специалистов опыт гражданской войны игнорировали. Анализ экономических вопросов гражданской войны дается преимущественно в специальных статьях. Крупных работ по данной проблеме очень мало.

Одной из важных особенностей экономического обеспечения гражданской войны является то, что она опиралась на чрезвычайно узкую материальную базу. М.Н. Тухачевский писал, что «мы вели гражданскую войну на нищенском экономическом базисе» [1, С.26]. Это объясняется тем, что гражданская война развернулась на территории страны, экономически разоренной в течение 4 предшествующих лет Первой мировой войны. М.Н. Тухачевский отмечал также, что и без того скудные ресурсы страны в годы гражданской войны были разделены на две части в определенной пропорции между «белыми» и «красными» и

соотношение это изменялось в зависимости от боевых успехов. Это еще больше сужало экономическую базу гражданской войны.

Гражданская война, в отличие от Первой мировой, характеризовалась исключительной распыленностью. Линии фронта в обычном понимании не было. Война велась на всем огромном пространстве страны, в каждом городе, в каждой захолустной деревушке. Фронт, словно смерч, пронесся по населенным пунктам; многие из них по несколько раз переходили из рук в руки. С.И. Гусев отмечал, что «в гражданской войне фронт везде, и спереди, и сзади, и на обоих флангах» [2, С.74]. Все это сопровождалось нарушением работы предприятий, угоном скота и подвижного состава, разрушением железнодорожной сети и т.д., что в значительной степени осложняло организацию снабжения армии и населения всем необходимым. Низкий уровень материальной базы гражданской войны оказал своеобразное влияние на состояние и развитие военной техники. А.С. Бубнов обращал внимание на тот факт, что, если в годы Первой мировой войны имела явная тенденция к развитию военной техники, то в годы гражданской войны «техника в лучшем случае стояла на одном уровне» [3, С.28]. Такое положение объяснялось тем, что во-первых, мировая война протекала в условиях уже сложившихся социально-экономических отношений, в то время как гражданская война началась в условиях становления основ социалистической экономики, причем в обстановке экономической разрухи, распыления рабочего класса, явного саботажа старой интеллигенции; во-вторых, мировая война велась между однотипными мировыми державами при относительно устойчивом тыле, что позволило сосредоточить усилия промышленности и научных сил на развитие военной техники. Гражданская же война была войной идеологической, войной, где тыл сам был ареной ожесточенных вооруженных столкновений. Возможности систематически работать над развитием и совершенствованием военной техники в стране не было.

Одна из экономических особенностей гражданской войны состояла в том, что Советская республика фактически была полностью отрезана от внешнего мира, оказалась в кольце беспощадной экономической блокады и могла рассчитывать только на свои внутренние ресурсы. Подобной ситуации не переживала в годы мировой войны даже Германия. Антанта не только лишала нашу страну помощи извне, но и путем организации белогвардейских фронтов отрезала ее от собственных источников сырья, топлива, продовольствия.

Невероятно трудные условия, в каких протекала гражданская война, для победоносного завершения требовали от партийного и военного руководства планомерной концентрации всех сил и средств страны, очень строгой экономии и жесткого централизма во всех областях жизни страны, и прежде всего в области хозяйственной.

2 сентября 1918 г. Постановлением ВЦИК Советская республика была объявлена военным лагерем [4, С.53].

Большевистское правительство разработало ряд мероприятий, направленных на мобилизацию сил и средств страны и рациональное их использование в условиях гражданской войны. Система этих мер получила название «военного коммунизма». Политика военного коммунизма была временной, вынужденной, но необходимой в тот период и единственно возможной. В силу сложившихся условий основными, выдвигаемыми на первый план и удовлетворяемыми в первую очередь, должны были стать и стали потребности Красной Армии.

Оценивая политику военного коммунизма, В.И. Ленин писал, что враги «... ставили нам в вину этот «военный коммунизм». Его надо поставить нам в заслугу» [5, С.220].

Перевод хозяйства страны на рельсы военной экономики сопровождался сосредоточением в руках государства всех запасов сырья, металла, топлива, готовой продукции, их строгим учетом и распределением исключительно в интересах обороны республики [6, С.25].

Советские исследователи 1920-30-х гг. отмечали, что задача организации военного производства и обеспечения Красной Армии вооружением, боеприпасами, продовольствием и другими видами имущества решались двумя основными путями. Во-первых, сбором, учетом и использованием вооружения, боеприпасов и снаряжения, оставшихся в России от старой

армии после Первой мировой войны. Во-вторых, налаживанием военного производства, расширением выпуска военной техники за счет работы специализированных военных заводов и привлечения гражданской промышленности к обеспечению нужд фронта. Налаживание военного производства в годы гражданской войны было связано с огромными трудностями. В советской военно-экономической литературе 1920-30-х гг., посвященной этим вопросам, анализировалось своеобразие экономической обстановки периода гражданской войны, рассматривались проблемы обеспечения промышленности сырьем и квалифицированной рабочей силой, организация управления военной экономикой, борьба с топливным, продовольственным и транспортным кризисами, с которыми страна столкнулась в годы гражданской войны.

Значение экономического опыта гражданской войны состояло в том, что он давал не отвлеченные, а конкретные выводы, вытекающие из условий СССР.

Исключительно сложная и крайне неустойчивая международная обстановка после окончания гражданской войны, постоянная угроза войны со стороны западных держав, острая политическая борьба внутри страны вынуждали Советскую республику быть постоянно начеку, держать вопросы обороноспособности в центре внимания.

Разрабатывая основные проблемы подготовки СССР к обороне, советские исследователи руководствовались ленинским указанием о том, что «мы кончили одну полосу войн, мы должны готовиться ко второй; но, когда она придет, мы не знаем, и нужно сделать так, чтобы тогда, когда она придет, мы могли быть на высоте» [7, С.143-144].

Проблема подготовки нашей страны к обороне была совершенно новой. Никогда в истории она не разрабатывалась ни теоретически, ни практически. В этом состояло историческое своеобразие момента. Необходимо было не просто учесть опыт последних войн, а разработать основы теории современной войны применительно к государству с принципиально новым общественным строем. Такая задача была поставлена партийным руководством перед советской военной мыслью вообще и военно-экономической мыслью в частности. В основу ее решения было положены марксистские положения о защите социалистических завоеваний.

Разработка проблемы подготовки страны к обороне была невозможной без предварительного определения характера будущей войны, в которой придется участвовать Советскому Союзу.

Оценка характера будущей войны давалась в партийных документах, в работах М.В. Фрунзе, А.С. Бубнова, С.И. Гусева, М.Н. Тухачевского, Б.М. Шапошникова, В.К. Триандафиллова, К.Е. Ворошилова и многих других советских военных деятелей. Они считали, что война СССР с капиталистическим миром с политической точки зрения будет отличаться ожесточенным, решительным и бескомпромиссным характером, в которой ограниченных целей ставиться не будет. С военно-технической точки зрения война предполагалась как вооруженное столкновение, насыщенное огромным количеством боевой техники, с вовлечением всего населения, всей экономики страны. На основе этого делался вывод, что объем и содержание подготовки страны к обороне вытекает из характера будущей войны СССР с западными державами и заключается:

- в подготовке Советских Вооруженных Сил;
- в заблаговременной подготовке к войне всего рабоче-крестьянского тыла;
- в необходимости широкой военной пропаганде среди населения страны [8].

Таким образом, подготовка страны к обороне должна была включать строительство Вооруженных Сил СССР и экономическую и идеологическую подготовку населения. Аналогичные точки зрения на сущность и содержание подготовки СССР к обороне высказывали другие советские исследователи [9].

Важнейшим звеном в общей схеме подготовки государства к войне считалась экономическая подготовка. Такой вывод был сделан советской военно-экономической мыслью в результате изучения опыта Первой мировой и гражданской войн, которые внесли много принципиально новых моментов в понимание военно-экономических проблем. Анализируя этот вывод, М.В. Фрунзе в знаменитой статье «Фронт и тыл в войне будущего»

писал: «Раз непосредственная тяжесть ведения войны падает на весь народ, на всю страну, раз тыл приобретает такое значение в общем ходе военных операций, то, естественно, на первое место выступает задача всесторонней и планомерной подготовки его еще в мирное время» [10, С.135]. Это положение было закреплено в официальных документах большевистской партии и Советского государства. Так, в 1925 г. в Постановлении III Всесоюзного съезда Советов по докладу о Красной Армии было подчеркнуто, что «подготовка страны к обороне требует не только воспитания широких слоев населения в военном отношении, но и такого развития промышленности и сельского хозяйства, которое, не нарушая нормального роста производительных сил, создавало бы вместе с тем прочную базу для нужд обороны» [11, С.83].

В военно-экономической литературе 1920-30-х гг. необходимость заблаговременной экономической подготовки СССР к обороне признавалась всеми авторами. Сложнее вопрос о том, что должна включать в себя экономическая подготовка к обороне и по каким направлениям проводиться.

В СССР по данному вопросу существовали три основных точки зрения. Отдельные авторы экономическую подготовку СССР к обороне сводили только к общему экономическому развитию страны, к подъему народного хозяйства на более высокий уровень. «Проблема победы есть, прежде всего, проблема производства» [12, С.11] - писал Р.И. Берзин. Безусловно, создание мощной экономической базы страны являлось в то же время и укреплением обороноспособности СССР. Более того, подъем экономики страны был центральным звеном экономической подготовки к обороне. На важность этого момента еще в 1918 г. указывал В.И. Ленин. Он писал, что к войне «... надо готовиться длительно, серьезно, начиная с экономического подъема страны, с налаживания железных дорог ...» [13, С.395]. Но сводить всю проблему только к подъему народного хозяйства было ошибочно. Опыт Первой мировой войны показал, что США со своей мощной экономикой оказались не способными выполнить взятые обязательства в срок [14, С.19]. На формирование такой точки зрения большое влияние оказывала слабость нашей экономической базы. Она как бы заслоняла собой другие стороны экономической подготовки страны к обороне.

Другая группа авторов подходила к разработке проблем экономической подготовки СССР к обороне с иных позиций. Исходя из того, что СССР в случае войны придется вести борьбу теми силами и средствами, которые страна будет иметь на момент нападения, авторы предлагали проводить такую подготовку, чтобы экономика была готова в любой момент взять на себя тяжесть обеспечения фронта. То есть, упор делался не на общий подъем экономики, а на систему специальных мероприятий по приспособлению экономики к войне [15].

Такой подход к экономической подготовке страны к обороне в принципе был верным, но односторонним, ограниченным. Он создавал впечатление, что проблему экономической подготовки к обороне можно решить только мобилизацией, только специальными подготовительными мероприятиями. Ограниченность такого подхода, переоценка роли мобилизационных мероприятий в общей системе экономической подготовки к войне были точно подмечены П. Каратыгиным, который писал: «Мобилизация ни в каком отношении не может являться ни отправным моментом, ни основным вопросом в экономической подготовке страны на случай войны, но занимает только свое, вполне определенное место в общей системе этой подготовки» [16, С.20].

Третья точка зрения на сущность экономической подготовки СССР к обороне органически соединяла в себе обе изложенные ниже позиции. Она была полной и правильной. Большинство советских исследователей считали, что успех в современной войне обеспечивается и мощью экономики, и степенью ее подготовленности к борьбе. Поэтому экономическая подготовка к обороне, по их мнению, должна была охватывать оба эти направления. Мощный подъем экономики СССР является сердцевинной экономической подготовки страны к возможной войне. «Индустриализация страны предопределяет боеспособность СССР», [17, С. 181] - говорил К.Е. Ворошилов на XV съезде ВКП (б). Этой же идеей пронизаны работы других советских авторов [18]. Вместе с тем, сторонники третьей точки зрения не игнорировали и не умаляли специальной подготовки народного хозяйства к войне. Они внесли большой вклад в разработку теории экономической мобилизации, ее видов,

этапов, последовательности проведения и т.д. Известный советский и партийный деятель К.А. Мехоношин писал: «Обороноспособность страны требует в современных условиях не только наличия общей материальной базы, но и специальной ее подготовки, представляющей довольно сложную систему мероприятий» [19, С.19].

Особая заслуга в разработке принципиальных положений экономической подготовки СССР к обороне в 1920-30-х гг. принадлежит М.В. Фрунзе, М.Н. Тухачевскому, Б.М. Шапошникову, К.Е. Ворошилову и другим советским военным деятелям. Их идея о тесной увязке всех хозяйственных начинаний с выполнением определенных военных задач, о максимальном использовании преимуществ социального строя в деле укрепления обороноспособности страны, о широком применении стандартизации и унификации к экономической подготовке страны к обороне широких научно-технических кругов, всей советской общественности не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Советская военно-экономическая мысль 1920-30-х гг. большое внимание уделяла проблеме государственных резервов и мобилизационных запасов как важному направлению экономической подготовки к обороне. По данному вопросу в СССР существовали две основные точки зрения.

Часть военных специалистов считала, что без накопления значительных мобилизационных запасов ведения современной войны невозможно [20]. Поэтому они настаивали на создании крупных запасов вооружения, техники, боеприпасов, продовольствия, видя в этом единственный путь подготовки к войне. Другая часть специалистов, наоборот, недооценивала значения мобилизационных запасов. Они считали, что снабжение современной войны может быть обеспечено только работой мобилизационной экономики страны.

Впервые научно обоснованную точку зрения на роль и место мобилизационных запасов в войне высказал М.В. Фрунзе в работе «Фронт и тыл в войне будущего». Он убедительно показал, что никаких запасов, приготовленных в мирное время и сосредоточенных на складах, для ведения войны не хватит. По мнению М.В. Фрунзе, создание больших запасов в современных условиях нецелесообразно и экономически невыгодно. Быстрый прогресс современной техники делает запасы «устаревшими» и создает серьезную опасность затратить крупные финансовые средства впустую [21, С.133].

Вопрос о роли мобилизационных запасов и их размерах для нашей страны имел особое значение, так как «замораживание» крупных средств наносило ощутимый ущерб и без того слабой экономике. В тех условиях требовалась четкая позиция по данной проблеме. Официальный взгляд на этот важный вопрос был изложен К.Е. Ворошиловым в докладе на IV Всесоюзном съезде Советов в апреле 1927 г. Суть его состояла в том, что «никакие мобилизационные запасы не могут разрешить исхода современных вооруженных столкновений», но «незначительный минимум мобилизационных запасов мы все-таки должны иметь накопленным заблаговременно» [22, С.112-113].

Речь шла о характере экономической мобилизации, последовательности перевода народного хозяйства страны на военные рельсы. Заблаговременно созданный минимум мобилизационных запасов, по взглядам К.Е. Ворошилова, должен был выполнить роль первого эшелона экономической мобилизации, пока промышленность и другие отрасли народного хозяйства не начнут «производить все необходимое для боевых сил на фронте и для удовлетворения минимальных потребностей тыла» [23, С. 113].

Не менее острой и важной, особенно в 1920-е гг., была проблема руководства экономической подготовкой страны к обороне. Сразу же после окончания гражданской войны в советской военной печати широко обсуждался вопрос об органах управления экономической подготовкой к войне, вопрос о так называемом экономическом генеральном штабе.

В 1923 году появилась серия статей, в которых авторы обосновали необходимость создания такого органа в Советской республике и пытались определить круг его задач. Одни авторы ставили вопрос об экономическом генеральном штабе лишь в общих чертах, не определяя ни функций, ни структуры этого органа [24]. Другие наделяли экономический генеральный штаб широкими полномочиями и возлагали на него большие надежды [25]. Третьи считали создание такого органа половинчатым решением и предлагали создать

Государственный Генеральный штаб [26], призванный заниматься вопросами подготовки страны к обороне во всех областях и сферах жизни. Сторонники создания особых экономических органов крайне неопределенно указывали место новых институтов среди других руководящих органов государства. Осталось в стороне или умышленно замалчивалось политическое руководство страны. Несостоятельность таких взглядов заключалась в том, что авторами не учитывались политические и экономические изменения, происшедшие в мире и стране. Делалась попытка подготовку страны к обороне, как и до мировой войны, возложить на военное ведомство, на генеральный штаб. И не случайно поэтому советская военно-экономическая мысль отвергла идею создания экономического генерального штаба как политически двусмысленную и бесплодную.

С правильных позиций к обоснованию высшего государственного органа обороны страны подходил П.П. Лебедев в работе «Государственная оборона». Он считал, что в СССР таким органом должен быть существующий Совет Труда и Оборона (СТО), поэтому создавать какой-то новый орган нецелесообразно. Следует принять меры к тому, чтобы СТО по своему составу и задачами в полной мере соответствовал требованиям, предъявляемым к такому органу. Точка зрения П. Лебедева была приемлемой для условий СССР, так как обеспечивала создание органа обороны, соединяющего в единое целое партийное, советское и военное руководство. Эту точку зрения поддерживал Б.М. Шапошников, который был решительным противником надуманных вариантов. Он подчеркивал, что войну готовит, ведет и отвечает за успех или неудачу правительство страны, а не генеральный штаб. Поэтому руководство подготовкой к войне на политическом и экономическом фронтах должно быть поручено особым органам государства, «а не армии, и отнюдь не генеральному штабу, хотя бы и интегральному» [27, С. 249]. С весны 1927 г. эта точка зрения получила практическое признание в форме полного восстановления функций СТО, решающего все проблемы, связанные с подготовкой страны к обороне [28, С.164]. Этот орган функционировал вплоть до 1937 г., когда был создан Комитет Оборона СССР.

В 1920-30-е гг. советская военно-экономическая мысль большое внимание уделяла разработке вопросов подготовки к войне важнейших отраслей народного хозяйства. С наибольшей глубиной и основательностью был изучен вопрос подготовки к войне промышленности. Интерес к данной проблеме вызывался огромной ролью промышленности в мировой и гражданской войнах, стремлением вскрыть и устранить допущенные недостатки.

Острые дискуссии о сущности, содержании, методах подготовки и мобилизации промышленности развернулась на страницах периодической печати, в особенности в журналах «Война и революции», «Техника и снабжение Красной Армии», «Война и техника».

В середине 1920-х гг. горячие споры велись вокруг идеи, выдвинутой Я. Весником о целесообразности и возможности перевода промышленности и всего народного хозяйства страны на милиционную систему, суть которой заключалась в создании на всех предприятиях еще в мирное время режима полной готовности к военному производству [29]. Я. Весник считал, что внедрение новой системы сэкономит огромные средства, ибо оно освободит страну от необходимости накапливать мобилизационные запасы, резко сократит сроки мобилизации промышленности (до нескольких часов), обеспечит планомерную мобилизацию без ломки производств во время войны.

Милиционная система Я. Весника вызвала острые дискуссии. Одни авторы находили предложение интересными и заманчивыми, одобряли в целом милиционный принцип промышленности [30]. Другие принимали новую идею с оговорками и вносили свои поправки [31]. Третья группа авторов отвергала милиционную систему промышленности в принципе. Некоторые выводы Я Весника, в особенности в отношении сроков мобилизации и ненужности мобилизационных запасов, были названы мобилизационными предрассудками. Особенно острой критике подверглись предложения Я. Весника в статьях А. Вольпе и И.Г. Поварнина [32]. Предложенная Я. Весником милиционная система промышленности не выдержала критики и была отвергнута.

Дискуссия по поводу милиционной системы промышленности ускорила разработку проблемы подготовки промышленности к войне вообще и теории мобилизации в частности.

Большинством советских исследователей подготовка промышленности к войне понималась как важнейшая составная часть экономической подготовки страны к обороне и включала:

- систему мероприятий по поднятию промышленности на более высокую ступень экономического развития;
- ускоренное развитие тех отраслей промышленности, которые непосредственно будут работать на оборону во время войны;
- комплекс мероприятий по подготовке мобилизации промышленности для нужд войны [33, С.23-31].

Решение двух первых задач было связано непосредственно с индустриализацией страны, с выполнением народнохозяйственных планов, с политикой капиталовложений в различные области экономики.

Выполнение третьей задачи требовало согласованных усилий и четкой работы специальных органов, занимавшихся проблемами мобилизации. Теория мобилизации, ее сущность, методические принципы и техника мобилизационной работы, структура мобилизационных органов рассматривались в работах П. Каратыгина, Г. Шигалина, А. Вольпе, А. Гиршфельда, И. Поварнина и других советских исследователей [34]. Для проверки системы и методов мобилизации промышленности, а также мобилизационной готовности отдельных предприятий рекомендовалось проводить пробные мобилизации, увязывая их с маневрами войск.

Вопрос о подготовке к войне сельского хозяйства в советской военно-экономической литературе 1920-30 гг. был разработан слабо. Основной упор при рассмотрении этой проблемы делался на изучение опыта Первой мировой войны. В немногочисленной литературе этого периода проблемы сельскохозяйственного производства и снабжения армии и населения продовольствием в условиях СССР оставались в тени. В то же время советские экономисты понимали, что вопросы мобилизации сельского хозяйства, вопросы обеспечения продовольствием армии и населения страны составляют наиболее трудную часть мобилизации народного хозяйства [35, С.28].

Роль советского хозяйства в войне и его роль в общей схеме обеспечения войны советскими исследователями понимались правильно. Считалось, что растущие запросы фронта обеспечить заблаговременно созданными запасами продовольствия невозможно, что базой снабжения современной войны может быть только текущее производство сельского хозяйства [36, С.83]. По мнению советских исследователей, сельское хозяйство при подготовке страны к войне и в ходе войны должно решать следующие задачи: создание и последующие хранение мобилизационных запасов продовольствия и фуража; обеспечение продовольствием во время войны вооруженных сил; снабжение промышленности и других отраслей народного хозяйства сельскохозяйственным сырьем; обеспечение продовольствием населения тыла.

Однако разработки конкретных методов подготовки сельского хозяйства к войне, способов обеспечения устойчивости сельскохозяйственного производства, организации заготовок продовольствия и его распределения среди армии и гражданского населения не проводилась.

Советская литература 1920-30-х гг., посвященная военно-экономическим проблемам транспорта, страдает односторонностью. Почти все работы, начиная от небольших статей и кончая крупными специальными исследованиями, рассматривали в основном опыт работы транспорта в годы Первой мировой и гражданской войн. Большинство трудов посвящалось анализу работы железнодорожного транспорта. Остальные виды транспорта исследовались неглубоко, мимоходом. Специальных исследований, рассматривающих подготовку транспорта к обороне в условиях СССР, очень мало. Они представлены, в основном, журнальными статьями.

Разработка основных проблем экономической подготовки СССР к обороне осуществлялась в обстановке острых дискуссий с зарубежными идеями и теориями. Кроме того, советской военно-экономической мысли пришлось вести дискуссии с представителями старых военных специалистов. Носителями этих идей и взглядов были А.Свечин, А.

Верховский, В.Новицкий и другие, которые так и не смогли понять и принять новых явлений в общественной жизни, в строительстве Советского государства и его Вооруженных Сил. Отрицание марксистского положения о связи экономики и войны, неверие в плановую экономику, механический перенос опыта Первой мировой войны в советскую действительность (А.Свечин), непонимание роли человека и техники в войне (Б. Горев), попытки дать теорию, пригодную для государства с любым общественным строем, приводила к серьезным ошибкам.

Военно-экономические взгляды А. Свечина были подвергнуты критике на открытом заседании секции по изучению проблем войны при Коммунистической академии в 1931 году.

В эти годы в советской военно-экономической мысли пользовалась определенной популярностью концепция «меньшевиствующего идеализма» Б.Горева, пытавшегося отыскать в военном деле свои производительные силы и производственные отношения, идеалистически толковавшего вопрос о связи войны, политики и экономики. Взгляды Б. Горева были подвергнуты критике в ходе дискуссии, проведенной в апреле 1931 года в Военной академии им. М.В. Фрунзе.

Дискуссии в области военной экономической теории, критика некоторых идей и взглядов способствовали укреплению советской военно-экономической доктрины. Теоретические положения, разработанные в 1920-30-е гг., послужили основой для осуществления практических мероприятий по подготовке к войне с фашистской Германией.

Таким образом, опыт военно-экономических исследований 1920-30-х гг. сыграл существенную роль в становлении и развитии советской военно-экономической мысли.

Использованная литература

1. Тухачевский М.Н. Из уроков гражданской войны. Избр. произв., т.2. М.: Воениздат, 1964.
2. Гусев С.И. Гражданская война и Красная Армия. М.: Воениздат, 1958.
3. Бубнов А.С. Предисловие к кн. «Гражданская война 1918–1921 гг.», кн. 1. М.: «Военный вестник», 1928.
4. Директивы Главного Командования Красной Армии (1917–1920 гг.). Сб. документов. М.: Воениздат, 1969.
5. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 3.
6. Бубнов А.С. Предисловие к кн. «Гражданская война 1918 – 1921 гг.».
7. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 42.
8. Фрунзе М.В. Избр. произв., т. 2. М.: Воениздат, С. 221-222; Ворошилов К.Е. Оборона СССР. М.: Воениздат, 1937, С.95.
9. Каратыгин П. Мобилизация промышленности для нужд войны. М., 1925; С. Пугачев. Основы подготовки страны к обороне. М., 1926; Венцов С. Народное хозяйство и оборона СССР. М.–Л., 1928.
10. Фрунзе М.В. Избр. произв., т. 2.
11. Съезды Советов СССР в постановлениях и резолюциях. М., 1939.
12. Берзин Р.И. Некоторые вопросы мобилизации промышленности. //Война и техника, 1926, №255.
13. Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 35.
14. Маниковский А. Боевое снабжение русской армии в войну 1914 – 1918 гг., ч. I. М., 1920.
15. Данков Гр. и Гуревич Х. Вопросы подготовки к войне народного хозяйства. //Техника и снабжение Красной Армии, 1925, №178; А. Вольпе. Современная война и роль экономической подготовки. М., 1926.
16. Каратыгин П. Мобилизация промышленности. //Война и революция, 1927, кн. 7.
17. Ворошилов К.Е. Оборона СССР.
18. Тухачевский М.Н. Новые вопросы войны. Избр. произв., т.2. М., Воениздат, 1964; Каратыгин П. Мобилизация промышленности. //Война и революция, 1927, кн. 7; Шигалин Г.И. Подготовка промышленности к войне. М., 1928.
19. Мехоношин К.А. Оборона в пятилетке. М., Планхозгиз, 1930.
20. Кондратьев А. Военная промышленность и ее задачи. //Военное хозяйство, 1923, № 2.
21. Фрунзе М.В. Избр. произв., т. 2.
22. Ворошилов К.Е. Оборона СССР.
23. Там же.
24. Кондратьев А. Военная промышленность и ее задачи. //Военное хозяйство, 1923, № 2.
25. Василевский В.Г. Эволюция форм высших военных органов. //Техника и снабжение Красной Армии, 1923, № 3; Вашкевич В. Экономический генеральный штаб. //Военное хозяйство, 1923, №1.

26. Новицкий В. Государственный Генеральный Штаб. //Военное хозяйство, 1923, № 3.
27. Шапошников Б.М. Мозг армии, кн. 1. М., 1927.
28. Ворошилов К.Е. Оборона СССР.
29. Весник Я. Некоторые соображения по делу де- и мобилизации промышленности. //Техника и снабжение Красной Армии, 1924, № 128; его же. Милиционная система промышленности. //Техника и снабжение Красной Армии, 1925, № 172.
30. Вээмде. Некоторые соображения по делу де- и мобилизации промышленности. //Техника и снабжение Красной Армии, 1925, № 158.
31. Шохор М. Мобилизация промышленности. //Война и техника, 1925, № 192.
32. Вольпе А. Основы мобилизации промышленности в СССР. //Война и революция, 1925, кн. 7-8; Поварнин И.Г. К вопросу о мобилизации промышленности. //Война и техника, 1925, № 204, №№ 216-217.
33. Шигалин Г. Подготовка промышленности к войне. М., 1928.
34. Каратыгин П. Мобилизация промышленности для нужд войны. М., 1925, Г. Шигалин. Подготовка промышленности к войне. М., 1928, Вольпе А. Современная война и роль экономической подготовки. М., 1926.
35. Заммель М. Мобилизация сельского хозяйства. //Военная мысль и революция, 1924, кн. 5.
36. Венцов С. Народное хозяйство и оборона СССР. М.: Молодая Гвардия, 1931.

Взаимосвязь истории и религии: необходимость или неизбежность?!

Данильченко А.Н.

кандидат исторических наук,

руководитель Ресурсного центра

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Интерес к прошлому существует с тех пор, как появился род человеческий. Этот интерес трудно объяснить одной человеческой любознательностью. Дело в том, что сам человек - существо историческое, так как растет, изменяется, развивается с течением времени, является продуктом этого развития.

Мировоззрение человека - это, прежде всего, совокупность сознания и психолого-биологических факторов, а идеология - система политических, правовых, нравственных, религиозных, философских взглядов и идей, в которых осознаются и оцениваются отношения людей к действительности, следовательно, концепция - система взглядов на что-нибудь, основная мысль.

Традиционно выделяют три теории изучения истории - религиозно-историческую, всемирно-историческую, локально-историческую.

В религиозно-исторической теории предметом изучения является движение человека к Богу, связь человека с Высшим разумом, Творцом. Суть всех религий состоит в понимании кратковременности существования материального тела человека и Вечности души.

В рамках религиозно-исторической теории существует несколько направлений - христианство, ислам, буддизм и др.

С точки зрения христианства, смысл истории заключается в последовательном движении человека к Богу, в ходе которого формируется свободная человеческая личность, преодолевающая свою зависимость от природы и приходящая к познанию конечной истины, дарованной человеку в Откровении. Освобождение человека от первобытных страстей, превращение его в сознательного последователя Бога - основное содержание истории.

Во всемирно-исторической теории предметом изучения является общемировой прогресс человечества, позволяющий получать по возрастающей материальные блага. Во главу ставится социальная сущность человека, прогресс его сознания, позволяющий создать идеального человека и общество. Общество обособилось от природы, и человек преобразует природу в соответствии со своими возрастающими потребностями. Развитие истории отождествляется с прогрессом. Все народы проходят через одни и те же стадии прогресса, только одни проходят прогрессивный путь развития раньше, другие - позднее.

Идея прогрессивного общественного развития рассматривается как закон, как необходимость, неизбежность. Теория особую роль отводит научной категории историческое время.

Всемирно-историческая теория проецировалась на Англию, Германию, Францию 19 в. и выявляла черты становления человечества в той форме, в какой это имело место в Западной Европе.

Присущий данной теории европоцентризм сокращает возможности построения картины всемирной истории, так как не учитывает особенности развития не только иных миров (Америка, Азия, Африка), но даже так называемой европейской периферии (Восточная Европа и особенно Россия). Абсолютизируя с европоцентристских позиций понятие «прогресс», историки «выстроили» народы по иерархической лестнице. Сложилась схема развития истории с «передовыми» и «отсталыми» народами.

В рамках всемирно-исторической теории изучения существуют направления - материалистическое, либеральное, технологическое.

Материалистическое (формационное) направление, изучая прогресс человечества, отдает в нем приоритет развитию общества, общественных отношений, связанных с формами собственности. История представляется как закономерность смены общественно-экономических формаций, на стыках которых происходят революционные изменения.

Общественно-экономическая формация - понятие, используемое для характеристики исторически определенного типа общества - первобытнообщинного, рабовладельческого, феодального, капиталистического, коммунистического, в соответствии с которым определен способ производства рассматривается как основа социально-исторического развития. Вершиной развития общества является коммунистическая формация. В основе смены формаций лежит противоречие между уровнем развития производительных сил и уровнем развития производственных отношений. Производительные силы есть система субъективного (человек) и объективного (вещество, энергия, информация) элементов производства, а производственные отношения - совокупность материальных, экономических отношений между людьми в процессе общественного производства и движения общественного продукта от производства до потребления. Движущей силой развития общества является классовая борьба между имущими, владеющими частной собственностью (эксплуататорами), и неимущими (эксплуатируемыми), закономерно приводящая в конечном итоге к уничтожению частной собственности и построению бесклассового общества. Одни страны проходят стадии общественно-экономических формаций ранее, а другие чуть позднее. Пролетариат более прогрессивных стран (Европейский континент) помогает пролетариату менее прогрессивных стран (Азиатский континент).

Либеральное (модернизационное) направление, изучая прогресс как эволюцию человечества, отдает приоритет в нем развитию личности, обеспечению его индивидуальных свобод. Личность служит отправной точкой для либерального изучения истории. Либералы считают, что в истории всегда есть альтернатива развития.

Историко-либеральное направление выявляет в «своем» историческом процессе альтернативы развития, а историко-материалистическое в «своем» историческом процессе - закономерности развития. А сам выбор, вектор прогресса, зависит от сильной личности - героя, харизматического лидера, человека, наделенного в глазах его последователей авторитетом, основанным на исключительных качествах его личности - мудрости, героизме, «святости». Если вектор прогресса истории соответствует западноевропейскому образу жизни, то это путь обеспечения прав и свобод человека, а если азиатскому, то это путь деспотии, произвола властей в отношении к личности.

Технологическое (модернизационное) направление, изучая прогресс человечества, отдает приоритет в нем технологическому развитию и сопутствующим изменениям в обществе. Человечество обречено на техническое развитие, проходя путь от выделения из животного мира до освоения пространств космоса. Вехами в этом развитии являются фундаментальные открытия - появление земледелия и скотоводства, освоение металлургии железа, создание конской упряжи, изобретение механического ткацкого станка, паровой

машины и т.д., а также соответствующие им политические, экономические и общественные системы. Фундаментальные открытия определяют прогресс человечества и не зависят от идеологической окраски того или иного политического режима. Технологическое направление делит историю человечества на периоды – традиционный (аграрный), индустриальный, постиндустриальный (информационный).

Историко-либеральное направление, основой которого является прогрессивное, эволюционное развитие, придерживается такой же периодизации. Эволюция распространения фундаментального открытия как в рамках одной страны, так и за ее пределами получила название модернизации, которая является прогрессивным изменением.

В локально-исторической теории предметом изучения являются локальные цивилизации. Локальная цивилизация - регион мира, в котором развитие человечества проходит в особом, отличном от других регионов направлении, на основе собственных культурных норм и ценностей, особого мировоззрения, обычно связанного с господствующей религией.

Каждая из локальных цивилизаций самобытна, слитна с природой и проходит в своем развитии стадии рождения, становления, расцвета, упадка и гибели. На смену погибшей цивилизации приходит другая цивилизация. Во главу теории ставится генетико-биологическая сущность человека и конкретной среды его обитания. Человечество составляет часть биосферы и изменяется вместе с ней. Не прогресс сознания, разума человека, а его подсознание, вечные биологические инстинкты - продление рода, зависть, стремление жить лучше, чем другие, жадность, стадность и др. определяют и неизбежно повторяют во времени ту или иную форму устройства общества. Не история повторяется на новом витке развития, повторяется биологический вид - человек во времени со своими постоянными биологическими инстинктами. В биосфере идет неуклонный круговорот жизненных циклов. Жизнь человека определяет среда обитания, а не прогресс. Теория особую роль отводит научной категории историческое пространство.

В рамках локально-исторической теории существует ряд направлений - славянофильство, евразийство, этногенез и др. Так, в начале 20 в. в среде российской эмиграции возникло «евразийское» направление, содержащее идею об уникальности сложившегося на стыке Европы и Азии русского общества.

У российской (евразийской) локальной цивилизации, в отличие от других, особый путь развития, российская духовность никогда не будет подавлена духовностью других народов, так как Россия - Великая страна от рождения.

Современное изучение истории направлено на самостоятельный научный поиск личности, способной аргументировано и цельно отстаивать выбранную теорию и понимающей, а, следовательно, и уважающей логику оппонента, придерживающегося другой теории.

Прошлое, т.е. историю, изучить вообще невозможно, так как оно соткано из множества исторических фактов, логически связанных и не связанных между собой.

Таким образом, рассуждения об истории человечества вообще (в целом) беспредметны, и прежде чем исследовать прошлое, необходимо определить предмет изучения.

В истории человечества несколько предметов изучения. Их выделение субъективно, а их объединение по сходным признакам приводит в итоге к трем, принципиально не схожим предметам изучения, а затем и теориям изучения, которые заключают разное понимание цели жизни, мировоззрения, нравственной позиции человека.

Сторонники религиозно-исторической теории смысл пребывания человека на Земле видят в движении его к Богу, в победе духовной составляющей над материальной, плотскими страстями.

Сторонники всемирно-исторической теории смысл жизни человека видят в стремлении его к материальным благам, зависящим от общемирового прогресса.

Сторонники локально-исторической теории смысл жизни человека видят в продлении жизни, сохранении здоровья, обеспечивающееся единством человека и его среды обитания.

Попытки создания универсальной теории изучения истории приводят к эклектике, объединению предметов изучения. Эклектизм (от греческого *eklektikys* - выбирающий) есть механическое соединение разнородных, часто противоположных принципов, взглядов и т.п.

Поэтому объединение предметов изучения антинаучно, так как утрачиваются причинно-следственные связи, и история прекращает свое существование как наука. Исходя из предмета исторического изучения, каждая теория предлагает свое понимание хода истории, определяет свой понятийный аппарат, создает свою историографию, предлагает свои выводы и делает свой прогноз на будущее. Таким образом, критика одной теории с позиций другой некорректна.

Изучение истории - это объяснение исторического процесса. Различные теории, объясняющие реальные исторические факты в их строгой причинно-следственной связи, не имеют преимуществ друг перед другом. Образованный человек вправе отдать предпочтение одной из теорий истории, но обязан знать и другие.

Фактов прошлого множество. Из этого множества историки субъективно, для обоснования своей причинно-следственной логики хода истории, подбирают отдельные факты. Тенденциозно подобранные и заранее выстроенные в логически-смысловую конструкцию исторические факты без объяснений и выводов представляют скрытую теорию, лукавство историка с претензией на объективность.

При употреблении понятий «тоталитарная система», «командно-административная система», «социализм», «общественно-экономическая формация», «модернизация», «пассионарность», «способ производства» необходимо давать соответствующие пояснения и ссылаться на теории, к которым они принадлежат.

Современное изучение истории, прежде всего, строится на ранее полученных общеизвестных исторических фактах при изучении событийной истории. В то же время история как учебная дисциплина направлена на изучение нового фактического материала. Каждая теория выстраивает свою логику причинно-следственных связей, подбирая из множества только подходящие ей факты.

Во всемирно-исторической теории в рамках материалистического направления изучаются революции как резкий переход количественных изменений в качественные и закономерности прогресса как смена общественно-экономических формаций, а в либеральном направлении - эволюция (постепенность) и альтернативы прогресса (цивилизированная или нецивилизированная), а также варианты в рамках одной из альтернатив.

На осмысление, объяснение исторических фактов влияет мировоззрение людей разных эпох, ментальность людей разных стран, политические пристрастия. Представление историка о прошлом всегда идет в свете проблем, решаемых в его эпоху. Каждое новое поколение людей осмысливает факты прошлого в русле меняющегося их смысла жизни, отраженного в теориях изучения истории.

При изложении событийного материала необходимо учитывать научную категорию - историческое движение (время и пространство). Научная категория «историческое время» не допускает механического переноса (копирования) представлений нашего исторического времени на прошлое историческое время. Научная категория «историческое пространство» не допускает механического переноса (смешивания) исторического пространства разных регионов.

Публичные политики, пропагандируя исторический опыт в русле своих идей, осовременивают события, игнорируя исторические законы времени и пространства. Исторический документ только воспроизводит или помогает реконструировать исторический факт, т.е. истину.

Только теория поясняет события как факты прошлого, отраженные в исторических источниках. Никакой документ прошлого не может дать оценку историческим событиям, так как сам документ в различных теориях изучения истории получает различные объяснения.

В этом русле факты истории России 20 в. получили разные объяснения со своими оценками и выводами.

Согласно воззрениям христианских богословов, история 20 в. является наглядным подтверждением концепции мироздания, которая утвердилась в христианстве. Православные мыслители никогда не признавали натуралистического равновесия в истории, напротив, главной его характеристикой они считали напряженное противостояние духа и материи, это, во-первых, и противостояние сил Добра и сил Зла, проявлявших себя как на уровне духа, так и на уровне материи, во-вторых.

С точки зрения христианской мысли, человеку вменяется моральная ответственность. Он должен делать выбор между двумя мировыми силами, его судьба становится частью мировой судьбы. Христианская теория трактует 20 в. в русской истории как время смут и потрясений, ставших результатом наступления сил Зла, их атак на православие. На рубеже 19-20 вв. усилилось расцерковление русской жизни, оказалась окончательно утраченной симфония власти и религии. Императорская власть, подчинив себе церковь, добилась ее формализации и выхолаживания, снижения тонуса духовной жизни общества, что объективно подрывало и самую власть. В начале 20 в. раскололось общественное сознание, им была утрачена цельность мировосприятия, характерная для православия. До этого времени церкви удавалось внедрять в сознание людей общие для подавляющего большинства идеалы и ориентиры. После того, как в 1900-1917 гг. оформилась политическая система, голос церкви оказался заглушен. Все партии, почти без исключения, узкопартийные интересы ставили выше общегосударственных. Они заикливались на какой-либо одной доминанте, будь то классовая борьба, либеральные права, аграрный или национальный вопрос. Тем самым «выдирались куски» из многосложной социальной деятельности, а итогом становилась фрагментация народного мироощущения, дотоле сохранившего цельность. Это с неизбежностью вело к общественной смуте, к разведению людей по разным сторонам баррикад. Пиком политического противостояния в российском обществе стала гражданская война, унесшая миллионы жизней.

В 1917 г. в России произошел общественный слом, после которого в общественном сознании утвердился марксизм - не в последнюю очередь потому, что ему удалось «оседлать» часть созидательной энергетики, исходившей от православия и инерционно еще жившей на уровне народного сознания, наполнявшего марксизм мессианским смыслом, связывающего его с идеями социальной гармонии. Однако сама по себе марксистская теория в ее трактовке большевистскими теоретиками-эклетики страдала западной механической рациональностью и талмудической зашоренностью.

Марксизм парадоксальным образом трансформировался в квазирелигию, но духовная энергетика, подпитывавшая его, с течением времени «выветрилась», а марксизм - как любая религия без бога - тихо «скончался».

На смену марксизму пришел радикальный либерализм - явление более бездуховное и низменное. Навязываемая им общественная модель строится на искусственной иерархии, эгоизме, потребительстве, является убогим подражанием тому, что уже пережито Западом.

Радикал-либерализм вступил во фронтальное столкновение с советской системой, ставшей результатом постепенной трансформации марксистской доктрины на российской почве с ее историческими корнями, исходящими из православных традиций. В генетической памяти людей по-прежнему живы естественные нравственные чувства, что стало источником возрождения в конце 20 в. Русской православной церкви, противопоставившей вековые этические заповеди вульгарно-социологическим схемам.

Согласно всемирно-исторической теории все народы мира проходят через одни и те же стадии прогресса, только одни проходят прогрессивный путь развития раньше, а другие позднее. Отсюда сложилась схема развития истории с передовыми и отсталыми, догоняющими народами. Абсолютизовав с европоцентристских позиций понятие «прогресс», историки «выстроили» народы по иерархической лестнице.

Согласно историко-материалистическому (формационному) направлению в начале 20 в. Россия представляла узел мировых противоречий, была «беременна» революцией. Закономерно в ней созрели предпосылки для двух революций - буржуазной и социалистической, которые и состоялись в 1905-1917 гг. Результатом революционного пути

развития стало разрешение давно назревших противоречий, начало создания социально справедливого общества.

В русле данного направления далее шло построение социализма как творческое воплощение на практике марксистско-ленинских идей. На этом пути выделялись этапы создания основ социализма, его полной и окончательной победы, развитого социализма, перехода к построению коммунизма. Достижением являлись кардинальные перемены в социально-экономической, политической, духовной сферах. Страна превратилась из аграрно-индустриальной в мощную индустриальную, одну из двух ведущих мировых сверхдержав.

Теория базируется на том, что в основу этапов ставится уровень совершенствования производительных сил и изменение социально-классовой структуры общества. Перестройка, задуманная как обновление, совершенствование социализма переросла в контрреволюцию, превратилась в демонтаж социализма в результате действия внешних сил и отказа высшего политического руководства от идей марксизма-ленинизма. В последнее десятилетие 20 в. Россия шла по пути регресса и возвратилась к «дикому» капитализму начала века.

В ракурсе историко-либерального (модернизационного) направления российская история 20 столетия представляется, как перманентное стремление государства подчинить себе человека ради самых благих целей, что ведет к колоссальной цене преобразований. Революции, войны, социально-экономические трансформации, которыми изобилует российская история, не привели к качественному улучшению жизни людей. Триада «государство-общество-человек» было обращено в сторону минимизации человеческих свобод. Гражданское общество, как в России, так и в СССР, не сложилось.

В направлении господствует тоталитарная концепция, согласно которой в 20 в. возникли государства типа СССР, Германии, Италии, представляющие опасность для цивилизации и подчинившие своему жесткому контролю все общество. Тоталитарная концепция акцентирует внимание не на социально-политической системе, а на форме государственного управления. Прежде всего, на силовом объединении народа для быстрого достижения цели любой ценой, на наличии мобилизационной экономики, на особом режиме полувоенного времени. Такая форма государственного устройства возможна лишь при отрицании оппозиции в обществе, отрицании существования самореализующейся личности и индивидуализма.

С позиций марксистской теории тоталитарная концепция игнорирует классовую сущность государства, его идеологию, цель и задачи. Говоря об идентичности форм государственного строя в СССР, Германии, Италии, тоталитарная концепция оставляет в стороне разнородность их социально-политических систем и различие в конечной цели.

Либеральное направление считает, что в СССР было создано антидемократическое общество, полностью подчиненное государству, а человек превращен в своего рода «винтик» государственного механизма. Попытки либерализации, предпринятые в 1950-е гг., а затем во второй половине 1980-х гг. привели к крушению тоталитарной системы, поскольку эта система принципиально неремонтируема и может быть только демонтирована. В СССР в связи с ликвидацией в 1920-30-е гг. частной собственности самореализующаяся концепция развития не получила развития, и страна пошла по нецивилизованному пути. В объяснении событий используется дозированный набор позитивных и негативных исторических фактов. С одной стороны, страна двигалась по пути технического прогресса, наращивала экономическую мощь, а с другой стороны, этот прогресс обеспечивался за счет жестокой эксплуатации государством отдельных слоев населения - крестьян, заключенных, спецпоселенцев, низкого жизненного уровня народа, уничтожения личностей. К тому же сам технический прогресс имел одностороннюю милитаризованную направленность.

С начала 1990-х гг. Россия, преодолевая тяжелые последствия тоталитарного прошлого, движется в сторону создания демократического общества с эффективной рыночной (частной) экономикой, проходя на этом пути этап авторитаризма и кардинального изменения социальной структуры общества.

Российская история в 20 в. в рамках историко-технологического (модернизационного) направления предстает в виде поэтапного движения по пути технического прогресса -

модернизации, соотносимого с процессами, происходившими в передовых (западных) странах. Движение России по пути модернизации рассматривается в его комплексном варианте, то есть когда царская, советская, постсоветская модернизация трактуются как звенья одной цепи.

При таком подходе капиталистическая и социалистическая модернизация (индустриализация) рассматриваются в качестве этапов единого процесса, с присущими им особенностями, различиями в методах, инструментах достижения целей, имеющих несомненную общность; выделяются самостоятельные этапы капиталистической (цивилизованной) и социалистической (нецивилизованной) модернизации, подчеркивается принципиальная ущербность, неэффективность, односторонность социалистического варианта модернизации. Используется теория догоняющего развития, согласно которой Россия находилась во втором эшелоне модернизации, то есть ее стартовые условия, и возможности значительно отличались от передовых стран Западной Европы и США. В ходе социалистического строительства новому, тоталитарному режиму удалось успешно выполнить отрицательную задачу модернизации, решительно и бесповоротно произвести радикальную ломку традиционного общества. Колоссальным напряжением материальных и человеческих ресурсов в стране была создана современная индустрия, удалось достичь значительных успехов в образовании, науке, культуре, повышении жизненного уровня населения, то есть сформировать важнейшие структурные элементы современного цивилизационного общества.

Однако по идеологическим соображениям конечные целевые задачи модернизации - создание рыночной экономики, гражданского общества, правового государства режимом были отвергнуты. Возникла парадоксальная ситуация, когда режим в ряде сфер способствовал развитию модернизационного процесса, однако на уровне идеологии и политики блокировал его, не допуская перехода в конечную фазу развития. Все это постепенно заводило страну в тупик.

Судьба России в рамках локально-исторической теории определяется историческим пространством - взаимосвязью природного, географического, хозяйственного, политического, психологического и других факторов. Огромная территория, объединяющая два континента - Европу и Азию, суровые климатические условия определили образ жизни евразийца, его духовность, форму государственной власти и коллективистскую психологию.

Сущность России глубоко запрятана в имперской и доимперской эпохах, и государство 20 в. - это крона, выросшая из корней Московского царства и Петровской империи.

Национальная (патриотическая) идея является основной частью всех теорий изучения и несовместима с умалением, унижением истории своего народа, требует понимания мотивов его поведения в прошлом, воспитывает уважение к предыдущим поколениям.

Таким образом, в современном российском социуме человек чаще оказывается в ситуации выбора, нежели необходимости следования определенному императиву. Поэтому изучение истории призвано дать каждому гражданину интеллектуальные средства для решения тех трудных задач выбора, с которыми он сталкивается в повседневной жизни. Развитие самостоятельности мышления становится актуальной, а не только идеальной задачей, как это было во времена, когда самостоятельность оставалась не востребуемой.

Источники и типы вдохновения: о возможных направлениях исследования вопроса

Баранецкий А.Н.
кандидат философских наук,
руководитель Центра истории и культуры,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Столетиями проблему вдохновения изучать боялись. Считалось, что искра божья таланта - это одно из проявлений непредсказуемой благодати, которую ниспосылает на людей

всевышний. Но в такой форме проблема стала регулярно осознаваться - стоял вопрос лишь о том, можно ли заслужить милость бога...

Эта проблема - часть проблемы источников творческих сил человека. Источником творческих возможностей, в частности вдохновения, является не только природа. Это, как известно и образование, и воспитание, и биография, и среда, которую не всегда «природой» назовут: например, улица, "мои дворы", как сказал поэт. И макросреда - вся цивилизация. То есть не только природа в расхожем смысле слова является источником вдохновения. Но вернее было бы говорить о двойном смысле слова "природа": это и мир стихий вне общества (флора, фауна, воздух, вода, земля...), и мир общественных стихий, природность самих людей - природа фантазии, природа памяти, природа любви и ненависти, природа социальных катаклизмов (войны, революции, морально - нравственные проблемы, проблемы общественного мнения и личностных отношений, и иные). То есть сама природа человека - социальна. При этом стихии социальные не менее служат источником вдохновения, чем стихии воздуха, земли, воды, флора и фауна. Но есть и самый общий, третий смысл слова "природа". Он близок древнегреческому пониманию космоса как миропорядка. У такого понятия о природе самый большой логический объем, то есть в нем больше всего вариантов понимания и смыслов. Этот способ рассмотрения ценен потому, что обобщенное понимание - это понимание самого главного, самого существенного. И уровень обобщения так рассматриваемой темы и богатство смысла понятия о природе как космосе вызывает вопрос о сложности и условиях умения понять и почувствовать - что такое природа в этом смысле, что такое "космос", его порядок и гармония? Недаром в истории культуры служение музам связывается со свободой от мелкой суеты. "Прекрасное должно быть величаво". В этом отношении природа как мир, как весь мир в целом, в свою очередь, ассоциируется с вечной гармонией, с идеей возвышенного, величественного, бесконечного, вечного, Божественного.

Исток вдохновения в истории культуры рисовался как в природе, так и в человеке, и в Боге. Знаменитый образ глаз красавицы из "Витязя в тигровой шкуре" показывает, как благодаря раскрывшимся векам этой красавицы весь мир озаряется сиянием. Здесь мир, природа попали в полную зависимость от красоты человека. Но в истории художественной культуры гораздо больше образов с противоположным смыслом, которые показывают, как на человека снисходит почти божественная или даже божественная благодать вдохновения, когда человек сумел открыть свою душу восприятию возвышенного, величественного, бесконечного, вечного, Божественного.

Современное искусство XX века поднялось до сложнейших инверсий: как в литературе появился человекосозидающий цинизм (Курт Воннегут), так в искусстве появились процессы дегуманизации, и сама символизация требует понимания как дегуманизация (Ортега и Гассет). Так, оказывается, что-то, что похоже на извращение природы, вовсе таким не является. И человеку, у которого мало опыта и знаний из истории культуры может показаться вульгарным и отталкивающим та форма, в которой талантливые художники наносят вежливые (или не очень) пощечины общественному вкусу. Отдельный вопрос о тех образах, когда вдохновение сравнивается по своему характеру с живым и трепетным существом, которое не всякий умеет приручить. Думается, что в истории культуры возможность "приручить" вдохновение и открыть его полноценные истоки как недооценивалась, так и переоценивалась.

Леонид Губанов оставил строки, которые сравнивают создание стихов с радостными хлопотами: «И стихи писал так легко, словно в речке коня купал...». Конь в поэзии - символ не случайный. Недаром символом поэтического вдохновения является Пегас - крылатый конь. То есть Леонид Губанов чувствовал себя поэтом, к которому вдохновение само идет на зов.

Очень распространены сравнения вдохновения с вольной птицей (...ласточки. буревестник, чайки и иные...).

Но не только из животного мира берут художники образы и символы источника вдохновения. Своеобразным идеалом творческой силы природы является образ снега в стихотворении Отара Чиладзе "Снег":

...Он нечаянно был так велик и робел,
что его белизну посчитают упреком

всем, кто волей судьбы не велик и не бел,
не научен тому, не обласкан уроком.

Он был - снег. И звучало у всех на устах
имя снега, что стало известно повсюду.
-Пой! - велели ему. Но он пел бы и так,
по естественной склонности к пенью и чуду...

Особую историю имеют образы творческого начала, связанные с символами плодородия, оплодотворяющих начал природы, как источнике вдохновения. Вклад в раскрытие этой темы внесли не только искусствоведы, но и психоаналитики, уделившие много внимания исследованию источников творческих сил талантливых деятелей искусства. Психоаналитики поначалу видели исток творческих сил в сдерживании полового влечения (есть "фрейдистские", написанные с позиций психоанализа, биографии художников, писателей, поэтов, политических деятелей).

Вопросы об истоке вдохновения в высшем виде творчества (любви) с особой остротой ставят проблему критериев отличия естественного от противоестественного. Природность же- символ естественности, высшей естественности и даже символ божественного. Чуждое природе - означает противоестественное или даже извращенное. Природа самого вдохновения, вероятно, - в том, что это - особое высокое расположение и явление сил души. "Эстетически прекрасное должно вести к реальному улучшению действительности... так, например, древняя трагедия, по объяснению Аристотеля... должна была производить действительное очищение души человеческой через ее очищение. Подобное же реально нравственное действие приписывает Платон некоторым родам музыки и лирики..." (истинная красота очищает душу). Катарсис - очищение.

Культура как итог и процесс творческой деятельности требует признания творческого начала в особом качестве. Поэтому и появилась постановка круга известных уже давно вопросов, но в необычной связи этих старинных вопросов друг с другом.

Во-первых, что есть творческое начало, первоэлемент. Это есть элементарное безразличие, любое мельчайшее безразличие, самая элементарная безотносительность. С этого начинается любое вполне человеческое отношение человека к реальности.

Во-вторых, в чем оно выражается. Выражение творческого и вообще совершенно человеческого отношения к чему бы то ни было выражается в широком спектре проявлений, исходным моментом которых является так называемое присутствие духа, а итогом является вдохновение. Это вопрос, сформулированный как утверждение. Вдохновение трактуется как особое расположение и проявление всех духовных сил человека в их гармонии и полноте.

В-третьих, как оно культивируется.

Это наиболее сложный спектр вопросов.

Столетиями продолжают попытки культивировать вдохновение и творческую одаренность. Но не менее старинными являются и заверения в бессмысленности и тщетности таких попыток. Поэтому требуется задать вопрос о том, бывали ли в истории высокоэффективные результаты творчества. Да, они хорошо известны по биографиям так называемых «творческих» личностей. Бывают творчески одаренные злодеи, но для постановки вопроса об источниках вдохновения представляется более предпочтительным сначала рассмотреть не нейтральные, не низменные или безобразные источники вдохновения, а возвышенные. Это обусловлено последовательно положительным характером возвышенного. Нейтральные, низменные и безобразные источники вдохновения могут начинаться с безразличия, с абстрагирования, они могут быть реакцией ужаса, в них заложен дисбаланс ценностных отношений изначально. Высокие и сложные уровни согласованности связаны с реализацией гармонии, существование гармонии - условие и следствие возвышения души. Творчески одаренные люди различных цивилизаций - будь то на Западе или на Востоке лишь в экстремальных ситуациях и ненадолго могли себе позволить «отвернуться от» того, что мы называем эстетической категорией «возвышенное». Большинство древних культур осознавало «возвышенное» начало как нечто связанное с «высшей реальностью». И наоборот,

именно благодаря всему спектру понятий о «высшей реальности» в рамках религиозных и жизненных систем ценностных установок сама категория «возвышенного» познавалась все глубже и полнее. Так, если сделать обзор биографий нескольких сотен творчески одаренных людей, то без труда обнаружится известный лейтмотив - «велению Божию, о муза, будь послушна». Возвышенное и нечто «высшее» воспринимается как действенное начало вне зависимости от того, насколько много личность упражняется в религиозных занятиях. Так сэр Исаак Ньютон был богословом, а Пушкин - весьма светским человеком, фантасты Стругацкие или Иван Ефремов - советские атеисты, но внимательность и симпатия к «божественному» (т.е. возвышенному и высшему) началу вполне ощущается в творчестве этих атеистов, не говоря уже о творцах классической культуры. Кроме этого можно заметить, что уровень творческой одаренности вполне различим также просто благодаря внимательному отношению к толковому словарю и традиционной трактовке образов, которые стоят за понятиями «талант», «гениальность», «святость».

Можно поставить вопрос: «А разве могут вдохновляться совсем одинаково талант, гений и святой?». Думается, что не совсем одинаковое вдохновение их посещает, и вообще вдохновляются они порой очень разными перспективами. Для иллюстрации хотелось бы предложить гипотетическую модель или схему - характеристику. Предположим, что среди сюжетных интерпретаций в литературе о культуре и творческой одаренности талант, гений и святой различимы по глубине, силе и итогам влияния на всех людей цивилизации, всех, кто причастен к культуре. Предположим, что талант - это создатель шедевра, а шедевр - это явление абсолютной ценности, который люди всеми силами стараются сберечь, передать потомкам. Предположим, что гений отличается такой творческой мощью, что творит целый новый мир и этот мир настолько сильно утверждает новые идеалы истины, добра и красоты, что мир отеческий и дедушкина старина оказываются как бы отброшенными, их ценность блекнет и кажется «тусклой». Предположим, что гений невольно «рвет связь времен». И предположим, что святым достоин объективно называться человек с такой творческой судьбой, благодаря которой мир и жизнь становятся лучше, благороднее, человечнее исподволь, изнутри, постепенно, но зато по существу и навсегда при сохранении всех традиционных ценностей, святынь, без надрывов, прорывов, «революций», при бережном сохранении всех смысловых нитей, связывающих прошлое и настоящее.

На фоне этих предположений можно задать вопрос: может ли святого вдохновить некий проект коренных и радикальных преобразований? Думается, что не только святой, но и «тип нормального гения» (так один из профессоров определяет А.С. Пушкина) отнесется с опаской к «радикализму». Думается, по той причине, что для его способностей проблема не в том, чтобы хоть как-то повлиять на мир, а в том, чтобы повлиять красиво. Из этих соображений вытекает еще не одно предположение. Во-первых, начинает казаться, что талант, гениальность и святость - это не различные виды дара, а ступени творческого роста. Во - вторых отсюда вытекает, что нормальному таланту хотелось бы стать гением, а нормальному гению хотелось бы стать святым. В-третьих, на этом фоне сам вопрос об источниках вдохновения связывается с вопросом о призвании, об умении слышать «вечный зов». Получается так, словно талант вдохновляется лишь частью тех вещей, которые могут вдохновить гения, а гений - частью тех явлений, которые интересны для святого, а святому интересно любое мгновение существования. Если это так, то получается, что в «Маленьких трагедиях» Пушкин в гениальности Моцарта изобразил свой идеал, который вдохновляется даже грубой скрипкой слепого уличного музыканта, который заверяет бездарного Сальери в том, что гений и злодейство есть вещи несовместные. Тогда как в расхожих понятиях живет наименование «гений зла» но нет никакого оборота речи о «злой» святости, потому, что язык - это совершенно объективная «стихия» субъективной культуры.

Таким образом, в рамках изложенной системы предположений источником вдохновения творческая личность делает любую реальность и любые процессы. Гении древних греков под космосом как миропорядком подразумевали прекрасное и возвышенное мироустройство. Античная культура совершенно не случайно стала источником вдохновения для многих культур Европы. Античный мыслитель Плотин в трактате «О природе и

источниках зла» писал: «пусть меня разорвут на части, пусть меня растерзают пытками, все равно в кромешной тьме мерзости и безобразия я буду кричать, что мир на самом деле прекрасен...». И так, источником вдохновения творческая личность делает любую реальность и любые процессы. Творчество потому и называется творчеством, что ему пригоден абсолютно любой исходный материал.

Если материал не поддавался творческому преобразованию, то не состоялось и само творчество как акт. В преображении - условие существования творчества. В этом контексте комически выглядят широко известные позиции воинствующего невежества, как, к примеру, регулярное стремление увязать творческую одаренность с психическими болезнями, поставить человека вне ответственности за «закопанный в землю» талант как свой, так и чужой. Как же может стать причастным источнику вдохновения тот человек, который не только о гениальности, который и о талантливости своей мечтать не смеет!

То есть, я предполагаю, что способность культивировать вдохновение и способности пробуждать присутствие духа в самом себе - это такая переменная величина, которая зависит от уровня культуры.

Думается, что это применимо к любым уровням творчества. И если высшим видом творчества человеческих отношений принято называть любовь, то можно предположить, что в самой любви способность человека относиться к другому человеку с душой с воодушевлением и вдохновением также зависит от уровня культуры чувств. Под культурой чувств подразумевается зрелость отношения человека к чувствам, к их проявлению: на низком уровне культуры чувств качество самосознания и чувство собственного достоинства зависят от будничного потока впечатлений в высокой мере. По мере роста культуры влияние постепенно изменяется до противоположного, и на высоком уровне культуры чувств и самообладания личность по своей инициативе предопределяет качество, содержание и количество будничных впечатлений. Думается, что в этом контексте будет иметь особое звучание главная идея работы Э. Фромма «Искусство любви». Он говорит о том, что любви надо учиться более, чем какому бы то ни было виду искусства. Интересно, что Фромм показал преобладание культурных истоков любви над биологическими. И в этом смысле любовь - искусство более сложное, и учиться ему сложнее, чем любому иному искусству. Следовательно, вопрос об истоках вдохновения в любви должен быть также сложнее, чем вопрос об истоках вдохновения в искусстве. Хотя аналогии в истории культуры между любовью и искусством не случайны: «Одной любви музыка уступает, но и любовь - мелодия...», - говорит Лаура в «Маленьких трагедиях» А.С. Пушкина.

Думается также, что условия вдохновения в любви человека к человеку и уровень творческой одаренности в любви имеют несколько иное качество.

Хайдеггер учил, что для человека естественнее всего роль пастыря бытия. Как это не похоже на установки и жажду быть царем природы!

Такое отношение к миру связано с так называемым онтологическим поворотом в философии XX в. И оказалось, что совершить этот поступок души - повернуться лицом к бытию - означало одновременно и обращение к высокой мудрости, к мудрости более высокой, чем прежняя. В античности учили, что мудрость есть непосредственный источник счастья, но мудрость оказалась и непосредственным источником вдохновения. Не стану призывать к мудрости в отношении к самому себе, в отношениях друг с другом, в отношениях людям к матери земле. Мудрость - это целостное и завершено человеческое, разумное и доброе отношение людей к матери-природе. Поэтому у этого источника вдохновения нет альтернативы. Пусть будет богатство многообразия. Но пусть все это богатство остается человеческим и мудрым.

Существуют ли творческие способности и искусность у тех людей, которые не претендуют на талантливость, не претендуют ни субъективно, лично ни объективно, социально? Есть понятия «высокий профессионализм, искусность, виртуозное овладение своим делом». И есть понятие «твердый профессионализм» (такое словосочетание, в частности, использовал Ю. Визбор).

До профессионализма располагается дилетантский уровень освоения искусства, науки, ремесла. Можно предположить, что это ступени к таланту. Наименование этих ступеней, как представляется, и указывает на методы культивирования, пробуждения вдохновения. Быть может, более точно говорить на этих уровнях не о вдохновении, а о некоторой воодушевленности, которая дает силы достаточно, чтобы самообладания хватило для труда, чтобы и человек заставил себя работать без внешней угрозы. Следуя опять толкованию смысла слов в родной речи можно вывести новый ряд предположений:

- дилетант трудится в зависимости от «дилетто» - удовольствия, в зависимости от достаточного уровня воодушевления;

- профессионал всегда умеет пробудить в себе достаточно сил для ежедневной обязательной работы. Можно употребить понятие обязательности;

- виртуозом своей профессии, вероятно, можно назвать того человека, который в рамках ежедневной обязательной работы находит возможности для дополнительной инициативности. Виртуозность требует известной гибкости мысли и чувства, такой воспитанности мысли и чувства, которая позволяет в рамках того же интервала времени позаботиться о большем. Становится заметна иная насыщенность человеческого существования.

Собственно, само вдохновение — это тоже в известном смысле заметно высокая насыщенность человеческого существования. Если все в мире имеет меру, то и присутствие духа имеет меру, оно может быть более напряженным или ярким, более возвышенным или трагическим, словом - различным. Но вне зависимости от содержания вдохновения, его напряжение имеет фоновый обобщающий тонус. Таким образом, сущность вдохновения определяется через меру присутствия духа в человеческой душе. Если быть более точным, - через готовность человека пропустить в свою душу присутствие духа святого, дух святой беспределен, но душа человеческая не может позволить вечному духу полностью захватить весь внутренний мир, от этого зависит желанность или нежелательность вдохновения.

Причина бездарности не в том, что личность «не хочет» быть одаренной вдохновением. Причина «нежелания» - в ограниченности духа. Непросвещенные невежды бездумно представляют себе качество души зависимым от того, что кто-то что-то «хочет или не хочет». Все наоборот. От качества души зависит ее способность хотеть что-то целиком и полностью. Вора спросили: «Что бы ты сделал, если бы царем?». Вор ответил: «Украл бы 100 рублей и убежал!». В ту эпоху на 100 рублей можно было 20 лошадок купить – то есть всю жизнь тихо прожить. Качество души вора предопределяет и содержание того вдохновения – все богатство его желаний. Вот, что вдохновляет вора. Страшное «как бы чего не вышло» - мечта о пустоте, - это то, что более всего вдохновляет обывателя. Ремесленник вдохновляется делом.

Профессионал – тысячей дел. Талант – творит нетленное. Гений творит эпоху. Святой останавливает возврат времени к эпохе низости и делает очередной вид низости невозможным навсегда.

Идеалы более высоких уровней творческой одаренности тоже должны быть. Было предположение, что все идеалы святости вбирает в себя идеал аристократизма. А все идеалы аристократизма – идеал учителя. А все идеалы учителя – идеал ученика. Труднее всего достичь идеала ученика.

Теоретические основы совершенствования курса обучения чтению и развитию речи

Денисенко Е.Н.
кандидат педагогических наук,
заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

В условиях личностно-ориентированного обучения главная цель педагога – включение ученика в процесс деятельности, в частности, в процесс речевой деятельности на всех ее этапах. На основе анализа лингвистической, психологической, педагогической и методической

литературы выявляются лингводидактические основы развития речи младших школьников, определяется место и роль коммуникативной компетенции в этом процессе.

Теоретические положения курса обучения развитию речи основываются на концепциях известных психологов, лингвистов С.Л. Рубинштейна, Н.С. Рождественского, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др. и обобщении взглядов по теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и др., концепции коммуникативной грамматики Г.А.Зотовой, Н.К.Онипенко и др., теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и Л.В. Занкова, концепции гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили, идеи коммуникативно-деятельного подхода к обучению языку Г.Г. Городиловой, В.И. Капиноса, Т.А. Ладыженской и др.

По мнению психолингвистов, «язык – это национальный по своему характеру... общественно отработанный словарный состав и грамматический строй, выражающийся в определенных правилах (закономерностях) сочетания в предложение... Речь – это использование средств языка условиями, в которых эти задачи возникают в виде речевой деятельности и выражаются в речевых образованиях, посредством которых совершается общение, язык же – та совокупность средств, которые речь при этом использует» [14, С.35].

Слово – основная лексическая единица языка, минимальная единица коммуникации. Система языка служит базой для речи. Начиная с букварного этапа обучения грамоте, учитель работает над такими коммуникативно значимыми понятиями как речь – предложение – словосочетание, слово – звук – буква. Аудирование – один из главных факторов, обеспечивающих успех овладения языком как средством общения. Слуховое восприятие (восприятие мыслей собеседника) начинается с небольших текстов, в которых четко воспринимаются предложения, слова, слоги и звуки. Говорение (выражение своих мыслей) как активный вид устной речи помогает выработке навыков воспроизведения связной речи в монологической и диалогической форме. Чтение как вид речевой деятельности занимает центральное место не только в процессе обучения, но и в процессе воспитания. Овладение звуковой, графической, смысловой системой второго, в нашем случае – русского языка и речевой коммуникативной деятельностью определяет обучения чтению. Письмо как вид речевой деятельности начинает формироваться в период обучения грамоте. В начальной школе преобладают упражнения и задачи, направленные на развитие умений и навыков репродуктивной и продуктивной письменной речи. Это – списывание, диктанты, письменные ответы на вопросы по содержанию текста, изложения и творческие сочинения.

Можно констатировать тот факт, что развитие речи в школьной программе приобретает все больше целенаправленный характер: обучение построению текста, составление описания, повествования, рассуждения, работа над деформированным текстом, «рассыпанными» предложениями, обучение деловой речи.

Основным теоретическим вопросом, определяющим общее направление поисков путей развития русской речи в период обучения грамоте, является проблема соотношения между письменной и устной речью как двумя системами знаковой информации. В лингвистической литературе нет единого подхода к вопросу о взаимоотношении устной и письменной форм языка. В большинстве случаев лингвисты исходят из первичности устной речи в генетическом смысле (т.е. ребенок усваивает язык вначале в устной форме, а лишь затем в письменной), и на этом основании выдвигает тезис о том, что письменная речь вторична по отношению к устной, зависима от нее и ограничена в своих возможностях. Однако другие ученые, признавая вторичность возникновения письма, ставят под сомнение подчинение письма законам устной речи. Отсутствие психофизиологической необходимости рассматривать звуковую систему как первичную подтверждается тем, что «внутреннее озвучение» не является обязательным условием для понимания письменного текста. Таким образом, устная и письменная речь рассматриваются как две самостоятельные независимые друг от друга знаковые коммуникативные системы.

«Существуют две параллельные системы знаковой информации: оптико-графическая и артикуляционно-акустическая, которые, хотя и как-то конгруируют в принципе, но не накладываются друг на друга, а представляют собой более сложное соотношение» [10,

С.211]. Специфика каждой системы «обусловлена тремя факторами: наличием собственных средств выражения, наличием собственных единиц и своим собственным строем» [10, С.220]. Единицы этих систем можно сопоставлять, так как «есть общее в их функциях: они доносят до нас информацию, но каждый своими средствами: фонема – акустически-артикуляционными, графема – оптико-графическими». «Соотношение средств выражения, а значит, и единиц сложное, выявить же это соотношение важно, так как постоянно возникает необходимость в преобразовании, превращении устной речи в письменную и наоборот» [10, С.211-220].

Сложность выявления соотношения средств выражения заключается в том, что единицы двух систем (графемы и фонемы) характеризуются разными дифференциальными признаками.

Различные точки зрения лингвистов на понимание соотношения устной и письменной форм языка определили разное толкование сущности графики и графемы.

Признание первичности устной речи и вторичности письменной дало возможность ученым дефинировать графику как «совокупность средств, которыми обладает данный язык для изображения фонем и их сочетаний, т.е. звучания слов» [9]. При этом единица графики – графема рассматривается как буквенное выражение фонемы. Напротив, признание автономности двух ярусов языка (фонологии и графики) привело к осознанию функции графики как оптико-графического средства передачи информации. При этом графема рассматривается как самостоятельная единица письменной формы языка и оптическое выражение фонемы. Второе определение графики и графемы, на наш взгляд, является более убедительным в том отношении, что оно учитывает две стороны знаковой единицы – план выражения и план содержания (означающее и означаемое). В связи с этим на современном уровне развития науки представляется возможным трактовать письмо не как «дополнительное к звуковой речи средство общения ..., осуществляемое при помощи начертательных знаков или изображений» [17, С.58], а как графическую знаковую систему, предназначенную для овеществления другой знаковой системы – языка, и имеющую рефлекторную связь с материальной (знаковой) системой, обладающей той же коммуникативной функцией.

Анализ литературы, посвященной вопросам развития русской речи в период обучения чтению, показывает, что в науке предпринимаются попытки дать определение чтению как виду речевой деятельности. Однако сформировать единое исчерпывающее определение пока не удалось. Это объясняется на наш взгляд тем, что чтение является очень сложным, многоаспектным видом речевого общения посредством языка, включающим в себя и познавательную, и мыслительную, и речедвигательную деятельность. Возможно различное понимание механизма чтения, а, следовательно, и различные подходы к пониманию того, как может и должна решаться проблема формирования этого механизма при изучении русской грамоты.

Особое значение приобретает в условиях школы, для учеников которой русский язык не является родным, проблема приобщения к чтению на русском языке. Известно, что язык познается и усваивается только в ходе и в результате речевой деятельности. Между тем учащиеся не всегда имеют в своем окружении ту русскую языковую среду, в которой они могли бы систематически применить знания русского языка в своей практической деятельности. Учащиеся такой школы за пределами школы используют далеко неравномерно различные виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо). Ведущими обычно оказываются чтение и аудирование. Поэтому именно чтение должно существенно влиять на темпы обучения русскому языку.

В дидактическом плане очень важен тот факт, что чтение содействует интенсификации процесса овладения языком, так как позволяет более широко использовать в учебном процессе различные рецепторы и анализаторы, что влияет на скорость и прочность многих вырабатываемых в учебном процессе умений и навыков. Так, например, З. Кольс, ссылаясь на исследования Гериша, Хауштейна и Моделя, которые установили, что услышанное задерживается в памяти примерно на 20%, увиденное – на 30%, услышанное и увиденное – уже на 50%, а услышанное, увиденное и произнесенное вслух – на 70%, приходит к выводу о

том, что «эффект запоминания и воспроизведения можно повысить, подключая другие каналы и комбинируя их» [9, 8]. Умения и навыки читать по-русски являются одними из важных предпосылок регулярного использования русского языка в роли орудия отражения и познания действительности, в роли орудия общения уже на начальном этапе обучения. Значение первого этапа состоит в том, что в этот период происходит перераспределение роли, места и удельного веса основных видов речевой деятельности. Усиливается и становится ведущей роль чтения в расширении речевых возможностей учащихся, в обогащении их словарного запаса, в совершенствовании навыков произношения, построения предложений и связных высказываний.

При любом подходе мы исходим из того, что существуют две системы «материализации» языковой действительности (одна – для речи устной, а другая – для письменной). Назначение механизма чтения состоит в том, чтобы обеспечить перекодирование письменного текста как последовательности букв в устную звучащую речь и, тем самым, дать возможность извлекать читающим информацию, которая была закодирована пишущим. Целям и задачам чтения как вида речевой деятельности прямо и непосредственно соответствует только последнее, т.е. извлечение информации. Сам же процесс перекодирования текста является лишь средством для достижения целей чтения. Хотя процесс перекодирования, дешифровки играет чисто техническую, вспомогательную роль, умения и навыки перекодирования и дешифровки оказываются решающими, так как в процессе чтения оперативное мышление не может одновременно решать и сложные проблемы декодирования текста, перевода письменной речи в устную, и еще более сложные проблемы извлечения, сохранения и обработки получаемой информации.

С психологической точки зрения выработка тех умений и навыков чтения, которые переводят деятельность по дешифровке текста и перекодированию письменной речи в устную с уровня осознанных действий на уровень автоматизма, есть единственный способ разгрузки восприятия, памяти, мышления и внимания учащихся, есть единственный путь, ведущий к тому, чтобы психическая сфера учащихся в процессе чтения была занята только получением, сохранением и обработкой получаемой информации, а не отвлекалась на решение задач дешифровки как задач вспомогательных.

Изложенное выше дает основание разграничивать широкое и узкое понимание механизма чтения. Под механизмом чтения в широком смысле понимается тот механизм, который, совершенствуясь на протяжении всей жизни индивида, обеспечивает извлечение, сохранение и обработку получаемой в процессе чтения информации. Под механизмом чтения в узком смысле понимается лишь тот механизм, который обеспечивает перевод действий на уровень автоматизма. Механизм чтения в узком смысле является органической частью и основой механизма чтения в широком смысле. Формирование механизма чтения в узком смысле считается основной задачей обучения чтению в букварный период.

Использование чтения как вида речевой деятельности с целью развития русской речи школьника может иметь различные практические установки. В одном случае, приступая к чтению, ставится задача глубже вникнуть в содержание читаемого текста. Напр., так мы читаем заинтересовавшую нас научную статью с оригинальным подходом к постановке вопроса; ученик читает с такой установкой условие задачи на уроке математики и т.д. В другом случае интересуется не только осмысленное содержание текста, но и его запоминание. Так, напр., мы повторно читаем понравившееся нам стихотворение с целью запомнить его. В третьем случае просто бегло просматривается текст с целью выявить, о чем в нем говорится. В четвертом случае нас интересуется лишь что-то определенное в тексте, и мы ищем именно интересующую нас мысль, цифру и т.д. Однако какие бы конкретные практические установки ни выдвигались перед чтением, возможности их разрешения предопределяются именно тем, насколько уровень сформированности механизма чтения в узком смысле позволит сосредоточиться на решении поставленной задачи.

Говоря о том, что основной задачей обучения чтению в букварный период является формирование механизма чтения в узком смысле, мы ни в коей мере не утверждаем, что в букварный период не следует уделять внимание содержанию читаемого, что нас интересуется

только чисто технический аспект перекодирования. Наоборот, уже в период обучения грамоте следует стремиться к тому, чтобы ученик не просто озвучивал текст, но и отдавал себе отчет в том, что он прочитал, чтобы приучить детей к сознательному чтению и развивать речь на основе прочитанного. Именно поэтому уже в букварный период чтение должно завершаться работой в виде ответов учащихся на вопросы учителя о прочитанном, в виде заданий учащимся: найти и прочитать предложение, в котором говорится о том-то и т.д. Иными словами, уже в период обучения грамоте чтение должно выступать как вид речевой деятельности. В таком качестве чтение может выступать лишь при условии, что сознание учащихся занято содержанием, смыслом читаемого и не отвлекается на решение проблемы языковой формы, «языковой материи». Именно поэтому подчеркивается, что основной задачей обучения чтению в букварный период является формирование механизма чтения в узком смысле.

Под термином «чтение» понимается особый вид коммуникативной речевой деятельности, направленной на извлечение смыслового содержания текста на основе восприятия письменного текста, его переработки и получения языковой информации. При этом в термин «чтение» вкладывается как обязательный компонент понимание прочитанного на том основании, что вне понимания не может быть чтения, а только лишь озвучивание текста. Извлечение смыслового содержания текста может осуществляться, как известно, разными способами чтения: по буквам, комплексам букв, по словам, понятиям («визуальное чтение») и сопровождаться речевыми процессами в виде проговаривания вслух и про себя. Высокий уровень техники чтения позволяет полностью сосредоточиться на извлечении из текста смысловой информации.

Данные современной теории деятельности, представленные в работах А.Н. Леонтьева, И.А. Зимней, свидетельствуют о том, что любая деятельность как процесс характеризуется «постоянно происходящими трансформациями», в качестве которых выступают «укрепление» и «дробление» отдельных единиц деятельности, благодаря чему деятельность может переходить в действия, а действия – в свою очередь – в операции, и, наоборот, «когда действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью» [12, С. 203].

Обучение чтению есть обучение речевой деятельности. «Каждый акт такой деятельности является действием по выражению некоторого содержания в знаковой форме или по восприятию содержания знаковых выражений. В соответствии с этой точкой зрения единицы речи представляют собой знаки, т.е. некоторые материальные элементы, которым приданы те или иные значения, ... для письменной речи такими материальными элементами являются графические средства» [7, С. 83]. Знание специфики букво-фонемных соответствий и умение автоматически переводить буквенные последовательности в слитное единство речевых звуков является важнейшим компонентом механизма чтения и важнейшим условием осмысленного чтения. Процесс чтения как деятельность предполагает использование определенного механизма чтения на том или ином этапе овладения письменной речью. Динамика становления механизма чтения может рассматриваться как процесс качественного преобразования оперативных (операционных) единиц деятельности.

Итак, процесс развития русской речи у школьников, для которых русский язык является неродным, объективно сталкивается с некоторыми трудностями:

1. Процесс чтения представляет собой процесс перекодирования единиц графической системы (букв) в единицы звуковой системы (фонемы и их позиционные варианты, т.е. реально произносимые звуки). В условиях единой графической системы и близкородственного билингвизма это перекодирование представляется проблемным.
2. На первоначальном этапе обучения чтению в качестве минимальной оперативной единицы восприятия, памяти и мышления выступает буква.
3. Буква выступает в качестве знака, имеющего форму (благодаря различным начертаниям одна буква отличается от других) и значение (ее фонемное или звуковое соответствие).
4. В силу отсутствия в русском языке взаимнооднозначного соответствия между буквами и фонемами (а, следовательно, реально произносимыми звуками) для читающего определенным

является обозначающее (форма знака), а обозначаемое (его фонемное или звуковое соответствие) остается неопределенным и может быть выявлено лишь в результате анализа окружения данной буквы.

Изучение литературы, систематические наблюдения за состоянием преподавания русского языка как неродного и уровнем знаний, умений и навыков учащихся, а также ход и результаты экспериментальной работы все более убеждают в том, что потенциальные возможности дальнейшего совершенствования курса русской грамоты далеко не исчерпаны и что реализация этих возможностей связана не только с совершенствованием методов и приемов развития русской речи младших школьников в курсе обучения чтению на русском языке, но и прежде всего с исследованием, разработкой и обоснованием таких положений, как цели, задачи курса русской грамоты, объем, содержание и логическая структура курса, учет специфики деятельности по формированию механизма чтения на русском языке в условиях, когда дети уже овладели грамотой родного языка, оптимальное использование познавательных, мыслительных и мнестических возможностей младших школьников, конкретизация и оптимизация целей, задач, содержания и структуры учебной деятельности учащихся как для курса грамоты в целом, так и для отдельных его этапов и многие другие. Становится все более очевидным наличие прямой зависимости эффективности приемов и методов обучения от их соответствия задачам обучения грамоте, от содержания научных принципов структурной организации курса.

Одной из основных задач методической науки в настоящее время по-прежнему остается вопрос «чему учить?», научное определение содержания обучения, включающего в себя объем и характер изучаемого материала и последовательность его введения в процесс обучения [15, с.10].

Известно, что совершенствование системы обучения чтению может осуществляться двумя путями: по линии усовершенствования методов обучения и по линии усовершенствования структуры курса, совершенствования научных основ построения системы обучения чтению. В последние годы наметилась тенденция к более глубокой разработке проблемы методов и приемов обучения чтению на уроках русского языка. Не отрицая важности дальнейших исследований в области совершенствования методов и приемов обучения, необходимо подчеркнуть, что при этом не следует упускать из виду и другую, не менее важную проблему научного определения и обоснования целей и задач, объема и содержания, а также системы принципов структурной организации первоначального курса обучения чтению.

Проблема повышения эффективности формирования первоначальных навыков чтения является частью общеметодической проблемы обучения русской грамоте учащихся, и от степени оптимальности ее решения зависит эффективность курса грамоты в целом.

Эффективность обучения чтению на русском языке и развитию речи в букварный и послебукварный периоды зависит от оптимизации структуры курса, рационального упорядочения учебного материала на основе системы принципов, учитывающих цель и единицы упорядочения, а также от психолингвистических факторов, влияющих на эффективность формирования механизма чтения у школьников в условиях опережающего изучения родной грамоты. При этом должны учитываться как специфические особенности соотношения русской графической и фонологической систем, так и вытекающие из этих особенностей трудности овладения учащимися умениями и навыками чтения в условиях сильной или слабой интерференции.

Понимая под механизмом чтения операцию перевода буквенных последовательностей в звуковые, необходимо прежде всего рассмотреть алфавит русского языка с точки зрения функциональных особенностей составляющих его букв, так как именно буквы на начальном этапе формирования механизма чтения являются оперативными единицами восприятия, памяти и мышления.

Качество чтения опытного читателя характеризуется скоростью, беглостью, правильностью, сознательностью и выразительностью. Соблюдение им словесного ударения свидетельствует о том, что минимальной оперативной единицей чтения является слово. У

начинающего читателя минимальной оперативной единицей чтения выступает буква. На уровне буквенного чтения учащийся овладевает способностью различать буквы как элементы письменной речи и устанавливать букво-фонемные соответствия. На уровне интервокальных групп + гласный у учащихся расширяется зрительное поле узнавания до оперативной единицы, равной слову (напр., дом, стол) или слогу (стра-на). На этом этапе учащиеся овладевают умением соотносить зрительные (графические) образы с произносительными звуко-моторными единицами. На уровне чтения целыми словами поле зрения учащихся расширяется еще больше. Они воспринимают текст целыми буквенными комплексами, равными слову, вырабатывают умение целно произносить эти буквосочетания с соблюдением ударений и норм слогораздела, а также соотносить увиденное и произносимое с семантикой, смыслом. Возможны и другие, более высокие уровни чтения. Все это позволяет рассматривать механизм чтения как иерархическую структуру умений и навыков: опознавание буквы → опознавание буквосочетаний → опознавание слов → опознавание комплексов слов.

Вывод о механизме чтения как иерархической структуре имеет важное методологическое значение. Если механизм чтения представляет собой иерархическую структуру, то и динамика учебного процесса должна учитывать иерархичность умений и навыков и конкретизировать свои цели и задачи применительно к каждому этапу обучения, а каждый этап – это ступень качественного преобразования оперативных единиц в процессе дешифровки, перекодирования текста. Поэтому, рассматривая процесс обучения чтению как процесс качественного преобразования оперативных единиц, мы должны исходить из того, что, по определению А.А. Леонтьева, чтение – сложная иерархия различных умений [6].

Положение о том, что механизм чтения представляет собой не простую совокупность умений, а иерархию умений [3, С.18], очень важен в дидактическом плане. Идея о механизме чтения как иерархической структуре умений и навыков имеет для методики обучения чтению фундаментальное значение, так как иерархия умений и навыков в самом механизме чтения детерминирует процесс обучения, задавая строго определенную последовательность в выработке соответствующих умений и навыков.

На современном этапе развития методики как науки особое внимание уделяется проблеме речи, раскрыть суть которой возможно лишь при рассмотрении ее в общей теории деятельности. Категория деятельности является ключевой в понимании человека, его социальных характеристик. Она одна из самых кардинальных проблем, непосредственно сопряженных с личностью, представляющая собой форму взаимоотношения с объективным миром – природой, социальной средой, вне которых немыслима сама человеческая жизнь. Проблема деятельности не перестает занимать умы философов, экономистов, социологов, психологов, лингвистов. Это объясняется тем, что деятельность – источник появления человека, основание всей его жизни, становления его как личности. Для педагогики проблема деятельности является важнейшей основой формирования личности подрастающего поколения. Вне деятельности невозможно решать задачи воспитания, обучения и развития. Феномен деятельности является наисложнейшим, ее возможности неисчерпаемы. Разнообразны трактовки человеческой деятельности, она рассматривается и как социальная форма движения материи, и как феномен существования человечества, и как путь отражения человеком предметного мира, и как возможность активного преобразования человеком действительности. Таким образом, деятельность – основа существования и развития общества, всех его ценностей. В общей теории деятельности выделены различные подходы, имеющие непреходящее значение для педагогического процесса. Это прежде всего выделение сущностных свойств деятельности, таких, как целеполагание, предметность, осмысленность, преобразующий характер (В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев). Эти свойства составляют сущность деятельности любого вида. Они выражают единство объективного и субъективного в деятельности. Каждый ее вид по необходимости выявляет всеобщие, универсальные характеристики деятельности и может быть объяснен лишь на основе таких характеристик. Цель деятельности ставится не произвольно, а в соответствии с объективными обстоятельствами. Она определяет весь последующий процесс, совершаемый субъектом.

Предметность и осмысленность, как пишет В.П. Зинченко, выражая единство объективного и субъективного начала в деятельности, идут как бы навстречу друг другу, образуют сцепление объективно-субъективных ее основ [4]. В теории речевой деятельности способы осуществления действий называются операциями. Каждое действие соотносится с целью, а понятие операции соотносится с условиями действия. Структура речевой деятельности или речевого действия в принципе совпадает со структурой любого действия, так как включает в себя фразы ориентировки, планирования, реализации и контроля.

Учитывая, что в психологической литературе понятие «умение» используется в двух аспектах – в деятельностном и операциональном, где первое связывается с умением осуществлять какую-либо деятельность, а второе – с умением выполнять действия, операции, Е.П. Ильин указывает, что «операциональное умение и навык – понятия тождественные, означающие владение тем или иным способом выполнения действия, операции» [5, С. 147].

Характеризуя виды речевой деятельности, Г.Г.Городилова рекомендует рассматривать речевой навык и речевое умение в двух аспектах: в деятельности и в процессе обучения этой деятельности, т.е. при осуществлении речевой деятельности на языке, которым владеет человек, и при овладении речью, и определяет речевое умение как «способность говорить, слушать, читать, писать, реализуя в процессе общения (обмена мыслями) речевые навыки» [2, С. 40].

Преобразующий характер любой деятельности является ведущим свойством объективного порядка, но зависит он от активной роли субъекта, продуктивного характера его деятельности. По данным концепциям теории деятельности, связи и отношения, образуемые в ней, являются производными от сущностных ее характеристик. По другой концепции, центром деятельности являются субъектно-объектные отношения. Сущностная связь субъекта, деятельности, по мнению этих исследователей, выявляется тогда, когда ведущей в анализе выступает категория субъекта. В этой концепции актуализируются важнейшие утверждения о сущности и природе человеческой деятельности, о том, что в ней люди работают в тесной взаимосвязи, что в этом процессе происходит обмен деятельностью, что сама ее природа связана с воздействием людей друг на друга. Неразрывная связь человека и деятельности получила свое развитие в идеях С.Л. Рубинштейна, который выступил против обособления деятельности и ее субъекта, против понимания их чисто внешних связей, психологически обосновал сложность связей человека и его деятельности. Анализ становления взглядов психологов по теории деятельности дан в трудах Б.Г. Ананьева и Б.Ф. Ломова. Разработка теории деятельности вслед за Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым продолжена Н.Ф. Талызиной, И.А. Зимней, Г.И. Щукиной.

Поскольку человеческая деятельность имеет двойную детерминацию (она детерминирована как объективным миром, окружающим человека, так и внутренним содержанием самого человека), для анализа педагогического процесса чрезвычайно значимы два важнейших извлечения из общей теории деятельности:

1. Человеческая деятельность обладает сущностными свойствами, выделенными современными науками: целеполаганием, предметностью и осознанностью, преобразующим характером. Этим свойствам, надо полагать, должна отвечать и деятельность, организуемая педагогическим процессом. Не обладая ими, процесс учения, например, может представлять собой лишь реактивное поведение школьника - ответ на внешние раздражители по принципу «стимул– реакция». Следовательно, процесс и результат деятельности, организуемый учителем и совершаемый учеником, обязательно должен обладать сущностными свойствами, чтобы не превращаться в простейший акт реагирования на внешние влияния.
2. Сущность человеческой деятельности производна от ее субъекта деятельности. С.Л. Рубинштейн писал, что деятельность человека не является реакцией на внешний раздражитель, что это не внешняя операция субъекта над объектом. Деятельность выражает сложные переходы, в процессе которых формируется сам субъект. И происходит это именно в условиях человеческой деятельности, в которой люди работают совместно, обмениваются деятельностью, воздействуют друг на друга. В реальном педагогическом процессе все это

происходит в целенаправленном взаимодействии учителя и детского коллектива [11, С.123-145].

Педагогический аспект в теории деятельности создает возможности проникнуть в объективные и субъективные условия, в субъектно-объектные отношения, выделяющие механизмы формирования и развития личности.

Для педагогического процесса, а главное, для построения теории деятельности в педагогике большое значение имеют исследования Г.И. Щукиной о роли деятельности в учебном процессе, о педагогических проблемах формирования и развития личности, а также ее исследования о субъектной позиции ученика с присущими ему возможностями саморегуляции, самонастроения, самоорганизации, с его многообразными отношениями к миру, к людям, к деятельности и ее участникам.

Включение в деятельность - основной путь развития человека, формирования в нем ценных личностных качеств, активной жизненной позиции. Положение о том, что человек формируется как личность, участвуя в различных видах деятельности, является центральным в педагогике и психологии.

Проблема речи входит в теорию деятельности и имеет одно из ключевых значений. Понятие речевой деятельности было впервые введено и обосновано в отечественной психологии Л.С.Выготским [1]. Говоря о новом подходе к психике человека, Л.С.Выготский опирался на два положения: первое, психика есть функция, свойство человека как материального, телесного существа, обладающего определенной физической организацией мозга и нервной системы; второе, психика человека социальна, разгадку ее специфических особенностей нужно искать не в биологии человека, и не в независимых законах «духа», а в истории человечества. Речь должна рассматриваться в качестве акта человеческой деятельности. Речь – прежде всего «средство социального общения, средство высказывания и понимания». В речевой деятельности Л.С.Выготский видел возможности социального становления человека и всех его познавательных сил.

Проблеме речевой деятельности уделяют большое внимание философы, социологи, психологи, лингвисты. Значительная часть их рассматривает речевую деятельность с позиций общей теории деятельности, в качестве необходимого ее вида. Однако содержание понятия «речевая деятельность» значительно варьируется у авторов. Ф. де Соссюр трактовал речевую деятельность как единство «языка» и «языковой способности». А. Бодуэн де Куртене, а затем Н.С.Трубецкой определяли ее как то, что неразрывно объединяет «язык» и «речь», которые могут рассматриваться как две взаимосвязанные стороны одного и того же явления – «речевой деятельности». В работах Л.В.Щербы она рассматривается как совокупность процессов выражения и понимания.

Деятельностный подход к изучению речевых процессов нашел свое развитие в трудах Н.И. Жинкина, А.Н. Леонтьева и др. Они подчеркивали обязательную активность в процессе речевой деятельности, которая является «каналом развития интеллекта». Проблеме речевой деятельности посвящены работы И.И.Ильсова, И.А.Зимней, А.А. Леонтьева. Внутри речевой деятельности авторы выделяют такие понятия, как речь, речевое действие, речевое общение. Здесь, также, как и в определении самого понятия, единообразия нет. Сложность проблемы речевой деятельности, на наш взгляд, находит отражение в создавшейся в настоящее время ситуации, при которой, с одной стороны, разрабатывается теория речевой деятельности, а с другой - остается актуальным утверждение А.Н. Леонтьева о том, что «строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность - целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» [Леонтьев. Проблема, С.42]. Очевидно, что решение этой проблемы возможно только в рамках анализа основных понятий самой теории деятельности.

В настоящее время процесс использования человеком языковых средств в акте непосредственной коммуникации получил в современной науке также название речевой деятельности. Философы трактуют речь как «деятельность человека, заключающуюся в общении с другими людьми, в выражении и передаче им мыслей посредством того или иного языка» [13]. Речь - это процесс пользования языком. Благодаря речевой деятельности

отражение мира в сознании отдельного человека постоянно пополняется и обогащается тем, что отражается в общественном сознании, связывается с достижением всей практики человечества. Психология рассматривает речь как средство общения, т.е. как сложную и специфически организованную форму сознательной деятельности, в которой участвует субъект, воспринимающий ее. С одной стороны, это экспрессивная речь, начинающаяся с мотива высказывания, общей мысли, которая кодируется затем с помощью внутренней речи в речевые схемы, трансформирующиеся в развернутую речь на основе порождающей, или генеративной, грамматики. С другой стороны, это импрессивная речь, проделывающая обратный путь - от восприятия потока чужой речи и декодирования ее через анализ, выделение существенных элементов и сокращение воспринимающего речевого высказывания до некоторой речевой схемы, которая дальше посредством внутренней речи трансформируется в высказывание, общую мысль, со скрытым в нем подтекстом. Этот сложный путь кончается декодированием мотива, стоящего за высказыванием. Очевидно, что такая речевая деятельность (как экспрессивная, так и импрессивная) представляет собой сложнейшее психологическое образование.

Характеристика речевой деятельности как специальной формы общения указывает лишь одну сторону этого процесса. Помимо этого, речь является орудием мышления, наконец, средством регуляции (организации) собственных психических процессов человека. Посредством слова и предложения в речи осуществляется анализ и обобщение поступающей информации, с одной стороны, и формулируются суждения и выводы - с другой. Поэтому речь, являясь средством общения, становится одновременно и механизмом познавательной деятельности, позволяющим выполнять операции отвлечения и обобщения и создающим основу категориального мышления. Психологическая наука по вопросам речи и речевой деятельности опирается на идеи С.Л. Рубинштейна. Именно он рассматривал проблему речи в контексте с мышлением. Речь для него - деятельность (выражения, воздействия, сообщения, общения) посредством языка; речь - это язык в действии. Речь - единство определенной деятельности - общения и определенного содержания, которое обозначает и, обозначая, отражает бытие. Речь - это форма существования сознания (мыслей, чувств, переживаний) для других, служащая средством общения с ними, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления.

Речевая деятельность и лежащая в ее основе система словесных знаков - язык - изучаются не только психологией, но и другими науками. Важнейшей из них является лингвистика, изучающая язык как абстрактную систему безотносительно к его функциям в речевой деятельности. Лингвисты актуализируют следующий взгляд на язык: язык рассматривается не только как система, развивающаяся исторически, не только как застывшее множество слов и правил их употребления, но как особая деятельность человека. Современная лингвистика - это не только описание существующих языков, но и подход к языку как деятельности, изучение говорящего человека. В психолингвистике речь рассматривается как деятельность, включающая процессы слушания (восприятия, понимания) и говорения (выражения, самовыражения). В ней вскрываются процессы соотносительности единиц языка с механизмами и формами речевой деятельности. В работах, написанных в русле идей теории речевой деятельности, делались попытки определить ее предмет. В общем виде эти определения сводятся к тому, что предметом психолингвистики является изучение внутренних (психических) механизмов порождения и восприятия речи. Изучение закономерности внутреннего механизма порождения и восприятия речи предполагает наличие у человека так называемой языковой способности. Впервые языковую способность выделил академик Л.В. Щерба. Она входила в его известную трехчленную систему: речевая организация (психофизиологическая организация индивида), языковая система (обобщение правил, которое делается «на основании всех актов говорения и понимания, имевших место в определенную эпоху жизни той или иной общественной группы» [16, С.280]), языковой материал (речевая деятельность—«совокупность актов говорения и понимания»). Эта трехчленная система Л.В.Щербы была модифицирована психолингвистом А.А.Леонтьевым. А.А.Леонтьев выделил «языковую способность» - отражение системы языка в сознании

говорящего на этом языке, «языковой процесс», т.е. собственно речь, реализацию языковой способности, и «языковой стандарт» - язык как систему, существующую вне индивида. Помимо различения языка и речи им выделено, таким образом, еще нечто в сознании говорящего человека, позволяющее ему пользоваться языком, говорить и понимать сказанное (языковая способность). Это механизм, обеспечивающий речевую деятельность. Выделение внутренних механизмов предполагает наличие внешних механизмов порождения речи, которые, интериоризовавшись, становятся факторами внутренними. Психолингвистика считает также обоснованным положение о принципиальной структурной изоморфности внутренней (умственной) и внешней деятельности человека, что является методологическим основанием объединения в структуре речевой деятельности ее внутренних и внешних факторов (это положение рассматривается в рамках деятельностного подхода к речи). Психолингвистика дает следующие общедетельностные характеристики речи:

1. Представление о процессе коммуникации (говорения) как о деятельности целенаправленной. Такая трактовка содержалась в трудах Л.С. Выготского и развита его последователями. Каждый единичный акт деятельности характеризуется теми же сторонами, что и вся деятельность в целом: «Он начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели. Между ними же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение».

2. Представление о структуре речевой деятельности как о единстве трех фаз: а) ориентировка в условиях действия, создание схемы, плана выполнения задачи, б) использование программы, сформированной в результате ориентировки, осуществление конкретных операций, в) контрольное сличение процесса действия и эффекта действия с намерением, внесение необходимых коррективов.

3. Представление о речевой деятельности и ее организации как об иерархии многоуровневой постройки. В этой многоуровневой иерархии выделяются фоновые и ведущие уровни.

Сравнив характеристики речевой деятельности по целенаправленности и структуре с ее предметной основой, психолингвисты доказывают, что они тождественны по строению, что доказывает принадлежность речи к феномену деятельности, то есть в психолингвистике исследуется речь как самостоятельная деятельность в тех случаях, когда она приобретает свой собственный мотив. А.А. Леонтьев речевой деятельностью называет процесс пользования человеком языком для общения. Он различает такие понятия, как речь, речевая операция, речевое действие, речевое общение, раскрывая механизм перехода речевой деятельности в речевое действие и наоборот. Речь в системе деятельности может занимать различное место: выступать как орудие планирования действий в речевой форме, как орудие контроля, сопоставления полученного результата с намеченной целью. В психологическом построении речь тождественна любой другой деятельности. Она имеет определенную цель и управляется мотивом или чаще системой мотивов. «Не всякая деятельность, использующая язык, есть речевая деятельность», - утверждает А.А. Леонтьев [6, С.48]. Так, при помощи языка можно организовать запоминание или решать сложные мыслительные задачи. В этих случаях лучше говорить о речи, входящей в качестве операций в мыслительную, мнемоническую деятельность. Язык - это средство или орудие общения, а речевая деятельность - сам процесс общения. А.А. Леонтьев указывал, что речевая деятельность организована в принципе так же, как и другие виды деятельности. Напр., она во многом сходна с мыслительной, только характер задачи, решаемой субъектом, здесь иной - она не познавательная, а коммуникативная. В качестве же самостоятельной деятельности в теории А.А. Леонтьева речь выступает лишь в тех случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания, когда речь - самоценна. Напр., когда школьник на уроке говорит, а стоящие за этим мотивы связаны с правильностью и уместностью его речи, и их удовлетворение зависит от того, насколько его высказывание правильно и уместно, - это и есть характерный пример собственно речевой деятельности. В этом случае речевое действие - компонент, а не высказывание в целом. Если же побудительная причина возникновения речи - ее мотив - лежит в иной, неречевой деятельности, например, люди говорят друг с другом, чтобы скоординировать свои действия, тогда речь имеет статус действия. Рассматривая проблему

речи с позиции психолингвистики, А.А.Леонтьев анализирует речевую деятельность и как «один из видов деятельности отражения» и как «специализированное употребление речи для общения, частный случай деятельности общения» [6, С.7]. Не без основания А.А.Леонтьев утверждает, что в реальной жизни речь чаще всего имеет статус не самостоятельной деятельности, а действия, включенного в любую деятельность. Однако столь категоричное утверждение автора противоречит его же публикациям, в которых он оперирует термином «речевая деятельность», считая его выражением деятельностных основ данного феномена, что для педагогики, с нашей точки зрения, весьма значимо.

Итак, несмотря на углубленную разработку проблемы речи и речевой деятельности, налицо сложность этой проблемы, которая усугубляется еще и некоторой непоследовательностью в ее решении, терминологической неясностью, неточностью и разночтением ее теоретических оснований. Как самостоятельный вид речи, речевая деятельность требует глубокой разработки в педагогике.

Использованная литература

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т.2. М., 1996.
2. Городилова Г.Г. Формирование речевых умений // Вопросы методики обучения русскому языку учащихся национальной школы. М., 1976.
3. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
4. Зинченко В.П. Опознание и кодирование. Л., 1981. 182 с.; Зинченко В.П., Вергалис Н.Ю. Формирование зрительного образа. М., 1969. 106 с.
5. Ильин Е.П. Умения и навыки: нерешенные вопросы // Вопросы психологии. М., 1986. № 2.
6. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. 368 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии. // Вопросы философии, 1972, №№ 9, 11, 12.
8. Психологические исследования познавательных процессов и личности. / Отв. ред. Д. М. Ковач. 1983. 216 с.
9. Психологический словарь / автор-состав. В. Н. Копорулина. Ростов н. Д., 2003. 637с.
10. Реформатский А.А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем // Исследования по структурной типологии. М., 1963.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 1998. 705 с.
12. Соколов А.Н. Электромиографический анализ внутренней речи и проблема нейродинамики мышления. // В сб.: Мышление и речь. М., 1963.
13. Философский энциклопедический словарь. М., 1997. 574 с.
14. Храпатая И.В. Диагностика речевого развития ребенка как показателя его умственного развития // Диагностика готовности детей к обучению в прогимназических классах. Йошкар-Ола, 1994. С. 38-51.
15. Шанский Н.М. Состояние и задачи исследования проблем преподавания русского языка и литературы в школах союзных республик // «Русский язык в национальной школе», 1973, №.1.
16. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 428 с.
17. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / Под ред. В.В. Давыдова, Т.А. Нежной. М., 1998. 110 с.

Современные исследования по организации предметно-игровой среды для детей дошкольного возраста

Тараненко С.М.

руководитель Комиссии по качеству образования

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

преподаватель кафедры профессионального образования

Ребенок-дошкольник получает социальный опыт и новые сведения об окружающем мире не только от взрослых, но и от окружающей его среды, которая становится для него носителем информации об окружающем мире.

Предметно-игровая среда не только обеспечивает разные виды активности дошкольника (речевую, игровую, умственную и т.п.), но и становится своеобразной лабораторией его самообразования, играет особую роль в самостоятельной деятельности дошкольника. Эта деятельность во многом зависит от того, как устроена предметно-пространственная организация жизни ребенка, из каких игрушек и дидактических пособий она состоит, каков их развивающий потенциал.

Исследователи рассматривали среду со следующих точек зрения:

- обеспечение преемственности психического развития детей в их деятельности (Т.И. Белова, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, А.Н. Леонтьев, А.Ж. Овчинникова и др.);
- создание системы развивающих игрушек и дидактических пособий для детей раннего и дошкольного возраста (Н.Т. Гринявичене, Е.В. Зворыгина, Г.Г. Локуциевская, Л. Новоселова, А.А. Овчинников, Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова и др.);
- формирование архитектурно планировочных решений интерьера и экстерьера ДОО с целью создания наиболее комфортной обстановки для детей и взрослых (О.А. Барханова, Н.М. Браиловская, Г.Б. Маркизова, Н.В. Михеева, Г.Н. Пантелеев, Л.Н. Пантелеева, Ю.П. Филенков, Н.Н. Щетинина и др.);
- преобразование материально-технического обеспечения педагогического процесса в ДОО на основе принципов построения развивающей среды, формирование системы развивающей предметной среды детского сада (О.В. Артамонова, Л.М. Кларина, Л. Новоселова, В.А. Петровский, Л.А. Смывина).

Детский сад должен предоставлять ребенку возможность не только изучать и познавать окружающий мир, но и жить в гармонии с ним, получать удовольствие от каждого прожитого дня, от разнообразия своей деятельности, успешно выполненного задания или желания, которое, наконец, осуществилось. И с этой точки зрения огромное значение имеет организация условий, пространства дошкольного учреждения.

При отборе оборудования, учебно-методического и игрового материала для детского сада необходимо руководствоваться нормативно-правовой базой:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.;
- Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
- Письмо Минобрнауки России от 17.05.1995 г. № 61/19-12 «О психолого- педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях»;
- Федеральные государственные требования к созданию предметной развивающей среды, обеспечивающие реализацию основной общеобразовательной программы дошкольного образования (проект);
- Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), утв. Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ от 17.06.2003 г.;
- Концепция построения развивающей среды в дошкольном учреждении (В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова, 2003 г.);
- Концепция дошкольного воспитания (авторы В.В. Давыдов, В.А. Петровский, 1989 г.);
- Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях в соответствии с Приложением Б. СанПиН 2.4.1.3049-13, утв. Постановлением Главного государственного санитарного врача России от 15.05.2013 г. № 26.

Вопрос создания предметно-развивающей среды ДОО на сегодняшний день стоит особо актуально. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования прописаны требования к развивающей предметно-развивающей образовательной среде.

Почему же именно к развивающей среде ДОО предъявляются такие высокие требования? Ответ на этот вопрос связан, прежде всего, со спецификой дошкольного возраста, с теми особенностями, которыми дошкольник отличается от более старших субъектов образования. Источником знаний, социального опыта и развития ребенка - дошкольника является среда его пребывания. Поэтому очень важно, чтобы эта среда была именно развивающей.

Все дети, как известно, разные, и каждый дошкольник имеет право на собственный путь развития, поэтому в целях реализации индивидуальных интересов, склонностей и потребностей дошкольников, предметно-развивающая среда должна обеспечивать каждому ребенку право и свободу выбора деятельности. Однако среда в группах часто не соответствует

интересам детей, не инициирует их на самостоятельный свободный выбор. Психологические основы построения развивающей предметной среды детства основываются на деятельностно - возрастном системном подходе и современных представлениях о предметном характере деятельности, ее развитии и значении для психического и личностного развития ребенка. В работах многих отечественных педагогов (Г.М. Лямина, А.П. Усова, Е.А. Панько) говорится о необходимости включения дошкольников в осмысленную деятельность, в процессе которой они бы сами могли обнаруживать все новые и новые свойства предметов, замечать их сходства и различия. Одним словом, необходимо предоставление детям возможности приобретать знания самостоятельно.

Принципы построения предметно-развивающей среды в ДОУ по ФГОС ДО.

- Принцип дистанции при взаимодействии, ориентирующий на организацию пространства для общения взрослого с ребенком «глаза в глаза», способствующего установлению оптимального контакта с детьми, который реализуется через уголок «уединения», логопедический, кабинет психолога. Одно из условий, которое дает такое общение – это разновозрастная мебель. Ее высота должна быть такой, чтобы не только воспитатель без затруднения мог «спуститься», приблизиться к позиции ребенка, но и ребенок мог «подняться» до позиции воспитателя, а иногда посмотреть на него сверху.

- Принцип активности, самостоятельности, творчества, возможности ее проявления и формирования у детей и взрослых путем участия в создании своего предметного окружения. По сравнению с обычной семейной обстановкой среда в ДОУ должна быть интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств, эмоций и чувств.

- Принцип стабильности – динамичности, ориентирующий на создание условий для изменения и созидания окружающей среды в соответствии со «вкусами, настроениями, меняющимися возможностями детей». Очень важно ребенку дать возможность менять окружающую среду, вновь и вновь созидать ее в соответствии со своими вкусами и настроениями.

- Принцип комплексирования и гибкого зонирования, реализующий возможность построения непересекающихся сфер активности, позволяющий детям свободно заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу в тематических зонах-центрах физкультурой, музыкой, рисованием, конструированием, рассматриванием иллюстраций и диапозитивов, математическими играми, наблюдениями.

- Принцип индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия каждого ребенка и взрослого. Этот принцип реализуется с помощью использования в детской группе определенных семейных традиций. Дети могут достраивать детали интерьера, получают возможность его эстетического завершения в зависимости от личных вкусов. В групповой ячейке необходимо выделить места, где могут размещаться репродукции картин, фотографии, в том числе детей, их братьев, сестер, родителей.

- Принцип сочетания привычных и неординарных элементов в организации среды эстетическая организация среды – следует уделять особое внимание визуальному оформлению предметной среды: использование больших ярких игрушек из искусственной кожи, ткани, пластика.

- Принцип открытости:

а) Открытость природе. Единство человека и природы. Ежедневная трудовая деятельность, наблюдения, экспериментирование в экологических зонах, оформленных в соответствии с возрастом детей, постепенно приводят к пониманию того, что природой можно не только наслаждаться, восхищаться, любоваться, но что она нуждается в помощи, в заботливых руках и охране.

б) Открытость своего «Я». Педагоги с уважением относятся к интересам, потребностям и возможностям каждого ребенка, результатам продуктивной деятельности: ежедневно на «стене творчества» появляются рисунки, поделки, результаты детского словесного творчества (стихи, рассказы, сказки).

в) Открытость обществу. Создание предметно-развивающей среды невозможно без участия родителей.

- Принцип учета половых и возрастных различий детей (гендерный) – реализует возможность для девочек и мальчиков проявлять свои склонности в соответствии с принятыми в нашем обществе нормами, т.е. содержание должно отражать в равной степени интересы как девочек, так и мальчиков, в настоящее время наблюдается дисбаланс в сторону преобладания «девчоночьих» материалов и пособий, поэтому, зачатки работы с детьми с учетом их поло-ролевой специфики нужно начинать уже с 2-3 лет.

Сравнительный анализ таких программ, как «Детство», «Истоки», «От рождения до школы» и «Радуга» показывает, что предметно - игровой развивающей среде уделяется значительное внимание. Предметный мир детства - это среда развития всех специфических видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто наглядном и вербальном уровне, вне реальных действий в предметной среде.

В примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Детство» (авторы Акулова О.В., Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Березина Т.А.) говорится о необходимости создания единого пространства детского сада – гармонии среды разных помещений групп, кабинетов и залов, коридоров, комнат, лабораторий, участка. Предметно-пространственная среда организуется по принципу небольших полузамкнутых микропространств, чтобы избежать скученности и способствовать играм подгруппами в 3-5 человек. Также в программе приведен ряд показателей, по которым воспитатель может оценить качество созданной в группе предметно-игровой среды и степень ее влияния на детей.

В примерной основной общеобразовательной программе дошкольного образования «Радуга» (авторы С.Г. Якобсон, Т.И. Гризик, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева и др.) говорится, что предметно-пространственная образовательная среда должна обеспечивать учет национально-культурных и климатических условий, возрастных возможностей детей, специфику инклюзивного образования и соответствовать критериям ФГОС ДО.

В основу примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Истоки» (авторы Парамонова Л.А., Алиева Т.И., Антонова Т.В., Арнаутова Е.П., Арушанова А.Г., Богина Т.Л. и др.) указаны общие требования к развивающей предметно-пространственной среде:

- предметная среда должна быть системной, отвечающей требованиям воспитания и обучения и требованиям проектной культуры;
- предметная среда должна инициировать деятельность ребенка: ее объекты, средства, цели и способы их достижения задаются предметной средой;
- предметная среда должна учитывать специфику возрастных этапов развития ребенка и обеспечивать переход ребенка к следующему этапу развития;
- предметная среда наряду с консервативными компонентами должна иметь часто меняющиеся составляющие, побуждающие детей к познанию через практическое экспериментирование с этими компонентами;
- предметная среда должна обеспечивать возможность ребенка жить в разномасштабном пространстве: сомасштабном действия его рук (масштаб «глаз – рука»), его росту и предметному миру взрослых.
- базисной характеристикой развивающей предметной среды является ее дизайнерское и стилевое решение;
- желательно на территории детского сада создавать варианты среды для исследовательской деятельности дошкольников: уголки природы мини-лаборатории, разнообразные мини-музеи, экологические комнаты, зимние сады, экологические тропинки.

Авторы примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» (Антонова А.В., Борисова М.М., Веракса Н.Е. и др.) выдвигают свои требования к организации предметно-развивающей среды. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной организации должна быть: содержательно-насыщенной,

развивающей; трансформируемой; полифункциональной; вариативной; доступной; безопасной; здоровьесберегающей; эстетически-привлекательной.

ФГОС ДО в пункте 3.3.4 выдвигает следующие требования к предметно-пространственной среде:

Насыщенность среды должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство организации (группы, участка) должно быть оснащено средствами обучения (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходными, игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием, инвентарем (в соответствии со спецификой Программы). Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех категорий воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);
- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;
- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;
- возможность самовыражения детей.

Трансформируемость пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей.

Полифункциональность материалов предполагает:

- возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм;
- наличие в организации (группе) полифункциональных (не обладающих жестко закрепленным способом употребления) предметов, в том числе природных материалов, пригодных для использования в разных видах детской активности, в том числе в качестве предметов-заместителей в детской игре.

Вариативность среды предполагает наличие в организации (группе) различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей. Вариативность, определяемая содержанием регионального воспитания, национально-культурными и художественными традициями региона периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

Доступность среды предполагает:

- доступность для воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, всех помещений Организации, где осуществляется образовательный процесс;
- свободный доступ воспитанников, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов, посещающих организацию (группу), к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности.

Безопасность предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования.

Здоровьесберегающее воспитательное пространство рассматривается как комплекс социально-гигиенических, психолого-педагогических, морально-этических, экологических, физкультурно-оздоровительных, образовательных системных мер, обеспечивающих ребенку психическое и физическое благополучие, комфортную, морально-нравственную и бытовую среду в семье и детском саду. К сущностным характеристикам здоровьесберегающей среды следует отнести:

морально-психологический климат; экологию и гигиену; современный дизайн; рациональный режим жизни, труда и отдыха; современные образовательные программы, методики и технологии, отвечающие принципам здоровьесохраняющего обучения.

Эстетика оформления групповых помещений должна обеспечивать эмоциональный комфорт и эстетическое воспитание детей. Здесь очень важно наличие единого стиля и соответствие обстановки помещения его назначению. Цвет стен, гармоничность цветового решения, освещение, мебель – все должно быть подчинено функции данного пространства и соответствовать потребностям детей. В последнее время в группах детских садов стало все больше декоративных элементов – картин, статуэток, сухих или искусственных цветов, кружевных штор и т.п. Однако нередко эти украшения не имеют никакого отношения к детям и к их жизни в детском саду. Лучшим украшением помещений могут быть творческие работы и поделки самих детей, выставки авторских работ сотрудников ДООУ, фотографии детей и их родителей, выставки хороших игрушек и т.п.

Использованная литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г.
2. Письмо Минобрнауки России от 17.05.1995 № 61/19-12 «О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях» (вместе с Порядком проведения психолого-педагогической экспертизы детских игр и игрушек, Методическими указаниями к психолого-педагогической экспертизе игр и игрушек, Методическими указаниями для работников дошкольных образовательных учреждений «О психолого- педагогической ценности игр и игрушек») [Электронный ресурс]// Вестник образования. 1995. № 7. Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html>.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 20 июля 2011 г. N 2151 г. Москва «Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://rg.ru/2011/11/21/programma-doshk-dok.html>.
4. СанПин 2.4.1.3049-13 для детских садов с изменениями 2017 года [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа:<https://www.resobr.ru/article/ 52557-qqe-16-m7-trebovaniya-sanpina-k-detskomu-sadu-i-doshk>.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 года № 1155, зарегистрирован в Минюсте России 14.11.2013 №30384) [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.firo.ru / page_id =11678.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
7. Алексеева, Е.А. Особенности организации предметно-игровой среды в разных возрастных группах [Электронный ресурс] / Е.А. Алексеева. Интернет-ресурс. Режим доступа:<http://dubok463.ru/upload/iblock/fc1/fc112b5c313130e216d35b2e.pdf>.
8. Бутельга Е.А. Методические рекомендации родителям по организации предметно-пространственной развивающей среды в семье для дошкольного возраста [Электронный ресурс] / Е.А. Бутельга. Интернет-ресурс. Режим доступа:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2016/02/19/metodicheskie-rekomendatsii-roditelyam-po>.
9. Виноградова Н.А. Интерактивная предметно-развивающая среда и игровая среда детского сада / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. М.: УЦ Перспектива, 2011. 208 с.
10. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / Т. И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева и др. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. 280 с.
11. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. 5-е изд. М.: ТЦ Сфера, 2014. 161 с.
12. Коломенская, С.В. Предметно-развивающая среда в ДООУ в соответствии с ФГОС. Основы ее построения [Электронный ресурс] / С.В. Коломенская. – Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/12/08/predmetno-razvivayushchaya-sreda-v-dou-v-sootvetstvii-s-fgos-osnovy-ee>.
13. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. - М.: Просвещение, 1989. №5. С. 10-20.
14. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). М.: Гном, 2004. 32 с.

15. Лобанова, Е.А. Дошкольная педагогика [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.А. Лобанова. Балашов: Николаев, 2005. 76 с.
16. Новоселова, С.Л. Развивающая предметно-игровая среда / С.Л. Новоселова // Дошкольное воспитание. 2005. №4. С. 77.
17. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) /Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М.: Мозаика Синтез, 2014. 368 с.
18. Характеристика предметно-игровой среды [Электронный ресурс]. – Интернет-ресурс. Режим доступа: https://studopedia.ru/13_11936_harakteristika-predmetno-igrovoy-sredi.html, свободный.
19. Цапина, О.В. Оформление предметной среды детского сада / О.В. Цапина // Детский сад от А до Я. 2011. № 5. С. 68-71.

Акмеологический аспект в формировании творческой личности

Михайлова А.Г.

ст. преподаватель кафедры «Иностранные языки»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,

Белюсова А.И.

студентка направления подготовки 46.03.01 –История

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Качество современного образования стало актуальным предметом обсуждения педагогической общественности. По мнению А.И. Субетто, «управление будущим возможно в условиях развития качеств человека, общественного интеллекта и образовательных систем в обществе» [1, С. 15]. Образовательные учреждения должны способствовать преобразованию личностно-общественных целей в действенный внутренний стимул творческого становления будущего специалиста, развитие активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности. По нашему мнению, такие условия может обеспечить акмеология. Акмеология (от греч. акме – высшая степень) - комплексная наука о человеке, находящемся в период его зрелости, т.е. наиболее продуктивном периоде жизни [2].

Необходимым условием профессиональной мобильности студента является наличие творческих умений, благодаря которым будущие специалисты имеют возможность развить личностные качества и профессиональные навыки, что решает одну из целей обучения – воспитание гармонически и всесторонне развитой личности, т.е. достигшей своего «акме». Технократическая направленность жизни, сопровождающаяся падением духовности и нравственности, идеалов, высоких ценностей приводит к одностороннему развитию человека, к узкой, односторонней профессионально-деятельностной ориентации. Без высокого духовного развития индивид не может быть полноценным работником – профессионалом, т. к. необходимым условием творчества является целостное, духовное развитие личности [3].

Особенное значение приобрела акмеология, как наука, которая изучает закономерности развития профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления профессиональной деятельности.

Различные аспекты профессионального обучения изучали отечественные и зарубежные психологи и педагоги: Б.С. Гершунский, Н.Д. Левитов, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, А.К. Маркова, А.А. Орлов, Л.А. Петровская, В.А. Слостенин, и др.

Вместе с тем, в последние годы стал разрабатываться акмеологический подход к проблеме подготовки специалистов. Акмеологию изучали следующие ученые: Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, А.К. Маркова, И.Н. Семенов, и др. Исследованием профессиональной компетентности как категории акмеологии занимались Т.Е. Баева, Л.Е. Варфоломеева, Д.А. Мамонт, М.Ф. Секач и другие.

Анализ акмеологической, психологической и педагогической литературы показал, что педагоги, психологи и акмеологи изучали отдельные вопросы, связанные с творческими

способностями, однако не изучены акмеологические аспекты в формировании творческих способностей в условиях образовательного процесса.

Цель данной статьи: выявление, теоретическое обоснование роли акмеологии в эффективном формировании творческих способностей личности.

Содержание педагогического процесса должно быть насыщено инновационными аспектами образовательных технологий. Одним из таких аспектов мы считаем акмеологический аспект, который стимулирует развитие, прежде всего, личностных качеств, необходимых конкурентоспособному специалисту будущего. Акмеологическая концепция образования основана на следующих ведущих идеях: цель и результат образовательного процесса – развитие растущего человека, которое выражается в интегральном качестве зрелости на каждой рубежной ступени обучения и взросления. Основными направлениями обновления социально-педагогических условий является личностная ориентация системы образования, приоритет общечеловеческих и национальных ценностей, обеспечение качества образования на основе новейших достижений науки, культуры и социальной практики. Сегодня, как никогда раньше, возрастает потребность не просто в высокообразованном и высокопрофессиональном специалисте, но и в патриотически-настроенной личности. Достичь этого можно, основываясь на национальных традициях, языке и культуре [4].

Духовное единство народа и моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность. И общество лишь тогда способно решить масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории [5]. Воспитание духовности, нравственности, гражданственности и патриотизма предполагает формирование и коррекцию важнейших социально значимых ценностей – качеств, их углубление в процессе овладения знаниями и стимулирования социальной активности детей и молодежи. Это предполагает создание условий для реализации возможностей и способностей личности в различных видах социально значимой деятельности – развивающей и включающей творческое начало. Формирование творческих способностей с помощью акмеологического аспекта будет эффективным, если:

- 1) способность будущих специалистов к постоянному обогащению своих знаний и умений, уровень развития их профессионально-значимых личностных качеств, направленность на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию будут доминирующими показателями качества образования;
- 2) методика образования будет обеспечивать постановку будущих специалистов в позицию субъекта организационно-управленческой деятельности и способствовать развитию активной профессиональной позиции и творческого стиля деятельности.

Творческие занятия осуществляются не под давлением «внешней» цели, а благодаря внутренней мотивации. Творческая личность – это личность с определенным набором моральных, эмоциональных, морально-волевых качеств. В основе деятельности личности лежат мотивы поведения и деятельность, в которой эти мотивы могут реализоваться оптимально. Развивая проблему способностей Б.Г. Ананьев подчеркивает роль активной деятельности индивида в усвоении общественного опыта [6]. Способности есть проявление творческого развития ума, а не простого накопления знаний. Следовательно, способности есть проявление творческого применения накопленных знаний, новаторской позиции самого человека относительно знаний, которые он усваивает, его самостоятельности и сознания.

Создание благоприятного адаптационного периода является первостепенной задачей образовательного процесса, в ходе которого реализуются условия, способствующие коррекции исходных негативных тенденций профессионального становления, возникших в данный период.

Осознание человеком хода своего профессионального развития неминуемо приводит его к пониманию противоречивости, несогласованности этого процесса, неравномерности

становления отдельных сторон своего развития (когда, стремление и мотивы опережают реальные возможности) или к пониманию нарушения гармонии (когда новые цели требуют усилий, которые вычерпывают все резервы личности). Для оценки особенностей личности, оптимизации выбора сферы профессиональной деятельности в начале профессионального пути целесообразно принимать во внимание тип личности человека, области деятельности и зоны развития по Выготскому.

Исследования проблем обучения и развития личности привели Л.С. Выготского к выводу: обучение необходимо строить в соответствии с зоной ближайшего развития каждого ученика. Для обеспечения высоких темпов умственного развития намного существеннее не уровень развития, которого достигают на сегодня за счет трудов и занятий в прошлом, а зона ближайшего развития, т.е. функции, знания и умения, которые формируются и должны формироваться, если обучение направлено на развитие каждого [7].

Один из главных факторов креативности – мотивация достижения. Поэтому к творчеству способен всякий, кто готов использовать ресурсы, необходимые для этого. Согласно Д. Аткинсону и Д. Мак-Клелланду, мотив достижения состоит из двух противоположных мотивационных тенденций – из стремления к успеху и избегания неудачи. Высокий уровень мотивации достижения означает, что у студента преобладает стремление к успеху; низкий уровень мотивации, наоборот, свидетельствует о том, что доминирует стремление избегать неудачи. Сила творческой мотивации поддерживает упорство человека по поиску нового в достаточно неопределенной ситуации. И удерживает от поспешного выхода из творческой ситуации.

Таким образом, развитие творческих способностей – важнейшая задача учебного заведения, поскольку данный процесс пронизывает все этапы развития личности, пробуждает инициативу и самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе. Особенное значение в изучении закономерностей развития профессионализма и творчества как акме-форм оптимального осуществления всевозможных видов профессиональной деятельности приобретает акмеология.

Реализация акмеологической теории на практике означает приближение к решению проблем преэминентности в обучении, стабильность развития творческих способностей. Применение в образовательном процессе акмеологического аспекта обеспечит эффективность формирования творческих способностей личности.

Использованная литература

1. Субетто А.Н. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития. СПб.: Кострома, 2000. С. 15.
2. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии СП: Акмеологическая академия, 1995. 24 с.
3. Михайлова А.Г. Акмеологический аспект в контексте развития профессионально-творческих способностей будущих инженеров // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. 2015. № 22(41). С. 78-84
4. Михайлова А.Г. Формирование гуманистических ценностей, духовно-нравственного и творческого компонентов будущего выпускника технического университета // Вестник высшей школы “AlmaMater”, раздел гуманизация и гуманитаризация образования. Москва, 2014. № 11. С. 84-88
5. Михайлова А.Г. Акмеология в контексте проблем качества образования: теория зрелости в формировании профессионально-творческих способностей будущего инженера// Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал. Краснодар, 2015. Том 7. № 2. С. 144-148 Doi: 10.17748/2075-9908.2015.7.2.144-148
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды. Под ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-ва НПО «МОДЭК», 2005 432 с.
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.

Периодизация детской изобразительной деятельности

Морева О.Л.

кандидат педагогических наук,

заведующая кафедрой психолого-педагогических дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

В психологии и педагогике существуют различные возрастные периодизации. Они рассматриваются через разные категории: индивидуальное развитие личности, связанные с ним стадии развития и их возрастные свойства; социальные процессы и возрастные группы людей в структуре общества; культурные, социально-экономические и этнические группы и связанные с вхождением в них возрастные изменения. Л.С. Выготский выделял три группы периодизации. Первая группа основывается на внешней критерии, без связи с физическим и психическим развитием человека. Например, деление по ступеням системы воспитания и обучения: дошкольный возраст, младший школьный возраст и т.д. Вторая группа периодизаций основывается на каком-либо субъективном внутреннем критерии. Это периодизация развития детской сексуальности в рамках психоанализа З. Фрейда и периодизация П.П. Блонского по физиологическому признаку – появление и смена зубов. В данной классификации детство делится на три периода: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов; с появлением зубов мудрости начинается взрослость. Третья группа периодизаций основывается на нескольких существенных особенностях развития и может учитывать изменение важности критериев со временем. Примером таких периодизаций являются системы, разработанные Л.С. Выготским и Д.Б. Элькониным [1].

Мы рассмотрим периодизацию по субъективному внутреннему критерию – детским рисункам. В рисунках детей одного возраста можно выделить общие черты и закономерности. Рисунки детей меняются по мере их взросления, также меняется отношение детей к своим художественным работам. Каждый человек проходит в своем развитии определенные этапы рисования, для которых можно выделить характерные черты. Преподаватель изобразительного искусства должен знать этапы художественного развития детей и учитывать их в методике преподавания изобразительного искусства.

В конце XIX начале XX вв. появляется концепция Биогенетического понимания процесса развития изобразительной деятельности ребенка. Ее авторы К. Риччи, К. Лампрехт, Г. Кершенштейнер. «Согласно этой теории, детское изобразительное творчество, развиваясь, повторяет путь развития человечества... В процессе овладения рисунком ребенок проходит определенные фазы развития, «изживание» которых обусловлено биологическими факторами и не зависит от воздействия среды» [2]. Согласно данной теории рисунок младенца можно сравнить с рисунком животных, взрослея, ребенок начинает рисовать линейные рисунки как наши пещерные предки, потом в рисунках детей появляется символизм, свойственный Древнему Египту. Постепенно дети приходят к желанию рисовать реалистично.

Сопоставляя детское творчество с историей развития искусства, Кершенштейнер и К. Лампрехт выделили общие для всех детей стадии детского рисунка. 1 ступень – схемы, бесформенные каракули и примитив. 2 ступень – чувства формы и линии, смесь формального и схематического. 3 ступень – правдоподобное изображение, ступень силуэтов и контуров. 4 ступень – пластическое изображение [3].

Педагоги и психологи рассматривали отдельные вопросы периодизации детского изобразительного творчества: Е.А. Флерина, Е.И. Игнатъев, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина, Т.С. Комарова, Е.А. Лабунская и другие. Мы проанализировали периодизации С.В. Погодиной, Ю.А. Полуянова, Б. Эдвардс [4, 5, 6]. Несмотря на различие в названиях отдельных стадий и их количества, в периодизациях есть схожие этапы. Обобщив их и, исходя из личного опыта работы, нами разработана периодизация художественного развития детей. Некоторые авторы при описании художественной периодизации не указывают возрастные границы каждого этапа. Мы указали примерный возраст. Возрастные рамки периодов подвижны, для каждого ребенка границы периодов отличаются.

Доизобразительный этап, в него входят 2 стадии.

Стадия каракулей (1 – 2 года). Данная стадия начинается, когда ребенок уже способен удерживать карандаш и когда к нему в руки попал карандаш, ручка или фломастер. Ребенок подражает действиям взрослых. Он видел, как взрослые что-то пишут, на бумаге остается след, ему хочется повторить эти действия. Очень часто первые детские рисунки не запланированы взрослыми. Случайно оставленный на столе карандаш и появляются рисунки в книгах, журналах, в документах родителей, на обоях. Обычная реакция родителей на такие художества негативная. Взрослые запрещают ребенку такое рисование, считают его бесполезным, прячут от детей ручки и карандаши. При этом они не подозревают, что тормозят развитие малыша. Ребенок делает важное для себя открытие, что его механические движения руки могут иметь осязаемый след на бумаге. «Он много раз и на разных листах увлеченно повторяет одинаковые движения, радуясь тому, что на бумаге появились похожие по форме штрихи и линии. В его жизни происходит важнейшее для развития психики событие – ребенок обнаруживает след на бумаге – образ своих действий. ... Пробуя разные движения и повторяя их на «Рисунках», ребенок делает более разнообразные линии и штрихи» [4, С. 24]. Одним из основных движений в первых рисунках детей являются округлые линии. Это связано со строением руки человека. Круговые движения являются более естественными, чем движения необходимые для рисования треугольника или квадрата.

Стадия каракулей с последующей интерпретацией (2 – 3 года). Рисунки этой стадии не сильно отличаются от предыдущих. Это, как и раньше, штрихи, округлые линии «однако дети не просто с интересом чертят по листку бумаги, они теперь дают названия своим рисункам. И хотя в изображениях отсутствует реализм, для ребенка его попытки передать свои впечатления или отобразить знакомые ему предметы приобретают зрительное значение, что, в свою очередь, позволяет говорить о формировании моторной координации» [5, С.163]. Если внимательно присмотреться, то в некоторых рисунках можно различить черты лица, машину и др. Б. Эдвардс пишет, что все дети делают основополагающее для изобразительного искусства открытие: нарисованные ими каракули могут обозначать что-то реально существующее в окружающем мире. «Ребенок рисует кружок, смотрит на него, добавляет две черточки для глаз, указывает пальчиком на рисунок и говорит: «мама», или «папа», или «это я», или «это моя собака» ... Подобным образом все мы пережили присущий только человеческому мышлению скачок в понимании, лежащий в основе всякого изобразительного искусства» [6, С.93].

Изобразительный этап делится на следующие стадии.

Стадия символов «Человек» (3 года – 5 лет). Как только к ребенку приходит понимание, что его каракули могут значить что-то реально существующее, ребенок с наслаждением начинает рисовать разные образы и оттачивать свое мастерство. В основе его рисунков по-прежнему лежит округлая форма. Это базовый элемент для изображения чего угодно: человека, животных, цветка, машины. К этой стадии рисования относятся «головоноги». Когда ребенок рисует голову человека или животного, а от нее сразу идут ноги, туловища у «головоногов» нет. Это связано с тем, что для ребенка наиболее важная информация при изображении человека находится в лице. По мере взросления образность в рисунках становится более сложной. К голове пририсовывается туловище, которое сначала значительно меньше головы, руки могут расти из головы. Количество пальцев на руке или ноге может быть от одного до нескольких десятков, потому что ребенок увлекается, получает удовольствие от процесса творчества. Рисунки усложняются, появляются детали одежды: пуговицы, карманы, банты. Детские рисунки в этом возрасте кажутся похожими друг на друга. Однако, «каждый ребенок путем проб и ошибок приходит к какому-то любимому образу, который затем оттачивается путем многократного повторения. Дети рисуют свои любимые образы много раз, запоминая их и с течением времени добавляя новые детали. Полюбившаяся манера рисования различных частей изображения, в конечном счете, закрепляется в памяти и сохраняет поразительную устойчивость во времени» [6, С.94]. Если попросить взрослого человека нарисовать человечка, скорее всего, он изобразит его при помощи тех символов, которые выработал в детстве. Каждый ребенок в этот период создает свой набор символов для

рисования человека. Есть символ для глаза, носа, рта, ноги и ладони. Когда ребенок рисует группу людей, у всех будут одинаковые носы, рты и глаза.

Стадия «Рисунки повествования» (4 - 6 лет). В этом возрасте «дети начинают с помощью рисунков рассказывать истории и решать свои проблемы, более или менее существенно видоизменяя основные формы, чтобы яснее выразить вкладываемый в них смысл» [6, С.94]. То, что ребенка волнует, беспокоит или то, что ему кажется наиболее интересным и важным в рисунке, ребенок утрирует, увеличивает. Например, ребенку купили новые резиновые сапоги или он первый раз гулял под дождем в этих сапогах. Он нарисует огромные сапоги на человечке, чтобы взрослые увидели, что это уже не тот человечек, которого он рисовал вчера.

Особенность «рисунков повествования» заключается в том, что, рисуя, ребенок сочиняет историю. Часто он проговаривает ее в слух во время рисования, иногда про себя. Сначала, на рисунке появляется персонаж, потом ребенок что-то добавляет по ходу сюжета, может в конце все закрасить или перечеркнуть. С позиции взрослого кажется, что ребенок испортил свой рисунок, но для ребенка это было сюжетное завершение истории, которую он рисовал. В истории была завязка, кульминация и развязка, все это он попытался передать в своем рисунке. Для ребенка, как и раньше, наиболее ценен не результат его работы, а сам процесс. От самого процесса рисования он получает удовольствие. Детям этого возраста психологи любят давать рисуночные тесты, а затем по рисункам пытаются определить уровень развития ребенка, его эмоциональное состояние, проблемы, которые беспокоят ребенка.

Стадия символов «Пейзаж» (5 – 6 лет). Точно так же как у каждого ребенка складывается свой язык символов для изображения человека, чуть позже у него появляется свой язык символов для изображения пейзажа. Снова, методом проб и ошибок дети создают вариант символического пейзажа, который затем бесконечно повторяют. В рисунках детей нет объема, изображения в виде силуэтов. На большинстве детских пейзажей обязательно изображен в центре дом, на крыше труба, из которой идет дым. В небе солнце. Рядом с домом деревья, люди, забор, дорожка к дому. Дети многократно повторяют рисунок пейзажа с различными вариациями, но на всех рисунках деревья, солнце, дом будут одинаковые, т.к. ребенок придумал свои символы для их изображения. Б. Эдвардс отмечает, что, несмотря на простоту изображаемых символов, рисунки детей этого возраста очень гармоничны и уравновешены по композиции. С рисунка нельзя убрать ни один элемент, чтобы не нарушить равновесие и гармонию. Ребенок умело организует и заполняет все пространство листа.

Стадия рисунков по интересам (5 – 10 лет). Эта стадия выделена нами как переходная к стадии сложностей. В старшем дошкольном возрасте ребенок определяется с кругом своих интересов и начинает рисовать то, чем он увлекается. Рисунки начинают отличаться по половому признаку. Мальчики рисуют технику, оружие, героев мужчин, которых они восприняли в своей культурной среде. Раньше мальчики рисовали богатырей, солдат, космонавтов, моряков, сейчас чаще рисуют пиратов, ниндзя, персонажей западных мультфильмов. Девочки рисуют пейзажи, животных и красавиц, которые они восприняли в своей культурной среде. Раньше девочки рисовали русских красавиц с длинной косой в кокошнике, принцесс с короной и узкой талией в пышной юбке с большими глазами и длинными ресницами, сейчас появляются персонажи современных мультфильмов, Винкс и другие.

Стадия сложности (9 – 10 лет). «В этот период дети стремятся в большей мере детализировать свои художества, надеясь тем самым достичь большего реализма, который является их желанной целью. Забота о композиции ослабевает, формы зачастую размещаются на листе как попало. По-видимому, мысли ребенка о том, где располагаются объекты на рисунке, уступают место мыслями о том, как они выглядят, с тщательной их детализацией» [6, С.97]. Рисунки детей стали намного сложнее, но менее убедительны и гармоничны, чем на стадии «Пейзаж».

Стадия реализма (10 – 12 лет). Наступает возраст, когда детская страсть к реализму находится в полном расцвете. Если рисунки не выглядят реалистично, дети приходят в уныние и просят взрослых о помощи. Наступил период, когда детям можно и нужно рассказывать о

законах линейной перспективы, о правилах передачи объема на плоскости, об этапах построения рисунка с натуры.

Рассмотрев основные этапы детской изобразительной деятельности, можно сделать вывод, что к учителю в первый класс приходят дети, которые получают удовольствие от самого процесса рисования. Они любят рисовать, знают, как рисовать и убеждены, что умеют рисовать. К концу начальной школы учитель проводит занятие с детьми, которые критически относятся к своим рисункам. Для них очень важен конечный результат, появляется стремление к реализму, детализации, некоторые дети считают, что они не умеют рисовать. Задача взрослых поддерживать в детях интерес к изобразительной деятельности. Нельзя критиковать детские рисунки, говорить ребенку, что он плохо рисует. Можно советовать и объяснять, как сделать лучше. Нужно знакомить ребенка с разными художественными материалами, показывать их художественные возможности, разные техники рисования. Учить детей смешивать цвета и видеть множество оттенков цвета в живописи. Надо стимулировать развитие детского воображения и творчества [7]. Взрослые должны с уважением относиться к детскому творчеству. Нельзя ограничивать познавательную активность детей. Нужно создавать благоприятные условия для художественного развития ребенка на каждом этапе.

Использованная литература

1. Возрастная периодизация. Википедия. Свободная энциклопедия. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Возрастная_периодизация
2. Рылова Л.Б. Изобразительное искусство в школе: дидактика и методика: учебное пособие / Л.Б. Рылова. Ижевск: Изд-во Удм. ун-та, 1992. 310 с.
3. Исследования изобразительного творчества детей в конце XIX-начале XX века (Биогенетическая концепция изобразительного творчества детей и теория свободного воспитания. К.Риччи, Лампрехт, Г. Кершенштейнер / Методика преподавания изобразительного искусства. Интернет-ресурс. Режим доступа: https://studbooks.net/1940488/pedagogika/metodika_prepodavaniya_izobrazitelnogo_iskusstva
4. Полуянов Ю.А. Диагностика общего и художественного развития детей по их рисункам. Пособие для школьных психологов / Ю.А. Полуянов. М. Рига: Эксперимент, 2000. 160 с.
5. Погодина С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / С.В. Погодина. 5-е изд., стер., М.: Издательский центр «Академия», 2014. 352 с.
6. Эдвардс Б. Откройте в себе художника / Б. Эдвардс; пер. с англ. П.А. Самсонов. 4-е изд. Минск: Попурри, 2012. 288 с.
7. Морева О.Л. Изобразительное искусство и художественный труд в начальной школе (дидактика и методика) / О.Л. Морева [и др.]; под общ. ред. С.Л. Данильченко // Современное образование: теория и практика: коллективная монография. Уфа: АЭТЕРНА, 2017. С. 289-308

Литературное образование детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями К.И. Чуковского

Стогарнюк А.С.
студентка

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»
Цымбалюк Е.В.

кандидат филологических наук,

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Литературное образование дошкольников – результат освоения ребенком дошкольного возраста текстов детской литературы и доступных его пониманию основ теории литературы [1; 2]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования художественная литература определена как вид искусства и как фактор воспитания и социализации детей. Одним из компонентов в содержании образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» является художественная литература, направленная на достижение цели формирования у ребенка дошкольного возраста интереса и потребности в чтении (восприятии) книг через решение следующих задач:

- формирования целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений;

- развития литературной речи;
- приобщения к словесному искусству, в том числе развития художественного восприятия и эстетического вкуса [3].

Таким образом, приобщение детей к художественной литературе является неотъемлемой частью педагогического процесса в дошкольном возрасте.

Проблема литературного образования дошкольников нашла отражение в исследованиях З.А. Гриценко [4], А.Н. Гвоздева, А.В. Захарова, Н.В. Березиной [5], М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной [6].

Цельданной статьи – осветить особенности литературного образования дошкольников на основе произведений К.И. Чуковского.

К.И. Чуковский наряду с С.Я. Маршаком и М. Горьким признан основателем советской и современной детской литературы [7]. В книге «От двух до пяти» К.И. Чуковский излагает «13 заповедей детским поэтам» – основные принципы написания стихотворений для детей, среди которых мы выделяем следующие:

- четкая ритмичная структура стихотворного произведения, обусловленная использованием хорейной стопы;
- простые для восприятия и запоминания ребенком смежные рифмы;
- требования «графичности» стиха и «повышенной музыкальности поэтической речи», предполагающие использование приемов ассонанса и аллитерации и способствующие развитию у детей восприятия звукописи и мелодики стиха;
- введение в стихотворение «песни и пляски» с целью развития интереса к поэзии и формирования поэтического восприятия: по словам К.И. Чуковского «стихи для детей должны быть игровыми», так как возможность играть с текстом делает его ценным для ребенка;
- наличие в поэзии игры со словом – небылиц (по авторскому определению «лепых нелепиц»), которые способствуют развитию логического мышления, навыков активного слушания и анализа произведения [8].

Таким образом, написанные с учетом особенностей восприятия дошкольника произведения К.И. Чуковского могут способствовать не только формированию и развитию чувства ритма, мелодики, звукописи стиха, но и обеспечить фундамент необходимых знаний в области теории литературы.

В соответствии с этапами изучения произведений в дошкольном образовательном учреждении [9] предлагаем следующую классификацию методов ознакомления детей дошкольного возраста с основами теории литературы при чтении произведений К.И. Чуковского:

- I) методы и приемы подготовительного этапа ознакомления детей со стихотворными произведениями: знакомство с художественными особенностями стихотворных произведений – рифмой и ритмом;
- II) методы и приемы первичного ознакомления детей со стихотворными произведениями: знакомство с сюжетом и образами героев (выразительное чтение с использованием визуальных и слуховых приемов);
- III) методы и приемы углубления первоначального восприятия и понимания текста: анализ художественных особенностей стихотворных произведений – звукописи, тропов, художественных образов.

Охарактеризуем подготовительный этап ознакомления детей со стихотворными произведениями и этап углубления первоначального восприятия и понимания текста на примере работы со сказками и стихотворениями К.И. Чуковского.

I. Методы и приемы подготовительного этапа ознакомления детей со стихотворными произведениями: знакомство с рифмой и ритмом.

На подготовительном этапе ознакомления со стихотворными произведениями следует познакомить детей с родовыми особенностями стихотворных произведений. Основным отличием стихотворных произведений от прозаических является наличие у них четкой ритмической структуры (стихотворной стопы) и рифмы.

1. Методы и приемы работы с детьми, направленные на формирование осознанного восприятия ритма стихотворного произведения.

Ритм – заданный в стихотворной строке порядок чередования ударных и безударных слогов [10]. В работе, направленной на ознакомление детей дошкольного возраста с ритмом, могут быть использованы следующие приемы музыкально-дидактических и музыкально-двигательных игр.

А. Протопывание, прохлопывание, проигрывание на ударно-шумовых музыкальных инструментах ритмичного фрагмента стихотворения, что дает детям возможность почувствовать особенности его ритмики. И, напротив, пропевание мелодичного фрагмента стихотворения. Так, например, из сказки «Муха-Цокотуха» [11] можно предложить протопать и прохлопать финальную часть, со слов «*Бóm! бом! / бóm! бом! // Пляшет / Муха / с Кóма/ром. // А за / нёю / Клóп, Клоп // Сапо/гáми / тóп, топ!*» и пропеть фрагмент «*Дóро/гúе / гóсти, / пòмо/г[’й:]те! // Пау/кá-зло/дéя / зàру/б[’й:]те! // Й ко/рм[’й:]ла / я вáс, // Й по/[й’й:]ла / я вáс, // Нè по/к[’й:]ньте / меня / В мóй по/сл[’é:]дний / чáс!*».

Б. Использование ритмичного фрагмента стихотворения в качестве считалки: словной – считалки, в которой расчет игроков проходит на каждое новое слово, или слоговой – считалки, в которой расчет игроков проходит на слоги слов. Так, например, фрагмент сказки К.И. Чуковского «Тараканище» [12], написанной хореем, при исключении пиррихий в слогоразделе стихотворной строки представляет собой смешанный тип словно-слоговой считалки:

<i>емхали / медведи / наМ велоси / немде. / аМ за ними / комт / замдом / наперемд. /</i>	<i>аМ за ним / комамрики / наМ воздумином / шамрике./ замйчики / в трамвамйчике, / жамба / на метлем.../</i>
--	--

2. Методы и приемы работы с детьми, направленные на восприятие рифмы стихотворного произведения.

Рифма – это созвучие в окончании двух или нескольких слов [13]. В работе, направленной на ознакомление детей дошкольного возраста с рифмой, могут быть использованы следующие словесные приемы.

А. Досказывание детьми части стихотворной строки: воспитатель произносит первую стихотворную строку ранее прочитанного с детьми стихотворения, при чтении второй строки не называет последнее (рифмующееся) слово, предоставляя детям возможность вспомнить его самостоятельно (таблица 1).

Таблица 1. Работа по ознакомлению детей средней группы с понятием «стихотворная рифма»

слова воспитателя:	слова детей:
– Одеяло...	– Убежало.
– Улетела простыня, И подушка, Как...	– Лягушка.
– Ускакала...	– От меня.
– Я за свечку, Свечка –...	– В печку!
– Я за книжку, Та – бежать И... Под...	– Вприпрыжку – Кровать!

Б. Вспоминание рифмы к называемому воспитателем слову после прочтения стихотворного произведения. Например, *жучки – ... (паучки), подушка – ... (лягушка), вакса – ... (клякса), руки – ... (брюки), умывальник – ... (начальник), Мойдодыр – ... (командир)* и под.

II. Методы и приемы углубления первоначального восприятия и понимания текста: анализ художественных особенностей стихотворных произведений (звукописи, тропов, художественных образов).

На стадии углубления первоначального восприятия и понимания текста стихотворного произведения дается характеристика его героям, выявляется его основная мысль, проводится анализ художественных особенностей – беседа, способствующая формированию у ребенка представлений о звукописи и средствах художественной выразительности стихотворного произведения.

1. Методы и приемы развития восприятия звуковой выразительности речи – звукописи стихотворения.

Звукопись – соответствие фонетического состава фразы (чаще всего стиха) изображаемой картине [14]. Звукопись включает в себя такие приемы художественной выразительности, как ассонанс – повтор гласных звуков с целью создания художественного образа [15] и аллитерацию – повтор согласных звуков как прием создания художественного образа [16].

В качестве методов и приемов развития восприятия звуковой выразительности речи мы выделяем следующие.

А. Чтение произведения под «звуки природы» и «шумовую музыку», отвечающие содержанию и настроению фрагмента произведения.

Так, например, в стихотворении «Доктор», повествующем о лягушонке, которого проглотил грач, представившийся врачом, для звуковой имитации карканья грача К.И. Чуковский использует аллитерацию звуков [ГР], [КР] и ассонанс звука [А]. Чтобы помочь дошкольнику услышать особенности звукописи данного стихотворения, со строчки «Заболел сКАРлатиною», для выделения звукописи и звукоподражания [КАР], иллюстрирующих приближение к лягушонку хищной птицы, можно использовать прием выразительного чтения с эмфатическим ударением на указанных звуках и мелодекламации под аудиозапись криков грача:

<p><i>Лягушонок под тиною</i> З[а]б[а]лел с[кар:]л[а]тин[а]ю. П[р:]илетел к нему [гр:]а,ч, Г[а]в[ар:]ит.</p>	<p>«Я в[р:]а!ч! П[а]лез[а]й [ка] мне в [р:]от, Все сейч[а]с же п[р:]а!йдет!» [а]м! и съел.</p>
--	--

В дальнейшем может быть использована дидактическая игра на формирование навыков звуковой культуры речи, в ходе которой детям будет предложено внимательно слушать стихотворение и хлопать в ладони, когда в словах слышатся звуки [КАР], [АР], [Р].

Нижеприведенный фрагмент стихотворной сказки «Федорино горе» [17] (таблица 2) может быть использован в дидактической музыкальной игре, направленной на создание «шумового оркестра» из посуды: металлического чайника с крышкой, сковороды, таза с водой, ложек с блюдцами и гранеными стеклянными стаканами, хрустальных фужеров, фарфоровых чашек.

Таблица 2. Пример музыкальной дидактической игры, направленной на анализ звукописи в стихотворном произведении (для детей средней и старшей группы).

Чтение текста	Извлечение звука из предметов
<p><i>Вот и / ч[’а:]йник / за ко/ф[’э:]йни/кòм бе/ж[’ы:]т, / Тàра/т[ò:]рит/, тàра/т[ò:]рит/, дрèбе/зж[’ы:]т... /</i></p>	<p>На словах «Тараторит, тараторит, дребезжит...» в такт хорейному ритму стихотворной строки ударять крышкой о горлышко чайника.</p>
<p><i>Утю/г[’ы:] бе/гут по/кр[’а:]ки/вают./ Через / л[ум:]жи, / через / л[ум:]жи / пèре/ск[’а:]ки/вают./</i></p>	<p>В такт стихотворному ритму расплескивать пальцами воду в тазу.</p>
<p><i>А за / н[’ы:]ми / бл[’ум:]ДЦа, / бл[’ум:]ДЦа – / ДЗ[’ым:]нь/-ля-ля! / ДЗ[’ым:]нь/-ля-ля! / Вд[ò:]ль по / [’у:]ли/ЦЕ не/с[’у:]ТСЯ – / ДЗ[’ы:]нь/-ля-ля! / ДЗ[’ы:]нь/-ля-ля! /</i></p>	<p>На слогах ДЦА, ДЗЫ, ЦЕ, ТСЯ в словах «блюДЦА», «ДЗЫнь», «улиЦЕ», «несуТСЯ» ударять ложкой о блюдец.</p>

<i>Нà Ста/к[á:]ны / – ДЗ[Ы:]нь! / – нàты/к[á:]/юТСЯ, / Й Ста/к[á:]ны / – ДЗ[Ы:]нь! / – рàзби/в[á:]/юТСЯ. /</i>	На слогах СТА, ДЗЫ и ТСЯ в словах «СТАканы», «ДЗЫнь», «разбиваюТСЯ» ударять ложкой о стаканы.
<i>Й бе/ж[ым:]т, брен/ч[’й:]т, сту/ч[’й:]т ско/в[ом:]ро/дà:/ «Вы ку/д[á:]? ку/д[á:]? / куд[á:]? / куд[á:]? / куд[á:]?» /</i>	В такт стихотворной стопе ударять сковородой о поверхность стола.
<i>А за / н[’эм:]ю / в[’й:]лки, / Р[’ум:]мки / дà бу/т[ым:]лки, / Ч[’а:]шки / да / л[ом:]жки / Ск[’а:]чут / нò до/р[ом:]жке.</i>	В такт стихотворной стопе ударять ложкой по различным предметам посуды (для получения различных по высоте звучания звуков).
<i>Из о/к[ом:]шка / вь/ва/лйл/ся / ст[ом:]л / Й по/ш[ом:]л, по/ш[ом:]л, по/ш[ом:]л, по/ш[ом:]л, по/ш[ом:]л... /</i>	В такт стихотворной стопе ударять ладонью по столешнице.

Использование посуды в качестве ударных музыкальных инструментов позволит ребенку «услышать» бречание крышки на «бегущем» чайнике в аллитерации [ТР], [ДР], [ЗЖ]; бульканье утюгов в лужах в звуках [К], [П], [Л] / [Г], [Б], [Р]; дребезжание блюдец – [ДЦ], [ДЗ], [Ц:Э], [Ц:А]; звон стекла стаканов – [СТН], [ДЗН], [Ц:А]; грохот сковороды – [БР], [ВР], [КД], а также будет способствовать развитию чувства темпа и ритма стихотворного произведения.

Б. Чтение фрагмента стихотворения с синонимичной заменой слов, создающих звукопись стихотворения. Данный прием способствует пополнению словарного запаса дошкольника, а также развитию навыка выбора синонимов в речи с целью придания ей выразительного звучания. Так, можно предложить детям объяснить, что означают глаголы «тараторить» и «дребезжать» (в данном случае целесообразно прибегнуть к толкованию слов при помощи их синонимичной замены). В ходе беседы воспитатель должен помочь детям подобрать для слова «тараторить» такие синонимы, как «быстро говорить», «болтать без умолку», для глагола «дребезжать» – «звенеть», «звякать», а затем предложить прослушать фрагмент стихотворения с подобранными синонимами, сравнить его «музыку» с «музыкой» текста стихотворения (таблица 3).

Таблица 3. Чтение с заменой слов, направленное на анализ звукописи в стихотворном произведении

фрагмент текста	синонимическая замена
<i>Вот и чайник за кофейником бежит, Тараторит, тараторит, дребезжит...</i>	болтает, болтает, звенит звякает, быстро говорит, быстро говорит

Попробовать «сыграть» на крышке и горлышке чайника данные синонимичные замены «Болтает, болтает, звенит», «Звякает, быстро говорит, быстро говорит» и для сравнения строчку из стихотворения – «Тараторит, тараторит, дребезжит». Попросить рассказать, какие слова лучше передают звуки гремящей и звенящей крышки чайника.

В. Беседа о том, какие звуки повторяются в стихотворении, какие звуки природы они передают, какое создают настроение в произведении.

Например, в фрагменте сказки «Айболит» [18] обеспокоенность зайчихи состоянием зайчонка передана сочетанием повторяющихся звуков [АЙ]: «И прибеж[А]л[А] з[АЙ]чих[А] / И з[А]крич[А]л[А]: «[АЙ], [АЙ]! / Мой з[АЙ]чик н[А]л[А]л н[А]д тр[А]мв[АЙ]! / Мой з[АЙ]чик, мой м[А]льчик / П[А]л[А]л н[А]д тр[А]мв[АЙ]!», эти же звуки используются при создании образа доктора Айболита, спасающего животных от болезней и бед.

2. Методы и приемы работы со средствами художественной выразительности: эпитетом, сравнением, гиперболой, литотой, нонсенсом.

Из всего набора средств художественной выразительности дошкольнику доступно понимание эпитетов, сравнений, гипербол и литот: данные тропы известны детям из

анималистических сказок, с сюжетами которых они знакомятся еще в младенческом возрасте. Также доступно ребенку понимание поэтики нонсенса – основного приема построения фольклорного жанра небылиц, знакомство с которым начинается с младшего дошкольного возраста [19]. Эпитет, сравнение, гипербола, литота и нонсенс – часто встречающиеся тропы в произведениях К.И. Чуковского.

Эпитет – это художественное определение при слове, придающее художественную выразительность его образу [20]. Например, эпитет *пузатый* в словосочетании «*пузатый самовар*» из произведения «Мойдодыр» [21] или *позолоченный* в словосочетании «*позолоченное брюхо*» из сказки «Муха-Цокотуха» [22].

Сравнение – троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака [23]. Например, сравнения «...*мыло ... кусало, как оса*», «*И подушка, / Как лягушка, / Ускакала от меня*» в стихотворной сказке «Мойдодыр» [24].

Гипербола – образное выражение, содержащее непомерное преувеличение размера, силы, значения и т. д. какого-либо предмета, явления [25]. Например, в сказке «Мойдодыр» мальчик-неряха определяется Мойдодыром как «*поросенок, ... чернее трубочиста...*» [26].

Литота – прием чрезмерного художественного преуменьшения величины, силы значения изображаемого предмета или явления [27]. Например, в сказке «Тараканище» таракан назван «*жидконогой козявочкой-букашечкой*» [28].

Нонсенс – разновидность приема абсурда, вызывающий смех нарочным нарушением реальных связей предметов и явлений, логических связей повествования, введением в текст нелепых персонажей и невероятных ситуаций, а также словотворчеством и неожиданным сочетанием слов при создании языка повествования и способствующий развитию у ребенка логического мышления и закреплению имеющихся знаний о мире [29]. Например, в сказке «Тараканище» Таракан грозит крупным хищным животным: «Я вас мигом проглочу!» – и животные его боятся. В сказке «Путаница» «Рыбы по полю гуляют, Жабы по небу летают», «А лисички / Взяли спички <...> Море синее зажгли» [30].

Основные методы работы, направленной на формирование у детей дошкольного возраста образного восприятия эпитетов, сравнений, нонсенса гипербол и литот:

1) беседа об образности средства художественной выразительности с показом двух сравниваемых предметов или их изображений, направленная на их сопоставление и поиск у них общих оснований (например, в процессе работы с литотой «*таракашечка – жидконогая букашечка*» – анализ картинок с изображением лапок кузнечика и таракана, значения слов «жидкий», «жидконогий»; в работе с нонсенсом «*море синее зажгли*» – беседа на закрепление знания свойств воды и огня и т. п.);

2) дидактическая игра, в ходе которой ребенок может изучить опытным путем (увидеть, потрогать, повертеть) предметы, охарактеризованные средствами художественной выразительности: например, в процессе работы с эпитетом «*пузатый самовар*» найти и объяснить общий признак сравнения по внешнему виду у «*пузатого самовара*» и «*пузатого пупса*».

3. Игровые методы, способствующие развитию способности оценивать идейное значение образов героев.

Ребенок дошкольного возраста обладает слабым воображением, поэтому знакомство для него с окружающим миром – результат его эмпирического познания. Основной способ помочь ребенку дошкольного возраста осознать особенности характера героя и настроение произведения – предоставить ему возможность — это произведение сыграть.

В процессе анализа образов героев (особенностей поведения, причин поступков, взаимоотношений с другими действующими лицами) в качестве создания игровых ситуаций могут использоваться игры-драматизации, театрализации, сюжетно-ролевые игры, физминутки, пальчиковые гимнастики.

А. Игра-драматизация.

Все произведения К.И. Чуковского драматургичны, эмоциональны, обладают динамичным сюжетом и могут быть театрализованы. Для драматизации наиболее подходят

произведения «Путаница», «Муха-Цокотуха», «Мойдодыр». Для коротких этюдов – фрагменты сказок «Айболит», «Бармалей».

Одна из главных особенностей произведений К.И. Чуковского – переменчивость ритма и мелодики стиха в зависимости от настроения фрагмента произведения. Благодаря играм-драматизациям ребенок глубже погружается в сюжет сказки, может ощутить себя в роли ее персонажа, развивает свою эмоциональную сферу и следующие умения, и навыки:

- анализа образов героев, их настроения, поступков, взаимодействия с другими персонажами, а также идейного значения в произведении;
- выразительного чтения наизусть;
- установления и запоминания причинно-следственных связей событий сюжета, его частей, пересказа произведения и заучивания его фрагментов наизусть;
- диалоговой речи;
- взаимодействия с другими детьми в ходе коллективной игры.

Так, например, сказку «Путаница» в младших группах (2–4 года) можно положить в основу игры-драматизации с элементами дидактической игры на знание звуков, издаваемых птицами и животными, и закрепление навыков словообразования глаголов от звукоподражаний, а также игры-драматизации, способствующей развитию понимания особенностей художественного конфликта, характера, поступков героев (таблица 4).

Таблица 4. Фрагмент игры-драматизации в младшей группе по сказке «Путаница»

• Слова воспитателя	• Слова и действия детей
<ul style="list-style-type: none"> • – <i>Замяукали котята...</i> • Как котята мяукают? А как ходят? Давайте покажем. • <i>«Надоело нам мяукать!»</i> • <i>Мы хотим, как поросята...</i> • Что делать? 	<ul style="list-style-type: none"> • – Мяу-мяу! • Дети театрально изображают плавные движения котят. • – Хрюкать!
<ul style="list-style-type: none"> • – <i>А за ними и утята:</i> • Как машут крыльями утята? • <i>«Не желаем больше крякать!»</i> • <i>Мы хотим, как лягушата...</i> • Что делать? • А как скачут лягушки? Давайте поскачем. 	<ul style="list-style-type: none"> • • Машут кистями рук, изображая взмахи крыльями маленьких утят. • – Квакать! • Прыгают на месте.

При этом воспитателю в процессе игры следует обратить внимание на особенности повторов в данном произведении: скорость развития событий, суэта героев передаются повтором слов либо синтаксических конструкций (таблица 5).

Таблица 5. Примеры повторов в сказке «Путаница»

Примеры повтора слов	Примеры синтаксического параллелизма
<p><i>...К морю синему пошли, Море синее зажгли...</i></p> <p><i>Прибегали два курчонка, Поливали из бочонка. Приплывали два ерша, Поливали из ковши. Прибегали лягушата, Поливали из ушата.</i></p>	<p><i><u>Рыбыпо</u> <u>полюгуляют</u>, <u>Жабыпо</u> <u>небудетают</u>...</i></p> <p><i><u>Прибегали</u> <u>два курчонка</u>, <u>Поливали</u> <u>из бочонка</u>. <u>Приплывали</u> <u>два ерша</u>, <u>Поливали</u> <u>из ковши</u>. <u>Прибегали</u> <u>лягушата</u>, <u>Поливали</u> <u>из ушата</u>.</i></p>

Стихотворная сказка «Путаница» Чуковского построена на основе фольклорной небылицы – жанра, в основе которого лежит прием абсурда. Сопутствующая абсурду атмосфера всеобщего шума, веселья, радости и непослушания в тексте передается повтором открытого гласного звука [А] и закрытого, произносимого «в улыбке» гласного звука [И]. Однако при описании стремления героев «распутать» путаницу повествование замедляется. Героев, заметивших «нелепицу» поступков персонажей сказки, три: кит, который просил помощи в тушении горящего моря; крокодил, который старался его потушить; бабочка, которой удалось погасить пламя. В описании действий этих героев преобладают огубленные гласные [О] и [У], психологически воспринимающиеся как «круглые», «тяжелые» звуки, соответственно, и скорость развития событий при описании этих героев замедляется. В процессе выразительного чтения воспитателю при помощи интонации необходимо обращать внимание детей на такие особенности произведений как звукопись, наличие повторов, переменчивость темпа и ритма повествования.

В сказке «Путаница» [31], как и в большинстве сказок К.И. Чуковского и русских фольклорных анималистических сказок, самым сильным и значимым в сюжете оказывается самый маленький и слабый (ср. петуха в сказке «Лиса и заяц», мышку в сказке «Репка» или маленького комарика в сказке К.И. Чуковского «Муха-Цокотуха»). Такая идея произведений формирует в сознании ребенка жизненный оптимизм, стремление к участию в окружающих его событиях, чувство ответственности за происходящее. Появление подобных героев в сказках – кульминационная часть их сюжета, цель чтения которой – заставить слушателей с волнением ждать разрешения ситуации. Таким образом, задача воспитателя – с помощью приема выразительного чтения отобразить идейные, композиционные и художественные особенности произведения. Приведем пример выразительного чтения фрагментов сказки (таблица 6).

Таблица 6. Речевая партитура выразительного чтения воспитателем сказки «Путаница», направленного на отображение идейных, композиционных и художественных особенностей текста произведения

Ускоренный темп чтения, ассонанс на [А], [И]:	Замедленный темп чтения, повтор эмфатических [О], [У]:
<p>Чтение в среднем темпе с выделением ассонанса звуков [А], [И]:</p> <p><i>Но в[’и]сeлы[й’и] зв[’и]р[’а]т[а] — П[а]р[а]с[’а]т[а], м[’и]дв[’и]ж[а]т[а] — Пуц[’и] прeжн[’ива] ш[а]л[’а]т, З[а]йц[а] слуш[а]ть н[’и] х[а]т[’а]т.</i></p> <p>В ускоренном темпе чтения с интонацией перечисления и выделением ассонанса звуков [А], [И]:</p> <p>[а] л[’и]с[’и]чк[’и] Вз[’а]л[’и] сп[’и]чк[’и], К морю с[’и]н[’и]му пошл[’и], Море с[’и]н[’и]е з[а]жгл[’и].</p> <p>...</p> <p>Пр[’и]б[’и]г[а]л[’и] дв[а] курчонк[а], Пол[’и]в[а]л[’и] [и]зб[а]чонк[а]. Пр[’и]плыв[а]л[’и] дв[а] [й’и]рш[а], П[а]л[’и]в[а]л[’и] [и]з к[а]виш[а]. Пр[’и]б[’и]г[а]л[’и] л[’и]гуш[а]т[а], Пол[’и]в[а]л[’и] [и]з уш[а]т[а].</p> <p>Умеренный темп чтения,</p>	<p>В замедленном темпе с интонацией перечисления:</p> <p><i>Рыббы / п[о:] полю гу/ляют,/ / Жамбы / п[ом:]не/бу ле/тают,</i></p> <p>В замедленном темпе с эмфатическим ударением на огубленные звуки [О], [У]:</p> <p><i>М[о:]ре / плáме/нём го/рít, Вы́бе/жàл из / м[о:] ря / кít: «Эй, по/жáрны/е, бе/гíte! Пòмо/гíte, / пòмо/гíte!»</i></p> <p><i>Д[о:]лго, / д[о:]лго / крòко/дíl М[о:]ре / сине/е т[у:]шít / Пíро/гáми, / ÿ бли/нáми, Ï с[у:]шéны/ми гри/бáми.</i></p> <p>...</p> <p><i>Т[у:]шат, / т[у:]шат / — né по/т[у:]шат, Зáли/вà[й’у:]т / — нeзàль[й’у:]т.</i></p> <p><i>Т[у:]т / бáбочка / прíле/тáла,/ / Крýлы/шкáми / пòма/хáла,/</i></p>

<p>интонация перечисления с выделением ассонанса звуков [А], [И]:</p> <p><i>Вот [а]бр[а]д[а]в[а]л[’и]сь звер[и]!</i> <i>З[а]см[’и]й[’а]л[и]сь [и] з[а]нел[и],</i> <i>Ушк[а]м[’и] з[а]хлоп[а]л[’и],</i> <i>Ножк[а]м[’и] з[а]тол[а]л[’и].</i></p>	<p><i>Стáло / м[ó:]ре / нòту/хáть / —</i> <i>[й] нò/т[ý:]хло.</i></p> <p>умеренный темп чтения, интонация перечисления с выделением эмфатического [О:], [У:]</p> <p><i>[ý:]шка/ми за/хл[ó:]па/ли,</i> <i>Н[ó:]жка/ми за/т[ó:]па/ли</i></p>
--	--

Сказка имеет кольцевую композицию, и при чтении ее финала целесообразно применить уже знакомую детям игру-драматизацию, сохраняя при чтении передачу особенностей звукописи, переменчивости темпа и ритма повествования, что позволит обратить внимание ребенка на художественные особенности сказки (таблица 7).

Таблица 7. – Фрагмент игры-драматизация в младшей группе по сказке «Путаница»

Слова воспитателя	Слова и действия детей (важно соблюдать ритм и темп произнесения слов)
<p>В умеренном темпе: – Г[ý:]си / нáча/ли о/пáть Пò-гу/сáно/мú кри/чáть... Как кричат гуси? А как птицы машут крыльями?</p>	<p>В умеренном темпе, хором: – Г[а]-г[а]-г[а]! В такт издаваемым звукам дети трижды совершают взмахи кистями рук, изображая взмахи крыльями: – Г[а]-г[а]-г[а]!</p>
<p>В замедленном темпе: – К[ó:]шки / зáм[у:р:]л[ы]ка/ли.../ Как кошки замурлыкали? Как ходят котята? Давайте покажем.</p>	<p>Протяжно, хором: – М[у:р:]м[у:р:]м[у:р:]! В такт издаваемым звукам дети изображают грациозные движения поступи кошек (три шага): – М[у:р:]м[у:р:]м[у:р:]!</p>
<p>В умеренном темпе: – Птáцы / зáчи/р[и]кали.../ Как зачирикали птицы? А как птицы машут крыльями в полете?</p>	<p>Быстро, весело: – Ч[’и]к-ч[’и]р[’и]к! В такт издаваемым звукам дети дважды совершают махи руками, изображая взмахи крыльями: – Ч[’и]к-ч[’и]р[’и]к!</p>
<p>В умеренном темпе: – Лягу/шáта / квáка/ют.../ Как квакают лягушата? А как скачут лягушки? Давайте поскачем.</p>	<p>В умеренном темпе, хором: – Кв[а]-кв[а]-кв[а]! В такт издаваемым звукам дети трижды подпрыгивают: – Кв[а]-кв[а]-кв[а]!</p>
<p>В умеренном темпе: – Á у/т[я]та / кр[я]ка/ют... Как крикают утята? А как птицы машут крыльями?</p>	<p>В умеренном темпе, хором: – Кр[’а]-кр[’а]-кр[’а]! В такт издаваемым звукам дети трижды совершают взмахи кистями рук, изображая взмахи крыльями: – Кр[’а]-кр[’а]-кр[’а]!</p>
<p>В замедленном темпе: – Пòро/с[я]та / х[р’у:]ка/ют.../ Как хрюкают поросята? А каким носом хрюкают свинки? Давайте покажем пяточок свинки.</p>	<p>Замедленно, хором: – Х[р’у:]х[р’у:]х[р’у:]!</p>

<p><i>...Не губите меня! Пощадите меня! О, я буду, я буду, я буду добрей!</i></p> <p><i><...> [Ну если ты станешь добрее, Отпущу-ка тебя я назад!]</i></p>	
<p><i><...> Пляшет, пляшет Бармалей, Бармалей! «Буду, буду я добрей, да, добрей!</i></p>	<p>Поплясать друг с другом или на месте, посмеяться, изобразить эмоцию «радость».</p>

В. Пальчиковая гимнастика, способствующая развитию чувства стихотворного ритма, навыков анализа образов героев и артистизма.

В качестве пальчиковой гимнастики можно использовать произведение К.И. Чуковского «Свинки» [32] (таблица 9).

Таблица 9. Пальчиковая гимнастика к стихотворению «Свинки» для детей средней группы

Слова воспитателя	Действия детей
<p>Чтение в ускоренном темпе, голосом средней силы, с интонацией радости: – К[А:]к / на ти/шущей / ма/шинке / Две / хор[О:]шенькие / сви/нки: /</p>	<p>Сжимать в кулак и разжимать пальцы рук в такт стихотворной строке.</p>
<p>Чтение в замедленном темпе, низко, громко: Т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]к! Т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]к!</p>	<p>В такт стихотворной строке ударять пальцами по столу, чередуя с постукиваниями ладонями. Повторять слова вместе с воспитателем: Т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]к! Т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]ки-т[У:]к!</p>
<p>Чтение в умеренном темпе, голосом средней силы, И пост[У:]кива/ют, И похр[У:]кива/ют:</p>	<p>Сжимать в кулак и разжимать пальцы рук в такт ритму стихотворной строки.</p>
<p>Чтение в замедленном темпе, низко, громко: «Хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]к! «Хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]к!»</p>	<p>В такт стихотворной строке постукивать ладонями по столу. Повторять слова вместе с воспитателем: «Хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]к! «Хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]ки-хр[У:]к!»</p>

Данные методы работы помогут ребенку погрузиться в сюжет произведения, ощутить темп, ритм, настроение его композиционных частей, осознать особенности образов героев в результате проигрывания их фрагментов в форме игры-драматизации, физразминки, пальчиковой гимнастики и других видов игровых ситуаций.

Таким образом, произведения К.И. Чуковского представляют собой незаменимый материал в работе, направленной на формирование литературного образования детей дошкольного возраста. В данной статье были освещены основные принципы литературного образования дошкольников, ориентированного на развитие у детей-дошкольников восприятия ритма и рифмы стихотворного произведения, его звуковой выразительности, навык работы со средствами художественной выразительности: сравнениями, метафорами, эпитетами, гиперболоми и литотами – с элементами анализа образов героев.

Использованная литература

1. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. Учреждений высш. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. М.: «Академия», 2016. 448 с.
2. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2013.
3. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва, 2013.
4. Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников: учебник для студ. Учреждений высш. проф. образования. М.: «Академия», 2016. 352 с.
5. Березина Н.В. Литературное образование дошкольников / Н.В. Березина О.Ю. Каменева // Наука и образование: новое время. 2015. № 5 (10). С. 613 – 616.
6. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. Учреждений высш. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. М.: «Академия», 2016. 448 с.
7. Арзамасцева И.Н. Николаева С.А. Детская литература [Электронный ресурс]. 3-е изд., перераб. и доп. М: Академия, 2005. 576 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/916998/>
8. Чуковский К.И. От двух до пяти. М: Дет. лит. 2017. 366 с.
9. Яшина В.И. Теория и методика развития речи детей: учебник для студ. Учреждений высш. образования / В.И. Яшина, М.М. Алексеева; под общ. ред. В.И. Яшиной. М.: «Академия», 2016. 448 с.
10. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 239.
11. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 6-13.
12. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 14-25.
13. Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. М. : Русский язык, 1985-1988. Т. 3 : П-Р, 1987. С. 720.
14. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 74.
15. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 22.
16. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 14.
17. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 76-87.
18. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 44-59.
19. Арзамасцева И.Н. Николаева С.А. Детская литература [Электронный ресурс]. 3-е изд., перераб. и доп. М: Академия, 2005. 576 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/916998/>
20. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 353.
21. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 26-39.
22. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 6-13.
23. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 301.
24. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 26-39.
25. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 47.
26. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 26-39.
27. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1985. С. 110.
28. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 14-25.
29. Колоннезе Дж. Нонсенс как форма комизма // Логический анализ языка. Языковые механизмы комизма. М.: Изд-во «Индрик», 2007. С. 254-262.
30. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 106-113.
31. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 106-113.
32. Чуковский К.И. Стихи и сказки / Иллюстратор В. Канивец. М.: «Эксмо», 2005. С. 210.

Категория интертекстуальности в структуре лингвокультурного сознания

Шаповалова И.В.

кандидат филологических наук,
доцент кафедры журналистики

Филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в городе Севастополе

Явление интертекстуальности практически всеми исследователями понимается как лингвокультурное понятие. Связанное прежде всего с текстом, оно является по своей сути отражением лингвокультурного сознания индивидуума, который, по мнению Ю. Караулова, является «более емким и точным, чем традиционно принятый в русской лингвистике, несколько расплывчатый [термин] – “языковое сознание”» [4, С. 9]. Явление интертекстуальности переносится и на другие виды искусства – музыку, живопись и т. д., понимается как общее свойство культуры и искусства, отражение их творческого характера. Часто, как замечает Е. Бразговская, «в пространстве культуры знаки одного языка культуры могут интерпретироваться через знаки других языков культуры и соединяться с ними» [1, С. 11], расширяя и обогащая возможности постижения смысла произведений.

Понимание интертекстов как ключевых центров культуры, в которых находит отражение национальный менталитет, актуализирует проблему определения текстов, которые входят в «этнокультурную память» (термин Г. Денисовой) индивидуума и используются им в качестве «чужого слова», что является проявлением лингвистического и культурного опыта языковой личности. Г. Денисова в своей работе показывает, что «любая языковая личность, формирующаяся в рамках определенного лингвокультурного пространства, неизбежно оказывается под воздействием интертекстов и одновременно сама становится использующим их субъектом, организующим и упорядочивающим» [4, С. 11]. Это, в свою очередь, может стать одной из основных характеристик особенностей идиостиля писателя.

В сознании людей, объединенных общими языком и историей, существует определенный набор текстов, представлений и символов, за которыми закреплено известное практически всем содержание. Эти общие «единицы общения» входят в национально-культурную память носителей языка и культуры и формируют инвариантные образы мира, вырабатываемые социально и определяющие существование любой коммуникативной системы. В лингвоментальном пространстве языковой личности составным элементом в текстовом потенциале носителя языка обычно присутствует уже заданная и сформированная презумпция интертекстуальности. Текстовый потенциал функционирует на бессознательном уровне, активизируясь в определенных условиях коммуникации в виде стратегии интертекстуальности.

В область культурной памяти входит определенный набор текстов, состоящий из «сильных», постоянно востребованных текстов, получивших значимость в культуре в определенные исторические эпохи, и «слабых», находящихся на периферии культурного пространства [2, С. 125–142]. Любой коммуникативный акт может состояться только при наличии у всех его участников общей области в их текстовых потенциалах, позволяющего «перевести» код адресанта на код адресата, хотя полностью совпадать эти коды не могут из-за своей индивидуализации, отражающей уникальности языковых личностей.

Г. Денисова считает, что «сильными» могут становиться не «только литературные тексты, но также те или иные культурные системы, социальные знаки с определенным комплексом идей и с собственной фразеологией, которые порождают различные идиомы, начинающие функционировать в речи как “готовые чужие слова”» [2, С. 130], подобно цитатам и аллюзиям из литературных текстов, и в свою очередь могут и сами становиться частью этих самых литературных текстов.

Проблема «сильных/слабых текстов» рассматривается Н. Кузьминой, Н. Фатеевой, М. Ямпольским. Н. Кузьминой предпринята попытка разработать теорию интертекста с позиций синергетики, связав понятия «сильных» и «слабых» текстов с энергообменом. Однако отнесение к «сильным текстам» лишь хрестоматийных произведений ограничивает их

количественно, что, в свою очередь, сужает и область их функционирования. Н. Фатева обращает внимание на то, что «сильные» произведения выполняют роль «центрирующих при установлении интертекстуальных связей», также подразумевая под «сильными текстами» литературные произведения. Иное понимание «сильного/слабого текста» встречается у М. Ямпольского, который к «слабым» относит явления эпигонства и плагиата (автор нацелен на текст цитирования), а «сильный текст» избегает декларативного подражания: «“Сильные произведения и авторы”, вокруг которых и разворачивается истинный процесс художественной эволюции, включены в интертекстуальные связи совершенно особым образом. В их произведениях цитаты – это не просто нуждающиеся в нормализации аномалии, но и указания-сокрытия эволюционного отношения к предшественнику. Цитирование становится парадоксальным способом утверждения оригинальности. Декларированная цитата, отсылая к тексту, который камуфлирует истинную зависимость произведения от предшественника, превращается в знак оригинальности и одновременно “искажает” простую преемственность в эволюции» [10, С. 136].

Феномен интертекстуальности, связанный в первую очередь со структурой языковой личности, формирующейся в определенной лингвокультурной общности, как отмечают, например, Г. Денисова, Д. Гудков, В. Красных, А. Залевская, также не может быть рассмотрен вне привлечения явления прецедентности. Так, Д. Гудков рассматривает гипотезу о существовании когнитивной базы лингвокультурной общности, основными составляющими которой он называет прецедентные феномены национального уровня прецедентности. Рассматривает прецедентные феномены (ПФ) в связи с проявлением национального лингвокультурного сознания при восприятии текстов и В. Красных. А. Залевская высказывает предположение, что активизируются межкультурные исследования, которые нацелены на выявление особенностей взаимопонимания одних и тех же прецедентных феноменов-носителями разных лингвокультур. Г. Денисова, исходя из теории прецедентности, определяет «сильные тексты» (по сути прецедентные) как «... постоянно востребуемые тексты, получившие статус значимых в культуре в определенный исторический момент» [2, С. 128].

Ю. Караулов подчеркивал, что языковая компетенция неразрывно связана со знанием определенного набора текстов, которые он назвал «прецедентными» и определял как готовые интеллектуально-эмоциональные блоки (стереотипы, образцы, мерки для сопоставления и т. д.), использующиеся в качестве инструмента для облегчения и ускорения осуществляемого языковой личностью переключения из фактологического контекста мысли в ментальный и обратно [5, С. 220]. К прецедентным текстам (ПТ) Ю. Караулов относит всякое крупное явление данной национальной культуры, известное «абсолютному большинству» ее носителей, апеллирование к которому относительно часто осуществляется в речи носителей. ПТ делятся на тексты историко-национального характера (как правило, включенные в канон школьного образования) и на тексты актуально-оперативного характера (соотносимые с настоящим и актуальным для широкого круга носителей языка в данный момент времени) [3, С. 154–155]. В работе «Русский язык и языковая личность» ученый определяет более подробно понятие «ПТ»: ПТ – это «...1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и... такие, 3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [5, С. 216]. В. Красных уточняет, что «... произведения... могут быть как вербальной, так и невербальной природы. Например, храм Василия Блаженного тоже может быть определен как текст» [6, С. 129]. Подобное понимание «текста» встречается и в трудах других исследователей, например, у Ю. Лотмана, который пишет: «Культура в целом может рассматриваться как текст. Однако исключительно важно подчеркнуть, что это сложно устроенный текст, распадающийся на иерархию “текстов в тексте” и образующий сложные переплетения текстов. Поскольку само слово “текст” включает в себя этимологию переплетения, мы можем сказать, что таким толкованием мы возвращаем понятию “текст” его исходное значение.

Ю. Караулов отмечает, что способом существования и обращения ПТ, имеющим языковую природу, лингвосемиотическую по преимуществу, является семиотический, который позволяет воспринимать весь текст либо его фрагмент как «целостные единицы обозначения» («интеллектуально-лингвистическое целое») [5, С. 217]. В дискурс языковой личности или в создаваемые ею тексты, за исключением малых видов словесности (притч, анекдотов, побасенок, сказок), ПТ вводится очень редко целиком, «а всегда только в свернутом, сжатом виде – пересказом, фрагментом или же... намеком – семиотически» [5, С. 218].

Объясняя аналогию между языковой номинацией и способом ввода ПТ в дискурс или во вновь создаваемый текст, Ю. Караулов проводит параллели [5, С. 218]:

Аналогия между языковой номинацией и способом ввода ПТ в дискурс или во вновь создаваемый текст

Языковое средство	Потенциально актуализированное в коммуникативном пространстве (и для говорящего, и для слушающего) этим средством интеллектуально-лингвистическое целое	Что актуализируется в сознании личности
<i>Имя</i>	Представление о денотате или сигнификате	«...актуализируется представление о соответствующем явлении»
<i>Понятие</i>	Семантическое поле	«...актуализируется его семантическое поле»
<i>Заглавие, или цитата, или имя персонажа, или имя автора</i>	Прецедентный текст	«...актуализируется так или иначе весь ПТ»

В третьем случае при актуализации всего ПТ «приводится в состояние готовности (в меру знания его соответствующей личностью) для использования в дискурсе по разным своим параметрам – либо со стороны поставленных в нем проблем, либо со стороны своих эстетических (содержательных или формальных) характеристик, либо как источник определенных эмоциональных переживаний, либо как источник сходных ситуаций, либо как образец для подражания или антиобразец и т. п.» [5, С. 218–219].

В. Красных в своем курсе лекций «Этнопсихолингвистика и лингвокультурология», опираясь на определение ПТ Ю. Караулова, несколько модифицирует его. Согласно В. Красных, прецедентные феномены – это «1) хорошо известные всем представителям национально-лингво-культурного сообщества (“имеющие сверхличностный характер”); ...2) актуальные в когнитивном (познавательном и эмоциональном) плане; ... 3) обращение (апелляция) к которым постоянно возобновляется в речи представителей того или иного национально-лингво-культурного сообщества» [6, С. 44–45]. В. Красных разделяет прецедентные феномены на вербальные и невербальные, относя к первым разнообразные вербальные единицы и тексты как продукты речевой деятельности, ко вторым – произведения живописи, скульптуры, архитектуры, музыкальные произведения и т. д. В. Красных предлагает классификацию прецедентных феноменов, критерием выделения в которой служит «внешний масштаб», «широта охвата – от социума до общечеловеческого сообщества» [6, С. 49]:

1) социумно-прецедентными (данные феномены известны любому среднему представителю того или иного социума и входят в коллективное когнитивное пространство); 2) национально-прецедентными (феномены, известные любому среднему представителю того или иного национально-лингво-культурного сообщества и входящие в национальную когнитивную базу); 3) универсально-прецедентными (феномены. Известные любому среднему современному человеку и входящие в «универсальное» когнитивное пространство («универсальную» когнитивную базу)) [6, С. 50–51].

Среди прецедентных феноменов В. Красных выделяет прецедентную ситуацию, прецедентный текст, прецедентное имя и прецедентное высказывание.

Следует остановиться и на понятии «текстовые реминисценции» (термин А. Супруна) или «прецедентные текстовые реминисценции» (термин Ю. Прохорова). Под текстовыми реминисценциями А. Супрун [9], а вслед за ним и Ю. Прохоров [7], понимают осознанные/неосознанные, точные/преобразованные цитаты или иного рода отсылки к более или менее известным ранее произведенным текстам в составе более позднего текста. Текстовые реминисценции могут представлять собой цитаты (от целых фрагментов до отдельных словосочетаний), «крылатые слова», отдельные определенным образом окрашенные слова, включая неологизмы, имена персонажей, названия произведений, имена их авторов, особые коннотации слов и выражений, прямые или косвенные напоминания о ситуациях. Рассматривая вопрос о соотношении текстовых реминисценций и прецедентных феноменов, необходимо отметить, что к числу первых А. Супрун относит любые цитаты и ссылки на любые ранее созданные тексты, независимо от степени их известности в социуме или национально-лингво-культурном сообществе. Функционируя в тексте текстовые реминисценции, как правило, сопровождаются упоминанием источника или автора, в то время как ПФ в большинстве случаев не нуждаются в подобных ссылках.

Одним из интереснейших ракурсов в исследовании художественной речи являются попытки восстановить «связующую нить» между поэтами, их стихами, а, следовательно, и между разными пространствами и временами, складывающимися благодаря «преемственности стремлений и понятий» в особую длительность, сопряженную с вечностью» [8, С. 366]. Такой подход позволяет определить интертекстуальность как *память*, а память как своего рода *реминисценцию*. Однако *реминисценцию* мы будем понимать в более широком, чем дано в словаре, смысле. В данном случае мы воспользуемся идеями, высказанными Л. Синельниковой в статье «Реминисценции из стихотворений Пушкина как дрящья мысль», так как данный подход обеспечивает наиболее глубокое понимание «включенности» творчества отдельного художника в общий литературный и культурный процесс.

«Реминисценция как понимание (воскрешение) в сократовско-платоновском смысле связывается с теорией познания как антропологическая потребность. И тогда само знание человека о мире становится реминисцентным» [8, С. 366]. В реминисценции проявляется «свойство континуального мышления поэтов, их единство особого рода, обеспечивающее безграничность и непрерывность перехода единого как сущего во многое» [8, С. 367]. Процесс творчества «вершится путем зацепления одной мысли за другую, путем соотнесения «опыта души» поэтов» [8, С. 367].

Литературная реминисценция постулирует *диалог* как переключку (взаимодействие, взаимовлияние) сенсорного, аффективного и когнитивного опыта «собратьев по перу». «Диалогичность художественной культуры описывается в ряде понятий-терминов, содержание которых не всегда четко очерчено, так как связывается как с особенностями художественного мышления, так и с вербальными признаками конкретных текстов» [8, С. 367].

Поэтому возможно и необходимо при анализе интертекстуальных элементов именно в художественных (поэтических) текстах применить некоторые сформулированные в теории прецедентности идеи и подходы для раскрытия особенностей индивидуально-авторского мышления с учетом характеристики общего современного автору культурного окружения.

Использованная литература

1. Бразговская Е.Е. Текст в пространстве культуры («Sny. Ogrody. Sérénité» Ярослава Ивашкевича): Монография. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2001. 114 с.
2. Денисова Г.В. В мире интертекста: язык, память, перевод / Предисловие С. Гордзонио; Предисловие Ю. Н. Караулова. – М.: Азбуковник, 2003. – 298 с.
3. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. М.: ИРЯ РАН, 1999. 180 с.
4. Караулов Ю.Н. Предисловие // Денисова Г.В. В мире интертекста: язык, память, перевод / Предисловие С. Гордзонио; Предисловие Ю. Н. Караулова. М.: Азбуковник, 2003. С. 9–15.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Отв. ред. Д. Н. Шмелев. М.: Наука, 1987. 264 с.
6. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. 284 с.

7. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: Педагогика-пресс, 1996. 215 с.
8. Синельникова Л.Н. Реминисценции из стихотворений Пушкина как длящаяся мысль // Синельникова Л.Н. Жизнь текста, или Текст жизни. Луганск: Знание, 2005. Т. 1: Лингвистическая поэтика. С. 366–378.
9. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопр. языкознания. 1995. С. 17–29.
10. Ямпольский М.Б. Памяти Тиресия: интертекстуальность и кинематограф. М.: РИК «Культура», 1993. 464 с.

Особенности семантики некоторых номинаций со значением «светлый/темный» в русском и польском языках

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Возникшее первоначально в философии и получившее развитие в психологии понятие «архетип» вошло в исследования по истории, литературоведению, политологии, культурологии, языкознанию и др. В ряде работ отечественных исследователей (А.И.Редель, И.В.Василенко, И.В.Мостовая, З.В.Сикевич, А.П.Скорик и др.) рассматривается роль этнокультурных архетипов в определении своеобразия российского менталитета. В сравнительно-исторической и сопоставительной лексикологии все чаще встречается анализ значения лексических единиц на глубинном уровне «коллективного бессознательного», унаследованного от предков и проявившегося в мифах, сказках, легендах и др. Благодаря изучению таких лексем раскрываются тайны национально-культурной обусловленности языкового сознания, истоков национального типа, национального характера. Архетипической семантикой обладают слова и выражения, связанные с фиксированными древними образами и социально-культурными идеями.

Модель «коллективного бессознательного» («коллективных представлений»), разработанная в трудах Э. Тайлора, Дж. Фрезера, Э. Дюркгейма, Л. Леви-Брюля, К. Юнга, К. Леви-Стросса, В. Проппа, М. Элиаде и др., получила широкое распространение и стала теоретической основой для многих исследований, в том числе в области языковой репрезентации. Однако тема функционирования архетипического материала в сознании современного человека, его влияния на ценности, идеологию, мировоззрение, деятельность и тесно связанная с ней проблема знания и использования базовых понятий - архетипов как важнейшего источника национально-культурной информации представляется еще мало разработанной и требует глубокого всеобъемлющего описания и осмысления. Работа эта длительная и разносторонняя. Частью ее может быть и исследование русско-польского восприятия цвета в аспекте представления о женской красоте. Нами предпринята попытка связать семантику некоторых традиционных цветовых определений и наименований женщины с базовыми архетипами, выделив, тем самым, общеславянскую основу «коллективного бессознательного». Человек воспринимает окружающий мир через этнически ориентированное осознание его («внешнее» через «внутреннее»), границы образа мира и образа себя в этом мире подвижны, взаимно противоречивы, наполнены совпадениями и различиями, являются расплывчатыми и пересекающимися множествами [2, с.91].

Восприятие красоты и ее элементов базируется на этнических стереотипах, принадлежащих «языку культуры», которые основываются на представлениях, сформированные фольклорно-мифологическим сознанием и функционирующие в системе традиционной культуры [1]. В русской и польской картине мира глубинное понимание красоты/*urody* различается. В русском языке красивый – понятие, в первую очередь, визуальное - «приятный на вид, радующий взгляд, соответствующий представлениям о красоте и гармонии». В этом оно соотносится с польск. *krasa*. Красота происходит от праслав. формы, от которой в числе прочего произошли: ст.-слав. *краса* (др.-греч. *κόσμος*), русск., укр., белор. *красá*, болг., сербохорв. *краса* «змея» (эвфемизм), чешск., словацк. *krása* «красота»,

польск. *krasa* — то же, в.-луж. *krasa*, н.-луж. *kšasa* «великолепие». Предполагается родство с др.-исл. *hrósa* «хвалиться», нов.-исл. *hrós* «слава», далее - др.-исл. *hróđr* «слава», готск. *hrōbeigs* «победоносный», др.-в.-нем. *hruom* «слава»; лит. *grōžis* «красота», *gražus* «красивый» (Фасмер). В польском языке *uroda* - od 15 w. - *zespół cech składających się na piękny wygląd, piękna postać, powierzchowność, str.* - «wrodzone cechy», «przyrodzone piękno, piękny wygląd», «rodzaj, płec» «plody ziemi, plony, owoce, zbiory», w 16 w. także *urod plony: urodzenie*. Пор. Cz. *Uroda zbiory plony: urodzaj ch.* *Urod urodzaj: por.r.* *urod* «potwór, poczwara, pokraka». Slow. *Uroda|uroď* «plody rolne, plony; dobre, obfite plony», rzecz. *Odczas.* Od psl. *Przedrostkowego uroditi urodzić, p.* *urodzic* (zob. *Rodzic*).- od tego *urodziwy* (*Boryś*). Такое представление о красоте у поляков ближе к утилитарному - красота как природа, рождение. В двух родственных языках красота - это внешность. Но у русских – это то, что человек видит, а у поляков - то, что дано от природы. Поэтому в русском языке наименования краса, красавка, красавица, раскрасавица, красная демвица и др. имеют семантику, связанную с визуальным восприятием красоты (в польском языке такой семантикой обладают слова *ładna, piękna*). Семантика слова *urodziwa*, угадав польском языке связана с архетипом «жизнь, жизненная сила, природа».

К числу этнических стереотипов относится представление о цветовой гамме «типичной» славянской женской внешности, подтверждающее положение о значимости не только языковой компетенции личности – «этническом» значении слова, но и прагматической компетенции – знании о мире, соотносимых с важными для человека оппозициями «свой/чужой», «хороший/плохой» и др. Наиболее значимыми в этом аспекте являются противопоставления светлого и темного (чаще белого и черного) цветов, находящихся на полярных точках цветового спектра, символика которых неоднозначна, часто имеющая противоположные толкования.

Светлые – белый, серый, русый, голубой цвета являются одними из основных в описании типичной славянской женщины.

У русских, как и у поляков, тип красоты выражался в том, чтобы была «молодая, разумная, без белил лицо белое, без румян щеки алые». В языках сравнения традиционно используются лексические единицы белолицая, белокурая, белоголовая, *białogłowa, białolica, skóra biała jak śnieg, biały jak śmietana*. Белый цвет представляет обобщенно ряд цветов светлых тонов, а также большую цветовую интенсивность, и в славянской мифологической традиции связан с солнцем (солнечный свет и самое солнце белое), воздухом, прозрением, чистотой, невинностью, непорочностью, святостью, священностью, спасением, духовной властью. Этот цвет обозначает светлое время суток, когда совершаются благие дела. Белый - «этот», настоящий свет, как и белый день, мотивирован признаком «ясный, светлый, чистый». Белый цвет дает абсолютную свободу от всех препятствий, свободу для всех возможностей, решает проблемы, является новым началом. В пантеоне славянских богов олицетворением всех светлых сил был Белбог, а символом Святовита признано считать белый цвет: Белбог и Святовит в традиции одна и та же сила в разных воплощениях с соотносимой семантикой и символикой. Фольклорное «бел шатер» обозначает славянское воинство, «белые руки» дистанцирует славянина от печенега либо эксплицитно представляет оппозицию «молодой-старый». Белый цвет способен означать сакральность, чистоту, плодородие, свет. Эпитет «белый» связан с «живой водой». «Белая уточка» – всегда в сказке положительный герой, восходящий к уточке прародительницы из мифа о сотворении мира. «Белая береза», «бел-горюч камень», «палаты белокаменные» связаны с представлением о чистом светлом месте. Белый – значит хороший, праздничный. В народном календаре «белые» дни – это масленичные дни у сербов и македонцев (белая неделя); святочные дни в Сербии и Поморавье (белые дни); Страстная неделя у украинцев и белорусов (білий тиждень, біла няделя); Страстная суббота у хорватов, словенцев, чехов и словаков (белая суббота). Великая Мать-богиня в мифологии обычно изображалась в белом. В то же время у славян известен белый траур (смерть в белом, белый плат на доме, извещающий о покойнике, обряжение в белое девушек-покойниц и др.). Почти вся нечисть одевается в белое, русалки в большинстве светловолосы. Тем не менее, преобладающей характеристикой белого цвета является

мелиоративная оценка оберега: светловолосая женщина способна выступать защитницей от порчи и сглаза. Архетипическая семантика белого цвета по отношению к женской внешности связана с чистотой, невинностью, непорочностью, светлыми помыслами, с заступничеством, с положительным показателем в оппозиции «свой-чужой».

Славянский прототип «русый» связан с типичной внешностью и состоянием души славян, в т.ч. русских. Типичная русская - русая, русоволосая, русоголовая, русокудрая, русокошая. Русый - прилагательное от корня *рус*. В словаре Ушакова цвет толкуется как светло-коричневый, у Даля это коричневый, светло-бурый, средний между черным или карим и белокурым цветом волос. Можно встретить определения русого цвета как серого. В южнославянских языках русый является синонимом блондина. Рूसый - рус, русá, русо, укр. рूसий, др.-русск. русь, сербск. -цслав. русь ξανθός, болг. рус «светловолосый», сербохорв. рус, руса, словен. rús м., rúsa ж. «красный, желтый», чеш. rusý «светловолосый, телесного цвета», rusý «рыжеватый», словц. rusý – то же, rusavý «пестрый, пятнистый», польск. rusy. Из *rudьsь, связанного с рудá, рудый, рдеть, рыжий. Ср. лит. raĩsvas «красноватый», rúsvas «темно-коричневый», rusėti «тлеть», ruslės «жаровня», лтш. rusls «коричневый», rúsa «ржавчина», лат. rusus «красный, рыжий», далее – греч. ερυθρός «красный», лат. rubeus и т. д. Греч. ρούσιος «темно-красный, бурый» заимств. из лат. russeus, rusus (Фасмер М.). В польском языке определению русая соответствует ruda, однако ruda как *рыжая* не является архетипическим признаком. На глубинном уровне русая - светлая. Таким образом, определения женщины русая, русоволосая, русоголовая, русокудрая, русокошая соотносятся с архетипической оппозицией «светлый – темный».

Сероглазая славянка (oczysiwe, oczyszare) - женщина, обладающая утонченной красотой. Серый цвет неприметен, в мифологии соотносится со скрытностью. В славянской мифологии эпитетом «серый» наделяется заяц, и волк. Трусливый зверек и хищник связаны умением сливаться с окружающим их миром. Архетипическая семантика естественности, слияния с природой – одна из характерных черт типичной внешности славянки. «Роль творческого подсознания моделируется серым цветом, который соответствует незаметности настоящего и умению опредметить, выразить... архетипические характеристики бессознания и подсознания...» [4, с.103]. Серый цвет - цвет Стрибога, отражающий стабильность ветра. Сероглазая женщина спокойна, сдержанна, гармонична, в ней репрезентируются глубинные (неосознаваемые) проявления душевности.

Определения женщины, выраженные прилагательными темноглазая, темнобровая, темноволосая, ciemnooka, ciemne (włosy) связаны с архетипической оппозицией «свой-чужой» - одной из основных семантических оппозиций в народной культуре. Она соотносится с такими признаками, как «хороший - плохой», «праведный - греховный», «чистый - нечистый», «живой - мертвый», «человеческий - нечеловеческий (демонический)», «внутренний - внешний». Оппозиция «свой - чужой» в приложении к социуму осмысливается через разноуровневые связи человека: кровнородственные и семейные (свой/чужой род, семья), этнические (свой/чужой народ, нация), языковые (родной/чужой язык, диалект), конфессиональные (своя/чужая вера), социальные (свое/чужое сообщество, сословие). Оценка «чужих» как враждебных и опасных существ восходит к архаическим верованиям о том, что все пришедшие извне и не принадлежащие ближайшему сообществу люди являются представителями «иного» мира и обладают сверхъестественными свойствами. Отличительными признаками «чужого» являются его внешность, одежда, запах, бытовое, обрядовое и речевое поведение. Признаки «чужести» могут приобретать и члены «своего» коллектива (семьи, общины) - люди, обладающие эзотерическими знаниями или умениями (знахарь, мельник, кузнец и др.), меняющие социовозрастное (молодожены), социальное положение (рекруты) или исполняющие определенные ритуальные роли (ряженые). Появление «чужих» этносов у славян связывается с нарушением этических норм в далеком прошлом (согласно болгарским легендам, турки произошли в результате инцеста матери и сына или от связи человека и животного - женщины и собаки, овчара и змеи; влахи - это потомки изгнанных из человеческого общества разбойников) или с контактами людей и нечистой силы (по легенде из Галиции, цыгане - потомки женщины и черта, по гуцульским

поверьям, от женщины и черта произошли «волохи» -пастухи). С позиции этноцентризма положительно оценивается только свой этнос: с точки зрения внешности, именно он самый привлекательный, обладает «правильным» пониманием красоты, соответствует общим представлениям о ней. Темноволосая, темнокудрая, темноглазая, темнобровая же женщина была наделена «чужой», «не своей» красотой, отличной от общепризнанного типа светловолосой и светлоглазой, и поэтому входит в описание «чужести». Древние славяне склонны были видеть в такой женщине чаровницу, колдунью, имеющую сношения со сверхъестественными мирами и обладающую могучими чарами. Темным цветом волос, глаз обладала дивная, небывалая, невиданная, *niepojęta, cudna, niesamowita, cudowna, niespotykana, niewidzialna, niezemi* женщина.

Черный цвет обобщает темные цвета. В славянской мифологии он обладает парадоксальными свойствами: вызывает чувство защищенности, утешения, ощущение тайны, он связан с тишиной, бесконечностью, с женской жизненной силой. В то же время черный почти повсеместно предстает как цвет негативных сил и печальных событий. Черный цвет – это и отрицание земного тщеславия и великолепия. Черный цвет является символом Чернобога. Он олицетворяет совокупность всех темных сил Пекельного царства. В мифологии эпитетом *черный* обозначены вражеское войско (черная рать), несущая смерть река (черная река), вход в Пекельное царство (черный камень), предвестник смерти (черный ворон) и т.п. В славянской традиции с черным цветом обычно связаны демонологические персонажи. В то же время черный - показатель богатства, дородности персонажа (черный бархат, черные соболя). Это цвет земли, естества, суть сущего в этом мире. Прилагательные *черноглазая, черноволосая, чернокудрая, чернобровая, czarnogłowa, brwiczarne, oczyszarne* имеют триединую семантику, являясь репрезентантами архетипов «свой/чужой», «светлый/темный», «жизнь/смерть».

Черные брови/*brwiczarne* - принадлежность женщины, которая очаровывает, тянет за собой. В мифе об истории Бабы-Яги, приобретающей облик красивой чернобровой женщины, говорится: «...была она Ясей Звездной, и влюбилась в Дона-батюшку... И охотился Дон на Вепря. И поднял на клыки Дона мощный Вепрь... погиб тогда Дон... И тогда вдова Дона-батюшки от печали стала Ягою, и отправилась в царство Темное, и навеки здесь поселилась...». В представлениях древних славян Баба-Яга - амбивалентный образ. Это божество смерти: женщина со змеиным хвостом, которая стерегла вход в подземный мир и провожала души почивших в царство мертвых. Но во многих сказках к Бабе-Яге прибегают герои как к последней надежде, последней помощнице, что, по мнению ученых, является бесспорным реликтом матриархата. По другому поверью, Смерть передает усопших Бабе-Яге, вместе с которой она разъезжает по белу свету. Бытуют верования, что Баба-Яга может жить в любой деревне, маскируясь под обычную женщину, которая ухаживает за скотом, стряпает, воспитывает детей. При этом она имеет «очи ясны, брови черны, личиком беленька», «лицом она и бела и румяна, бровью она почернее меня». Даже когда Баба-Яга предстает в самом неприглядном виде и отличается лютостью натуры, она ведает будущее, обладает несметными сокровищами, тайными знаниями. В сказках «Девичье царство» и о Царь-Девнице деятельность Бабы-Яги как Яги-воительницы связана со степными всадницами. Б.А.Рыбаков убежден, что речь идет о южных приморских областях, а сказочное Девичье царство, очевидно, отразило реальное пребывание на юге тех или иных «женоуправляемых» кочевников - сарматов или давних киммерийцев, с которыми связывали легенды об амазонках [3]. Исходя из данных мифологии и материалов ее исследований, можно сделать вывод, что в представлении древних славян чернобровая женщина отличается от других особыми свойствами: она – не такая, как все, она притягивает каким-то особым знанием, умеет то, чего не дано другим, она обладает буйным темпераментом, она особая – ее предназначение повелевать.

Таким образом, и в русском, и в польском языках лексические единицы, определяющие цветовую гамму славянской женской красоты, на глубинном уровне связаны с культурными архетипами. Их дальнейший анализ является перспективным как в сопоставительном лингвокультурологическом, так и в психолингвистическом аспектах.

Использованная литература

1. Денисенко Е.Н. Мифологическое содержание гендерной метафоры как источник культурологической информации в курсе РКИ //Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет. Институт русистики. Варшавский университет. Науч. ред. Л. Шипелевич. Варшава. 2012. С. 455 - 460 [CD].
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность: Монография / Ю.Н. Караулов. М.: «Наука», 1987. 264 с.
3. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян / Б.А. Рыбаков // [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://www.many-books.org/auth/7579/book/49107 /ryibakov_boris_aleksandrovich/yazyichestvo_drevnih_slavyan/ (20.05.2013)
4. Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология / Н.В.Серов. СПб: Речь, 2003. 672 с.

Мотивированность авторских цветовых ассоциаций

Козубенко И.И.
доктор исторических наук,
заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»
Криницкая О.А.
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Лингвистическое исследование творчества писателя, невозможно без обращения к его миропониманию. Слово, используемое автором, и его видение мира всегда находятся во взаимозависимости и взаимосвязи. Языковое оформление представлений о мире даже у носителей одного языка разное. Не менее актуален в современной лингвистике вопрос о национальной языковой картине мира и национальной языковой личности. Так, Ю.Н. Караулов, говоря о том, что «национальное пронизывает все уровни организации языковой личности» [1, С. 42], выявляет основные параметры, позволяющие рассматривать языковую личность в национальном аспекте. Исследование языка писателя привлекает не только тем, что позволяет раскрыть и описать своеобразные лингвистические приемы, используемые писателем, языковые средства, создающие неповторимый авторский стиль и свидетельствующие о мастерстве и оригинальности его создателя, но прежде всего возможностью заглянуть «внутрь» языка, то есть через *слово* писателя проникнуть в его миропонимание. В данной статье рассматривается один из аспектов индивидуальной языковой картины мира Иоанны Хмелевской на примере использования ею цветовых ассоциаций при раскрытии концепта «убийство» в оригинальном и переводном тексте книги «Все красное» [3].

И. Хмелевская в процессе создания текста выбирает из всей языковой системы, из всего многообразия языкового материала то, что соответствует устойчивым связям между понятием и непосредственно концептом в ее картине мира. Автору свойственно не только и не столько прямо или косвенно высказывать свою точку зрения в комментариях к описываемым событиям, но и выражать свои мысли через ассоциации. Поле вербализаторов концепта «убийство» в книгах И. Хмелевской обширно. Часть из них принадлежит номинациям со значением «цвет».

Словно оправдывая название книги, красный цвет появляется уже в первой строчке первой главы: «Аллерод» вовсе не значит «все красное» ... («Allerod to wcale nieznaczy «wszystko czerwone» ...). Иоанна приезжает в гости в Данию к своей лучшей подруге и неправильно переводит название городка, где живет Алиция. Невероятно гостеприимная хозяйка дома (Wstrząsającogościnnapanidomu) пытается объяснить гостю, что «род» означает нечто вроде вырубки: «Знаешь, такой вырубленный лес. Рос лес, а потом вырубил - и не стало леса» («Rod» to jest takie coś jak poręba. Taki wyrębany las. Takie coś w tym rodzaju, takie że rosło, usunęli i nie ma»).

И. Хмелевская с самого начала заставляет связать в подсознании красный цвет с процессом прекращения жизни. Это не представляется сложным, так как в подсознании большинства жителей Земли цвет крови - красный - ассоциируется со смертью. Тем угрожающе

звучит следующая реплика Иоанны: «Род» значит «красный», и все это знают, а о дурацкой вырубке никто не слышал. Раз не стало, то и говорить не о чем. «Аллерод» означает «все красное!» («Rod» to jest czerwony i wszyscy o tym wiedzą, a o porębie nikt nie słyszał. Skoro usunęli i nie ma, to nie ma o czym mówić. Allerod to jest wszystkoczerwone...»).

Красный цвет появляется в тексте в виде пурпурного (ярко-красного с фиолетовым оттенком) и расположен И. Хмелевской рядом с прилагательным «неподвижный», который, в свою очередь, часто является контекстуальным синонимом к прилагательному «убитый», так как в первом и во втором случае присутствует сема «остающийся на одном и том же месте; недвигающийся» [2]: «Я взглянула на пурпурные ноги Эдика. Они были неподвижны» («Sprojrzałam naczzerwone, nieruchome nogi Edka»). Примечательно, что автор в оригинальном тексте ничего не добавляет в цветовом описании ног убитого, говоря о них как о «красных». Дополнительные характеристики (яркие, с фиолетовым оттенком) они получают в процессе работы переводчика.

Помочь разгадать смерть приглашенного в гости Эдика Иоанна призывает красных муравьев: «Погоди, это мне что-то напоминает. Красные муравьи... Ясно, что. Муравьи красные, все красное» («Czekaj. Czerwone mrówki...? Coś mi się kojarzy... Pewnie. Mrówkiczerwone. Wszystkoczerwone»).

К одной из линий расследования участников событий приводит красная рубашка, увиденная Павлом: «Это тот тип в красной рубашке! Делотутневмуравьях, авкрасном!» («To przez tego faceta w czerwonej koszuli, o którym wam mówiłem. Nie mrówki, tylko czerwone...»); «... Недавно, месяцадваназад, явиделЭдикавобществечернявогпарнявкраснойрубашке» («Jakiś czas temu, chyba już ze dwa miesiące, widziałem Edka z takim czarnym facetem w czerwonej koszuli»). Чтобы самостоятельно приблизиться к разгадке убийства, героидетективарешаютнайти мужчину в красной рубашке, вобществе которого видели убитого Эдика. Эва и Иоанна встречают его на выставке современного скандинавского искусства: «Лавируя между посетителями выставки, к нам пробирався высокий черноволосый необыкновенно красивый мужчина, одетый несколько вызывающе, но тем не менее со своеобразной элегантностью - темный костюм, светлый галстук и ярко - красная рубашка» («Pomiędzy ludźmi zmierzał w naszą stronę niezwykle przystojny, wysoki, czarnowłosy facet, ubrany nader oryginalnie, a pomimo to elegancko. Miał na sobie ciemny garnitur, jasny krawat i czerwoną koszulę»). Но не только окружающие предсказывают несчастье, сама выставка, кажется, предостерегает, заставляет задуматься: «Я рассматривала развешенные на стенах картины, и во мне крепло убеждение, что художники создавали их по уикэндам, когда магазины закрыты, ниче не купишь, а у них как раз кончились все краски, остались лишь бурая, черная и свекольная» («Oglądając zawieszane na ścianach dzieła nie mogłam się oprzeć wrażeniu, że artyści tworzyli w czasie weekendów, kiedy wszystkie sklepy są zamknięte i nic nie można kupić, i akurat wyszła im cała farba z wyjątkiem kolorów buraczkowego, sinego i czarnego»). И даже неприметный диван в дорогом отеле вносит свою лепту в череду вестников новых бед: «Вот и сидела я из чистой добросовестности тихо и спокойно в глубине роскошного холла «Англетера» на красном диванчике...» («Siedziałam więc spokojnie i bez podniecenia na czerwonej kanapie w głębi...»).

Когда в гости в Аните приезжает ее тетьа, то на гостью, как и на каждого из вновь прибывших, неудачливый убийца совершает покушение. Но и оно оказывается безрезультатным, а то, что напугало племянницу, оказалось ничем иным, как маской из клубники, но тоже красного цвета: «Красное месиво вместо головы... Косметическая маска. Из клубники» («A ta zaskorupiała czerwona miazga to co?! Maseczka z truskawek»).

И. Хмелевская заставляет переживать и предчувствовать несчастье, когда вновь прибывшая в дом Аниты гостья надевает красную одежду: «Если ты имеешь в виду тот, в красный цветочек, так его после ванны надела Агнешка и ходила в нем» («Ten czerwony kwiatek? Agnieszka nim chodziła, jak sobie myślałam – wyjaśniłam»). Предположения оправдываются, так как новое покушение случается почти сразу же: «На Агнешке был халат в красный цветочек. Стол, стена, пол - все было забрызгано кровью» («Agnieszka w szlafroku w czerwone kwiatki leżała w kącie pod ścianą, tuż obok stołu... Stół, ściana i parę innych rzeczy wokół również nosiły ślady energicznego działania mordercy»). Как бы подтверждая мысль автора, Павел еще раз обращает

внимание читателей на тот факт, что все убийства и покушения сопровождаются наличием красного цвета: «Цветы красные, - бормотал он, дрожа всем телом, - лампа красная, кровь красная. Всекрасное...» («Kwiatki czerwone - powiedział trochę nieprzytomnie, z goryczą, nie kryjąc wstrząsu. - Lampa czerwona, wszystko czerwone...»).

Следующее неудачное покушение на фру Хансен описывается, как и все предыдущие, в присутствии красного цвета: «Остальная часть тела терялась в темноте под столиком со швейной машинкой, покрытым скатертью с красной каемкой по краю» («Reszta przynależnej do nich osoby ginęła w mroku pod stolikiem z maszyną do szycia i przykryta była zwojem zwisającej z niej tkaniny w żółte kwiatki, przy czym spod tkaniny wyglądało w poprzek coś czerwonego»). А ловушка для убийцы, устроенная в комнате Алиции, хоть и не обнаруживает преступника, зато еще раз подтверждает уместность название детектива: «Пятна на юбке красные, руки все в крови... Все красное! Всекрасное! Всекрасное!!!» («Plamy na mojej spódnicy miały kolor krwi, ręce miałam całe czerwone... Wszystkoczerwone! Wszystkoczerwone! Wszystkoczerwone!»).

Красный цвет не раз является определяющим в ткани повествования. В решающий момент вычисления убийцы он помог сузить круг подозреваемых и тщательнее приглядеться к друзьям Алиции: «Красная шляпа разоблачила ее окончательно и бесповоротную. Кроме нас, о ней знала лишь она. Знала, чтоябудувкраснойшляпе» («Wszystko przez ten cholerny kapelusz! Oprócz was tylko ona wiedziała, zobaczyła kapelusz i myślała, że to ja!»). Даже после того, как Аниту, убийцу Эдика, посадили в тюрьму, и дом, казалось бы, зажил нормальной жизнью, гостей Алиции по-прежнему продолжает преследовать красный цвет, будто бы еще раз подтверждая неудачный перевод Иоанны названия городка «Аллерод»: «На потолке, вернее, на антресолях, набухло и расплзлось темно-красное пятно. Из него и из щели дверцы уже не капала, а текла тонкой непрерывной струйкой густая жидкость...» («Zkrawędzi kapyna antresole karałaciurkiem gesta, ciemnoczerwona ciecz. Na podłodze rozlana była powiększająca się kałuża. Na ścianę chlapały czerwone bryzgi...»).

И. Хмелевская всякое покушение в сознании читателя связывает с цветом крови, красным цветом. И не имеет значения, что герои остаются живыми, главное, убийца пытался совершить убийство, а значит, его «темные» замыслы могут быть описаны в красной цветовой гамме.

Помимо красного цвета И. Хмелевская активно использует в тексте оттенки черного цвета, ассоциируя их с темным началом, связывая со смертью. На страницах книги употреблено 15 вариантов сочетаний черного цвета с объектами действительности (черная фигура, черноволосый мужчина, черный красавец, черный парень, черные ресницы, черный брюнет, непроглядная чернота, черное небо, черная туча опасности, темная глубина, черные тени, темные пятна, черная вуалька, темно-серые, очень темные перчатки, черная нитка). При этом автор уделяет особое внимание внешности потенциального преступника: «Он увидел черную фигуру, которая, прячась за деревьями, прокралась к дому и пыталась заглянуть в окно гостиной, где в тот момент собрались все мы» («Czarna sylwetka, czając się za drzewami, prześliznęła się w kierunku okien środkowego pokoju, gdzie siedzieliśmy wszyscy razem, i zatrzymała się, zasłonięta przed jego wzrokiem grobowcem»). Предметы черного цвета лишь помогают идентифицировать убийцу: «Единственное, что заметила - его руки на руле. В перчатках... Темно - серые, очень темные... Толстые швы прошиты черной ниткой» («Trzymał ręce na kierownicy i jedyne, co dostrzegłam, to rękawiczki... Bardzo ciemnoszare, nawet marengo. Z grubymi szwami, szytymi czarną nitką...»).

Еще одним цветом, маркирующим преступления, у И. Хмелевской является синий. При этом появляется он только после совершения покушения и относится исключительно к жертвам: «Но самым страшным было его лицо - жуткого сине-зеленого цвета, рот разинут, глаза вылезли из орбит» («Twarz miał w jakimś okropnym sinozielonym kolorze, usta półotwarte, a wytrzeszczone oczy postawione w słup...»). «Похоже, их отравили... Пятна на них... Синюшные» («Podejrzewamy, że otruci... Plamymają nasobie... Sine»).

Собственно русское цветовое выражение концепт приобретает при переводе: если в оригинале czerwone nogi (дословный перевод «красные ноги»), то переводчик представляет их как пурпурные ноги, czerwona koszulę («красная рубашка») представлена как ярко - красная рубашка, а употребленное без определения kapelusz (шапка) приобретает цвет в русском варианте: красная шляпа. В отдельных случаях переводчик не стремится к точной цветопередаче, заменяя одно

понятие другим: marengo (оттенки серого или синего цвета) трансформируется в русском переводе в темные.

Таким образом, анализируя цветовые ассоциации И. Хмелевской, следует отметить, что если в русской национальной картине мира концепт «убийство» практически всегда воспринимается негативно (что представлено переводчиком), то в польском национальном сознании в лице автора остается место для иронии над процессом насильственного лишения жизни.

Использованная литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
2. Словарь русского языка/ Под ред. Евгеньевой А.П. М.: Русский язык, 1988.
3. Хмелевская И. Все красное. Екатеринбург, У - Фактория, 2001; Chmielewska J. Wszystko czerwone. Warszawa, Kobra, 2009.

Анатомо-физиологическое обоснование некоторых аспектов проведения доврачебной помощи

Галушко Н.В.
кандидат медицинских наук,
преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

В пособиях по оказанию доврачебной помощи при потере дыхания и сердцебиения часто указываются разные цифры соотношения проведения числа искусственного дыхания к наружному массажу сердца. А так как эффективна эта помощь у большинства пострадавших в течение 5 минут до начала отмирания клеток коры головного мозга, нам представляется важным физиологическое обоснование кратности проведения реанимационных действий.

Коэффициент - величина, определяющая какое-то свойство физического тела. Межсистемные (кардиореспираторные) отношения рассчитываются с помощью коэффициента Хильдебранта (Q) — соотношения числа сердечных сокращений (ЧСС) к частоте дыхания. Значения коэффициента в диапазоне 2,8–4,9 ед. свидетельствуют о нормальном межсистемном соотношении. Отклонение от этих значений позволяет говорить о рассогласованности в деятельности кардиальной и респираторной систем

Определение коэффициента Хильдебранта входит в число количественных критериев при медико-социальной экспертизе больных с вегетативными нарушениями, обусловленными черепно-мозговой травмой

По данным И.А. Викторова, Д.С. Киселева, И.Г. Калицкая, Л.М. Кораблева [1], С.Г. Суворова коэффициент Хильдебранта обнаруживал положительную взаимосвязь со всеми показателями функции внешнего дыхания, не влияя на выраженность болевых ощущений. При больших значениях этого показателя перед операцией у детей и подростков с дисплазией соединительной ткани имеется высокая вероятность полной нормализации функции внешнего дыхания в отдаленном периоде

Изучение функции вегетативной системы на практических занятиях у студентов колледжа им. П.К.Менькова представлено следующими показателями коэффициента Хильдебранта

Коэффициент Хильдебранта	Студенты%
≤ 2,7	19,9
2,8-4,9	57,0
≥ 5,0	23,1

Анализ литературных источников, опыт использования коэффициента Хильдебранта при медико-социальной экспертизе больных с вегетативными нарушениями, обусловленными черепно-мозговой травмой и наше исследование позволяет рекомендовать проведение искусственного дыхания и наружного массажа сердца при реанимации в соотношении 1 : 5. При этом после каждого раздувания легких делают 5 массажных движений.

В связи с исследуемой темой, хочется уточнить расположение кистей рук оказывающего доврачебную помощь при наружном массаже сердца. Частой ошибкой является неправильная локализация кистей в этот период, что может привести к перелому ребер, грудины и травмы сердца этими отломками. Исходя из анатомических особенностей строения нижнего отдела грудной клетки, в центре которой расположена грудина, имеющая мечевидный отросток внизу заканчивающийся на уровне эпигастральной ямки и присоединяющийся к телу грудины хрящевой тканью. Нижняя часть грудины - мечевидный отросток - у разных людей может значительно отличаться размером и формой, нередко имеет отверстие в центре.

Тело грудины также имеет по бокам парные реберные вырезки (incisurae costales), к которым прикрепляются хрящевые части II–VII пар ребер. Давление на хрящи приводит к перелому ребер. Нашупав в эпигастральной ямке край мечевидного отростка, необходимо отмерить выше «на 2 пальца» пострадавшего расположение твердой части ладони оказывающего помощь - давление на нижнюю треть грудины, пальцы последнего не участвуют активно, лежат свободно на грудной клетке. При таком расположении кисти оказывающего помощь переломы ребер и мечевидного отростка грудины исключены и реанимация будет успешной

Нами рассмотрены 2 аспекта проведения доврачебной помощи. Анализ литературных источников, опыт использования коэффициента Хильдебранта при медико-социальной экспертизе больных с вегетативными нарушениями, обусловленными черепно-мозговой травмой и наше исследование позволяют рекомендовать:

- на основании изучения физиологического коэффициента Хильдебранта при проведении реанимации после каждого раздувания легких делать 5 массажных движений.

- изучив анатомию нижнего отдела грудной клетки, при осуществлении наружного массажа сердца расположение твердой части ладони, оказывающей давление на нижнюю треть грудины должно быть выше «на 2 пальца» пострадавшего от края мечевидного отростка, расположенного в эпигастральной ямке

Использованная литература

1. Методические рекомендации 1999-31 Использование количественных критериев при медико-социальной экспертизе больных с вегетативными нарушениями, обусловленными черепно-мозговыми травмами. Интернет-ресурс. Режим доступа: [//www.astromeridian.ru/medicina/](http://www.astromeridian.ru/medicina/)

Глава 3. Новая образовательная парадигма: между эволюцией и революцией

Развитие системы образования в контексте социально-экономических и технологических изменений в обществе: вызовы и возможности

Белозеров И.Н.
кандидат педагогических наук,
директор Департамента образования г. Севастополя

Способ мышления представляет собой движение от будущего к настоящему, от образа будущего к сегодняшней ситуации через точки необходимого приложения сил. Образование под влиянием ключевых трендов мирового развития будет претерпевать существенные изменения, причем в течение одной человеческой жизни. Не учитывать этих условий нельзя. Сегодняшние первоклассники выйдут из школы только через 12 лет в 2030 г., а получат профессиональное образование в 2033-2035 гг. Возникает много вопросов чему и как учить, какие знания давать, какие компетенции формировать, и как наш результат работы будет влиять на наш мир, наше окружение и быт. Перечень проблем, стоящих перед образованием:

- наличие современных условий для ведения образовательной деятельности, как минимум, отвечающих требованиям реализации ФГОС;
- кадровый потенциал, его возможности для решения современных задач образования;
- недостаточный уровень и качество подготовки выпускников школ для продолжения обучения в профессиональных организациях и выпускников последних для возможности решать вопросы современного развития производства;
- инфраструктурные и институциональные изменения в системе образования для решения задач, определенных в национальном проекте «Образование» и Указе Президента РФ (в ред. От 19.07.2018г. № 444) по созданию к 2024 г. российской системы общего образования, входящей в десятку самых конкурентоспособных образовательных систем мира.

Изменения, которые необходимо учитывать при разработке программ развития образования:

1. Автоматизация производства как главный процесс развития инновационной экономики. Роботизация промышленности, искусственный интеллект, новейшие техники и технологии включают активный процесс вытеснения профессий. К 2030 г., когда закончат школу наши первоклассники, могут исчезнуть профессии водителя, турагента, служащих почты и аэропортов, курьера. Полностью автоматизированные заводы, технологические процессы, производственные линии – это результат роботизации, позволяющей автоматизировать любой набор стандартных действий. В течение одной человеческой жизни за 20 лет проблема лишних людей станет очень острой, поэтому становятся актуальными навыки экономики будущего, связанные с развитием у детей творческих способностей – творчество должно пропитывать все наше образование; сотворчество как совместная деятельность и сопереживание как способность выражать свои чувства.
2. Цифровизация как процесс изменения информационно-коммуникационной среды. Каждые 18 месяцев объем информации удваивается. IT-среда – это новые интерфейсы, дополненная и виртуальная реальность, всемирные информационные сети, интернет вещей и многое другое, при этом нужно понимать, что необходимо готовиться к приходу новых цифровых технологий и уже в течение 3-10 лет вероятность их появления очень высокая, их использование в работе социальных объектов, на транспорте, в коммунальном хозяйстве. Кто владеет информацией, то владеет миром. В век информатизации становятся актуальными вопросы владения компетенциями поиска и отбора информации, программирования. Необходимо показать возможности цифрового пространства, в том числе по созданию научных, проектных групп и компаний, волонтерских команд. Задача создания современной и безопасной цифровой образовательной среды до 2024 г. поставлена Президентом РФ. Большие потоки цифровой информации увеличивают нагрузку в сфере управления и принятия управленческих решений.

3. Экологизация как процесс изменения картины мира. Этот процесс происходит в условиях сильнейшего влияния человеческой деятельности на окружающую среду, результатом которого являются проблемы загрязнения, отходов, уменьшение запасов, в первую очередь, не возобновляемых природных ресурсов, изменение климата, природные катастрофы, дефицит пресной воды и многое другое. Все это усугубляется ростом численности населения Земли с одновременным сокращением площадей, пригодных для жизни. Поэтому необходимо выстраивать новую модель способов организации экономики в сторону сбалансированности взаимодействия с природой. Становятся актуальными вопросы создания безотходного производства и утилизации отходов, производства продуктов питания и их переработка, производства конструкционных материалов, экономии и рационального использования природных ресурсов, проектирования новой модели городской жизни, например, включая сектор агропрома с вертикальными фермами. Необходимо формировать экологическое мышление молодого поколения через развитие экологических стандартов, экологических экспертиз и разного рода оценок, а также образ действий человека через базовые навыки взаимодействия с природой, с используемой электроэнергией, с бытовыми отходами и прочее с выводами о вреде и пользе этого взаимодействия. Необходимо говорить и о новой этике и способах поведения человека в окружающем мире, о последствиях определенных действий и о выстраивании взаимовыгодных отношений с природой.

4. Сетевое общество как новая коммуникационная среда. Речь идет о формировании иного способа организации рабочей деятельности, в центре которого находятся сети, обеспечивающие связанность между людьми, в первую очередь, через горизонтальные связи. Организация работы при этом становится более гибкой, подстроенной под человека, с учетом его выбора возможностей и приоритетов. Это позволяет проявлять большую активность, самостоятельность в решении профессиональных задач, самим определять правила взаимодействия и принимать управленческие решения. Ценность данного человека ввести новую мотивацию, уметь работать внутри сообщества.

5. Скорость изменения общества. Скорость технологических изменений многократно возросла, что явилось следствием сокращения цикла смены профессий с 15-20 до 4 лет. В современной IT-отрасли средняя сменяемость профессий составляет 4-5 лет, а в хорошо известной Кремниевой долине – 18 месяцев. По этим основаниям коренным образом меняется парадигма профессионального образования – от получения одной профессии/специальности в течение жизни до обучения в течение всей жизни, даже не только трудоспособного возраста. В этой связи приходится говорить о ситуации постоянной неопределенности и трудности, которую испытывают работодатели и органы исполнительной власти при формировании контрольных цифр приема на обучение в профессиональные организации с учетом потребности рынка труда региона. Перечень профессий является переменной величиной в количественных и качественных показателях, что также влияет на решение по участию работодателей в реализации дуальной модели профессионального образования, принятой правительством Севастополя в ноябре 2018 г. Проведены 2 рабочие встречи по созданию промышленно-образовательных кластеров строительного и судостроительного профилей с работодателями, которые говорили не столько о своих возможностях и намерениях сотрудничества в этом вопросе, сколько о необходимости их поддержки со стороны государства. В перечне профессий ТОП-50, обеспечивающих инновационный характер развития экономики страны на современном этапе, есть профессии, будущее которых совсем не радужное. По оценкам международных экспертов, есть перечень новых профессий, который будет востребован уже в среднесрочной перспективе. Поэтому развитие профессиональных компетенций должно быть направлено на опережающую подготовку кадров - введение в систему образования новых компетенций будущего. Движение WorldSkills представляет собой широкую платформу для продвижения новых подходов в области подготовки профессиональных кадров.

Глобальные изменения в экономике, технологиях и производстве не могут не коснуться и системы образования. Развитие компетенций будущего направлено на формирование:

- профессиональных навыков (Hard Skills);

- навыков работы в цифровой экономике (IT-навыков);
- социальных навыков (Soft Skills);
- предпринимательских навыков;
- коммуникативных навыков.

Креативная педагогика, когнитивная педагогика, педагогика сотворчества - педагогические направления, которые должны стать неотъемлемой частью современного образовательного процесса, они связывают воедино педагогику, творчество, культуру, психологию, экономику, технологию и т.д. Современное образование требует от людей владение такими качествами, как умение ориентироваться в любых ситуациях, вариативность, умение критически смотреть на вещи, устойчивость в психологическом плане. Современная российская школа, в основном, нацелена на углубление и расширения интеллектуального уровня ребенка, но часто без учета развития таких важнейших компетенций, как умение мыслить в разных направлениях (дивергентное мышление), умение проектировать и реализовывать свои проекты, умение работать в команде, умение справляться со сложными жизненными ситуациями.

Для решения вопросов развития отрасли образования г. Севастополя необходимо сосредоточить свое внимание на двух направлениях деятельности – это развитие инфраструктуры системы образования, включая институциональные изменения и развитие кадрового потенциала отрасли. Именно эти направления деятельности, в общем и частном, охватывают все основные аспекты развития отрасли как образовательной системы.

Задачи в контексте развития инфраструктуры системы образования. В первую очередь, это касается собственно департамента образования как органа исполнительной власти в сфере образования. Решая задачи развития инфраструктуры образовательных организаций, приведения этих значений до среднероссийского уровня по созданию условий ведения образовательной деятельности в соответствии с современными требованиями, необходимо рассмотреть вопрос о создании системы контрактного управляющего. Кроме этого, в настоящее время департамент образования не реализует полномочия в сфере науки, но при этом призван решать эти вопросы по компетенции в рамках поставленных задач, в том числе по созданию современной инфраструктуры научных исследований, инновационной деятельности, создания научных и научно-образовательных центров на основе интеграции вузов, научных организаций и их кооперации с региональной системой образования и организациями, действующими в реальном секторе экономики. В этом смысле речь может идти о преобразовании департамента образования в департамент образования и науки г. Севастополя.

Создание условий для раннего развития детей предполагают не только новые места в дошкольных организациях, что предусмотрено ФЦП «Социально-экономическое развитие Республики Крым и г. Севастополя до 2022 года», ГП «Развитие образования в г. Севастополе на 2017-2022 гг.», но и реализацию программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи детям. С этой целью в обязательствах субъекта на 2019 г. стоит создание Центра психолого-педагогической и медико-социальной помощи, на базе которого будет функционировать центральная ПМПК, региональный ресурсный центр для детей с множественными нарушениями, центр дистанционного образования для детей-инвалидов; консультационный центр.

Обеспечение доступного дошкольного образования для детей в возрасте от 2-х месяцев до 7 лет предполагает до 2022 г. строительство 20 детских садов, что позволит значительно удовлетворить потребность города, но для полного решения вопроса необходимо будет создать еще 8860 мест.

Модель современной школы должна соответствовать целям опережающего инновационного развития экономики и социальной сферы, обеспечивать рост благосостояния страны и способствовать формированию человеческого потенциала.

На уровне общего образования актуализация задач касается вопросов:

- доступности общего образования через строительство к 2022 г. 11 новых школ с общим количеством мест 5439. С 2014 по 2018 годы количество обучающихся выросло на 10158

человек (на 33%). Таким образом, строительство данных школ с учетом демографической ситуации в регионе не позволит в полной мере удовлетворить потребности населения в получении общего образования. По средним подсчетам дополнительно необходимо строить еще 5 школ с условно принятой мощностью на 700 мест каждая;

- улучшение условий организации образовательного процесса с целью ликвидации 2-ой смены в общеобразовательных учреждениях г. Севастополя. С учетом общего контингента обучающихся сегодня 25 школ (41%) обучаются в 2 смены с количеством учащихся 4303 человека (10%). Решение вышеперечисленных проблем по доступности образования позволит ликвидировать и вопросы перегрузки школ, особенно в Гагаринском и Ленинском районах города;

- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся, ключевая задача системы образования. Создание ресурсных центров по работе с детской одаренностью, организация сетевого взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования, формирование социокультурной образовательной среды города могут быть точками притяжения развивающейся инфраструктуры в этом направлении;

- создание специальных условий для обучения лиц с особыми образовательными потребностями определяется принятой моделью развития специального образования, которая предполагает построение интегрированной системы взаимодействующих организаций в регионе, каждая из которых обладает своими ресурсами.

Задачи развития кадрового потенциала системы образования. Первое - Создание Института развития образования на базе ГБУ ДПО «Севастопольский центр развития образования» для решения вопросов формирования целостной системы непрерывной профессиональной подготовки и переподготовки, национальной системы профессионального роста научно-педагогических кадров, кадрового резерва, профессиональных конкурсов, создания конкурентоспособных коллективов организаций, а также условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства).

Одним из определяющих ресурсов системы образования является качественный состав педагогических работников. Важным индикатором состояния педкадров служит возрастная структура. Анализ данных показывает, что доля педагогов в возрасте старше 55 лет составляет 28,5%, при этом до 25 лет – 7%. Возраст руководящих кадров от 45 лет – 62,5%. Налицо проблема старения педкадров и недостатка притока молодых специалистов. При этом дефицит педкадров составляет 426 чел., из них в школах 246 или 58%; в ДОУ – 116; в СПО – 40 и в УДОД – 24. Дефицит кадров усугубляется уровнем образования педагогов. Высшее образование имеют только 78%, из них педагогическое – 92%; среднее профессиональное – 22%, из них педагогическое только 30%. Квалификационный уровень подтвердили только 16% педагогов на 1 категорию и столько же на высшую, только каждый третий. За 10 месяцев 2018 г. прошли аттестацию только 78 чел. или 1,7% от их общего количества. Численность педработников, прошедших в течение трех последних лет КПК или ПП, а наша обязательная норма – 1450 чел (32%), руководителей ОО – 137 чел. (34%) – только каждый третий. При этом в школах нет ни одного профильного класса педнаправленности. Поэтому, понимая масштаб проблемы кадров, ее нужно решать в приоритетном порядке. Существует необходимость в проведении мероприятий по внедрению Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного (экономического) роста, который включает в себя механизмы обеспечения высокотехнологичных отраслей промышленности по сквозным рабочим профессиям на основе международных стандартов подготовки кадров, внедрение элементов дуального обучения и системы мониторинга качества подготовки кадров. Целью Регионального стандарта является повышение инвестиционной привлекательности регионов за счет качественного кадрового ресурса для запуска новых и обеспечения действующих производств.

Выявление перечня критических ситуаций, технологий и форм организации деятельности позволяет найти наиболее эффективные способы решения обозначенных проблем, в том числе и законодательных барьеров, которые ставят отрасль в невыгодное положение.

Инвестиции в образовании – инвестиции в будущее

Белозеров И.Н.
кандидат педагогических наук,
директор Департамента образования г. Севастополя

Тема инвестиций в образование широко обсуждается профессиональным сообществом. Инвестиции в образование рассматриваются как ключевой фактор социально-экономического развития страны. Образование как сфера инвестиций – это не просто физическое вложение средств, но и, прежде всего, развитие новых технологий, апробация новых подходов и создание новых образовательных моделей.

Помощник Президента России А. Фурсенко подчеркнул, что прорыв в будущее невозможен без нового качества человеческого капитала. Нужны инвестиции не только в здания, сооружения и оборудование, но и в знания, в интеллектуальное развитие. По его мнению, в цифровой экономике программное обеспечение приобретает на современном этапе большую значимость, чем аппаратное обеспечение. Оборудование стоит дешевле, чем программное обеспечение. Поэтому основными приоритетами государственной политики в области образования являются: повышение инвестиционной привлекательности сферы образования; обеспечение доступности качественного общего и профессионального образования; развитие современной системы непрерывного профессионального образования.

Связь между современным качественным образованием и перспективой построения гражданского общества, развития эффективной экономики и безопасного государства в целом очевидна. Развитие национального образования может иметь перспективу, если оно опирается на соответствующую отечественную финансовую базу. Расходы на развитие системы образования расцениваются как вложения в развитие человеческого капитала.

Образование определяется как ресурс – составляющая человеческого капитала и как система, в которой происходит его накопление. Этим обусловлен экономический и социологический подход к исследованию образования как фактора человеческого капитала. Финансовые затраты на развитие образования являются как источником благосостояния страны, так и его следствием.

Ограниченность государственного финансирования образования приводит к снижению престижа умственного и творческого труда, понижению культурного и интеллектуального уровня нации, пагубно влияет не только на сферу интеллектуального труда, но и на социально-экономическое развитие страны. Необходимые для образования инвестиции обеспечивают развитие человеческого капитала в образовательной сфере. Они являются одним из важнейших источников экономического роста.

Как отмечает С. Дятлов, «человеческий капитал – это сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействуют росту производительности труда и производства, и тем самым влияют на рост доходов (зарботков) данного человека» [1].

Стимулирование притока инвестиций в сферу высоких технологий, науки, образования является важнейшей проблемой современности и ближайшего будущего нашей страны, а нехватка высококвалифицированных кадров для презентации инвестиционных проектов – наиболее важный фактор. Поэтому жизненно важно дать системе образования Севастополя стимул движения вперед и правильно определить направления этого движения.

В приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации предусматривается развитие новых подходов к проблеме финансирования образования, среди которых использование внебюджетных источников: средств населения, вложений бизнеса, вовлечение образовательных учреждений в самостоятельное зарабатывание денег и др.

Сегодня коммерческие компании способны осуществлять большой вклад в региональное развитие – то, что зачастую не по силам государству. Именно такая интеграция и взаимодействие государственного и частного сектора – ключ к развитию сферы образования. Имея разные источники финансирования, образование может предоставить возможность человеку выбрать собственную образовательную траекторию, разные форматы и продукты в соответствии с актуальными потребностями. Такие качественные изменения в образовании способны привести к качественным долгосрочным изменениям в обществе. С. Кравцов отметил, что, хотя образование в России – это в основном государственный сектор и государственные средства, важно, чтобы и бизнес участвовал в его развитии. «Уже сегодня можно изучить накопленный опыт, – добавил он. – В стране действуют уникальные проекты, позволяющие существенно повысить качество образования. Один из них – проект «Я сдам ЕГЭ!», благодаря которому в ряде регионов за два года удалось уменьшить количество не преодолевших минимальные пороги по русскому языку и другим предметам в три раза. Этот проект – пример государственно-частного партнерства». Сегодня он активно используется почти во всех регионах страны. Учитывая имеющуюся отдельную практику, приносящую позитивные результаты, Сергей Кравцов предложил создать дорожную карту взаимодействия бизнеса и государства в развитии системы образования на всех уровнях [3]. Этому способствует и всеобщая цифровизация экономики, которая меняет не только макроэкономический ландшафт, но и траекторию образования каждого человека. Сегодня нельзя получить образование на всю жизнь – мир настолько быстро меняется, что каждые несколько лет исчезают десятки профессий и появляются десятки новых. Сложно прогнозировать, что будет через 5-10 лет. Именно поэтому бизнес готов вкладывать в образование, при этом наблюдается смещение фокуса вложений от благотворительности к социальному инвестированию в систему образования и диверсификации направлений инвестирования. Частные инвестиции в образование на данном этапе могут стать эффективными в логике государственно-частного партнерства, когда бизнес и государство выступают соинвесторами, преследуя общие цели и задачи. Именно в этом случае сфера образования станет привлекательной для компаний и сможет использовать все преимущества информатизации и повсеместного внедрения высоких технологий. И тогда пользу от этого почувствует все общество.

Экономика государства и дошкольное образование не настолько далеки друг от друга, как могло бы показаться на первый взгляд. Исследования нобелевского лауреата Джеймса Хекмана и его учеников о производительной функции и отдаче от инвестиций в образование показали, что вложения в самом раннем возрасте (0-6 лет) являются наиболее эффективными с точки зрения развития человека. При этом наибольший эффект достигается при работе с детьми из семей в трудной социально-экономической ситуации [2]. Это известное исследование по сути перевернуло взгляд человечества на дошкольное образование, которое начало рассматриваться как инвестиция, а не расходная статья бюджета. Более категоричные ученики Хекмана, которые изучали эластичность вложений в когнитивные и некогнитивные навыки детей, пришли к выводу, что инвестировать в то, насколько человек станет сообразительным в будущем, имеет смысл только до достижения ребенком 5-летнего возраста. Однако вкладываться в детей в расчете на то, что они вырастут самостоятельными в принятии решений, хорошими коллегами, ответственными и этичными работниками, можно всегда.

Говоря о цифрах, интересно изучить результаты исследований, которые в разное время проводились в США и Великобритании. Особый интерес представляют долгосрочные исследования, когда эффект от программ раннего детского развития прослеживается на сроках до 40 лет. Такие программы показывают высокий уровень возврата вложенных средств. К примеру, программа дошкольного образования Перри наглядно демонстрирует, что каждый вложенный в ребенка доллар вернулся в шестнадцатикратном размере через 40 лет. Это позволяет сделать вывод о том, что подобные государственные инвестиции дают значимый и длительный эффект. В пересчете на доллары и рубли он включает в себя, в том числе, меньшую зависимость населения от социального обеспечения в будущем, более высокую занятость и заработную плату, высокие государственные доходы и пониженные расходы, а

также снижение уровня преступности. Наиболее авторитетные тесты международных исследований PISA, TIMSS, PIRLS, в которых Россия участвует с 2000 года, подтверждают, что каждый дополнительный год дошкольного образования приносит дополнительные баллы школьникам 4-х и 8-х классов. Но по итогам этих тестов проводятся и экономические исследования. Так, например, в США посчитали, что если бы 75% школьников, баллы которых находятся в нижней части распределения, достигли бы результатов 25% самых успешных сверстников по математической и естественнонаучной грамотности PISA, то за 35 лет ВВП страны мог бы увеличиться на 10%.

Поскольку дошкольное образование является предиктором высоких достижений — как когнитивных, так и некогнитивных, можно утверждать, что, инвестируя в дошкольное образование, страны вкладываются в будущий экономический рост, более справедливое общество и Россия вкладывает достаточно высокую долю ВВП в дошкольное образование. Отчасти это объясняется массовыми инвестициями в рамках капиталоемкой программы по реализации майских указов и наращиванием охвата дошкольным образованием сначала детей от 3 до 7 лет, а сейчас от 2 мес. до 3 лет. Внимание к дошкольному образованию позволило международной общественности включить этот уровень образования в перечень целей устойчивого развития ООН до 2030 года. Так, согласно задаче 4.2, к 2030 году страны ООН должны добиться, чтобы все девочки и мальчики имели доступ к качественному дошкольному образованию и имели возможность подготовиться к начальной школе. Россия, приняв новый закон об образовании и включив дошкольное образование в официальный перечень уровней образования, по сути, вошла в клуб стран с повышенным вниманием к детям раннего возраста и приняла обязательства по выполнению этой цели. Международным экспертам, в число которых входят и российские ученые, еще предстоит определиться с индикаторами этой цели, но сам факт ее постановки является важной вехой в развитии стран. Таким образом, российская система образования сделала важнейший шаг в сторону укрепления самого эффективного и позитивного института развития человеческого капитала — дошкольного образования. Однако для повышения отдачи от системы дошкольного образования России еще многое предстоит достичь. Одной из ключевых задач является дальнейшее развитие системы, которое предполагает расширение ее охвата на детей возрастом от 0 до 3 лет, особенно на ребят из семей в трудном материальном положении. Системе дошкольного образования также необходимо решить проблему адаптации и интеграции детей из семей с неродным русским языком. Кроме того, требуются шаги по обеспечению полноценной инклюзии, чтобы доступ к образованию могли получить дети с инвалидностью и особенными возможностями здоровья. Все это требует повышенного внимания политиков — не только госслужащих в сфере образования, но и представителей законодательной и исполнительной власти.

Л.Н. Толстой был прав, когда сказал: «От пятилетнего ребенка до меня только шаг, от новорожденного до меня страшное расстояние». К такому выводу великий писатель пришел интуитивно, не опираясь на социологические и экономические исследования. В наши дни многочисленные данные подтверждают, что вложение средств в дошкольное образование и другие программы раннего развития детей окупается замечательными результатами — как для отдельных детей, так и для всего общества в целом. Эти же постулаты лежат в основе Указа Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», во исполнение которого Правительством Российской Федерации разработан ряд национальных проектов. Следует отметить огромную поддержку со стороны государства и Губернатора в принятии решений по финансовым инвестициям в развитие дошкольного образования.

Национальный проект «Демография» направлен на реализацию майского Указа Президента Российской Федерации в части обеспечения 100-процентной доступности дошкольного образования для детей в возрасте до 3-х лет. В 2018 г. в рамках Государственной программы «Развитие образования города федерального значения Севастополя на 2018-2020 годы» предусмотрено введение 1275 дополнительных мест, из них 400 мест для детей в возрасте от 1,5 до 3-х лет. Дополнительные места вводятся за счет строительства 3-х новых детских садов (по ул. Шевченко, по ул. Хрусталева, на проспекте Античный), а также за счет

ремонта пустующих групповых помещений в детских садах Министерства обороны РФ, переданных в собственность г. Севастополя 16 июля 2018 года.

Для создания дополнительных дошкольных мест выделено финансирование в размере 663,77 тыс.руб., из них 544,47 тыс.руб. из федерального бюджета и 119,3 тыс.руб. из бюджета г. Севастополя.

Таким образом, доля охвата детей в возрасте от 1,5 до 3-х лет дошкольным образованием к концу 2018 г. составляет 55%. В 2017 г. эта цифра составила всего 44%. В 2019 г. планируется увеличить процент охвата детей в возрасте от 1,5 до 3-х лет до 75%, за счет:

- строительства новых детских садов – 360 мест;
- перепрофилирования дошкольных групп в ясельные на базе действующих детских садов – 250 мест;
- организации образовательного процесса в режиме кратковременного пребывания детей в действующих детских садах – 240 мест.

Проблему охвата детей дошкольным образованием планируется решать также за счет развития негосударственного сектора. Федеральный закон «Об образовании в РФ» и Федеральные государственные образовательные стандарты дают право осуществлять образовательную деятельность негосударственному сектору, к которому относятся: частные организации, индивидуальные предприниматели, реализующие образовательные программы дошкольного образования. На сегодняшний день в городе Севастополе две частные (некоммерческие) организации предоставляют услуги в сфере дошкольного образования: Частные общеобразовательные учреждения «Школа – «Таврида»» и «Севастопольская школа «Хабад», в которых обучается 31 ребенок дошкольного возраста - 2% от общего числа организаций, оказывающих услуги в сфере дошкольного образования.

В г. Севастополе большое количество индивидуальных предпринимателей осуществляют присмотр и уход за детьми дошкольного возраста. Наша задача привлечь индивидуальных предпринимателей к получению лицензии для осуществления образовательной деятельности. С этой целью на 2018-2019 учебный год запланирован ряд мероприятий:

- проведение мониторинга с целью выявления индивидуальных предпринимателей, осуществляющих присмотр и уход за детьми дошкольного возраста на территории г. Севастополя;
- предоставление субсидий субъектам малого предпринимательства в рамках реализации Государственной программы г. Севастополя «Развитие малого и среднего предпринимательства в городе Севастополе»;
- оказание кадровой, методической, юридической и информационной поддержки негосударственному сектору.

С целью реализации майского указа Президента разработан национальный проект «Современные родители», который направлен на реализацию мероприятий по созданию условий для раннего развития детей до трех лет, а также программы помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье. Еще в 2016 г. были созданы консультационные центры (пункты) в каждом дошкольном образовательном учреждении города для оказания методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям) для детей в возрасте до 3-х лет, неохваченных дошкольным образованием. На данный момент разработана региональная составляющая данного проекта. В 2019 г. работа консультационных центров будет продолжена за счет дистанционного консультирования родителей, планируется охватить порядка 500 семей, в которых воспитываются дети данного возраста. Планируется на базе каждого детского сада в тесном сотрудничестве с социальными партнерами (учреждениями здравоохранения, центром социальных служб, центром реабилитации детей-инвалидов, общественными некоммерческими организациями и другими) организовать работу Школы современного родителя, с целью раскрытия творческого потенциала молодых семей и популяризации традиционных семейных ценностей среди молодежи в детских садах будет введена новая форма работы с родителями – Клуб молодых семей.

Майский указ Президента РФ также нацелен на формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования все больше возрастает значимость проблемы раннего выявления и развития одаренности детей. В 2018 г. Департаментом образования совместно с педагогическими коллективами детских садов проведен ряд городских мероприятий по выявлению талантливых дошкольников, это:

- фестивали детского творчества ко Дню Победы, Дню защиты детей, Дню России и Дню города;
- спортивные состязания, малые олимпийские игры, спартакиады;
- конкурсы рисунка, творческих работ, смотра строя и песни и другие.

В 2019 г. работа педагогических коллективов детских садов в приоритетном порядке будет направлена на выявление талантливых, одаренных детей в области логико-математического и познавательного развития.

Новое учебно-игровое оборудование – помощник в развитии способностей детей. По инициативе Губернатора г. Севастополя в детские сады города закуплено современное учебно-игровое оборудование на сумму 95 млн. руб., которое используется при организации и проведении малых олимпиад для старших дошкольников по номинациям «Конструирование», «Математическое развитие», «Севастополеведение». С целью развития технических способностей детей уже в этом году к этой работе подключится технопарк «Кванториум». С каждым годом все больше детских садов совершенствуют свою инфраструктуру, повышают качество предоставляемых услуг, обновляют методическую базу. Прогресс не стоит на месте. Детские сады начинают использовать новые технологии в воспитании малышей. Одним из наиболее важных направлений в развитии способностей дошкольников является возможность получения дополнительного образования. Правильная организация дополнительных образовательных услуг позволяет дошкольным образовательным организациям сформировать дополнительный бюджет. Как правило, полученные средства направляются на заработные платы сотрудникам, развитие и улучшение методической и материально-технической базы дошкольного учреждения. Положительный опыт предоставления дополнительного образования продемонстрировал в прошлом учебном году детский сад № 130, который предоставляет платные дополнительные услуги по четырем направлениям (логопедия, художественная гимнастика, хореография, вокал). Экономический эффект от оказания платных дополнительных услуг детским садом № 130 составил более 803,5 тысяч руб. По согласованию с попечительским советом учреждения заработанные средства были направлены на заработную плату специалистам и совершенствование материально-технической базы учреждения (закупка малых архитектурных форм на прогулочные площадки, оборудование песочниц и другие мероприятия). Этот пример должен стать заразительным для всех других организаций.

Получение образования детьми с особыми образовательными потребностями является одним из основных и неотъемлемых условий их развития и успешной социализации. В детских садах г. Севастополя функционируют 122 группы для детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющими различные нарушения: опорно-двигательного аппарата, тяжелые нарушения речи, зрения, интеллекта, с задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра, синдромом Дауна. Однако, группа для детей с нарушением слуха отсутствовала. С целью создания условий для обучения детей с нарушением слуха в 2018 г. в рамках реализации государственной программы «Доступная среда» выделено 1712,5 тыс. руб., из них: 1 627,00 тыс. руб. из федерального бюджета и 85,5 тыс. руб. из бюджета г. Севастополя. С 1 сентября 2018 г. группа для детей с нарушением слуха функционирует в детском саду № 10. Таким образом, в Севастополе создаются условия для обучения и воспитания детей дошкольного возраста, имеющих нарушения в разрезе всех нозологических групп.

Согласно майскому Указу Президента РФ определена задача по созданию условий внедрения новых методов обучения и образовательных технологий с целью вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Это очень амбициозная и трудная задача, которая потребует консолидации всех имеющихся

ресурсов и сил. На данный момент разработана региональная составляющая федерального проекта «Современная школа», в котором предусмотрено создание новых мест в общеобразовательных учреждениях. До 2021 года запланировано строительство 10 школ на 5439 мест: 5 объектов в соответствии с Федеральной целевой программой, 1 объект в рамках программы «Содействие созданию в субъектах Российской Федерации (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в общеобразовательных организациях» на 2016-2025 гг. и 4 объекта в соответствии с государственной программой «Развитие образования в городе Севастополе на 2017-2022 гг.». На реализацию мероприятий по созданию новых мест из средств федерального бюджета запланировано выделение 3 187 млн. рублей (в 2018 г. – 1 275 млн. рублей), из бюджета г. Севастополя – 893 млн. рублей (в 2018 г. – 101,5 млн. рублей). Эта задача является актуальной для системы общего образования города. На начало учебного года по предварительным данным численность обучающихся составляет 43788 человек, что на 1384 обучающихся больше, чем в прошлом году (на 3,3% обучающихся). Увеличение количества обучающихся обостряет еще одну имеющуюся проблему школьного образования – обучение во вторую смену. Эти показатели ухудшились по сравнению с прошлым годом: количество школ с двухсменным режимом работы увеличилось с 24 до 27, что составляет 41% с количеством обучающихся 4303 (10%). В программе «Школа – 2025» предусмотрен ввод 6517 новых мест, что полностью обеспечивает потребность региона и перевод режима работы школ в одну смену.

В 2017-2018 учебном году в образовательных организациях г. Севастополя обучались 3911 выпускников 9-х классов и 2090 выпускников 11 классов. Медалью «За особые успехи в учении» в 2018 году награждены 204 выпускников 11 классов (9%), что на 32 медалиста больше, чем в прошлом году. В 9-ых классах аттестат с отличием получили 181 человек (5%).

С 2019 г. впервые все севастопольские школьники будут проходить ГИА в штатном режиме без права самостоятельного выбора формы испытаний. Данный переход предполагает проведение ряда мероприятий, направленных на усиленную работу общеобразовательных организаций с педагогами, обучающимися и их родителями (законными представителями) с повышенным уровнем ответственности за конечный результат. Следует отметить успех Михаила Непипа, обучающегося ГБОУ СОШ № 15, который назван лучшим чтецом Российской Федерации по результатам суперфинала VII Всероссийского конкурса юных чтецов «Живая классика», состоявшегося 1 июня в Москве на Красной площади. Рассказ Бориса Ганаго «Письмо к Богу» в исполнении Михаила произвел самое сильное впечатление и на зрителей, и членов жюри, которые оценили его выступление наивысшими баллами.

Качество образования выпускников школы во многом определяется уровнем реализуемых программ. Для достижения данной цели необходимо создание гибкой системы профилизации в каждой общеобразовательной организации, т.е. внедрение профильных направлений обучения для обучающихся в рамках основного образовательного процесса, через внеурочную деятельность и дополнительное образование. Систематизировать работу в этом направлении будет просто необходимо.

При содействии Министерства образования и науки РФ качество образования находит свое отражение в рейтингах образовательных организаций РФ. По итогам 2016-2017 учебного года ГБОУ «Билингвальная гимназия № 2» и ГБОУ «СОШ № 3» включены в несколько списков: ТОП-500 лучших школ Российской Федерации, ТОП-200 образовательных организаций, обеспечивающих высокие возможности развития способностей обучающихся и ТОП-100 лучших образовательных организаций по филологическому профилю. Также в ТОП-100 лучших образовательных организаций по оборонно-спортивному профилю включена ГБОУ «СОШ № 32».

Для успешного освоения программ общего образования важнейшую роль играют промежуточные срезы знаний по разным предметам. Севастополь принимает участие во всех федеральных исследованиях такого рода: Всероссийские проверочные работы (ВПР) и национальные исследования качества образования (НИКО). Весной 2018 г. в ВПР

участвовали учащиеся 4-х классов по русскому языку, математике и окружающему миру; 5-х – по русскому языку, математике, истории и биологии; 6-х - по русскому языку, математике, истории, биологии, географии и обществознанию; 10-х – по географии и 11-х классов - по истории, биологии, географии, физике, химии. Благодаря этому образовательные организации, педагоги и родители имеют оперативную информацию для совершенствования методики преподавания учебных предметов, корректировки образовательных программ, учебных планов и индивидуальных траекторий обучения. На региональном уровне мы получаем информацию для анализа текущего состояния региональной системы образования и формирования программ их развития, своевременной корректировки отдельных направлений деятельности в системе общего образования, кроме того, ВПР позволяют осуществлять мониторинг результатов введения ФГОС и формируют единое образовательное пространство в Российской Федерации.

В настоящее время в г. Севастополе Департаментом образования определены две общеобразовательные организации со стабильно низкими результатами обучения (СОШ № 28 и СОШ № 40), с которыми в следующем учебном году будет продолжена работа по реализации комплекса мер, направленных на создание условий для получения качественного общего образования. По результатам участия школьников города в этих оценочных процедурах за 3 последних года отмечается отрицательная динамика уровня успешности и качества подготовки обучающихся почти по всем предметам контроля, что говорит о серьезных проблемах в системе общего образования региона. И это тоже предмет серьезного разговора с заинтересованным профессиональным сообществом в ближайшее время.

Сегодня в Концепции общенациональной системы выявления и поддержки молодых талантов четко обозначена позиция государства – «формирование конкурентоспособного человеческого капитала». В рамках этого документа предусмотрено проведение всероссийских предметных олимпиад. Школьный этап всероссийской олимпиады школьников в общеобразовательных учреждениях г. Севастополя проводится по всем 22 учебным предметам. В школьном этапе в 2017-2018 учебного года приняли участие 46215 обучающихся 4-11 классов общеобразовательных организаций. В 2016-2017 учебном году в школьном этапе приняли участие только 18900 учащихся, что в 2,4 раза меньше по сравнению с прошлым годом. Это хорошая динамика, указывающая на поступательное развитие процесса вовлечения ребят в олимпиадное движение, аналогов которому нет ни в одной образовательной системе мира. В заключительном этапе ВсОШ в 2017–2018 учебном году приняли участие 27 школьников, из них призерами стали 3 (11%) – по русскому языку, литературе и обществознанию. Эффективность сборных команд участников заключительного этапа ВсОШ показана в рейтинге регионов по итогам заключительных этапов Всероссийской олимпиады школьников в 2018 г., г. Севастополь находится на 37 месте среди всех 82 регионов РФ. Этот факт говорит о том, что в Севастополе не сформирована система работы с одаренными детьми. В дальнейшем необходимо создать модель работы по развитию детской одаренности, включающую все образовательные организации от дошкольного до высшего профессионального и дополнительного образования, на основе сетевого взаимодействия с различными организациями с использованием современных обучающих технологий. Данная модель должна охватывать работу организаций в течение всего календарного года и для получения системного эффекта можно создать на базе ДОЛ «Ласпи» региональный центр по работе с одаренными детьми (аналог «Сириуса»), у которого есть все предпосылки и условия для аккумулирования всех ресурсов для работы в этом направлении с учетом недавно утвержденного генерального плана развития лагеря, а также возможностями отдыха и оздоровления детей. Дополнительно к этому следует создать на базе ведущих общеобразовательных организаций региональные ресурсные центры по данному направлению работы по каждому предмету Всероссийской олимпиады школьников в зависимости от их ресурсной базы и потенциала педагогов, которые должны стать реперными точками роста развития олимпиадного движения в регионе.

С целью повышения уровня профессиональной компетентности педагогических работников в 2017–2018 учебном году в конкурсах профессионального мастерства приняли

участие 317 педагогических работников образовательных учреждений города, что составляет 7,5% всех педагогов. Так, в федеральном конкурсе на получение денежного поощрения лучшими учителями приняли участие 4 человека, победителями признаны 2. В конкурсе на присуждение премии Губернатора г. Севастополя «Лучший педагог Севастополя» принял участие 91 педагогический работник, победителями признаны 50 человек.

В условиях модернизации российской системы образования необходимо выстраивать современную систему отбора, подготовки и непрерывного повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Только в рамках постоянного развития профессиональных компетенций управленческого персонала можно обеспечить быструю реализацию новых образовательных, научных, организационных, технических, экономических и других задач в практике работы образовательных организаций, достичь слаженности и результативности в деятельности педагогических коллективов. Непрерывный процесс саморазвития и самообразования руководителей должен стать одной из основных задач кадровой политики Департамента образования г. Севастополя. Для реализации этой задачи существующий статус ГБОУ ДПО «Севастопольский центр развития образования» явно недостаточен и есть необходимость говорить о его повышении до уровня Института развития образования еще по достаточно большому спектру оснований. Необходимо ликвидировать дефицит преподавательских кадров в отрасли образования и привлекать их для работы в образовательные организации города путем формирования социальных мер поддержки для педагогов, в т.ч. молодых специалистов (например, льготное ипотечное кредитование, оздоровление, проект «Учительский дом»).

Одной из приоритетных целей деятельности Департамента образования г. Севастополя в сфере социальной защиты детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья является создание условий для предоставления им (с учетом особенностей их психофизического развития и рекомендаций психолого-медико-педагогических комиссий) равного доступа к качественному образованию в образовательных организациях. Необходимым условием реализации указанной цели является создание в них универсальной безбарьерной среды, позволяющей обеспечить полноценную интеграцию детей-инвалидов. Разработанная Модель специального образования для детей с особыми образовательными потребностями была представлена в Правительстве на уровне заместителя Губернатора и получила одобрение. Она включает в себя сеть отдельных общеобразовательных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (2), детских садов города (26), в которых функционируют группы компенсирующей и комбинированной направленностей, классов специального образования в общеобразовательных организациях (на базе 5 ресурсных центров по разным нозологиям) и отдельных групп учреждений профессионального образования (1). В модели специального образования для детей с особыми потребностями представлены образовательные организации, предоставляющие образование обучающимся по адаптированным образовательным программам на условиях инклюзивного образования. Это 35 дошкольных, 42 общеобразовательных организаций, в т.ч. ЧУ «Мои Горизонты», и 3 организации дополнительного образования детей. Это все замечательно, но меня, как говорится, терзают жуткие сомнения на счет правильности организации образовательного процесса инклюзивного образования и понимания его сущности на уровне организаций и департамента образования, поэтому необходимо с этим разобраться и принять соответствующие меры, тем более, что сигналы такие есть. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями могут получить образование на дому. В 2017-2018 учебном году такую форму обучения выбрали 178 человек (из них с инвалидностью 147). При этом хочу озвучить еще одно намерение в части создания регионального центра дистанционного обучения детей-инвалидов для решения вопросов повышения качества обучения детей с сохранным интеллектом, которым не противопоказано обучения с использованием ИТ-технологий, обучающихся на дому. В рамках реализации данной модели возможно рассмотрение вопросов по созданию специализированных дошкольных образовательных учреждений для детей-инвалидов и специального учреждения профессионального

образования. Готовы обсудить на уровне Правительства дальнейшее развитие образовательного комплекса на базе СОШ №40 с целью создания отделения по реализации адаптированных основных общеобразовательных программ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях интернатного обучения, такая потребность в городе существует, а также отделения дополнительного образования детей, что очень важно для комплексного решения задач обучения детей в этой части города (Северная сторона) и города в целом.

С целью реализации системного подхода в решении задач реализации модели специального образования для детей с особыми образовательными потребностями считаем необходимым:

- создать Психолого-педагогический и медико-социальный центр, на базе которого будет функционировать центральная ПМПК, региональный ресурсный центр для детей с множественными нарушениями, центр дистанционного образования; консультационный центр;
- создать условия для оздоровления и летнего отдыха детей с инвалидностью и ОВЗ;
- оптимизировать работу центральной ПМПК с учетом принятых нормативов из расчета 1 комиссия на 10 тыс. детского населения.

Дополнительное образование — важный ресурс инвестиций в будущее. В современном быстро меняющемся спросе на владение различными компетенциями дополнительному образованию отведена главная роль в формировании профессионально востребованной, всесторонне развитой личности с активной гражданской позицией, способной к саморазвитию и самосовершенствованию. Поэтому перед учреждениями образования в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 поставлена задача сформировать эффективную систему выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанную на принципах справедливости, всеобщности и направленности на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся.

Учитывая, что в п.8 Концепции развития дополнительного образования детей, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 № 1726-рп, поставлена задача в 2020 г. охватить дополнительными образовательными программами не менее 75% детей в возрасте от 5 до 18 лет, в учреждениях дополнительного образования ежегодно увеличивается количество детей, охваченных дополнительного образования. В 2018 г. данный показатель составил 71,0 %, что на 5,6% больше по сравнению с 2017 гг. Увеличить количество детей и учащейся молодежи к 2020 году до 75% учреждения смогут за счет:

- расширения количества объединений;
- использования дистанционных образовательных технологий, в том числе для детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;
- внедрения сетевого взаимодействия;
- привлечения внебюджетных средств и оказание платных услуг.

Однако, проблемной остается задача – достижение к 2020 г. охвата 18% обучающихся дополнительными общеразвивающими программами технической и естественнонаучной направленности. В 2017/2018 учебном году на базе учреждений образования города программами технической и естественнонаучной направленностей охвачены 3676 детей, т.е. 6,3% от общего количества обучающихся (12% в РФ). Для решения поставленных задач, в рамках Концепции развития дополнительного образования, разработан Федеральный проект «Успех каждого ребенка».

Затраты бюджетов всех уровней на дополнительное образование детей являются долгосрочными инвестициями в будущее развитие российского общества и государства, кадровый потенциал интеллектуального, научно-технического, творческого и культурного развития общества; профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, других асоциальных проявлений в детской и подростковой среде

С целью создания в учреждениях дополнительного образования комфортных, безопасных условий, соответствующих всем нормативным требованиям в государственной программе «Развитие образования в городе Севастополе на 2017-2022 гг.» на 2018 год на эти

цели было предусмотрено 798 967,3 тыс.руб., из которых 719669,4 тыс.руб. средства из бюджета г. Севастополя. Для повышения конкурентоспособности, инвестиционной привлекательности учреждений дополнительного образования в 2018 году были предусмотрены мероприятия по капитальному ремонту, модернизации инфраструктуры детских лагерей, обновление материально-технической базы. Так, выделены денежные средства из регионального бюджета на капитальный ремонт помещений детского технопарка «Кванториум» в размере 53885,00 тыс. руб. Приобретение оборудования для него осуществляется за счет денег федерального бюджета в размере 79297,9 тыс. руб. и местного бюджета в размере 4173,6 тыс. руб. Открытие детского технопарка «Кванториум» состоялось в ноябре 2018 г. На его базе запланирована работа девяти квантов научно-технической направленности, что позволяет увеличить охват детей дополнительным образованием на 1000 детей в возрасте от 5 до 18 лет.

С целью усовершенствования материально-технической базы учреждений дополнительного образования г. Севастополя в 2018 г. завершается освоение денежных средств резервного фонда Президента Российской Федерации на приобретение оборудования в размере 50,3 млн.руб.

Государство уделяет большое внимание и созданию условий развития физической культуры учащейся молодежи, формированию у них навыков здорового образа жизни. В государственной программе «Развитие образования в городе Севастополе на 2017-2022 гг.» предусмотрены денежные средства на модернизацию 31 спортивной площадки в общеобразовательных организациях, 16 из них уже введены в эксплуатацию. Ремонтные работы остальных планируется завершить к концу календарного года. Средства составили более 101 млн. руб. Особое внимание отводится созданию условий для занятий физической культурой в сельской местности. В период с 2014-2018 гг. за счет субсидий из федерального бюджета на создание в общеобразовательных учреждениях, расположенных в сельской местности, условий для занятий физической культурой и спортом были проведены следующие мероприятия: оборудованы открытые плоскостные спортивные сооружения; проведены капитальные ремонты спортивных залов; осуществлена закупка спортивного инвентаря и оборудования для спортзалов. В 2018г. на эти цели выделено около 12,5 млн. руб. Это позволило на базе СОШ создать 33 школьных спортивных клуба, увеличить количество детей, занимающихся в спортивных секциях, до 3032 человек. Понимая, что инвестиции в спорт -это инвестиции в здоровую нацию, в городе уделяется особое внимание массовым спортивным мероприятиям. В 2018 г. 31 команда школьников традиционно приняли участие в Кубке Губернатора г. Севастополя, по итогам соревнований командам победителям Губернатор города Овсянников Д. В. вручил 3 сертификата для целей модернизации спортивных площадок на общую сумму 4,5 млн. руб.

Совершенно очевидно, что сегодня система дополнительного образования находится в состоянии перезагрузки. Интеграция общего и дополнительного образования позволит выбрать индивидуальную траекторию развития обучающихся для жизни в условиях цифровой экономики. Основные тренды дополнительного образования будут обоснованно формироваться на базе Регионального детского технопарка «Кванториум». В ближайшее время нам предстоит работа по оптимизации организаций дополнительного образования, переходу на персонализированный учет и финансирование обучающихся. Департамент работает над формированием региональной модели военно-патриотического воспитания обучающихся на базе Центра патриотического воспитания и ДОЛ «Алсу», в отношении которого разрабатывается техническое задание на проектирование в соответствии со стратегией развития.

Сегодняшнее поколение детей и подростков живет в радикально меняющемся мире. До 50% профессий под риском исчезновения в следствие развития автоматизации труда к 2030 г. В отличие от инноваций прошлых лет, новейшие технологии могут не создать необходимого количества профессий и рабочих мест. Таким образом, повысится спрос на специалистов с навыками высокого уровня. Для людей со средними и базовыми навыками останутся небезопасные и малооплачиваемые профессии. Только качественное образование для всех

позволит детям приобрести необходимые профессиональные навыки и предотвратит усиление социального расслоения. Поэтому вместе мы должны создать новое поколение – «Учащееся поколение», о чем говорит и Международная комиссия по финансированию глобальной доступности образования (TheInternationalCommissiononFinancingGlobalEducationOpportunity) при содействии ЮНЕСКО и ООН, 2016 г.

Получение качественного образования и востребованных навыков является тем, что ни при каких условиях не будет обесцениваться. Образование заслуженно можно считать одним из наиболее эффективных вложений свободных денежных средств, к тому же с высокой отдачей и быстрой окупаемостью. Потребители в современных условиях вкладывают деньги в свое образование, видя в этих инвестициях возможность повышения своей привлекательности и ценности на рынке труда.

В современных условиях руководители профессиональных образовательных организаций ставят перед собой задачу привлекать работодателей, предприятия города к инвестициям в обучение персонала, так как данный вклад является залогом выживания в условиях активной конкурентной борьбы. Основные проблемы:

- отсутствие рынка для применения навыков, полученных выпускниками государственных профессиональных учебных заведений;
- недостаточное качество и количество материально-технического обеспечения;
- снижение количественных и качественных показателей среднего профессионального образования из-за традиционного, консервативного уровня подготовки педагогических работников и отсутствие высоких стандартов успеваемости обучающихся, что показала независимая оценка качества образования.

Сегодня продолжается реализация Комплекса мер по совершенствованию системы среднего профессионального образования, утвержденного Правительством Российской Федерации (от 3 марта 2015 г. № 349-р). В соответствии с этим документом значительное внимание уделяется развитию и повышению эффективности системы подготовки рабочих кадров, особенно для приоритетных отраслей экономики. Программа, рассчитанная на пять лет, близится к завершению. К 2020 году планируется достичь следующих показателей:

- 50 % колледжей к этому времени должны вести подготовку кадров по ТОП-50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям;
- 70 % руководителей и педагогов должны получить дополнительное профессиональное образование, чтобы обучать студентов передовым технологиям в профессии.

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта по ТОП-50 в 4 профессиональных образовательных организациях города Севастополя ведется обучение по направлениям подготовки (более 300 учащихся из общего числа студентов): «Повар, кондитер»; «Сварщик»; «Мастер по ремонту и обслуживанию автомобилей» (6,5% от их общего количества).

К движению «WorldSkills Russia» профессиональные организации Севастополя присоединились в 2017 г., когда прошел I Региональный чемпионат «Молодые профессионалы» среди учащихся образовательных организаций среднего профессионального образования по шести компетенциям. Отмечается хорошая динамика развития движения «WorldSkills Russia» в регионе. Во II Региональном Чемпионате (30.11.2017-03.12.2017) приняли участие студенты всех 10 образовательных организаций среднего профессионального образования города по 10 компетенциям. Практически в два раза увеличилось количество участников и экспертов (61 участник и 141 эксперт). В деловой программе Чемпионата приняли участие 5 тыс. чел. С 8 по 12 августа 2018 года в г. Южно-Сахалинск (Сахалинская область) Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы» ((Ворлдскиллс Россия)) совместно с Правительством Сахалинской области проведен Финал VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия)». Г. Севастополь на финале Чемпионата был представлен в одной компетенции – «Туризм». Право участвовать в финале VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (Ворлдскиллс Россия)» по

результатам II Регионального Чемпионата и Отборочных соревнований для участия в финале получили студентки ГБОУПО «СТЭТ» Алалыкина Ирина и Лымарь Екатерина. Вместе с руководителем – преподавателем техникума Емелиным Сергеем Викторовичем – студентки заняли 4 место, набрав в ходе соревнований 497 баллов. Главным экспертом площадки компетенции Туризм Леоновым А.М. отмечена хорошая подготовка и заметный рост мастерства участников из г.Севастополь. Всего за один год подготовлена команда, которая на пути к Финалу обошла соперников из 30 регионов Российской Федерации, а в финале среди 7 лучших команд страны заняла 4 место.

В 2019 году в г. Севастополе демонстрационный экзамен будет проходить по 2 компетенциям «Сварочные технологии», «Поварское дело». На этом экзамене студенты выполняют практические задания, разработанные экспертным сообществом «WorldSkills» на основе конкурсных заданий чемпионатов международного движения. Все участники демэкзамена получают доступ в электронную систему к специальному документу - Skills-паспорт, в котором будут отображены все результаты.

Приказом Департамента образования города Севастополя на базе ГБОУПО «Севастопольский профессиональный художественный колледж» создан региональный центр развития движения «Абилимпикс», Центр компетенций «Абилимпикс», Волонтерский центр «Абимпикс». В ноябре 2018 года был проведен I региональный Чемпионат «Абилимпикс».

В 2017-2018 учебном году в рамках реализации государственной программы «Развитие образования в городе Севастополе на 2017 - 2022 гг.» существенно обновлена материально-техническая база профессиональных организаций (более 42,4 млн.руб.).

Изменение и обновление инвестиционных направлений в области профессионального образования связано с основными направлениями, указанными в Стратегии социально-экономического развития г. Севастополя до 2030 года:

- внедрением профессионального стандарта «Педагог»;
- доступностью получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, включая дистанционные технологии в процессе обучения;
- определением приоритетов подготовки кадров для региональной экономики;
- модернизацией сети профессиональных образовательных организаций;
- обновлением материально-технической базы профессиональных образовательных организаций;
- развитием многопрофильных колледжей в конкурентоспособных отраслях экономики: судостроение и судоремонт; приборостроение и электроэнергетика, городское хозяйство, сфера услуг, предпринимательская и туристическая деятельность, агропромышленный комплекс;
- созданием многофункциональных центров прикладных квалификаций, ресурсных центров развития отраслей экономики, специализированных центров компетенций по стандартам Ворлдскиллс;
- формированием Перечня профессий и специальностей среднего профессионального образования, наиболее востребованных, новых и перспективных в городе Севастополе;
- повышением квалификации педагогических работников профессиональных образовательных организаций и обновление кадрового состава;
- оценкой и мониторингом качества подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям
- созданием механизма практико-ориентированного обучения (дуального), обеспечивающего правовое взаимодействие предприятий и образовательных организаций.

Перспективными отраслями для формирования инвестиционной политики в системе среднего профессионального образования г.Севастополя являются образование, судостроение, туризм, автодело (транспорт), сельское хозяйство и виноделие, строительство, информационно-коммуникационные технологии, сфера услуг и торговля, сфера городского и жилищно-коммунального хозяйства, здравоохранения, ресторанного сервиса, общественного питания, ландшафтного дизайна, оформительского дела и т.д.

Влияние цифровой экономики на парадигму образования очевидно. Общее образование в цифровую эпоху предполагает трансформацию современных школ в цифровую школу будущего и актуальные инвестиции в современные технологии, новые форматы и инструменты в образовании. Это возможность дать детям качественное образование, внедряя электронные системы обучения, используя эффективные международные практики, инновационные технологии, создавая благоприятные условия, необходимые для развития личности обучающегося в цифровую эпоху и потенциала нового поколения.

Использованная литература

1. Дятлов С. А. Теория человеческого капитала. СПб., 1994.
2. Интервью с лауреатом Нобелевской премии по экономике, профессором Джеймсом Хекманом. <https://gde-detsady.livejournal.com/3168.html>
3. Частный капитал приходит в образование: на форуме «Город образования» представители государства и бизнеса обсудили возможности и условия сотрудничества. Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/conf/files/docs/2017/0709/post-release.pdf>

Педагогическое образование в России: история и современность

Оверчук О.Ю.

руководитель Центра русского языка,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Педагогическое образование – это система, разработанная для подготовки специалистов общего, а также дошкольного, начального, базового и среднего образования. Также обучаются преподаватели общеобразовательных дисциплин и профессиональных учебных заведений, педагоги учреждений, занимающиеся дополнительным образованием детей, социальные работники и другие. Если рассматривать этот термин в широком смысле, то зачастую он используется, когда говорят о профессиональной подготовке всех лиц, которые имеют отношение к воспитанию и образованию подрастающего поколения (родители в том числе).

Педагогическое образование РФ характеризуется высокими требованиями к профессиональной деятельности, а также к личности самого преподавателя, воспитателя как субъекта учебно-воспитательного процесса и педагогического общения.

Поэтому к процессу подготовки квалифицированных кадров необходимо относиться очень серьезно. Современное педагогическое образование ориентировано на решение двух задач. Во-первых, нужно оказывать содействие социально-ценностному развитию личности будущего преподавателя, его гражданской и нравственной зрелости, общекультурной, фундаментальной подготовке. Во-вторых, необходимо способствовать специализации и профессиональному становлению в выбранной области педагогической деятельности. Можно сказать, что всестороннее развитие личности преподавателя – это цель, основа и условие, обеспечивающие эффективность обучения будущих педагогов.

История педагогического образования в России началась еще в XIX в. Тогда эта система была представлена специализированным профессиональным обучением в церковно-учительских, учительских семинариях и второклассных учительских школах, курсами неполного среднего образования в епархиальных училищах и женских гимназиях, а также дополнительной профессиональной подготовкой, которая осуществлялась на специальных педагогических курсах.

Были открыты педагогические институты в составе университетов, необходимые для подготовки учителей уездных училищ и гимназий. Каждый преподаватель подготавливался к преподаванию нескольких предметов.

С 1859 г. была организована еще одна модель для обучения учителей, уже имевших университетское образование. Открылись педагогические курсы для выпускников физико-математических и историко-филологических факультетов. Эти государственные учебные заведения были приравнены к вузам. В России возникло множество предпосылок для возникновения высшего образования в конце XIX и начале XX вв. Педагогическое образование и наука получили достаточное развитие в этот период времени, многие ученые

занимались теоретическими следованиями (В. П. Вехтеров, П. Ф. Каптерев, В. М. Бехтерев и др.)

В университетах в начале XX в. сложились две концепции рассматриваемого нами образования. Первая из них основывалась на идее организации подготовки кадров на педагогических факультетах или кафедрах педагогики. Предполагалось совместить теоретическое обучение и научно-исследовательскую работу. Для того, чтобы организовать педагогическую практику при факультете, создавались вспомогательные учебные заведения. Вторая концепция предполагала образование после университета и была ориентирована на научно-исследовательскую деятельность.

В это же время возникла модель педагогического образования, которая получила название интегральной. Профессиональная подготовка была совмещена с получением высшего образования. Два года в форме лекций давалось общенаучное образование, за этим следовала педагогическая практика в начальной школе или гимназии.

В РСФСР после революции преобладали два варианта педагогического образования. Первый из них – это обучение в стационарных учебных заведениях (техникумы и педагогические институты). Содержание образования было направлено на осуществление политических задач. Второй вариант – это кратковременные массовые курсы. Они были организованы для ликвидации неграмотности и массовой политической пропаганды.

В начале 1930-х гг. большое внимание при обучении будущих педагогов уделялось основам марксизма-ленинизма, физкультуре и военной подготовке, а педагогике отводилось около 10% учебного времени. В 1935 г. Наркомпрос ввел по всем факультетам новые учебные программы (кроме исторического). Много времени давалось на овладение педагогическим мастерством, консультации и факультативные курсы. Государство стало относиться к учителю как идеологическому работнику. Главной задачей в обучении стала подготовка педагогов, которые проникнуты идеями коммунизма» [3].

Современное педагогическое образование развивается в направлении универсальности. Оно пытается содействовать полному освоению культуры человечества, ее воплощению. Это соответствует современному этапу развития общества. Все более актуальным становится решение таких общественно значимых задач учреждений педагогического образования, как анализ образовательной практики и содействие в развитии образовательных инфраструктур в регионах (это подкреплено естественной потребностью регионов страны в создании центров культуры и образования).

В XXI в. произошел переход на двухуровневую модель подготовки бакалавров и магистров. Педагогическое образование РФ встраивается в общеевропейское образовательное пространство.

Развитие современного общества характеризуется глобальными переменами в экономическом и социальном пространстве. Происходит постепенный переход от постиндустриального общества к информационному, в котором главной движущей силой и основной ценностью является информация.

Сегодня во всей системе отечественного образования происходит «парадигмальный сдвиг», т.е. изменение способов педагогического мышления, педагогического сознания и педагогической деятельности. Этот процесс затрагивает все ступени образовательной системы страны и является началом нового этапа развития педагогики, как общего, так и профессионального образования.

Проблемы педагогического образования состоят в том, чтобы подготовить специалистов, способных работать на формирование личности в условиях инновационного развития и модернизации, обладающих социально-ориентированным взглядом на мир. Современные педагогические вузы обязаны готовить выпускников, которые способны работать на развитие личности, являющейся субъектом поликультурного гражданского общества, интегрированного в общероссийское и мировое пространство. Эти вышеперечисленные свойства и качества (компетенции) универсальны и необходимы любому человеку в любой профессиональной деятельности. В ответ на эти требования современного общества и возникает компетентностный подход в образовании, который «сосредотачивается на том,

чтобы не увеличивать объем информированности человека в различных областях, а помочь людям самостоятельно решать проблемы в незнакомых ситуациях» [1].

Компетентностный подход определяется большинством современных исследователей как один из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения новой образовательной парадигмы.

В. Байденко полагает, что новые требования к выпускникам детерминируют тенденцию перехода от квалификационного к компетентностному подходу. «Предпринимателям нужна не квалификация, а компетентность – «коктейль» навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [2, С.9]. В. Байденко считает, что квалификация «означает преобладание рамочной деятельности в устойчивых профессиональных полях-алгоритмах. А компетенции отвечают требованиям «плавающих» профессиональных границ, их глобализации, разрушению профессиональных замкнутостей...» [2, С.11].

Тенденция подготовки будущих преподавателей на основе модульного принципа и компетентностного подхода в обучении создает также проблемы педагогического образования, так как программы необходимо менять в соответствии с новыми требованиями действительности. Сегодня достаточно времени при обучении студентов уделяется теории, на практику же отводится меньшее количество времени. Есть необходимость вузам работать совместно со школами, сделать упор на получение студентами хорошего практического опыта.

Уровень специальных педагогических способностей будущих педагогов в процессе их подготовки наиболее полно проявляется в ходе педагогической практики. Именно во время прохождения практики студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности.

Педагогическое образование и наука стараются идти в ногу, хотя это не всегда удается. Развитие науки происходит быстрее, новшества не всегда достаточно быстро внедряются в систему образования. Однако в последнее время используют достаточно много новых методов обучения. Компьютеры, которые снабжены качественными учебными программами, прекрасно могут справиться с задачей управления учебным процессом. Применяются новейшие научные разработки, экспериментальные площадки, методики и технологии воспитания и самовоспитания.

Таким образом, можно сказать, что педагогическое образование – это многоуровневый и сложный процесс, ориентированный на подготовку профессионалов своего дела, педагогов с большой буквы, которые смогут оправдать возложенные на них надежды по обучению и воспитанию нового поколения.

Использованная литература

1. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании// Серия: «Оценка качества образования» / Отв. Редактор Курнешова Л.Е. М.: Московский центр качества образования, 2008. 96с.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода/ В. Байденко// Высшее образование в России. 2005. №11.С .3-13. С.9
3. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://fb.ru/article/173072/sovremennoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-v- rf>.

Конкурентоспособность образовательной организации и пути ее повышения

Суслина И.В.

ведущий бухгалтер

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Образование является неотъемлемым звеном экономики любой страны. Оно способствует развитию и благоприятному состоянию предприятий различных видов деятельности. Но с каждым годом растут требования к качеству образования, обновляются технологии обучения, снижается численность потенциальных абитуриентов и меняются условия функционирования образовательных учреждений. Все это приводит к обострению

конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг и требует постоянного контроля за конкурентоспособностью образовательного учреждения и эффективностью его деятельности.

Вопросам изучения конкурентоспособности предприятия посвящены многочисленные работы как российских, так и зарубежных экономистов. В основном, конкурентоспособность рассматривается с точки зрения товара или компании в целом. А вопросы конкурентоспособности образовательного учреждения исследованы недостаточно. Что же представляет собой конкурентоспособность образовательного учреждения и от чего она зависит? Чтобы разобраться в этих вопросах, необходимо рассмотреть сущность понятия относительно учебного заведения, определить существующие проблемы и сформулировать пути повышения потенциала образовательного учреждения.

Для более четкого понимания сущности конкурентоспособности учебного заведения были проанализированы различные трактовки термина и сформулировано свое понимание. Автор учебника по стратегическому менеджменту Фатхутдинов Р.А [3] рассматривает конкурентоспособность как «способность образовательного учреждения предоставлять конкурентоспособные образовательные услуги, его преимущество по отношению к другим учебным заведениям внутри страны и за ее пределами». Другие два автора Хруцкий В.Е. и Корнеева И.В. [4] определяют конкурентоспособность образовательного учреждения как «способность успешно оперировать на конкретном рынке в данный период времени путем предоставления конкурентоспособных образовательных услуг». Автор Корчагова Л.А. [5] рассматривает «конкурентоспособность ВУЗа как его способность быть выделенным среди других высших учебных заведений в силу наилучших социально-экономических показателей, таких как качество обучения, цена, формы и методы обучения, условия, место расположения, престиж, реклама и другое».

Следовательно, можно сформулировать свое представление о конкурентоспособности: это наличие преимуществ у конкретного учебного заведения перед своими конкурентами в различных сегментах рынка, а также возможность и способность в дальнейшем предоставлять конкурентоспособные услуги.

Понятие конкурентоспособности отражает не только различные аспекты деятельности учебного заведения, но и качество оказываемых им образовательных услуг и зависит от его конкурентных преимуществ, которые бывают: внешние и внутренние. Внешние факторы включают в себя: уровень развития инфраструктуры рынка, экономические особенности, спрос на рынке труда. А внутренние факторы, в отличие от внешних, контролируются самим учреждением, а их достижение зависит от руководителя и персонала в целом. К ним можно отнести: количество специальностей и форм подготовки, система управления финансами, профессорско-преподавательский состав, ценовая политика, материально-техническая база, организационная структура управления и другие. Основной целью деятельности организации является образовательная деятельность, но для оценки его конкурентоспособности важное значение имеет и внеучебная деятельность - наличие столовой или буфета, лавочек и урн на территории учебного заведения, наличие спортивных секций, театральных и танцевальных кружков и т.д.

В последнее время в образовательной сфере существует высокая конкуренция между учебными заведениями, а так как платное образование становится все более распространенным, поэтому особое значение в управлении образовательным учреждением приобретает маркетинг как способ повышения конкурентоспособности. Каждому учреждению необходимо иметь свое уникальное конкурентное преимущество. Это могут быть образовательные программы, ценообразование, лучшие условия работы и учебы, устойчивое высокое качество образовательных услуг.

Существуют три основных пути повышения конкурентоспособности образовательной организации. Первый вариант предполагает предоставление образовательных услуг высокого качества и по доступной стоимости. Второй вариант - это предоставление широкого спектра образовательных программ и направлений подготовки. И третий вариант включает в себя ориентир на главных потребителей образовательных

услуг для более полного удовлетворения их потребностей и запросов. Учреждению необходимо постоянно следить за качеством предоставляемых образовательных услуг, расширять их спектр, а также осуществлять непрерывный контроль деятельности всех составляющих учебного заведения для понимания существующей ситуации и устранения недостатков [1].

В современных условиях успех образовательного учреждения зависит от наличия конкурентных преимуществ, таких как: широкий спектр специальностей и уровней подготовки, высокий уровень материально-технического, научно-методического и финансового обеспечения, высокое качество предоставляемых услуг и доступная стоимость обучения. Жизнеспособность образовательного учреждения напрямую зависит от его готовности к постоянно меняющимся условиям рынка.

Использованная литература

1. Молочников Н.Р., Реутова И.В., Лобовская Т.А. Конкурентоспособность образовательных учреждений: ключевые факторы успеха//Успехи современного естествознания. 2004. №8. С. 134-135.
2. Резник С.Д. Пути повышения конкурентоспособности студентов и выпускников высших учебных заведений на рынке труда// Вестник нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: инновации в образовании. 2006. №1. С. 290-296.
3. Фатхутдинов Р.А. Стратегический менеджмент: учебник. М.: Дело, 2001. 448 с.
4. Хруцкий В.Е., Корнеева И.В. Современный маркетинг: настольная книга по исследованию рынка. М.: Финансы и статистика, 2002. 528 с.
5. Корчагова Л.А. Оценка конкурентоспособности вуза // Маркетинг в России и за рубежом. 2007. № 5. С. 48–54

Современная модель управления образовательной организацией СПО на примере ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Пакилева М.В.

заместитель директора по учебно-методической работе
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

В условиях современной экономики возрастает потребность в специалистах среднего звена. Но развитие системы среднего образования - это не увеличение объема подготовки специалистов, а создание конкурентоспособной системы подготовки кадров.

Образовательные учреждения в системе среднего профессионального образования сталкиваются с множеством проблем, тормозящих возможности их развития в условиях современного рынка труда, конкурентности образования и одной из причин, тормозящих процесс модернизации средней профессиональной организации – низкая эффективность внутриколлежного управления. Необходимо оперативное и систематическое внедрение инноваций, современных технологий в образовании и адаптация к стремительно меняющимся потребностям рынка труда.

Успешное внедрение инновационных технологий и соответствие требованиям рынка труда невозможно без изменения системы и методов управления персоналом и образовательной организации в целом.

Эффективное управление предполагает моделирование управленческого процесса. Сегодня существует огромное количество определений терминов «модель» и «модель управления». Модель — это в общем смысле аналог какого-либо процесса. Модель управления – это совокупность элементов, система взаимодействующих элементов управления, адаптирующихся к изменениям внешних фактов, при помощи которой организация добивается поставленных целей, устойчиво развиваться и является конкурентоспособной. Модель управления — это способ и правила функционирования организации.

При разработке модели управления образовательной организацией СПО на примере СПК им.П.К.Менькова учитывались следующие базовые принципы:

- ответственность сотрудников всех структур;

- горизонтальные и вертикальные связи в организации;
- возможность раскрыть личные качества сотрудников;
- заинтересованность сотрудников в развитии и результативности работы организации;
- профессиональная мобильность сотрудников на меняющиеся потребности рынка труда;
- согласованность между сотрудниками на всех этапах и активное участие в деятельности;
- коммуникативные качества (взаимодействие руководителей и исполнителей);
- контроль качества образовательного процесса, ресурсов, сотрудников, финансовых средств;
- понимание какой образовательная организация является и какой должна стать;
- высокий профессионализм сотрудников и постоянное повышение уровня квалификации.

Существует множество классификаций моделей системы управления организацией. Нет универсальных управленческих моделей, подходящих для эффективной работы организации и не меняющейся на всех этапах работы. Наиболее часто рассматриваются следующие модели управления: линейно-функциональная, директивная, модель заинтересованных групп, матричная, сервисная, проектная.

При выборе модели управления учитывалась современная миссия и стратегия развития Колледжа, которая заключается в обеспечении преемственности и развитии культуры современной России через восстановление отечественного педагогического образования на основе гармоничного сочетания традиций и инноваций, формирования российской идентичности и профессионализма выпускников, всемерного раскрытия их талантов. Колледж должен стать площадкой для формирования новой модели педагогического образования, отвечающей научным, духовно-нравственным, социальным запросам и потребностям современного российского общества. Подготовленные в Колледже кадры призваны стать носителями идей обновления отечественного педагогического образования.

С 2017 г. структура Колледжа претерпела кардинальные изменения: были сформированы советы по различным направлениям, введена кафедральная система, создана система Центров.

Для поддержания конкурентоспособности образовательной организации и учитывая требования современной экономики и необходимости быстро меняться в зависимости от стремительно меняющихся условий труда модель управления Севастопольского педагогического колледжа активно менялась.

Современная комплексная модель управления должна учитывать и классические модели управления и быстро меняющиеся, современные, например, проектная и матричная, что в совокупности формирует современную высокоэффективную систему управления организацией. Система управления должна создать благоприятные условия для повышения заинтересованности сотрудников и руководства в личном профессионализме и развитии организации.

В предлагаемую комплексную модель управления СПК им. П.К. Менкова (рисунок 1) включены руководитель, который несет ответственность за людские и другие ресурсы, линейные руководители, отвечающие за работу отдельных направлений и руководители проектов – ресурсные центры, кафедры, которые отвечают за качество и сроки выполняемой работы. При качественном и подробном описании функциональных обязанностей сотрудников всех уровней формируется высокоэффективная модель управления организацией. Структура охватывает все ресурсы образовательной организации, учитывая функции управленческого цикла (анализ, целеполагание, организация, контроль). Функционирование данной модели позволяет не только своевременно реагировать на изменения во внешней среде, но и организовать достаточно эффективную образовательную деятельность, обеспечивающий высокий уровень конкурентоспособности.

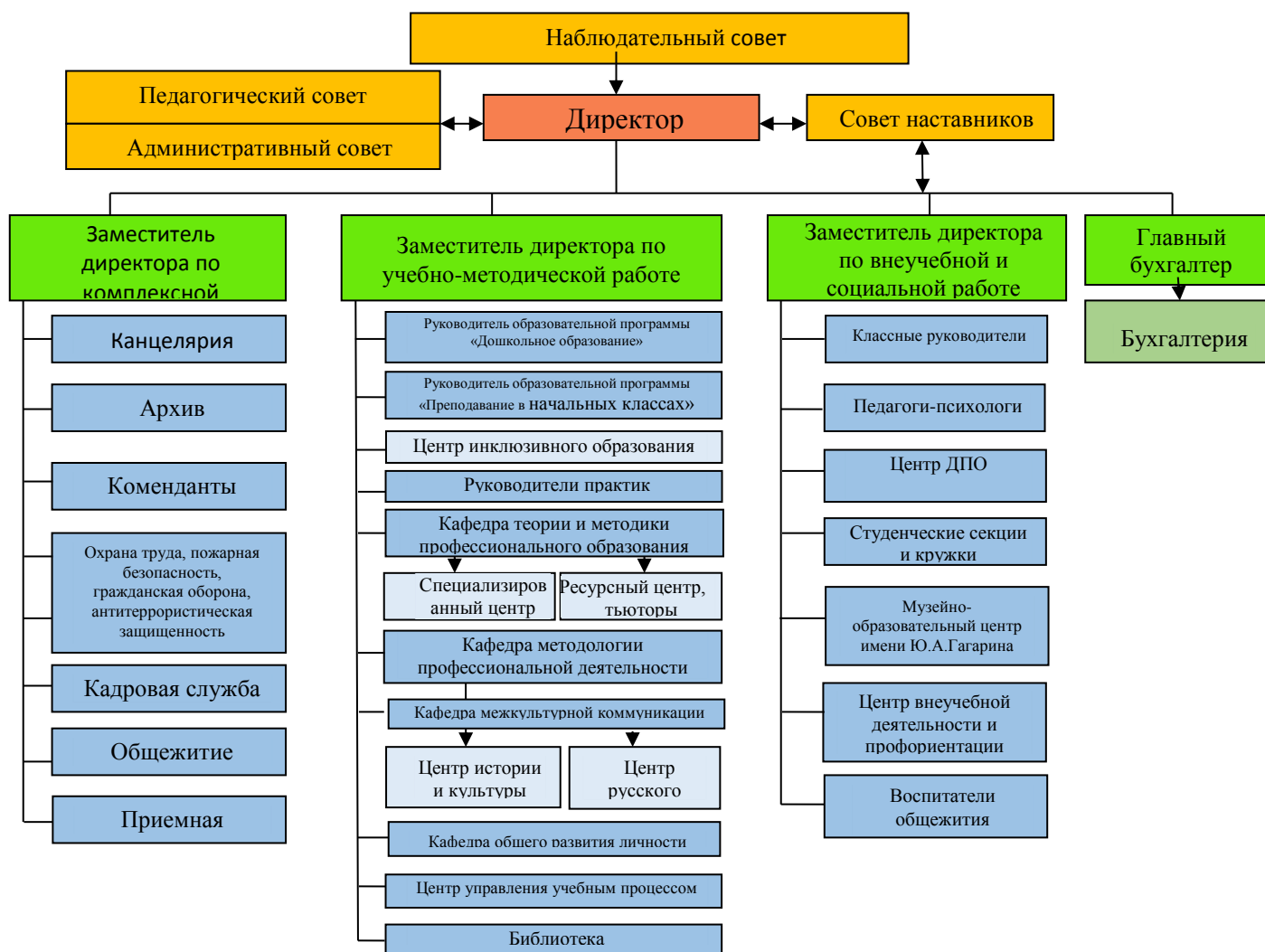


Рисунок 1. Комплексная модель управления СПК им.П.К.Менкова

Комплексная модель управления направлена на создание единой целостной модели, где сотрудники объединены совместными ценностями и которая эффективно позволит использовать все имеющиеся ресурсы с целью качественной подготовки специалистов, отвечающих активно меняющимся требованиям рынка труда. Образовательная организация должна быть готова к изменениям, адаптации к внешним факторам, требованиям федеральных образовательных стандартов и запросам современной экономики.

При использовании предложенной структуры управления колледжем возможно повышение эффективности работы административно-управленческого и педагогического персонала, решение проблемы конкурентоспособности, качества предоставления образовательных услуг и мобильности образовательной организации при условии четкого определения функционала для каждого сотрудника. Внедрение современных образовательных технологий, электронного документооборота, автоматизация учебного процесса в дальнейшем ускорит, качественно повысит работу структурных подразделений, повысит производительность труда и позволит провести дальнейшую оптимизацию структуры управления.

Особенности коммуникативного пространства современного педагогического колледжа

Рыбак Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент,
преподаватель кафедры профессионального образования

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

В современных источниках категория «коммуникативное пространство» рассматривается как уникальная социальная реальность, которая является междисциплинарной областью и широко применяется в социальных науках (коммуникативное пространство города, села, образовательной организации и т.п.). Ключевыми характеристиками качественного коммуникативного пространства исследователи называют атмосферу взаимного доверия и открытости, готовность к сотрудничеству, высокий уровень информативности сообщений, актуальность и полноту информации, оптимальное использование разных каналов информации и т.п. (А.В. Родин [1], И.В. Архипова и др. [2], С.В. Чернецкая [3]).

В контексте проблематики данной статьи важно, что термин «коммуникативное пространство» имеет междисциплинарный характер и рассматривается как особая среда, наполнение и функционирование которой напрямую зависит от области исследования, в котором оно употребляется (В.А. Маслова, 2017).

В основу наших наблюдений особенностей коммуникативных пространств представителей разных поколений положена научно обоснованная модель Валерия Ивановича Кабрина (В.И. Кабрин, 1997, 2005). В ней качественное коммуникативное пространство человек способен выстраивать при условии сознательного развития собственного коммуникативного мира личности. В модели выделены: уровень спонтанной коммуникации (способность легко, свободно вступать в контакты с представителями разных поколений, социальных статусов, субкультур и т.п.); уровень формальной коммуникации (деловой, профессиональной коммуникации, с соблюдением ее норм, этики, правил; владение технологиями социального партнерства); уровень социально-ролевой коммуникации (способность брать на себя ответственность за эффективность коммуникации; расширение спектра социальных ролей), а так же, уровень духовной коммуникации, где коммуникация вырастает в самостоятельную ценность и обусловлена ценностными установками и ориентирами человека.

Коммуникативная составляющая в исследовательском поле проблем, связанных с профессиональной подготовкой будущих педагогов в педагогическом колледже, на наш взгляд, является одной из самых важных и актуальных, ибо воспитание человека невозможно без общения людей, без социальных коммуникаций.

Участниками образовательных отношений в педагогическом колледже являются люди нескольких поколений, как минимум, трех-четырёх: современные дети (дошкольники и младшие школьники на базах практики); студенты, родители студентов (молодые и пожилые), молодые специалисты и преподаватели со стажем.

Проблемы взаимодействия поколений сегодня активно изучаются. Рассматриваются: типы культур разных поколений; их социальная динамика; психология межпоколенных отношений; барьеры и конфликты межпоколенной коммуникации и другие аспекты (М. Мид (M. Mead) [4], М.В. Сапоровская [5], В.В. Семенова [6]).

Сотрудникам образовательной организации необходимо создавать условия эффективного решения проблем, связанных с разрывом поколений. Об этом «разрыве» в современных интернет - источниках можно найти немало интересной и познавательной, хоть и не однозначной, информации. Прежде всего, это характеристики социальных портретов поколений, обозначенных «поколением Y», «поколением Z» и «поколением Альфа», содержащие интегрированное описание основных свойств. По мнению авторов публикаций, представителям этих поколений, социализирующихся в условиях стремительного развития

информационных технологий, присущи множественные общие свойства личности, отсутствующие у предыдущих поколений. Можно принять эту информацию к сведению, однако серьезных и валидных научных изысканий в этом направлении в России пока недостаточно.

В данной статье, статус которой можно обозначить как «дискуссионный», мы предлагаем рассмотреть особенности коммуникативных пространств, представителей разных поколений, в первую очередь, для профилактики возможного возникновения межпоколенных проблем (конфликтов).

Коммуникативное пространство «студенты («дети») – педагоги со стажем». В этом проблемном поле существует угроза возникновения авторитарных и манипулятивных моделей коммуникации: педагоги со стажем, имеющие огромный опыт, знающие множество приемов «урезонить непослушных», зачастую перестают ориентироваться во времени и предъявляют представителям новых поколений требования, которые срабатывали ранее, в иных условиях. Отсюда возникают конфликты и недоразумения, недопонимание. Профилактика этих процессов может быть выстроена с применением социально-коммуникативных технологий, таких как тренинг коммуникативных умений, игротерапия общения, дискуссионный клуб, где педагоги разных поколений могут высказывать свои позиции по отношению к тем или иным проявлениям современных студентов, учиться выстраивать свое коммуникативное пространство с учетом времени.

Коммуникативное пространство «молодые педагоги, специалисты – «возрастные» родители, прародители студентов». В этом коммуникативном пространстве могут возникать проблемы, связанные с тем, что пожилые родители, (а иногда, бабушки и дедушки), сравнивая опыт воспитания своих старших детей, внуков, идеализируют время, «когда они были молоды», и «повышают градус» требований к педагогам своих младших детей, внуков. Высказывая претензии, замечания (на правах старших), взрослые, прародители нарушают законы конвенционального общения: молодые педагоги как профессионалы не могут согласиться с тем, что не учитываются их профессиональные компетенции. В таком пространстве эффективными могут быть «Дебаты поколений», дискуссионные и творческие площадки с актуальными темами: «Чему мы можем поучиться друг у друга?», «Современный Мир глазами молодых и зрелых», «Интернет в жизни молодых и зрелых» и т.п.

Коммуникативное пространство «молодые педагоги – педагоги со стажем». Здесь важно учитывать, что факторы личностной и профессиональной социализации современных молодых педагогов (условно представителей поколения Y) существенно отличаются от факторов социализации современных зрелых педагогов (к 2017 г. педагоги со стажем свыше 40 лет — практически последние представители советской эпохи). Профессиональное становление и развитие молодых педагогов проходило в абсолютно иных условиях. Менялись законодательство, система дошкольного, начального образования, серьезным трансформациям подверглась система профессионального образования, появились профессиональные стандарты, изменились программы профессиональной подготовки воспитателей и учителей начальной школы — реформирование образования и модернизация образования делали свое дело. На этом фоне между представителями разных поколений возникают серьезные разногласия, одни и те же педагогические факты и проблемы интерпретируются с разных позиций.

Чтобы преодолеть конфликты и разногласия в этом коммуникативном пространстве, необходимо систематически организовывать профессиональные интерактивные площадки (дискуссии, диспуты, дебаты, общественные обсуждения, образовательные салоны и т.п.), где молодые и зрелые профессионалы могли бы заявлять о своих позициях, подходах, взглядах на воспитание, открыто отстаивать их.

Коммуникативное пространство «молодые родители – педагоги, специалисты, воспитатели со стажем». Возможными проблемами в этом коммуникативном пространстве могут стать, с одной стороны, завышенные требования «взрослых» не только к студентам («детям»), но и к молодым (до 40 лет), родителям, как представителям «детей». В понимании

некоторых взрослых они не так говорят, не так воспитывают, балуют, не занимаются развитием своих детей и т.п. Проблемы данного спектра можно решать, развивая механизмы социального партнерства, расширяя спектр дополнительного образования, в том числе, для родителей, повышая авторитет представителей разных поколений.

Помимо перечисленных дихотомических коммуникативных пространств, в детском саду можно выделить и полисубъектные коммуникативные пространства. К таким пространствам мы относим следующие: «студенты – молодые родители – педагоги со стажем», «дети дошкольного и младшего школьного возраста – студенты – практиканты, молодые педагоги – педагоги со стажем» и др.

В каждом из перечисленных коммуникативных пространств могут возникать совершенно несхожие проблемы. Однако все эти пространства объединяет то, что наличие разногласий обусловлено не только возрастными факторами, но и, что гораздо важнее, факторами социокультурного характера: смена поколений происходит в условиях мощнейших трансформаций социальных систем. Информатизация, компьютеризация среды, признаки «общества риска», описанные У. Бекем (U. Beck) [7], с каждым годом становятся все очевиднее. На этом фоне разрыв между поколениями усиливается, на наш взгляд, в геометрической прогрессии.

В таких условиях образовательной организации, специалистам по работе со студентами, с персоналом, с семьей необходимо задумываться о том, как минимизировать проблемы разрывов объективного и субъективного характера между поколениями детей, родителей и прародителей, молодых сотрудников и сотрудников старших поколений. Необходимо заниматься социальным конструированием коммуникативного пространства организации, планировать систему мероприятий по предотвращению конфликтов, открывать «Школы медиации», активнее использовать социально-коммуникативные технологии, профилактические программы и проекты.

Использованная литература

1. Родин А.В. Коммуникационное пространство: морфология и трансформация // Studium/Студиум. 2008. № 1 (6). Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://saransk.ruc.su/science/studium/2008/1/filosof/rodin.pdf>.
2. Современное коммуникационное пространство: анализ состояния и тенденции развития: Матер. междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 22–24 апреля 2014 г.): В 2 ч. / Под ред. И.В. Архиповой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. 246 с.
3. Чернецкая С.В. Межпоколенная коммуникация: барьеры и конфликты (социально-антропологический аспект): Дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2003. 198 с.
4. Мид М. Культура и мир детства: Избранные произведения / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Асеева; Сост. и послесл. И.С. Кона. М.: Наука, 1988. 429 с.
5. Сапоровская М.В. Психология межпоколенных отношений в современной российской семье. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012. 430 с.
6. Семенова В.В. Социальная динамика поколений: проблема и реальность. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2009. 271 с.
7. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер. с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.

Качество образовательных услуг в контексте современных задач системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки

Данильченко А.Н.

кандидат исторических наук,
руководитель Ресурсного центра

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

По мнению академика РАЕН С.Л. Данильченко, в современной теории и практике определились разные аспекты деятельности образовательных организаций, выступающие предметом внимания при оценке качества образовательных услуг.

В общем смысле под образовательными услугами понимаются некоторые характеристики деятельности образовательной учреждения организации, реализующей соответствующую образовательную программу (далее по тексту - образовательная организация (ОО)), представляющие потребительский интерес, то есть являющиеся предметом непосредственного пользовательского интереса, с точки зрения пользователей (потребителей – граждан разных социально-экономических категорий) образовательных услуг образовательных организаций.

В соответствии с этим сущностным экономическим содержанием понятия «услуги», при оценке качества образовательных услуг ОО предметом внимания становятся определенные стороны деятельности учреждения, такие как: условия предоставления образовательных услуг потребителям разных категорий, то есть ресурсное, организационное и иное обеспечение образовательного процесса, с точки зрения их значимых пользовательских (потребительских) свойств, характеристик; результаты образовательной деятельности ОО при имеющихся условиях организации образовательного процесса, представленные через характеристики образования, получаемого или полученного гражданами, то есть через характеристики у граждан.

При анализе и оценке качества образовательных услуг ОО в каждом из перечисленных двух случаев имеется в виду своеобразное предметное содержание, составляющее особый предмет для управления. Соответствующие описания разных сторон, аспектов, элементов деятельности ОО в учетных информационных документах, а также при статистических измерениях, образуют разные массивы информационных ресурсов управления качеством образования.

В сложившейся практике модернизации системы образования и развития отечественной системы непрерывного образования представления о требованиях к качеству образовательных услуг системы дополнительного профессионального образования, повышения квалификации работников образования, касающиеся предоставления образовательных услуг, связаны с конкретными сторонами условий организации образовательного процесса. Сложившиеся в отечественной практике требования к качеству образовательных услуг в части условий их предоставления включают следующий ряд значимых элементов образовательной деятельности образовательной организации: образовательные программы и их соответствие предъявляемым к ним новым требованиям: модульный характер формирования программ, позволяющий оперативно вводить новые образовательные модули по актуальным и перспективным вопросам и направлениям, обновлять содержание с учетом достижений науки и практики, финансирование программ на персонифицированной основе, обеспечивающее возможности выбора слушателями и предметного программного модуля и образовательной организации, формирование программ, предусматривающих их освоение поэтапно, без привязки к нормативным срокам, без привязки к региону (месту) проживания, учет в программах обучения профессиональных стандартов, определяющих требования к содержанию и условиям труда, к квалификации и компетенции работников по различным квалификационным уровням, соответствие программ запросам потребителей и общества к уровню подготовки выпускников; организация обучения, и соответствие ее новым требованиям: возможности реализации модели индивидуализированного профессионального образования, использование кредитно-зачетной системы учета обучения и его результатов, ориентация на подготовку по результатам обучения итогового проекта, значимого для практики и применения в образовательной деятельности; обеспечение активной самостоятельной работы обучающихся на основе расширения состава образовательных технологий (тренажерные комплексы, деловые игры, проектные методы обучения и др.), расширения доступа к образовательным ресурсам, прежде всего, на основе использования ИКТ (информационно-коммуникационных технологий), внедрение в образовательный процесс учебных практик и стажировок и развитие специализированных сервисов по их организации; материальная инфраструктура системы повышения квалификации работников образования и соответствие ее задачам организации

непрерывного образования: возможности включения в систему повышения квалификации по разным направлениям образовательных организаций - стажировочных площадок, принимающих на стажировку, а также для прохождения повышения квалификации педагогических и управленческих работников; кадровое обеспечение системы повышения квалификации, уровень и развитие условий подготовки научно-педагогических кадров, осуществляющих подготовку, повышение квалификации и переподготовку специалистов.

В действующей практике, в том числе в складывающемся новом опыте модернизации системы повышения квалификации, представления о требованиях к качеству образовательных услуг, касающиеся результатов образовательной деятельности ОО – результатов образования у граждан, связаны со следующим рядом явлений социально-экономической практики управления качеством в образовательных организациях: результаты - текущие и итоговые - курсовой подготовки слушателей по образовательным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, уровень соответствия результатов курсовой подготовки слушателей (образовательных результатов) ФГОС, потребностям работодателя, социальным и личностным ожиданиям потребителя, профессиональным стандартам, соответствие индивидуальной программы (плана) повышения квалификации выявленным профессиональным потребностям слушателя, индивидуальному плану профессионального развития, запросы потребителей и общества к уровню подготовки, профессиональные потребности, профессиональные затруднения работников образования, определяющие спрос на образовательные услуги системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, прогнозные сценарии потребности в услугах непрерывного образования, в образовательных услугах системы дополнительного профессионального образования.

В действующей практике изучения - учета и анализа - и оценки качества образовательных услуг образовательных учреждений в части условий предоставления образовательных услуг (ресурсное, организационное и иное обеспечение образовательного процесса) и в части результатов образовательной деятельности ОО, представляющих предмет потребительского интереса, применяются механизмы внутриотраслевой, а также и, так называемой, внешней оценки качества.

Механизмы внутриотраслевой оценки качества предусматривает осуществление формализованных процедур должностными лицами учреждения, специальных подразделений управления, в соответствии с установленными полномочиями.

Механизмы внутриотраслевой оценки качества предусматривает квалиметрическую оценку занятий, проводимых преподавателем (в соответствии с основными требованиями), а также оценку исполнения учебно-тематического плана и образовательной программы, как преподавателем, учебным подразделением (учреждением), так и каждым слушателем.

Информационные ресурсы внутриотраслевой оценки качества в современной практике управления образованием на разных уровнях управления все чаще используются как один из инструментов в решении задач повышения эффективности образовательной деятельности, в том числе, при аттестации кадров на соответствие должности, при оплате труда работников различных категорий персонала, при оценке эффективности образовательной деятельности ОО, осуществляемой на уровне органов управления образованием (муниципального, регионального, федерального), в частности, в процедурах рейтингования образовательных организаций территориальной образовательной сети.

В новейшей, только еще складывающейся практике управления качеством образования информационные результаты внутриотраслевой оценки качества становятся основанием для формирования информационных ресурсов деятельности по анализу и прогнозированию качества образовательных услуг образовательных организаций.

Внешняя оценка качества получает все большее распространение в новой практике модернизации системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Внешняя оценка осуществляется, как правило, слушателями, в системе управления качеством признается субъективной, но позволяет опосредованно получить в достаточной степени достоверную оценку соответствия фактических условий и результатов обучения потребительским ожиданиям.

Механизмы внешней оценки качества по своему содержанию и функциональному назначению представляют собой собственно оценку качества образовательных услуг.

Представленные в статистических описаниях информационные результаты внешней оценки становятся в практике управления образованием важным инструментом: для анализа и оценки качества образовательных услуг образовательной организации, для оценки эффективности образовательной деятельности, для прогноза мероприятий по повышению качества и эффективности образовательной деятельности.

В прогнозируемой практике внешней оценки в управлении качеством образования предусматривается использование оценки: работодателя, распорядителя кредитов, различных общественно-профессиональных структур: ассоциаций работодателей и организаций (участие в формировании требований к образовательным результатам и программам непрерывного образования, участие в мониторинге результатов их реализации).

В наиболее распространенных в сложившейся практике представлениях о механизме внешней оценки качества образовательных услуг предусматривается формирование и использование организационно-функциональной, информационной, так называемой, «системы обратной связи» - с целью выявления удовлетворенности качеством образовательных услуг. Как правило, речь при этом идет, в первую очередь, о потребителях образовательных услуг образовательной организации - слушателях системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В соответствии с этими, сложившимися представлениями о содержании и о механизме осуществления внешней оценки качества образовательных услуг расширяется практика применения внешней оценки в образовательных организациях системы повышения квалификации и переподготовки. Одновременно определяется роль и значение выявления в ожидаемой перспективе удовлетворенности других категорий потребителей образовательных услуг и продукции образовательных организаций этой системы (совокупности выпускников и др.).

В отдельных локальных случаях, в действующей практике системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки инструментом оценки качества образовательных услуг применяются информационные технологии, предусматривающие сбор информации, социологической, прежде всего (опросники, анкеты, интервью и т.п.), в которой предметом изучения становятся не психологические характеристики - уровень удовлетворенности теми или иными сторонами образования, а непосредственно экспертные оценки уровня соответствия условий и результатов образовательной деятельности образовательной организации потребительским ожиданиям и интересам. Это информационные технологии экономического управления, предусматривающие экономический анализ уровня обеспечения качества образовательных услуг, в том числе, «экспертную», «потребительскую» оценку соответствия фактического состояния по учитываемым вопросам, сторонам, элементам условий предоставления образовательных услуг (организации образовательного процесса) и результатов обучения (предоставления услуг) ожидаемому уровню, «экспертную», «потребительскую» оценку уровня решения профессиональных проблем и затруднений в результате освоения предложенной образовательной программы.

Статистическая обработка результатов сбора такой информации и аналитическое описание ее позволяет представить социально-экономическую характеристику качества образовательных услуг образовательной организации по изучаемым сторонам его образовательной деятельности.

Социальное партнерство в повышении качества профессионального образования

Кубриш Л.П.

преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

На современном этапе учреждения среднего профессионального образования предоставляют широкий спектр образовательных услуг, осуществляя взаимодействие с различными организациями и учреждениями на уровне социального партнерства. Участие социальных партнеров в решении проблем профессионального образования повышает качество обучения и способствует подготовке квалифицированных специалистов. Социальное партнерство в профессиональном образовании - это особый тип взаимодействия образовательного учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и учет интересов всех участников этого процесса [1].

Социальное партнерство предполагает формирование единого информационного образовательного пространства, налаживание конструктивного взаимодействия между социальными партнерами. Цель такого социального сотрудничества – достижение единства интересов работников и работодателей для практической реализации образовательной деятельности, обеспечение занятости и социальной защиты обучающихся, охраны и безопасности их труда.

В условиях реализации ФГОС социальное партнерство можно рассматривать как: двусторонние отношения между работниками и работодателями; трехстороннее взаимодействие с участием органов государственной власти или органов местного самоуправления.

Задачами социального партнерства в системе профессионального образования являются: создание устойчивой системы социального партнерства; корректировка содержания и форм профессионального обучения; повышение качества предоставляемых услуг; создание постоянных мест производственной практики; повышение мотивации к обучению и трудоустройству.

По мнению В.М. Блохиной традиционными механизмами взаимодействия с работодателем являются:

- реализация производственных практик и стажировок студентов на предприятии;
- организация и проведение научно-практических конференций, семинаров, круглых столов с привлечением работодателей, центров занятости, кадровых агентств и других заинтересованных сторон;
- организация встреч представителей работодателя со студентами, экскурсии на предприятия;
- заключение долгосрочных договоров с различными предприятиями и организациями на проведение целевых наборов абитуриентов;
- повышение квалификации [2].

С целью реализации государственной политики в сфере профессионального образования и подготовки специалистов, имеющих определенные компетенции, необходимо привлекать партнеров к разработке необходимой нормативной документации в соответствии с ФГОС, организации производственного обучения и практики студентов; совместному участию в профориентации обучающихся, содействию в трудоустройстве.

На основе многолетнего сотрудничества с социальными партнерами в Севастопольском педагогическом колледже им. П.К. Менькова разработаны программы практик, которые дают возможность вовлечения студентов в систему социального партнерства, что позволяет сделать образовательный процесс более эффективным.

На сегодняшний день существует множество форм социального партнерства Колледжа с социумом: проведение совместных конференций, круглых столов, семинаров; организация разъяснительной работы; создание совместных проектов; проведение конкурсов и олимпиад; организация литературных гостиных; проведение недель творчества; организация

международных соревнований (WorldSkills) и другие формы дуального обучения. Такая работа способствует повышению заинтересованности в конструктивном и взаимовыгодном сотрудничестве с работодателем и создает условия для развития профессионального мастерства у участников образовательного процесса, а также способствует расширению культурно-образовательной среды. Повышение качества профессионального образования мы видим в установлении прочных связей с работодателями.

Взаимодействие с социальными партнерами осуществляется по линии работы созданного в Колледже Ресурсного центра. Работа такого центра, как инновационной структуры, нацелена на формирование эффективного механизма взаимодействия с социальными партнерами, осуществляя переход на практико-ориентированные методы обучения.

В условиях реализации ФГОС ПО необходимо привлекать к процессу обучения дополнительные образовательные ресурсы и имеющиеся резервы.

Одним из таких резервов являются услуги дополнительного профессионального образования. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [3, С. 76]. Целью дополнительного профессионального образования (ДПО) является обеспечение развития профессионализма обучающихся, приобретение устойчивой потребности в познании и творчестве, максимальная реализация себя социально, профессионально, личностно.

Цель модернизации дополнительного образования детей состоит в создании условий и механизма устойчивого развития системы дополнительного образования детей в Российской Федерации; обеспечении современного качества, доступности и эффективности дополнительного образования детей на основе сохранения лучших традиций внешкольного воспитания и дополнительного образования по различным направлениям образовательной деятельности [4].

Дополнительное образование рассчитано на «зону ближайшего развития» личности, в соответствии с желаниями и потребностями.

Профессиональное дополнительное образование осуществляется на основе индивидуальных образовательных программ и предусматривает: повышение квалификации; профессиональную переподготовку специалистов; стажировку; самообразование [3, С. 76].

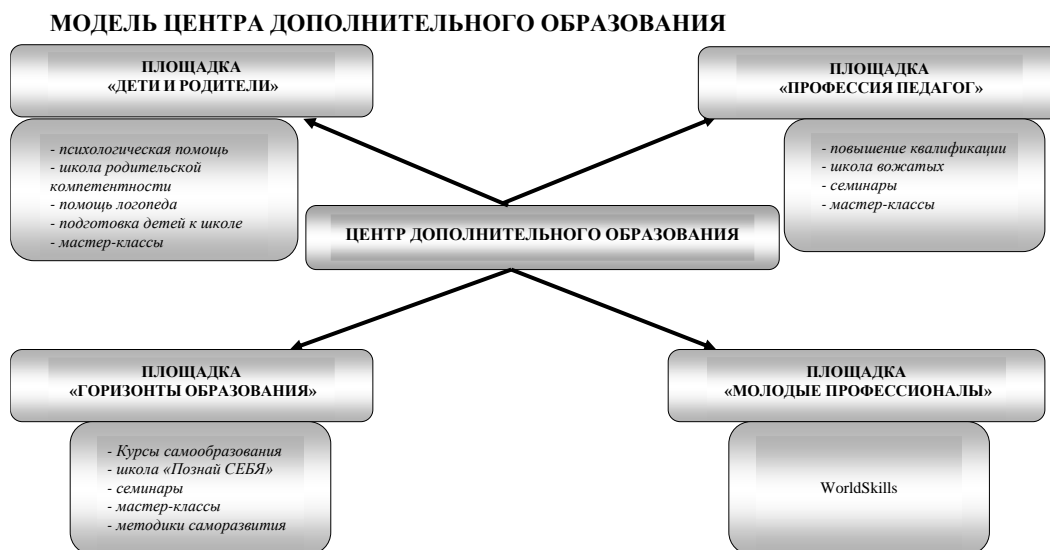
Спрос на образовательные услуги определяется изменениями уровня и структуры занятости населения. Поэтому дополнительное образование призвано решать следующие задачи:

- сохранение единого образовательного пространства на основе преемственности содержания основного и дополнительного образования;
- совершенствование законодательной базы и приведение нормативного правового обеспечения в соответствие стандартам;
- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения дополнительного образования;
- повышение социального статуса и профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров;
- обеспечение необходимых условий для личностного развития обучающихся.

Эти задачи призваны решать профильные и многопрофильные студии; центры, объединения, интегрированные с общеобразовательными учреждениями; исследовательские лаборатории.

Рассматривая деятельность Колледжа сквозь призму оказания услуг дополнительного образования, предлагается функциональная модель Центра дополнительного образования. (Рис.1)

Рисунок 1. Модель Центра дополнительного образования



РАЗРАБОТАЛИ: Л.П. КУБРИШ, Е.В. РЫБАК

Такая модель организации дополнительного образования строится на основе тесного взаимодействия учреждений дополнительного и общего образования. В данной модели работа Центра дополнительного образования основана на действии предложенных образовательных площадок, способных осуществлять гражданское воспитание, формирование культуры жизненного (личностного, профессионального) самоопределения, основанного на продуктивной, творческой деятельности обучающегося и преподавателя. Цель создания и работы таких площадок - создание необходимых специализированных материально-технических и научно-методических условий для повышения качества подготовки высококвалифицированных специалистов по профессиям и специальностям. Основными формами деятельности на этих площадках должны стать творческие студии, мастерские, лаборатории, мастер-классы. Такие площадки должны способствовать удовлетворению потребности обучающихся в свободном общении; организации психологической поддержки; развитию коммуникативно-интерактивных навыков; поиске современных форм взаимодействия с семьей, школой, дошкольным образовательным учреждением и другими учреждениями.

Социальное партнерство способствует успешному и плодотворному результату личностно-ориентированного и ситуативно-делового общения, повышению качества профессионального образования.

Использованная литература

1. Еремеев О.В. Новые подходы к социальному партнерству//Профессиональное образование. М., 2004. №5. С. 30.
2. Блохина В.М. Социальное партнерство способ повышения качества профобразования//Профессиональное образование. М., 2005. №1. С. 24.
3. Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 03.08.2018). Интернет-ресурс. Режим доступа: [//http://www.consultant.ru](http://www.consultant.ru).
4. Концепция модернизации дополнительного образования детей Российской Федерации до 2010 года (6.10.2004 г. № ПК-2). Интернет-ресурс. Режим доступа: [//http://www.consultant.ru](http://www.consultant.ru).

Проблемы начального образования на Украине в XIX веке

Ковалева Н.С.

кандидат педагогических наук, доцент

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Девятнадцатый век ознаменован такими образовательными событиями как появление Министерства народного образования, иерархического подчинения учреждений управления образованием и учебных заведений, разделением империи на учебные округа, а учебные заведения на разряды (приходские, уездные, губернские и университеты), появлением новых типов учебных заведений среднего и высшего уровня, общеобразовательного и профессионального уровня. Это время взлета педагогической мысли, широкого распространения педагогических изданий, книг и периодики. Первый профессор педагогики в России А.Г.Ободовский в 1835 г. опубликовал первые педагогические учебники: «Руководство к педагогике или науки воспитания» и «Советник к дидактике или науки преподавания». В 1839 г. в Харькове И. Каминиченко издал книгу «О влиянии человеческой жизни на умственные и нравственные способности» [1, С. 72]. А. В. Духнович в 1857 г. выпустил первое на Западной Украине пособие по педагогике «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских». Важным событием стал выход учебника по педагогике, подготовленный преподавателем Львовского университета И. Бартошевским и профессором Киевского университета С. С. Гогоцким «Введение в педагогику» (1855 г.).

Плодотворная деятельность таких отечественных педагогов и культурно-образовательных деятелей: И. Лавривского, И. Ставровского, М. Шашкевича, И. Вагилевича, Я. Головацкого, К. Ушинского, Н. Пирогова, М. Корфа обогатила теорию педагогики и школьную практику достижениями, которые учителя могли использовать в профессиональной деятельности. К сожалению, к росту профессиональной самообразованности стремилась незначительная часть учителей, поскольку большинство из них не имели элементарных педагогических знаний. Сословный характер образовательной системы с каждым годом усиливал противостояние начальной, средней и высшей школы. Первая из них предусматривала удовлетворение элементарных образовательных потребностей бедных слоев сельского и городского населения и не имела выхода на две следующие, которые предоставляли образование детям дворян, купечества, зажиточных лиц. Собственно, это и привело к примитивной подготовке учителей начальных школ. В то время основное внимание Министерства народного образования было сосредоточено на подготовке учителей гимназий, которые массово создавались в губернских и уездных городах. Педагогическими кадрами эти учебные заведения обеспечивали в первую очередь университеты Украины (Харьковский, Киевский, Новороссийский) и пединституты, при которых существовали педагогические курсы.

Значительно хуже положение было в начальном образовании. Несмотря на то, что Устав учебных заведений, подведомственных университетам 1804 года предусматривал в городах и селах при каждом церковном приходе (или двух) иметь одно приходское училище, где должны учить «чтению, письму и первым действиям арифметики, главным началам закона божьего и нравственности, читать с объяснением книги: «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья» [2, С. 104], создание таких школ шло медленно.

Отсутствие специальных профессионально-педагогических заведений для подготовки учителей начальной школы приводило к тому, что в них преподавали люди, которые только в большей или меньшей степени были причастны к образованию: выпускники гимназий, уездных и даже приходских училищ, Харьковского колледжа, духовных семинарий и училищ, частных пансионов и т.д. Учителями уездных и приходских училищ назначались священники, дьяки, канцеляристы, казаки, унтер-офицеры, которые свидетельствовали знания в объеме уездного училища, проходили двухнедельную подготовку в приходских училищах. Безусловно, уровень преподавания такими «учителями» был очень низким.

Накануне реформы 1861 г. на Украине только 2-3% трудящихся умели читать и писать. Начальные школы продолжали оставаться разнотипными и подчиненными Министерству народного образования и Синоду, но появилась возможность открывать начальные школы и местным органам самоуправления – земствам. Наибольшую популярность среди крестьян снискали земские школы, поскольку они в основном опирались на потребности и интересы малоимущих. В этих школах образовательный уровень учителей был выше, земские школы были лучше снабжены учебными пособиями, а организуя новые школы, земство ставило задачу в первую очередь оказать поддержку уже существующим негласным деревенским школам, пробудить инициативу масс там, где она еще не проявилась [3, С. 136].

Активизация общественно-политической жизни в стране, экономическая необходимость увеличения образованных и профессионально подготовленных работников, побудило прогрессивных деятелей и педагогов к отстаиванию и реализации идей не только количественного, но и качественно начального образования. На первый план выносились вопросы профессионально-педагогической подготовки учителей начальных классов. Циничным заявлением министра народного просвещения Д. Толстого «...потребность в учительских семинариях не обусловлена настоящим положением дел. Для народа нужна лишь разумная грамотность, для чего не нужны дорогие учителя» [4, С. 124] противостояли мысли К. Ушинского. Большой педагог прекрасно понимал роль учителя, специально подготовленного к сложной и ответственной работе: Находясь за границей с 1862-1867 гг. он обратил особое внимание на учительские семинарии в Швейцарии и рекомендовал их как лучшие заведения для подготовки учителей. К. Ушинский наряду с этим указывал, что в Германии, Франции и Англии, созданные учительские семинарии и формальные школы, предназначенные для подготовки наставников народных училищ, и их количество с каждым годом быстро увеличивалось.

Первые семинарии на Украине были открыты в 1869 в Киеве и в 1870 г. Их перевели в Коростышев (согласно Положению семинарии, создавались в небольших городах) и в город Волчанск Харьковской губернии. В середине 80-х годов 19 в. таких семинарий насчитывалось одиннадцать, а в 1917 году – тридцать три. Учительские семинарии были как отдельные заведения для подготовки учителей для народных школ: мужских и женских. Срок обучения составлял три года. При каждой из них для обучения кандидатов в учителя создавались двухклассные школы. С 1874 г. – женские, а в 1891-1893 гг. мужские семинарии стали четырехлетними.

Подготовка учителей в семинариях была основательной. Ученики получали не только специальное образование, но и изучали широкий круг общеобразовательных предметов: науку религию, педагогику, дидактику, практическую методику школьных предметов, географию, историю Отечества, счета устные и письменные и др. В 1909 г. в семинариях изучали семь ремесел. На основании экзаменов комиссия делала вывод о том, что выпускник может быть кандидатом в правах «отбывания практики школьной в характере помощника и составления три года экзамена учительского». На основании протокола экзаменов выпускникам выдавали аттестат зрелости, в котором была запись о том, что выпускнику «присвоено звание временного младшего или временного учителя в публичных школах народных» [4].

Создание учительских семинарий сочеталось с другими мероприятиями по повышению квалификации учителей. Повышалась роль учительских конференций, библиотек, создавались соответствующие педагогические курсы. Разнотипность начальных школ предопределяла и различные варианты профессиональной подготовки в образовательных учреждениях различных ведомств [5, С. 50]. Под эгидой Министерства образования с 70-х гг. XIX в. находилась и женское педагогическое образование, которое осуществлялось восьмью классами гимназии и одно-двухлетними педагогическими курсами при городских училищах.

Земства осуществляли подготовку педагогических кадров для своих школ в учительских семинариях и учительских школах. Содержание и организация обучения, в этих учреждениях, отличались от государственной своей прогрессивности. Для повышения профессиональной подготовки учителей земства организовывали и летние педагогические

курсы, на которых обучали от 20-30 до 200-300 учителей, большинство из которых не имели общеобразовательной и педагогической подготовки. Руководители курсов часто отмечали у слушателей «недостаточность и этажность тех элементарных знаний, передача которых составляет прямая обязанность учителя народной школы. Именно эти вопросы и стояли в центре внимания работы курсов» [6, С. 50].

Значительный контингент учителей начальных школ подготавливался в учреждениях, которые опекало духовное ведомство. Согласно решения Синода 1866 г. в духовных семинариях вводился курс педагогики с обязательным проведением пробных уроков в воскресных школах (которые согласно Положению 1864 г. входили в перечень начальных школ).

Значительная часть учителей начальных школ получали образование в епархиальных училищах – это дочери священнослужителей. Ведомство православного вероисповедания организовывало также двухклассные учительские школы для обеспечения учителями школ грамоты. Это были педагогические заведения низкого профессионального уровня. А для подготовки учителей церковно-приходских школ открывались церковно-учительские школы несколько более высокого уровня подготовки. [5, С. 51]. На Западной Украине такое образование давали дьяко-учительские институты. Кроме этого определенного распространения на Украине получили профессионально-педагогические школы и курсы, которые действовали под опекой частных лиц и общественных организаций, где наиболее известными из них были Фребелевские курсы.

Итак, решение проблем начального образования было связано с открытием различных учреждений профессионально-педагогической подготовки и в значительной степени способствовало улучшению качественного состава народных учителей и развития школ в Украине. Перечень учебных предметов в большинстве профессионально-педагогических учреждений совпадал, и все же качество подготовки была разной.

Использованная литература

1. Очерки истории школьной и педагогической мысли народов СССР XVIII-IX в / под ред. Шабаровой М. Ф. М.: Педагогика, 1973.
2. Митюрков Б. Н. Педагогические идеи Коменского в Украине. / Б. Н. Митюрков. К.: 1971.
3. Блинова Е. Е. Развитие начального образования во второй половине XIX в // Е. Е. Блинова// Известия ВГПУ. 2011. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-nachalnogo-obrazovaniya-vo-vtoroy-polovine-xix-v> (дата обращения: 26.11.2018).
4. Цирульников А. М. История образования в портретах и документах. /А.М. Цирульников // М., 2001.
5. Ковалева Н.С. Профессионально-педагогическая подготовка учителя начальных классов в XIX веке /Н.С. Ковалева // Горизонти освіти, 2011.
6. Борисенко В.Й. Курс украинской истории: древнейших времен до XX века. / В.Й. Борисенко// К.: Либідь, 1996.

Глава 4. Современный образовательный процесс: состояние и тенденции развития

Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова - учебно-методический центр педагогического практикоориентированного обучения

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

21 октября 2018 г. Севастопольскому педагогическому колледжу имени П.К. Менькова исполнился 131 год. 9 октября 1887 г. (по старому стилю) со изволения Его Императорского Высочества Великого князя Николая Николаевича Старшего, Высокого Покровителя Севастопольского военного музея, было открыто благотворительное заведение - Меньковский приют для инвалидов с ремесленной при нем школой для их детей. Средства для постройки приюта и школы были завещаны в 1877 г. защитником Севастополя, генерал-лейтенантом П.К. Меньковым. В Севастопольской низшей ремесленной школе имени генерала Менькова обучались грамоте и ремеслам дети севастопольских инвалидов. Преподавали закон божий, русский язык, арифметику, черчение, рисование, пение, гимнастику и ремесла - слесарное, кузнечное, токарное. Ремесленная школа имени генерала Менькова школа и приют размещались в трех двухэтажных корпусах - административно-хозяйственном, учебном и учебно-производственном на улице Чесменской, 75. После Октябрьской революции постановлением Севастопольского революционного комитета от 3 января 1921 г. улица Чесменская была переименована в улицу Советскую.

В соответствии с законом Российской империи от 18 мая 1911 г. № 35230 «О преобразовании Севастопольской школы имени генерал-лейтенанта Менькова для детей инвалидов в ремесленное училище» 1 июля 1911 г. школу имени генерал-лейтенанта Менькова для детей инвалидов преобразовали в ремесленное училище в Севастопольское ремесленное училище имени генерал-лейтенанта Менькова для детей инвалидов.

С 1920-х гг. в помещениях бывшей меньковской школы размещалось профессионально-техническое училище. В соответствии с Указом Президиума Верховного Совета СССР от 2 октября 1940 г. «О государственных трудовых резервах СССР» в декабре 1940 г. фабрично-заводское училище Главного Севастопольского военного порта реорганизовано в ремесленное училище № 3 города Севастополя.

В октябре 1941 г. училище было эвакуировано в город Сочи Краснодарского края. Приказом Главного управления трудовых резервов при СНК СССР и заместителя Народного комиссара Военно-Морского Флота СССР от 16 августа 1943 г. № 1091/294 «О ремесленном училище № 4 в город Сочи» предписывалось «Сочинскую школу ФЗО к 15 сентября 1943 г. реорганизовать в ремесленное училище № 4 и считать училище на производственной базе Мехстройзавода Военно-Морского Флота». В соответствии с приказом Главного управления трудовых резервов при СНК СССР и заместителя Народного комиссара Военно-Морского Флота СССР от 22 сентября 1944 г. № 1709/432 «О перебазировании ремесленного училища № 4 из Сочи Краснодарского края в город Севастополь Крымской АССР» училище было возвращено в город Севастополь.

В 1961 г. решением Севастопольского Горисполкома за № 182 от 06 мая 1961 г. Ремесленное училище № 3 переименовано в Ремесленное училище имени Ю.А. Гагарина. В сентябре 1961 г. Ремесленное училище имени Ю.А. Гагарина переименовано в Городское профессионально-техническое училище имени Ю.А. Гагарина в соответствии с приказом начальника Крымского областного управления профтехобразования № 285 от 26.09.1961 г.

В 1973 г. Городское профессионально-техническое училище имени Ю.А. Гагарина переименовано в Техническое училище имени Ю.А. Гагарина в соответствии с приказом начальника Крымского областного управления профтехобразования № 78 от 30.03.1973 г.

В 1984 г. Городское профессионально-техническое училище имени Ю. А. Гагарина переименовано в Среднее профессионально-техническое училище № 30 имени Ю. А. Гагарина в соответствии с приказом начальника Крымского областного управления профтехобразования № 196 от 16.08.1984 г.

В 1994 г. Среднее профессионально-техническое училище № 30 имени Ю. А. Гагарина было реорганизовано в Севастопольский филиал Киевского индустриально-педагогического колледжа в соответствии с приказом Министерства образования Украины № 125 от 29.06.1994 г.

В 2001 г. Севастопольский филиал Киевского индустриально-педагогического колледжа преобразован в Севастопольский индустриально-педагогический колледж в соответствии с приказом Министерства образования и науки Украины № 362 от 05.05.2001 г. В 2003 г. Севастопольский индустриально-педагогический колледж был реорганизован в Государственное высшее учебное заведение «Севастопольский индустриально-педагогический колледж» в соответствии с приказом Министерства образования и науки Украины № 32 от 24.03.2005 г.

В соответствии с Постановлением Правительства Севастополя от 28.11.2014 г. № 522 «О создании образовательных учреждений города Севастополя и утверждении типовых уставов образовательных учреждений», а также Распоряжением Правительства Севастополя от 31.12.2014 г. № 596 «О реорганизации образовательных учреждений (заведений) города Севастополя» Государственное высшее учебное заведение «Севастопольский индустриально-педагогический колледж» реорганизовано в Государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования города Севастополя «Севастопольский индустриально-педагогический колледж имени П.К. Менькова».

В соответствии с Постановлением Правительства Севастополя от 30.03.2017 г. № 246-ПП «О внесении изменений в постановление Правительства от 28.11.2014 г. № 522 «О создании образовательных учреждений города Севастополя и утверждении типовых уставов образовательных учреждений» Государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования города Севастополя «Севастопольский индустриально-педагогический колледж имени П.К. Менькова» переименовано в Государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования города Севастополя «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова».

С целью сохранения и приумножения традиций Колледжа, систематизации проведения культурно-досуговых и историко-просветительских мероприятий, а также в связи с формированием положительного отношения студентов, преподавателей и сотрудников к славным страницам истории в Колледже установлены следующие ежегодно отмечаемые памятные даты:

- 2 июня 1814 г. - День рождения основателя Колледжа - генерал-лейтенанта П.К. Менькова;
- 9 октября 1875 г. - День памяти П.К. Менькова;
- 9 октября 1887 г. – открытие Меньковского приюта для инвалидов и ремесленной школы для их детей;
- 1 июля 1911 г. – преобразование Меньковской школы для детей инвалидов в Севастопольское ремесленное училище имени генерал-лейтенанта Менькова для детей инвалидов;
- 2 октября 1940 г. – реорганизация Севастопольской ремесленной школы в Севастопольское ремесленное училище №3;
- 6 мая 1961 г. – присвоение Севастопольскому ремесленному училищу №3 имени летчика-космонавта СССР, Героя Советского Союза Юрия Алексеевича Гагарина;
- 28 ноября 2014 г. – создание Севастопольского индустриально-педагогического колледжа имени П.К. Менькова;
- 10 марта 2017 г. – преобразование Севастопольского индустриально-педагогического колледжа им. П.К. Менькова в Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова.

Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова осуществляет образовательную деятельность по основным и дополнительным образовательным программам. Учебный процесс в Колледже ведется 4-мя кафедрами.

В соответствии с Приказом Минобрнауки России от 14 июня 2013 г. № 464 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 30 июля 2013 г., регистрационный №29200), Распоряжением Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015-2020 гг.», в целях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов по специальности 44.02.01 Дошкольное образование (в ред. Приказа Минобрнауки России от 25.03.2015 № 272) и по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах (в ред. Приказа Минобрнауки России от 25.03.2015 № 272), Профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», зарегистрирован в Минюсте России 24.09.2015 № 38993), вводимого с 1 января 2019 г. Профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», зарегистрирован в Минюсте РФ 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550) и в целях совершенствования качества профессионального педагогического образования, в Колледже проведено реорганизация структурных подразделений, осуществляющих образовательную деятельность, а именно на базе функционирующих кафедр созданы:

1. Кафедра теории и методики профессионального образования, осуществляющая образовательную деятельность по МДК и ПМ:

- МДК.01.01. Медико-биологические и социальные основы здоровья,
- МДК.01.02. Теоретические и методические основы физического воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста,
- МДК.01.03. Практикум по совершенствованию двигательных умений и навыков,
- МДК.02.01. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста,
- МДК.02.02. Теоретические и методические основы организации трудовой деятельности дошкольников,
- МДК.02.03. Теоретические и методические основы организации продуктивных видов деятельности детей дошкольного возраста,
- МДК.02.04. Практикум по художественной обработке материалов и изобразительному искусству,
- МДК.02.05. Теория и методика музыкального воспитания с практикумом,
- МДК.02.06. Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста,
- МДК.03.01. Теоретические основы организации обучения в разных возрастных группах,
- МДК.03.02. Теория и методика развития речи у детей,
- МДК.03.03. Теория и методика экологического образования дошкольников,
- МДК.03.04. Теория и методика математического развития,
- МДК.04.01. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями (лицами, их заменяющими) и сотрудниками дошкольной образовательной организации,
- МДК.05.01. Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста,
- МДК.01.01. Теоретические основы организации обучения в начальных классах,
- МДК.01.02. Русский язык с методикой преподавания,

- МДК.01.03. Детская литература с практикумом по выразительному чтению,
- МДК.01.04. Теоретические основы начального курса математики с методикой преподавания,
- МДК.01.05. Естествознание с методикой преподавания,
- МДК.01.06. Методика обучения продуктивным видам деятельности с практикумом,
- МДК.01.07. Теория и методика физического воспитания с практикумом,
- МДК.01.08. Теория и методика музыкального воспитания с практикумом,
- МДК.02.01. Основы организации внеурочной работы (с указанием области деятельности),
- МДК.03.01. Теоретические и методические основы деятельности классного руководителя,
- МДК.04.01. Теоретические и прикладные аспекты методической работы учителя начальных классов,
- ПМ 01 Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физического развития,
- ПМ 02 Организация различных видов деятельности и общения детей,
- ПМ 03 Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования,
- ПМ 04 Производственная практика по профилю специальности,
- ПМ 05 Методическое обеспечение образовательного процесса,
- ПМ 01 Преподавание по программам начального общего образования,
- ПМ 02 Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников,
- ПМ 03 Классное руководство,
- ПМ 04 Методическое обеспечение образовательного процесса;

2. Кафедра методологии профессиональной ориентации, осуществляющая образовательную деятельность по дисциплинам:

- Возрастная анатомия, физиология и гигиена,
- Педагогика,
- Психология,
- Правовое обеспечение профессиональной деятельности,
- Теоретические основы дошкольного образования,
- Безопасность жизнедеятельности,
- Основы философии,
- Психология общения,
- История,
- Обществознание (включая экономику и право),
- Севастополеведение,
- Основы безопасности жизнедеятельности,
- Экономика образовательной организации,
- Основы педиатрии и гигиены детей,
- Основы проектной деятельности,
- Основы медицинских знаний и здорового образа жизни,
- Введение в специальность,
- Основы педагогического мастерства,
- Основы учебно-исследовательской деятельности,
- Основы специальной педагогики и психологии,
- Коррекционно-развивающая работа с детьми с особыми образовательными потребностями;

3. Кафедра межкультурной коммуникации, осуществляющая образовательную деятельность по дисциплинам:

- Русский язык и литература. Русский язык,
- Русский язык и литература. Литература,
- Иностранный язык,
- Этика и эстетика,
- Русский язык и культура речи,
- История мировой культуры;

4. Кафедра общего развития личности, осуществляющая образовательную деятельность по дисциплинам:

- Математика,
- Информатика,
- Естествознание (Физика),
- Естествознание (Химия),
- Естествознание (Биология),
- География,
- Физическая культура,
- Математика: алгебра, начала математического анализа, геометрия,
- Астрономия,
- Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности,
- Основы математической обработки информации.

В настоящее время в образовательной организации научную и педагогическую деятельность осуществляют 50 преподавателей, из них 14 ученых, в их числе 2 доктора и 12 кандидатов наук; 2 сотрудника имеют ученое звание профессора и 10 - доцента. 2 ученых Колледжа являются академиками отраслевых академий, более 20 преподавателей имеют высшую квалификацию и почетные звания.

Вступил в силу договор о сотрудничестве с Севастопольским государственным университетом, согласно которому осуществляется взаимодействие в области формирования компетенций по профессиям «Дошкольное воспитание» и «Преподавание в младших классах» в соответствии с требованиями WorldSkills Russia на основе наставничества.

С целью распространения опыта и оказания помощи наставникам в обучении и воспитании будущих качественных специалистов на базе Колледжа создан Совет наставников - коллегиальный орган, в состав которого входят 10 наставников.

Движение WorldSkills - широкая платформа для продвижения новых подходов в области подготовки педагогических кадров по программам СПО.

Современное образование требует от людей владение такими качествами, как умение ориентироваться в любых ситуациях, вариативность, умение критически смотреть на вещи, устойчивость в психологическом плане. Современная российская школа в основном нацелена на углубление и расширения интеллектуального уровня ребенка, зачастую без учета развития таких важнейших компетенций, как умение мыслить в разных направлениях (дивергентное мышление), умение проектировать и реализовывать свои проекты, умение работать в команде, умение справляться со сложными жизненными ситуациями.

Креативная педагогика, когнитивная педагогика, педагогика сотворчества - педагогические направления, которые стали неотъемлемой частью современного образовательного процесса, которые связывают воедино педагогику, творчество, культуру, психологию, экономику, технологию и т.д.

Один из подходов развития профессиональных компетенций в педагогической практике возможно реализовать через следующие направления:

- FutureSkills – появление новых компетенций, нацеленных на новые форматы обучения, на умение решать сложные творческие, аналитические задачи, на высокую интегративность образования. В педагогических специальностях компетенции будущего могут создаваться через систему дополнительного образования (повышение квалификации, переподготовку, дополнительное образование школьников и студентов), через модули профессиональной подготовки, а также через постепенное введение новых специальностей.
- чемпионаты профессионального мастерства, в том числе корпоративные, профессиональные олимпиады.
- развитие детских движений, например, таких как игровой чемпионат Baby Skills, целью которого является получения детьми дошкольного и младшего школьного возраста начальных

навыков (Skills) профессионального мастерства в разных профессиях и сферах деятельности (создание полигона ранних профориентационных проб). Данный проект находится в разработке.

Глобальные изменения в экономике, технологиях и производстве не могут не коснуться и системы образования. Именно поэтому в педагогике это направление должно развиваться опережающими темпами наравне с техническими специальностями. Развитие педагогических профессиональных компетенций должно быть направлено на опережающую подготовку кадров - введение в систему образования новых компетенций будущего - «Руководитель детских проектов», «Артпедагог», «Игротехник» и т.д. Это одно из перспективных направлений WorldSkills Russia.

Развитие компетенций будущего направлено на развитие:

- профессиональных навыков (Hard Skills);
- навыков работы в цифровой экономике (IT-навыков);
- социальных навыков (Soft Skills);
- предпринимательских навыков;
- владение иностранным языком.

Итогом подготовки по модулям в педагогических колледжах в рамках реализации новых компетенций должна стать профессиональная стажировка и демонстрационный экзамен на овладение определенными компетенциями.

В качестве примера, можно рассмотреть новую программу «Руководитель детских проектов», которую под руководством профессоров Данильченко С.Л., Козубенко И.И. разработали в СПК им. П. К. Менькова в качестве модуля дополнительного образования для студентов Колледжа и в качестве программы повышения квалификации для преподавателей. В основе программы лежит положение о том, что проектная деятельность детей младшего возраста (дошкольного и младшего школьного) – это учебная, исследовательская и творческая деятельность, результатом которой является решение задач, представленных в виде проекта. Современные студенты, как правило, уже имеют достаточный собственный опыт учебного и социального проектирования, хотя вместе с тем, как показывает практика, им тоже полезно систематизировать свои знания и навыки в области разработки и реализации проектов. На этих позициях строится программа дополнительного образования «Руководитель детских проектов».

Обучение основам проектной деятельности начинается уже с детского сада. А что если, кроме воспитателя или учителя начальной школы, к младшим ребятам в качестве руководителя проекта придет студент 1-2 курса нашего Колледжа? Могут обнаружиться интересные эффекты:

- мотивационный, у малышей появится интересный и знающий старший друг, увлекающий их творческим делом, а старшие почувствуют себя лидерами и опытными креативными наставниками;
- деятельностный, т.к. старшие или младшие близки друг к другу «по поколению», по менталитету и им легче «окунуться» в совместную деятельность, решая общие задачи;
- продуктивный, поскольку продуктом проекта будет детское творчество – в связке «студент - дошкольник». Возможно, первый и будет смотреть на второго «с высоты своих лет», а вот гиперопеки и опережающей подсказки, столь опасных для организации работы над детским проектом, точно удастся избежать.

В среде современной студенческой молодежи становится доброй тенденцией возрастающий интерес к добровольческой, шефской, наставнической деятельности. Все привлекательнее для них становится деятельность вожатого, аниматора, волонтера, работающих с детьми. Здесь тоже необходимы компетенции руководителя детских проектов, умение организовать детское сообщество на коллективное творческое дело, на создание реального продукта (будь то сценарий торжества, школьный сайт или цветник у ворот школы или детского сада).

Новые компетенции, формирующиеся в результате освоения программы:

- владение основами педагогического менеджмента.
- владение технологией проектной деятельности.
- владение навыками работы в команде и организации командной работы.

- владение технологией разработки, реализации и презентации коллективного проекта.
- владение основами методики и технологии организации проектной деятельности в детском коллективе.

Такая специальность или модуль в подготовке воспитателей и учителей начальных классов как «Артпедагог» предполагает развитие таких новых компетенций у воспитателей и учителей как:

- владение различными технологиями художественного творчества;
- владение навыками создания предметно-развивающей среды для организации продуктивной творческой деятельности детей;
- владение навыками организации экспериментальной, исследовательской, проектной деятельности детей, используя художественные средства;
- владение технологией включения детей в разнообразные виды деятельности, учитывая склонности и индивидуальные интересы детей;
- владение навыками организации мероприятий, направленных на поддержание психологического комфорта детей, используя художественные средства.

Такой специалист учит ребенка проектировать, исследовать, и все это средствами искусства. Ведь ребенок лучше усваивает материал через перцептивные навыки. И это касается не только школ, но и всей системы дошкольного образования. А этому на сегодняшний день в России практически не учат. Особенно это касается подготовки педагогов дошкольного и начального образования, где проще всего достичь междисциплинарности, разрабатывать инновационные, связанные между собой учебные программы, которые поставили бы искусство в центр обучения, а также развивали мыслительные навыки, личностные качества и социальные навыки детей.

В нашем Колледже мы ищем различные пути и средства, как сделать процесс образования более качественным, понятным, доступным. И искусство здесь может сделать неоценимый вклад. Дошкольное, начальное школьное, дополнительное образование детей - это именно то образование, когда дети наиболее восприимчивы ко всему новому, интересному, необычному. Мы часто придумываем новые технологии обучения, а то, что ближе, доступнее, упускаем из виду. А ребенок более восприимчив к тому, что находится рядом, что можно потрогать, с чем можно взаимодействовать, что доступно детскому восприятию. А это, в первую очередь, материалы для художественного творчества, конструкторы, все, что можно делать руками. Поэтому специальности будущего и должны быть направлены на освоение прикладных компетенций педагогами, которые будут помогать детям осваивать разные виды деятельности достаточно легко, не стесняясь, что у них не получится что-то. Совместная деятельность, средства искусства, проектные, игровые технологии будут лучшим познавательным мотиватором и лучшим учителем для поддержания у ребенка высокой самооценки, мотивации интереса, любознательность. Например, в Евросоюзе, на сегодняшний день переподготовку по арттехнологиям прошли свыше 47% педагогов. Там считают, что это один из мощных путей в образовании, направленный на развитие у детей навыков решения проблем, на изобретательство, исследовательскую деятельность.

Еще одним мощным механизмом развития профессиональных компетенций студентов являются профессиональные конкурсы и олимпиады. В 2018 году впервые стартует Всероссийская олимпиада профессионального мастерства обучающихся по укрупненной группе специальностей СПО 44.00.00. «Образование и педагогические науки». Подобные мероприятия направлены на:

1. Создание условий для эффективной студенческой самореализации:

- стимулирование студентов для получения дополнительных квалификаций.
- вовлечение студентов в разработку проектов по предпринимательской деятельности в сфере образования, участие в региональных и национальных конкурсах предпринимательских инициатив.
- вовлечение в олимпиадное движение в сфере профессионального мастерства, в том числе на основе формата WS.

2. Создание условий для студенческой социализации:

- подготовка студентов к эффективному поведению на рынке труда.
- владение навыками участие в коллективной работе, проектной деятельности, развитие студенческих объединений.
- стимулирование социальной активности, в том числе в области волонтерской деятельности.

3. Создание условий для профессионального становления:

- стимулирование профессиональных интересов и желание повышать свое профессиональное мастерство.
- развитие профессионального образования путем гармонизации лучших образовательных практик, в том числе WorldSkills.

Нужны серьезные изменения в системе подготовки воспитателей и учителей, которым необходимо осваивать новые компетенции, и внедрять их в повседневную практику работы с детьми. А для преподавателей педагогических колледжей - это мощный способ организовать продуктивный процесс обучения для детей, которые начинают обучение с различными уровнями знаний, умений.

Стандарты и процедуры WorldSkills на сегодняшний день являются одним из эффективных инструментов оценки качества профессионального образования, позволяющих объективно измерить выполнение требований ФГОС СПО и профстандарта. Стандарты WSI соотносятся с требованиями ISO и измеряют прототип по стандартным для всех процессов характеристикам (субъект, процесс, результат). Если компетенция описывается в стандарте или заявлена в модуле дополнительного образования, то она должна проверяться. Проверке и измерению должны подлежать все составляющие компетенции. В этом заключается единство подхода ФГОС СПО и стандартов WSI. Особенностью проведения оценки по стандартам WS является то, что студенты решают практические задания в соответствии с четкими критериями уровня освоения соответствующей компетенции. Компетенции, которые только внедряются в систему профессиональной подготовки также должны оцениваться по стандартам WS.

Движение «Молодые профессионалы» (WorldSkills Россия), которое в Российской Федерации существует с 2012 г., на сегодняшний день включает в себя различные аспекты, влияющие на развитие профессионального образования.

1-й аспект. Чемпионаты. Юниор-профи, Молодые профессионалы, Межвузовские чемпионаты, WorldSkills Hi-Tech, Навыки мудрых (50+). Все эти чемпионаты нацелены на выявление лучших из лучших в разных возрастных категориях по различным компетенциям.

Для профессионального образования города Севастополя участие в движении «Молодые профессионалы» стало значительным стимулом в развитии. В 2016 г. Региональный координационный центр «WorldSkills Россия» в городе Севастополе заключил договор об ассоциированном партнерстве (членстве) с Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (WorldSkills Россия)». Уже в феврале 2017 г. прошел I региональный чемпионат «Молодые профессионалы» (WorldSkills Россия). К проведению данного чемпионата ускоренными темпами началось обновление мастерских колледжей. По последнему слову техники было оборудовано 6 площадок чемпионата. В ноябре прошел II региональный чемпионат, к проведению которого была обновлена материальная база мастерских в 7-ми (из 8-ми) колледжей города Севастополя.

Город-герой Севастополь стал участником движения «WorldSkills» в конце 2016 г. В феврале 2017 г. в городе прошел I Региональный чемпионат «Молодые профессионалы (WorldSkills Россия)». Студенты образовательных организаций среднего профессионального образования соревновались по шести компетенциям. В конкурсных мероприятиях приняли участие 34 студента и 70 экспертов из 7 колледжей. Победители и призеры I Чемпионата участвовали в отборочных соревнованиях V Национального Чемпионата «Молодые профессионалы (WorldSkills Россия)» в городах Ульяновске, Якутске, Комсомольск-на-Амуре. В финале V Национального Чемпионата приняла участие студентка Севастопольского судостроительного колледжа по компетенции «Промышленная робототехника». В ноябре 2017

г. в городе прошел II Региональный чемпионат «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». Во II Региональном Чемпионате «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» приняли участие студенты всех десяти образовательных организаций среднего профессионального образования города по 10 компетенциям. Деловую программу II Регионального чемпионата посетило более 3000 человек. Победители II Регионального чемпионата приняли участие в открытых региональных чемпионатах в городах Ростов-на-Дону, Симферополь, Владимир, Южно-Сахалинск, Иваново, Гулькевичи, а затем в отборочных соревнованиях для участия в Финале VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». В Финале VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», проходившего в городе Южно-Сахалинск в августе 2018 г., команда участниц по компетенции «Туризм» из Севастопольского торгово-экономического техникума заняла 4 место.

С 25 ноября по 01 декабря 2018 г. состоялся III региональный чемпионат «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». К проведению данного чемпионата колледжи города Севастополя подготовили свои мастерские по тем стандартам, которые были установлены VI Национальным чемпионатом «Молодые профессионалы», прошедшим в августе 2018 г. в городе Южно-Сахалинске. Хотелось бы отметить, что команда города Севастополя по компетенции «Туризм», представленной Севастопольским торгово-экономическим техникумом, заняла 4-е место в финале чемпионата.

В III Региональном чемпионате «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» студенты соревновались по 13-ти компетенциям. В Чемпионате приняли участие 79 конкурсантов, 187 экспертов, более 3700 посетителей.

Таким образом, благодаря участию профессиональных образовательных организаций города Севастополя в данных Чемпионатах, они получили возможность привести материально-техническую базу в соответствие с мировыми стандартами, готовить выпускников по международным требованиям.

Помимо чемпионатов, стандарты Ворлдскиллс нашли применение в разработке Федеральных государственных образовательных стандартов 4-го поколения: по ТОП-50 наиболее перспективных и востребованных профессий и специальностей профессионального образования.

Для осуществления перехода на новые образовательные стандарты, колледжи города получили финансовую поддержку для обновления своей материально-технической базы, которая необходима для лицензирования по новейшим профессиям и специальностям.

На сегодняшний день в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта по ТОП-50 в профессиональных образовательных организациях города Севастополя ведется обучение по направлениям подготовки (более 300 учащихся (6,5%) из общего числа студентов).

2-й аспект. Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс. Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс включен в перечень поручений Президента Российской Федерации и обязателен для студентов, поступивших на обучение по Федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования. Он предназначен для определения у студентов и выпускников уровня знаний, умений, навыков, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности в соответствии со стандартами Ворлдскиллс Россия. Демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс способствует формированию у выпускников коммуникативных навыков, умений сотрудничать с людьми разных возрастных групп, работать в команде, инициативности, развитию личностных качеств - дисциплинированности, организованности, ответственности, что является неперемными условиями профессионализма современного специалиста.

Демонстрационный экзамен является неотъемлемой частью новых образовательных стандартов ТОП-50. В колледжах города Севастополя демонстрационный экзамен как вид государственной итоговой аттестации впервые пройдет по окончании 2018/2019 учебного года.

Так, в Севастопольского колледже сервиса и торговли демокзаменом будут охвачены выпускники профессии 43.01.09 «Повар-кондитер» (21 обучающийся). В дальнейшем планируется постепенное увеличение количества образовательных организаций СПО, в которых демонстрационный экзамен по стандартам «Ворлдскиллс» будет одной из форм государственной итоговой аттестации.

3-й аспект. Академия Ворлдскиллс. Академия ежегодно проводит программу «5000 мастеров», благодаря которой преподаватели и мастера производственного обучения имеют возможность пройти обучение по двум направлениям:

- «Практика и методика подготовки кадров с учетом стандартов Ворлдскиллс Россия»;
- «Эксперт демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия».

Благодаря этой программе за 2016-2018 гг. преподаватели и мастера производственного обучения колледжей города Севастополя смогли повысить свою квалификацию по стандартам Ворлдскиллс, получить сертификаты экспертов Чемпионата «Молодые профессионалы» и сертификаты экспертов демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия».

Это позволило повысить качество преподавания в системе профессионального образования и качество знаний, умений и навыков выпускников, что в том числе отмечается работодателями, которые с 2017 года отслеживают результаты региональных чемпионатов и отбирают лучших с целью дальнейшего трудоустройства.

В колледжах Севастополя активно внедряется дуальное обучение, которое является одним из основных направлений повышения качества профессионального образования на основе и в соответствии с требованиями стандартов Ворлдскиллс. Оно базируется на:

- целеполагании, когда подготовка обучающегося к профессиональной деятельности проводится в соответствии с Программой социально-экономического развития г. Севастополя и требованиями конкретного работодателя;
- первичности в образовательном процессе практических форм обучения, ориентированных на формирование конкретных, стандартных и стандартизуемых навыков и умений;
- социальном партнерстве, когда в деятельность организаций среднего профессионального образования включаются представители непосредственных заказчиков, потребителей и благополучателей результатов образования.

Благодаря чемпионатам по стандартам «Ворлдскиллс» вовлечение предприятий города Севастополя в деятельность профессиональных образовательных организаций значительно усилилось. Представители предприятий посещают мероприятия чемпионатов, оказывают поддержку в подготовке площадок чемпионатов, в том числе в виде спонсорской помощи, отслеживают участников и победителей соревнований, предоставляют свои помещения и оборудование при необходимости для проведения этапов подготовки к чемпионатам или непосредственно для проведения модулей чемпионата с использованием собственного оборудования. Ввиду изменений в Регламенте Чемпионата «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» с сентября 2018 г. обязательным условием проведения соревнований является то, что 30% от всех экспертов, участвующих в компетенции должны быть представителями профильных предприятий в качестве независимых экспертов.

50% современной молодежи живет под риском исчезновения избранных ими профессий ввиду глобальной автоматизации труда. В ближайшей перспективе повысится спрос на специалистов с навыками высокого уровня, а для людей со средними и базовыми навыками останутся небезопасные и малооплачиваемые профессии.

Развитие системы профессионального образования в городе Севастополе реализуется как государственная идея и государственный проект:

- образовательные инновации постулируются заранее и не подвергаются сомнению;
- обоснованные цели развития системы образования населению города и самой системе не предъявляются;

- оценка промежуточных и конечных результатов нововведений проводится не с позиций достижения общих целей модернизации, а с позиций успешности решения частных задач;
- формируется фрагментарное представление об актуальном уровне развития, что не позволяет оценить системность и устойчивость развития городской системы образования в целом.

Основные проблемы системы профессионального образования города Севастополя:

- отсутствие рынка для применения навыков, полученных выпускниками государственных профессиональных учебных заведений;
- чрезмерные затраты на расширяющийся административный аппарат системы образования и управления системой образования;
- отсутствие управленческих компетенций у административного состава образовательных организаций;
- недостаточное качество и количество специального, собственно образовательного, спортивного и др. оборудования и материалов;
- снижение количественных и качественных показателей среднего профессионального образования из-за традиционного, консервативного уровня подготовки педагогических работников и отсутствие высоких стандартов успеваемости обучающихся.

Для разрешения сложившихся системных противоречий необходимо комплексное изменение и обновление инвестиционных направлений в области регионального образования:

- вся образовательная инфраструктура должна пройти техническое переоснащение и выйти «в онлайн»;
- инвестиции должны идти, прежде всего, в кадровые ресурсы - поставить педагога в центр внимания. Переосмыслить и принять изменение деятельности педагогического работника в новом и самом положительном свете – как близкого наставника («guide by your side») и одновременно «мудреца на сцене» («sage on the stage») и инвестировать в его развитие. Актуализация компетентностного подхода по отношению к педагогическому работнику;
- инклюзивное образование как образование для индивидуума с различными потребностями, образование одаренных обучающихся;
- отбор, апробация, продвижение и внедрение новейших образовательных технологий;
- обучение на основе и в условиях быстрых прогрессивных изменений в технологии производства непосредственно на рабочем месте, т.е. практикоориентированное обучение на базе тесного взаимодействия потенциального работодателя и образовательной организации;
- мониторинг и анализ образовательных результатов;
- внедрение новейших систем оценивания приобретаемых компетенций;
- качественные краткосрочные программы, семинары, и курсы по профессиональной подготовке и переподготовке кадров.

В настоящее время отчетливо определились перспективные направления деятельности в среднем профессиональном образовании города Севастополя:

- выполнение миссии «Стратегии социально-экономического развития города Севастополя до 2030 года». Севастополь - геостратегический, промышленный, культурно-исторический, гуманитарный и туристический центр России на Черном море, город, где комфортно жить, работать, учиться, творить и отдыхать;
- следование «Стратегии социально-экономического развития города Севастополя до 2030 года», т.е. обеспечение решения следующих задач: создание высокоэффективной экономики, ориентированной на производство продукции и услуг с высокой добавленной стоимостью; становление города как делового центра, центра туризма, образования, культуры и досуга; формирование комфортной городской среды для жителей и гостей.

На сегодняшний день определились основные инвестиционные направления в среднее профессиональное образование города Севастополя:

- во-первых, мониторинг потребности в профессиональных кадрах на предприятиях и в организациях;
- во-вторых, решение задачи создание высокоэффективной экономики, ориентированной на производство продукции и услуг с высокой добавленной стоимостью, в том числе, развитие обучения в области судостроения и судоремонта, судового оборудования, приборостроения и радиоэлектронной промышленности, производства строительных материалов, судовождения, сельского хозяйства (виноградарства, первичного и вторичного виноделия, растениеводства, в том числе выращивания семечковых и косточковых культур), рыбохозяйственного комплекса, животноводства, оросительной гидромелиорации и др.;
- в-третьих, решение задачи становления города как делового центра, центра туризма, образования, культуры и досуга, в том числе, развитие обучения в области логистики, рекламы для грамотного проведения рекламных компаний различного направления и уровней, экономики и бухгалтерского учета, гостиничного сервиса, туризма (экскурсоводы, переводчики), образования детей (дошкольного, начального, дополнительного и др.), искусства (певческого, танцевального, народного и др.);
- в-четвертых, решение задачи формирования комфортной городской среды для жителей и гостей, в том числе, развитие обучения в области экологии (город в связи с ростом населения потребляет все больший объем продуктов, что провоцирует огромное количество промышленных отходов, уровень загрязнения резко вырос, инвестиции в экологическое образование, в технологии будущего, помогающие перерабатывать продуцируемые обществом, промышленностью отходы, гарантированно себя оправдают), строительства и эксплуатации зданий и сооружений, технической эксплуатации машин (подъемно-транспортных, строительных, дорожных и оборудования), строительных работ различного направления, обслуживания и ремонта энергетических установок и электрооборудования, автомобильного транспорта, бытовой и компьютерной техники, мелкого бытового ремонта (швейного, обувного и др.) здравоохранения, в том числе специалистов в области использования диагностической аппаратуры, связанных с оздоровлением, в том числе массажистов, геронтологией, санитарно-гигиеническим контролем, ветеринарией, фармакологией, косметологией, логопедией и др., рестораторного дела, общественного питания, ландшафтного дизайна, оформительского дела и т.д.

Перспективными могут быть инвестиции в подготовку следующих специалистов:

- рабочих геологоразведки;
- техников в полиграфии;
- в области антикризисного управления - младший антикризисный менеджер способен помочь сохранить организацию, предприятие компанию в неблагоприятных условиях;
- для ювелирной, меховой отрасли.

Департаменту образования города Севастополя необходимо провести комплекс организационных мероприятий, включающих:

- создание Центров опережающей профессиональной подготовки (ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова – дошкольное образование, преподавание в начальных классах; - колледжи города – по компетенциям Ворлдскиллс);
- мониторинг готовности - материальной, технологической, информационной, методической к проведению демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс» для лиц, освоивших образовательные программы среднего профессионального образования;
- создание системы оценивания выпускников СПО по требованиям Ворлдскиллс на демонстрационных экзаменах - критерии, механизмы, инструменты;
- создание системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации граждан по наиболее востребованным и перспективным профессиям на уровне, соответствующем стандартам «Ворлдскиллс», в том числе по программе ускоренного обучения;

- создание системы критериального отбора образовательных организаций переподготовки и повышения квалификации граждан по наиболее востребованным и перспективным профессиям;
- создание единой системы оценки качества переподготовки и повышения квалификации граждан по наиболее востребованным и перспективным профессиям;
- подготовка нормативно-правовой базы и учебно-методического обеспечения переподготовки и повышения квалификации граждан по наиболее востребованным и перспективным профессиям;
- подготовка программ повышения квалификации педагогов и мастеров производственного обучения профессиональных образовательных организаций по требованиям «Ворлдскиллс»;
- создание условий, в том числе через службу занятости, для переподготовки и повышения квалификации граждан предпенсионного возраста по программе ускоренного обучения наиболее востребованным и перспективным профессиям;
- создание комиссии для определения возможностей образовательных организаций СПО по использованию совместно с другими профессиональными образовательными организациями современного оборудования для подготовки, переподготовки и повышения квалификации граждан по наиболее востребованным и перспективным профессиям на уровне, соответствующем стандартам «Ворлдскиллс»;
- планирование производственного обучения по стандартам «Ворлдскиллс»;
- актуализация системы взаимодействия среднего профессионального образования и организаций работодателей;
- разработка модели взаимодействия профессиональных образовательных организаций и организаций работодателей;
- создание и апробация организационно-методического обеспечения взаимодействия профессиональных образовательных организаций и организаций работодателей;
- формирование критериального аппарата оценки эффективности взаимодействия;
- подготовка научно-методические рекомендаций для среднего профессионального образования и организаций работодателей по взаимодействию;
- обучение стандартам «Ворлдскиллс» работников предприятий, организаций в центрах опережающей профессиональной подготовки;
- функционирование реальной эффективной системы социального партнерства;
- формирование эффективной системы профориентационной работы с выпускниками школ по подбору кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям;
- прогноз потребностей в кадрах предприятий, организаций;
- система собеседований потенциальных работодателей с выпускниками школ на предмет их обучения в средних профессиональных образовательных организациях и сопровождения профессионального роста в период обучения с последующим предоставлением рабочего места;
- создание модели сопровождения работодателями профессионального роста обучающихся в СПО;
- формирование на региональном уровне образовательно-производственных кластеров и реализация сетевых форм обучения с использованием ресурсов предприятий, организаций, входящих в кластер;
- использование технологий «погружение» и «интеграция» при обучении профессии;
- создание и внедрение в образовательный процесс практикоориентированных учебных планов, рабочих программ, учебно-методических комплексов на основе требований профессиональных стандартов, соотнесения их с требованиями ФГОС СПО, стандартов «Ворлдскиллс»;
- реализация проекта «Наставничество в среднем профессиональном образовании» совместно с Департаментом образования города Севастополя, автономной некоммерческой организацией «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов» и

Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» и работодателями;

- внедрение модели практикоориентированного образования.

Сутью системы практикоориентированного обучения в ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова» является компетентностный подход. Образовательный процесс в колледже наряду с формированием общих и профессиональных компетенций развивает у студентов учебно-познавательные метапрофессиональные качества - организованность, корпоративность, умение работать в команде, волевой самоконтроль, то, что в современной науке называется самоменеджментом.

Обязательной составляющей системы практикоориентированного обучения является институализация процесса - создание кафедр и центров, основной деятельностью которых и является активная работа по профориентации обучающихся - в конструировании, планировании и выполнении постепенно усложняющихся практических заданий - проектов. При создании данной системы практикоориентированного обучения в колледже проведен SWOT-анализ, позволивший определить результат работы образовательной организации в этом направлении и спрогнозировать возможности.

В основе практикоориентированного обучения лежат принципы целеполагания, индивидуализации, продуктивности ситуативности обучения, первичности образовательной продукции обучающегося, образовательной рефлексии, которые реализуются в образовательном процессе и включают деятельность по профориентации, повышению профессиональной мотивации и рефлексии, в работе по организации обучения по индивидуальным образовательным маршрутам, по оценке качества практической подготовки студентов.

Практикоориентированное обучение реализуется по двум основным направлениям - в процессе учебных занятий и при проведении практик.

Базой и основой практикоориентированного обучения является изменение подхода к содержанию образования, что последовательно влечет за собой использование активных и интерактивных технологий в процессе учебных занятий:

- моделирование педагогических ситуаций,
- коммуникативно-диалоговая модель обучения,
- метод проектов,
- кейс-технология,
- проблемное обучение,
- информационно-коммуникационные технологии,
- элементы модульной технологии,
- внедрение проектного обучения,
- привлечение к консультированию профессионалов и экспертов, работодателей.

Несомненно, положительную стимулирующую роль играет участие студентов в Ворлдскиллс, профессиональных конкурсах, олимпиадах.

Учебная практика включает:

- деловые игры,
- тренинги,
- конкурсы,
- мастер-классы в Колледже, в школах, в детских садах,
- встречи с работодателями и др.

Одним из приоритетов стратегического развития российского образования является модернизация среднего профессионального образования (СПО). Пристальное внимание к системе СПО связано с возрастающей потребностью современной экономики в квалифицированных рабочих кадрах, обладающих профессиональной мобильностью, способных работать в меняющихся экономических условиях.

Программы подготовки специалистов среднего звена в рамках принятых профессиональных стандартов предполагают наличие педагогического состава, способного

реализовывать содержание учебных циклов разного направления (общегуманитарного и социально-экономического, математического, естественнонаучного и профессионального) с учетом новых требований к квалификации преподавателя, предъявляемых Профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Одним из наиболее эффективных путей корректирования подготовки преподавателей СПО является система дополнительного профессионального образования, в рамках которой предлагается для реализации цикл дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации преподавателей СПО.

С 2015 г. региональные союзы работодателей наделяются правом проведения профессионально-общественной аккредитации основных профессиональных образовательных программ, основных программ профессионального обучения и (или) дополнительных профессиональных программ, реализуемых организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

С целью внедрения модели национальной системы профессиональных квалификаций на региональном уровне необходимо выстраивать взаимодействие с региональным отделением РСПП.

В этой связи, в течение 2018-2019 гг. при поддержке Департамента образования города Севастополя необходимо провести профессионально-общественную аккредитацию образовательных программ в региональных государственных профессиональных образовательных организациях.

Сотрудничество в этой области возможно только с центрами независимой оценки качества профессионального образования, включенными в национальный реестр профессионально-общественной аккредитации АИС «Мониторинг ПОА».

В целях получения «обратной связи» от профессионального сообщества и повышения конкурентоспособности образовательных программ при условии преодоления стереотипов, формирования репутационного менеджмента и в интересах конструктивного диалога всех заинтересованных сторон предлагаю провести профессионально-общественную аккредитацию (ПОА) образовательных программ СПО образовательных учреждений города Севастополя.

Для реализации проекта развития национальной системы квалификации предлагается доработать проект Соглашения о сотрудничестве Департамента образования города Севастополя с СевГУ с учетом региональных реалий.

В Российской Федерации в течение последних 10 лет дуальное обучение в терминологии «практикоориентированное обучение» введено в законодательные рамки, в частности, отражено в «Концепции модернизации российского образования», ФГОС СПО, документах, сопровождающих реализацию ФГОС, Профессиональном стандарте «Педагог». На основе нормативно-правовых документов сложились форматы практикоориентированного обучения в среднем профессиональном образовании. Образовательные программы дуального обучения могут и должны реализовываться на основе образовательных программ, разработанных совместно с потенциальными работодателями, региональных инновационных кластеров и отдельных организаций инновационной направленности, различных центров с участием вузов для организации проектной, инжиниринговой, творческой деятельности студентов колледжей. Развивается формат сетевого и целевого обучения. Актуально создание совместных комплексных проектов по созданию высококачественного продукта.

На основе сформировавшегося представления о практикоориентированном обучении в Севастопольском педагогическом колледже им. П.К. Менькова создана модель системы практикоориентированного профессионального обучения будущих педагогов, основанная на алгоритмическом поэтапном подходе.

Методологической основой для модели послужила теория ценностей (аксиологический аспект), учение об общих категориях и закономерностях бытия в единстве с теорией познания и логикой (онтологический аспект) и представление о развитии человека в естественной и искусственной средах (антропологический аспект).

Система практикоориентированного обучения в Колледже создана в соответствии с государственным и социальным заказом, новой парадигмой профессионального образования, сутью которой является компетентностный подход. Поэтому образовательный процесс в Колледже наряду с формированием общих и профессиональных компетенций развивает у студентов учебно-познавательные метапрофессиональные качества - организованность, корпоративность, умение работать в команде, волевой самоконтроль, то, что в современной науке называется самоменеджментом. Обязательной составляющей системы практикоориентированного обучения является институализация процесса - создание кафедр и центров, основной деятельностью которых и является активная работа по профориентации обучающихся - в конструировании, планировании и выполнении постепенно усложняющихся практических заданий - проектов. При создании данной системы практикоориентированного обучения в Колледже проведен SWOT-анализ, позволивший определить результат работы Колледжа в этом направлении и спрогнозировать возможности.

Практикоориентированное обучение в Колледже базируется на принципах целеполагания, индивидуализации, продуктивности ситуативности обучения, первичности образовательной продукции обучающегося, образовательной рефлексии, которые реализуются в образовательном процессе и включают деятельность по профориентации, повышению профессиональной мотивации и рефлексии, в работе по организации обучения по индивидуальным образовательным маршрутам, по оценке качества практической подготовки студентов.

Практикоориентированное обучение в Колледже проводится в двух основных направлениях - в процессе учебных занятий и при проведении практик.

Базой и основой практикоориентированного обучения является изменение подхода к содержанию образования, что последовательно влечет за собой использование активных и интерактивных технологий в процессе учебных занятий - моделирование педагогических ситуаций, коммуникативно-диалоговая модель обучения, метод проектов, кейс-технология, проблемное обучение, информационно-коммуникационные технологии, элементы модульной технологии и др., а также внедрение проектного обучения, привлечение к консультированию профессионалов и экспертов, работодателей. Несомненно, положительную стимулирующую роль играет участие студентов в Ворлдскилс, профессиональных конкурсах, олимпиадах.

Учебная практика включает деловые игры, тренинги, конкурсы, мастер-классы в Колледже, в школах, в детских садах, встречи с работодателями и др. Производственная практика по профилю специальности проводится непосредственно в школах, детских садах, летних оздоровительных лагерях. В систему практикоориентированного обучения входит производственная преддипломная практика студентов в местах возможной будущей работы выпускников.

Во исполнение перечня поручений Президента Российской Федерации В.В. Путина по вопросам организации отдыха и оздоровления детей (Пр.-1300 от 06 июля 2016 г.), а также в целях реализации Примерного положения об организации отдыха детей и их оздоровления сезонного действия или круглогодичного действия, утвержденного Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 13.07.2017 г. № 656, в Севастопольском педагогическом колледже имени П.К. Менькова приказом от 13.06.2017 г. № 94-к действующая Школа вожатых была преобразована в Центр подготовки вожатых, на базе которого по дополнительной образовательной программе «Школа вожатых» (курс рассчитан на 36 часов лекционно-практических занятий, из них - 18 лекций и 18 практических) проходят обучение представители студенческого педагогического отряда Колледжа.

Практическая реализация данной программы показала:

- летняя педагогическая практика будущих учителей и воспитателей должна быть направлена на формирование их профессионально значимых качеств;
- при организации подготовительного, основного и заключительного этапов летней педагогической практики на основе лично ориентированного подхода и при последовательной реализации будущим педагогом мотивационно-ценностного, ориентационно-целевого, содержательно-гностического, операционно-деятельностного, организационно-

коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов деятельности на каждом из выделенных этапов повысился уровень сформированности профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя, которые проявляются в повседневной педагогической деятельности;

- результативность процесса летней педагогической практики для формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов, предполагает сочетание следующих педагогических условий:

- формирование знаний и умений будущего учителя и воспитателя, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности в конкретной смене в детском лагере;

- организацию кураторского сопровождения деятельности студентов-практикантов педагогами Колледжа и 2 летних оздоровительных лагерей - «Ласпи» и «Чайка»;

- личностно ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию и обеспечивающий самореализацию студентов при выполнении индивидуальной программы педагогической деятельности.

Выбор в процессе подготовки вожатых подходов системного, личностно ориентированного и деятельностного обусловлен спецификой летней педагогической практики.

Мониторинг эффективности летней педагогической практики позволил сделать следующие выводы:

1. Проблема определения путей формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе летней педагогической практики является актуальной, что обусловлено потребностью общества и государства в подготовке высокопрофессиональных учителей и воспитателей, которые смогут квалифицированно осуществлять педагогическую деятельность в современных условиях, и недостаточной теоретико-методической разработанностью системы летней педагогической практики как средства формирования профессионально значимых качеств педагогов.

2. Проведенный анализ позволил определить существующие проблемы, которые не позволяют полно использовать потенциал летней педпрактики для подготовки высококвалифицированных педагогических кадров, и предложить пути их решения.

3. Колледжем предложена интерпретация понятия «формирование профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя», под которым понимается целенаправленный, происходящий в активном взаимодействии с педагогами и детьми процесс позитивных изменений в личностных и профессиональных свойствах будущего педагога, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности и проявляющихся в ней.

4. Колледжем дана трактовка понятия «педагогическая поддержка будущих педагогов в детском лагере», под которой понимается такая совместная продуктивная деятельность педагогов детского лагеря и будущих учителей и воспитателей, которая направлена на их самореализацию, дает возможность для самостоятельного принятия решений и стимулирует его, позволяет оказывать превентивную и оперативную помощь студентам в решении их индивидуальных проблем, связанных с их педагогической деятельностью и общением.

5. На основе личностно ориентированного подхода разработана, научно обоснована и практически проверена структурно-функциональная модель формирования профессионально значимых качеств будущих педагогов в процессе летней педпрактики, реализуемая в комплексе педагогических условий, направленных на формирование этих качеств.

6. Выделен комплекс педагогических условий, способствующих формированию профессионально значимых качеств педагогов в процессе летней педагогической практики:

- формирование знаний и умений будущего педагога, обеспечивающих успешность его педагогической деятельности в рамках определенной лагерной смены, что особенно важно на этапе подготовки к практике; выявлена зависимость формирования качеств педагогов от степени овладения знаниями и умениями профессиональной деятельности;

- организация кураторского сопровождения деятельности студента педагогами, которое направлено в первую очередь на формирование профессионально значимых качеств будущего учителя и воспитателя, и построено на основе субъект-субъектных отношений, создания условий для самостоятельной деятельности студента и обеспечения его педагогической поддержки на всем протяжении летней педагогической практики;

- личностно ориентированный характер педагогического процесса, повышающий мотивацию студентов к педагогической деятельности и обеспечивающий их самореализацию.

7. В Колледже разработано и утверждено Положение о Школе вожатых, в соответствии с которым осуществляется подготовка студентов к летней педагогической практике.

Проведенный мониторинг показал большие возможности для изучения проблемы исследования по различным направлениям, таким как:

- определение возможностей других видов педагогической практики для формирования профессионально значимых качеств;

- разработка путей совершенствования подготовки руководящих кадров для детских лагерей;

- реализация содержания образования в каникулярной среде и ряд других.

Приказом Директора Департамента образования города Севастополя от 07 июня 2017 г. № 553-П на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения профессионального образования города Севастополя «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова» был создан Экспертный совет по среднему профессиональному образованию при Департаменте образования города Севастополя в целях:

- повышения эффективности функционирования региональной системы среднего профессионального образования в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ по профессиям и специальностям по 50 наиболее востребованным на рынке труда, новым и перспективным профессиям, требующих среднего профессионального образования;

- обеспечения дальнейшего развития системы среднего профессионального образования города Севастополя;

- повышения качества образовательных услуг, предоставляемых профильными государственными образовательными организациями, подведомственными Департаменту образования города Севастополя;

- проведения объективной экспертной оценки разрабатываемых нормативно-правовых, учебно-программных, организационно-методических материалов и документов для государственных образовательных организаций среднего профессионального образования;

- для соблюдения прав обучающихся на получение качественного профессионального образования;

- формирование единых подходов к проведению государственного контроля (надзора) в сфере образования, единой правоприменительной практики.

Образовательные организации СПО при реализации образовательных программ среднего профессионального образования проходят в Экспертном совете:

- экспертизу локальных актов профессиональной образовательной организации;

- экспертизу соблюдения законодательства РФ при организации профессионального образования (в том числе инклюзивного образования);

- экспертизу содержания и структуры образовательной программы среднего профессионального образования;

- проверку условий реализации образовательной программы, в том числе кадровое обеспечение;

- учебно-методическое и информационное обеспечение, материально-техническое обеспечение, требования к организации практики обучающихся;

- экспертизу соответствия результатов освоения образовательной программы требованиям ФГОС СПО, в том числе текущий контроль успеваемости и промежуточная аттестация обучающихся, государственную итоговую аттестацию;
- проверку подготовки к трудоустройству и содействия трудоустройству выпускников;
- экспертизу комплексного сопровождения образовательного процесса и здоровьесбережения.

При осуществлении своей деятельности Экспертный совет проводит:

- анализ и экспертизу документов и материалов, регламентирующих получение профессионального образования, средств обеспечения образовательного процесса учебно-методической документацией, учебной, учебно-методической литературой, иными библиотечно-информационными ресурсами;
- анализ условий, обеспечивающих получение профессионального образования (качество образовательной среды).

По итогам проверки Экспертный совет делает вывод о соответствии или несоответствии организационного обеспечения образовательной деятельности и создания условий в профессиональной образовательной организации для получения среднего профессионального образования. По итогам экспертизы образовательных программ колледжей города Севастополя в 2017 г. подготовлено и выдано 15 экспертных заключений.

Замечания Экспертного совета к качеству Программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих по профессиям и специальностям среднего профессионального образования:

- представленные на экспертизу образовательные Программы оформлены не в соответствии с нормами русского правописания и делопроизводства;
- декларируемые в образовательных Программах задачи, содержание образовательных Программ и ожидаемые результаты часто определены в соответствии с ФГОСами, однако не конкретизируются и дополняются, исходя из специфики региона;
- цель образовательных Программ не прописывается, авторы ограничиваются констатацией задач. При этом часть провозглашенных задач не находит решения в представленном содержании.

Разработанные в соответствии с требованиями ФГОС учебные планы образовательных Программ с учетом квалификационной направленности, рабочие программы учебных дисциплин, курсов профессиональных модулей, практик и государственной итоговой аттестации структурированы, однако в большинстве случаев являются полной копией уже пролицензированных материалов других образовательных организаций. В связи с этим нарушается логика, последовательность, связанность в группировке учебных дисциплин и в содержании преподаваемых учебных дисциплин. Планируемые результаты формулируются без учета формируемых компетенций; требуют уточнения положения, касающиеся места дисциплин в учебном плане, что связано с требованиями преемственности; цели и задачи дисциплин (основные и дополнительные), продекларированные в рабочих программах дисциплин, являются зачастую слишком абстрактными и затрагивают либо уровень преподавания в высшей школе, либо уровень основного общего образования; вопросы вызывает наличие количества и содержание профессиональных компетенций в программах учебных дисциплин, не связанных с профессиональной подготовкой специалиста. При этом введение в перечень формируемых компетенций никоим образом не подлежат проверке. Например, задача «оказания методической помощи преподавателям профессионального цикла в подготовке наиболее одаренных обучающихся к успешному участию в Чемпионатах международного движения WSR» в рабочих программах учебных дисциплин, курсов профессиональных модулей, практик не отражена; в образовательной Программе и, следовательно, в рабочих программах учебных дисциплин никак не представлена структура самостоятельной работы обучающихся. Представленные примеры никакого отношения к самостоятельной работе обучающихся не имеют; описание человеческих ресурсов (в первую очередь, кадровый состав, сведения о котором дано схематично и неполно) в большинстве представленных на экспертизу программ отсутствует. Материально-технические

ресурсы перечислены, однако отсутствует степень их участия в образовательном процессе, в преподавании конкретных учебных дисциплин. В Перечне кабинетов, лабораторий, мастерских, тренажеров, тренажерных комплексов и др., обеспечивающих проведение предусмотренных образовательной программой видов занятий, практических и лабораторных работ, учебной практики, выполнения курсовых работ, выпускной квалификационной работы, нет количественной информации, что не позволяет объективно оценить востребованность материально-технических ресурсов; оснащенность баз практик в образовательных программах ограничена перечнем баз практик; содержательная наполняемость системы оценки качества освоения образовательной Программы во всех представленных на экспертизу программах отсутствует. Таким образом, форма и содержание оценочных материалов не позволяют проверить достижение планируемых результатов обучения; учебно-методическое и информационное обеспечение программы не отражает новизну содержания основной литературы, требует правки оформления литературы на основании ГОСТ 7.0.5-2008. Отсутствует информация о программном обеспечении дисциплин учебного плана.

В 2017-2018 гг. на базе Колледжа были созданы Ресурсный центр, Центр подготовки вожатых, Музейно-образовательный центр имени Ю.А. Гагарина, Центр русского языка, Центр внеучебной деятельности и профориентации, Центр инклюзивного образования, Центр истории и культуры для оперативного, своевременного и качественного обеспечения овладением новыми профессиональными компетенциями всеми участниками регионального рынка образовательных услуг. Создание вышеуказанных структурных подразделений стало одним из перспективных направлений деятельности Колледжа по развитию организационно-методической структуры городской системы образования. Элементы этой структуры еще не сформированы, они значительно отличаются по направленности, формам и методам ведения образовательной деятельности, качеству услуг, не всегда ориентированы на конечный продукт, результаты не нормированы и т.д., так как настоящий период характеризуется продолжающейся структурной и содержательной адаптацией системы образования Севастополя и Крыма к общероссийской.

Деятельность Ресурсного центра Колледжа базируется на следующих основных подходах:

- федеральный и региональный заказ на результативные комплексные образовательные программы,
- современные конкурсные процедуры,
- проектно-деятельностный характер образования,
- сетевые формы обучения, использование образовательного, кадрового и научно-методического потенциала Колледжа,
- внедрение системы качества образования.

Основные направления деятельности Ресурсного центра:

- современный образовательный менеджмент;
- внедрение новых финансовых механизмов в сферу образования;
- особенности управления образовательными организациями в условиях реализации ФГОС;
- управление качеством образования на различных уровнях;
- организация общественно-государственной экспертизы в образовании;
- введение механизмов государственно-общественного управления в образовании;
- современные образовательные технологии;
- стратегическое планирование в образовании.

Ресурсный центр с учетом региональной специфики предлагает следующие виды и объемы программ дополнительных образовательных программ:

- адаптационная программа - типовой объем не менее 72 часов. Ориентирована на развитие всей системы образования в целом, обеспечивает потребность в адаптации работника к системным изменениям в течение последних 3 лет;

- программа усовершенствования (модульная) - типовой объем не менее 72 часов. Строится исходя из потребности работника и его образовательной организации в профессиональном развитии и совершенствовании, фиксируемом новой квалификационной категорией в соответствии с задачами, стоящими перед работником с учетом типа и вида образовательной организации, формируется в основном из типовых модулей;
- профильные (специализированные) программы - типовой объем 72 часа. Формируются исходя из личных профессиональных интересов работника. Среди специализированных программ выделяются программы повышенного уровня, рассчитанные на достижения особой подготовки в отдельных вопросах, необходимой для ведения соответствующей профессиональной деятельности;
- базовые (восполняющие) программы - типовой объем не менее 72 часа. Обеспечивают приведение квалификации работника с учетом обязательных требований к его основной деятельности и требований уже присвоенной ему квалификационной категории. Работник направляется на такую программу в соответствии с собственной потребностью или индивидуальной рекомендацией с места работы с учетом результатов профессиональной аттестации.

Ресурсный центр разрабатывает и внедряет в образовательную практику принципиально новые направления регионального образования:

- социально-педагогическая поддержка детей-мигрантов,
- основы патриотического и духовно-нравственного воспитания,
- предметная подготовка учителей,
- профильное обучение,
- коррекционно-развивающее обучение,
- инклюзивное образование,
- технологии тьюторского сопровождения образовательной деятельности,
- современные образовательные технологии в условиях внедрения в педагогическую практику ФГОС,
- менеджмент в сфере образования,
- профориентация, взаимодействие с работодателями, рынком труда.

Смена целевых приоритетов в системе образования Севастополя и Крыма, включение в российскую систему непрерывного образования выдвигают задачу организационного и содержательного обновления системы дополнительного образования педагогических работников. Ресурсный центр оказывает современную научно-методическую и организационно-методическую поддержку образовательным организациям в создании условий для непрерывного образования педагогических кадров, помощь в проведении мониторинга текущих потребностей и перспективных тенденций развития системы образования Крыма и Севастополя.

Колледж в 2018/2019 учебном году запланировал разработку и реализацию дополнительных образовательных программ повышения квалификации в области менеджмента образования:

- «Основы педагогического менеджмента»,
- «Актуальные вопросы введения и реализации ФГОС»,
- «Менеджмент образования: управление образовательными организациями в условиях реализации ФГОС»,
- «Государственно-общественное управление в образовательных организациях: концептуальные основы и механизмы реализации»,
- «Система оценки качества образования в образовательной организации: оценка-контроль, оценка-поддержка».

Освоение вышеуказанных дополнительных образовательных программ предполагает подготовку к следующим видам деятельности:

- стратегическое планирование развития образования на всех уровнях;

- управление образовательной деятельностью школы и колледжа;
- организация учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы образовательной организации на основе современных информационных технологий;
- информационно-аналитическая работа образовательной организации;
- управление финансово-экономической деятельностью образовательной организации;
- управление инновационной деятельностью образовательной организации.

Программы предназначены для обучения руководителей и кадрового резерва системы образования города Севастополя, не имеющих профессиональной подготовки в области менеджмента. По результатам реализации данных программ повышения квалификации Ресурсный центр Колледжа планирует открыть набор на дополнительную образовательную программу профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании». Реализация этой программы будет осуществляться Колледжем совместно Воронежским институтом высоких технологий. Она распределена во времени на основе последовательного накопления и перезачета освоенных отдельных модулей. Модульное структурирование программы предполагает представление учебного материала в виде набора взаимосвязанных дидактических единиц, которые могут быть освоены в удобной для обучающихся последовательности. Нормативная трудоемкость модулей дополнительной образовательной программы составляет от 72 до 540 аудиторных часов. Формирование программы из предложенного набора модулей определяется потребностями заказчика.

В результате изучения программы «Менеджмент образования» обучающийся должен:

а) знать - основные направления государственной политики в сфере образования; законодательные и нормативно-правовые акты в сфере образования; основы бюджетного и налогового законодательства; основные задачи и методы управленческой деятельности; технологию выработки и принятия управленческих решений; зарубежный опыт в области менеджмента образования; современные образовательные технологии и системы оценки качества образования;

б) уметь - разрабатывать и формулировать миссию и стратегию развития, цели и задачи деятельности образовательной организации; организовывать реализацию основных и дополнительных образовательных программ, научно-исследовательских и проектных работ и инвестиционных проектов, текущее и оперативное планирование работы образовательной организации; анализировать состояние и динамику развития образовательной организации; разрабатывать программы и планы развития образовательной организации, оценивать ожидаемые результаты их реализации; организовывать инновационную деятельность образовательной организации, направленную на совершенствование учебной, воспитательной и научно-исследовательской работы и проектной деятельности образовательной организации;

в) владеть - современными методами планирования развития образовательной организации; методами системного анализа показателей оценки качества деятельности образовательной организации; технологиями внешней и внутренней оценки качества деятельности образовательной организации; технологиями распределения бюджетных и внебюджетных средств образовательной организации; технологиями организации и методами управления деятельностью в сфере образования, в том числе с использованием современных информационных технологий; процедурами нахождения компромиссных решений; технологиями решения коммуникативных задач.

Дополнительная образовательная программа профессиональной переподготовки «Менеджмент образования» будет реализована в форме лекционных курсов, разнообразных коллективных и индивидуальных практических занятий с использованием инновационных образовательных технологий, практик и стажировок. При изложении дисциплин программы предусмотрено использование как аудиторных, так и внеаудиторных форм работы по освоению учебного материала.

Колледж располагает соответствующей учебно-методической базой, включая рабочие программы по каждой дисциплине, программы практикумов, набор заданий по каждому разделу, учебники и учебно-методические пособия; обеспечен информационными ресурсами, включая

доступ в международные компьютерные сети; располагает необходимой материально-технической базой, обеспечивающей возможность проведения всех видов занятий и соответствующей действующим санитарно-техническим нормам. Разработку структуры и содержания программы, а также ее научно-методическое и организационно-методическое сопровождение осуществляет Ресурсный центр Колледжа.

На современном этапе развития России на одно из ведущих мест выходит проблема качества образования. Решение этой проблемы - длительный и многоступенчатый процесс, основой которого является реформа образования и его модернизация. Одна из основных задач реформы - повышение качества образования, направленная на удовлетворение потребностей общества и подготовки выпускников, отвечающих требованиям нынешнего этапа экономического развития страны.

В связи с этим задачами современного образовательного процесса является эффективно действующая система качества образования, всесторонняя и объективная система оценки качества образования, комплексная система его непрерывного повышения и улучшения. Устойчивое развитие общества невозможно без адекватного развития системы образования.

Сегодня центральной проблемой реформирования системы образования является повышение его качества. Современные социально-экономические тенденции, особенности развития системы образования, в том числе профессионального образования, свидетельствуют о необходимости принятия обоснованных управленческих решений, в основе которых должна лежать надежная и валидная информация о качестве результатов образования. С учетом возросших требований общества, государства, Министерства образования и науки РФ, Департамента образования города Севастополя к качеству подготовки современных кадров необходимо более гибкое реагирование на изменяющиеся условия формирования образовательной среды, особенно в период реформирования всей системы образования России.

Колледж готовит востребованных специалистов в образовательной сфере человеческой деятельности, определяющих развитие будущего поколения, формирует патриотов своей страны. Это духовные личности, приобщенные к достижениям педагогики, психологии, мировой культуры, несущие идеалы гуманизма. Разработка эффективной системы менеджмента качества образования является необходимым условием развития Колледжа на современном рынке образовательных услуг, повышения его статуса как ведущего педагогического учебно-методического центра города Севастополя.

Положения Концепции развития Колледжа представляют собой совокупность современных взглядов, целевых установок, принципов и направлений деятельности администрации и всего коллектива в созидательном инновировании образовательного процесса. Концепция развития строится, исходя из магистрального направления применения управленческих инноваций в развитии Колледжа на период до 2022 г., и определяет миссию, видение, политику и стратегические цели Колледжа, в том числе и в области качества образования, организационную структуру, направления и этапы создания и внедрения системы менеджмента качества (СМК) образования.

Методологической основой концепции выступает компетентностный подход в образовании, что в корне изменяет роль преподавателя в учебно-воспитательном процессе - его переход с позиции транслятора знаний в организатора учебного процесса, направленного на привитие обучающимся самостоятельности и ответственности за результаты обучения.

Актуальность разработки Концепции качества определяется, во-первых, современной тенденцией усиления интереса и внимания к использованию методов и инструментов менеджмента качества в системе профессионального образования, широкого использования требований и рекомендаций международных стандартов ИСО серии 9000 в качестве основы формирования и внедрения СМК; во-вторых, переходом в системе образования к комплексной оценке деятельности образовательных организаций на базе утвержденного перечня показателей аккредитации, включающего и показатель наличия внутриорганизационных систем обеспечения качества образования; в-третьих, требованиями закона «Об образовании в Российской Федерации», устанавливающего необходимость проведения самообследования, обеспечения

внутренней системы оценки качества образования образовательной организации, а также проведения независимой оценки качества образования.

Основной тенденцией в области гарантий качества профессионального образования становится перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества деятельности образовательной организации на базе национальных систем аттестации и аккредитации в сторону внутренней оценки на основе тех или иных моделей управления качеством. Это обеспечивает возложение ответственности за качество образования на образовательные организации; в-четвертых, переходом на новые федеральные государственные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО).

Правовую основу Концепции развития составляют Конституция Российской Федерации, федеральные законы и другие нормативные правовые акты Российской Федерации и Министерства образования и науки Российской Федерации, Департамента образования города Севастополя, Устав Колледжа и локальные нормативные документы, регламентирующие организацию образовательного процесса и научной работы Колледжа. Концепция развития предполагает перестройку системы управления Колледжем в соответствии с решаемыми задачами. Предполагается внедрение в деятельность Колледжа результатов практико-ориентированного синтеза опыта российских образовательных организаций, традиций российского педагогического образования и современных тенденций в области обеспечения качества профессионального образования. Обеспечение качества предполагает создание определенных условий и выделение необходимых ресурсов, позволяющих достичь поставленных целей по качеству. К ним, прежде всего, относятся кадровое, учебно-методическое, финансовое обеспечение, материальная база, способность и готовность персонала к решению целевых задач, подготовленность обучающихся, информационное обслуживание учебного процесса.

Положения Концепции качества могут уточняться и дополняться с учетом уровня сформированности СМК Колледжа, условий ее внедрения, требований Министерства образования и науки РФ, Департамента образования города Севастополя относительно системы и принципов развития педагогического образования, путей развития профессиональных образовательных организаций, обеспечения гарантий качества подготовки-выпускников. Гарантией качества выступают все виды скоординированной деятельности по руководству и управлению Колледжа применительно к качеству образования.

Структурными составляющими понятия гарантия качества в образовании являются: планирование качества - деятельность, направленная на формирование стратегии, политики и связанных с ними целей и требований по качеству образования; управление качеством - методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству образования; обеспечение качества - деятельность, гарантирующая, что требования к качеству будут выполнены; улучшение качества - деятельность Колледжа, направленная на улучшение способности выполнить требования к качеству образования; оценка качества - подтверждение того, что требования к качеству выполнены.

Культура качества является важным элементом СМК и заключается в том, что все сотрудники Колледжа имеют согласованную точку зрения на проблему качества образования и придерживаются общепринятого определения этого понятия; каждый понимает свою роль в достижении показателей качества, имеет четкое понимание, что качеством можно управлять, и ему известны механизмы этого управления. СМК имеет формальную и неформальную основы. Первая определяет комплекс обязательных регламентов и нормативов, вторая - социально-психологическое отношение сотрудников Колледжа к проблемам качества, атмосфере творчества и взаимодействия. Качество предполагает не только определение предъявляемых требований и организацию контроля, но и мотивацию сотрудников.

СМК Колледжа формируется последовательно и поэтапно. В своей основе она базируется на международных и отечественных государственных стандартах качества; типовой модели системы качества образовательной организации, утвержденной Рособрнадзором; методических

рекомендациях по внедрению типовой модели системы качества образовательной организации; опыте разработки и внедрения СМК в других образовательных организациях.

Понятие «качество» как совокупность характеристик объекта, которые относятся к его способности удовлетворять установленные и предвиденные нужды, определено Международной организацией по стандартизации (ИСО). Стандарт ГОСТ Р ИСО 9000-2001 определяет понятие «качество» как степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям. Качество образования трактуется ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Современная мировая тенденция в сфере образовательной деятельности показывает, что образование имеет потребность в системе управления качеством. В свою очередь, управление зависит от его методологии и организации, которые характеризуют цели и методы их достижения, функции, полномочия и ответственность за качество образования. В основу разработки СМК Колледжа в соответствии с новой версией серии стандартов 180 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000-2001) положены принципы всеобщего управления качеством TQM (Total Quality Management). Total (всеобщий) означает, что все сотрудники Колледжа принимают участие в процессе повышения качества. В основе TQM лежит не только оптимизация непосредственной деятельности образовательной организации, но и согласованное взаимодействие всех участников единого процесса. Целью в данном случае является установление долгосрочных отношений с учетом интересов обучающихся, педагогических работников, заказчиков и общества. Quality (качество) означает не только качество подготовки выпускника, но и качество работ, процессов функционирования и развития Колледжа в целом. Это означает, что требуемое качество может быть достигнуто только тогда, когда каждый сотрудник Колледжа старается систематически снижать количество ошибок. Качество подготовки выпускника уже не определяется только в ходе государственной итоговой аттестации, а является логическим следствием цепочки TQM. Management (менеджмент) означает, что контроль качества представляет собой управленческую задачу. В данном случае имеются в виду не только обязанности, но и определенные методы менеджмента, под которыми понимается стиль управления, требующий от руководства творческого подхода и волевого участия и допускающий активное участие сотрудников образовательной организации в управлении качеством.

Согласно ГОСТ Р ИСО 9000-2001, менеджмент качества - это координированная деятельность по руководству и управлению организацией применительно к качеству. В узком смысле управление качеством образования - это управление качеством образовательного процесса и других видов деятельности, обеспечивающих формирование компетенций обучающихся образовательной организации. Сущностной характеристикой менеджмента качества образования является понимание каждым участником образовательного процесса партнерского отношения и личной ответственности за формирование конечного результата в общем процессе деятельности. Современная ситуация в сфере образования требует совершенствования позиции Колледжа по отношению к инструментам формирования качества образования, что предусматривает, прежде всего, разработку и реализацию компетентностной модели подготовки выпускника как главного элемента создаваемой СМК.

Основные направления создания СМК Колледжа:

- разработка применительно к современным условиям, миссии и видения Колледжа, политики и стратегических целей в области качества; создание организационной структуры по управлению качеством; разработка и внедрение единого документооборота по качеству образования;

- определение видов деятельности, основных и обеспечивающих процессов Колледжа, необходимых для системы качества, их содержания и ответственных за качество подготовки выпускника;
- создание механизмов и процедур качественной разработки, утверждения и систематического обновления основных профессиональных образовательных программ; разработка компетентностной модели подготовки выпускника;
- разработка и внедрение системы периодической оценки и мониторинга реализации образовательных программ;
- разработка эффективной методики оценки, показателей и критериев уровня знаний обучающихся;
- обеспечение гарантии качества преподавательского состава. Разработка механизмов и критериев оценки компетентности преподавателей;
- создание ресурсов обеспечения обучения обучающихся; разработка и внедрение необходимых для СМК информационных систем;
- создание механизмов и процедур представления объективной информации о деятельности Колледжа;
- консалтинговая деятельность (обучение и консультирование) основных должностных лиц по управлению качеством;
- научно-методическое сопровождение образовательного процесса - научно обоснованное уточнение компетентностной модели каждого выпускника Колледжа по специальностям с опорой на новые результаты в педагогической и психологической науках, со строгим учетом их валидности и достоверности, теоретическое обобщение актуальных положений по организации и содержанию учебно-воспитательного процесса в Колледже, подготовку и издание научных, учебно-методических пособий и рекомендаций по обеспечению качества образования.

В целом, алгоритм деятельности Колледжа по развитию СМК представляет собой подготовку и последовательное проведение следующих мероприятий:

- разработка,
- документирование,
- принятие, внедрение, поддержание в рабочем состоянии,
- постоянное улучшение ее результативности и эффективности.

Колледж - образовательная организация среднего профессионального образования, ведущий учебно-методический и научный центр города Севастополя по подготовке педагогических кадров - учителей начальной школы и воспитателей детского сада. Колледж готовит к непрерывному профессионально-личностному развитию студентов, способных выстраивать жизненные стратегии подъема в «социальном лифте», ориентированные на профессиональный успех. Колледж позиционирует себя как многопрофильное учебное заведение, ведущий учебно-методический и научный центр города Севастополя, осуществляющий подготовку педагогических кадров со средним профессиональным образованием.

Колледж реализует инновационные модели интеграции образовательной, научно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности в интересах государства и общества. Колледж заботится о своем поступательном и устойчивом развитии как консолидирующего центра педагогического образования и научно-исследовательской деятельности, о сохранении и повышении его роли как одной из ведущих педагогических образовательных организаций города Севастополя.

Стратегические цели Колледжа - качественное выполнение государственного заказа на подготовку кадров со средним педагогическим образованием на уровне компетенций в соответствии с ФГОС СПО и квалификационными требованиями к выпускникам; обеспечение необходимых условий организации образовательного процесса, направленного на развитие интеллектуальных способностей обучаемых с учетом потребностей системы образования, государства и общества, руководствуясь правилом: ценность имеют знания и навыки, которые приобретены обучающимися самостоятельным путем.

Задачи в области обеспечения качества образования:

- предоставлять обучающимся широкие возможности творческой самореализации, формировать потребность в образовании в течение всей жизни, стремлении к профессиональному успеху в педагогической деятельности на благо Отечества;
- развивать партнерские отношения с образовательными организациями, органами управления образованием;
- поддерживать мотивированные отношения со сторонними организациями для совместного решения задач в многопрофильной подготовке высокопрофессиональных специалистов с учетом потребностей педагогической системы;
- формировать информационно-образовательную, социокультурную воспитательную среду, обеспечивающую обучающимся условия для личностного самовыражения и саморазвития в интересах государства и общества.

Политика в области менеджмента качества образования исходит из представления об образовательной деятельности Колледжа как о функциональной саморазвивающейся системе, состоящей из следующих компонентов:

- процесс целеполагания;
- технологический процесс;
- процесс подготовки педагогических работников;
- процесс внедрения инноваций в образовательную деятельность;
- процесс мониторинга качества образовательной деятельности и качества ее обеспечения.

Реализация системы менеджмента качества образования в Колледже должна обеспечиваться по основным направлениям:

- подготовка педагогических кадров, дополнительная профессиональная подготовка педагогических работников и руководителей всех уровней Колледжа;
- обновление и развитие педагогических технологий, поощрение творческой инициативы участников образовательного процесса в Колледже;
- интеграция учебного процесса с практикой деятельности выпускника;
- применение информационных технологий, направленных на формирование навыков самообразования и обеспечивающих самореализацию личности;
- непрерывное совершенствование учебно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса;
- использование результатов НИР в учебном процессе;
- формирование у обучающихся необходимого уровня общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС СПО и квалификационными требованиями к выпускникам;
- совершенствование воспитательной работы с обучающимися в плане формирования профессиональных, социальных, этических качеств личности;
- осуществление политики поддержки, продвижения и поощрения лидеров качества - обучающихся, преподавателей, руководителей, учебно-вспомогательного персонала.

Качество образования в Колледже - общее дело всех его сотрудников. С этой целью в Колледже разрабатывается система менеджмента качества образования. Администрация Колледжа способствует ее внедрению, развитию и совершенствованию путем последовательной реализации изложенных в ГОСТ Р ИСО 9000-2008 (180 9000:2005) принципов, адаптированных к качеству образования и развитию процессного подхода на основе Типовой модели системы качества в образовательной организации. Администрация Колледжа берет на себя обязательства и несет ответственность за создание условий, необходимых для достижения целей в области качества, обеспечивает понимание, проведение и внедрение настоящей политики на всех уровнях образовательной деятельности.

Система менеджмента качества распространяется на образовательную, научно-методическую, воспитательную и культурно-просветительскую деятельность Колледжа. СМК Колледжа в рамках Типовой модели системы качества в образовательной организации

представляет собой комплекс разработанных нормативно-методических документов, определяющих содержание, технологии, методы и средства работы всех должностных лиц, преподавателей, обучающихся по дальнейшему повышению качества образовательного процесса и профессиональной компетенции выпускников. СМК призвана обеспечивать практическую реализацию Концепции развития Колледжа по улучшению качества образования и других видов деятельности с целью повышения удовлетворенности потребителей:

- обучающихся, их родителей и лиц, их заменяющих,
- системы образования города Севастополя, Министерства образования и науки РФ, Департамента образования города Севастополя,
- государства и общества в целом.

Обобщенная модель СМК Колледжа охватывает все основные требования «Стандартов и директив ЕКОА» и 180 9001. Модель СМК Колледжа включает шесть взаимосвязанных и взаимодействующих групп рекомендаций и требований к различным аспектам деятельности образовательной организации:

- деятельность руководства в системе качества - разработка миссии, политики, Концепции развития Колледжа;
- совокупность организационных мероприятий в рамках системы, качества и др.;
- описание процессов жизненного цикла Колледжа на основе компетентностной модели подготовки выпускника - документационное обеспечение СМК Колледжа;
- менеджмент основных процессов СМК Колледжа - учебной, научно-методической, воспитательной, маркетинговой и др. деятельности;
- менеджмент ресурсов и обеспечивающих процессов - управление персоналом, образовательной, воспитательной, информационной средой, обеспечение безопасности жизнедеятельности и др.;
- деятельность по измерению, анализу и улучшению - мониторинг, измерения и анализ, управление несоответствиями, улучшение процессов;
- информирование общества - открытость Колледжа.

В организационную структуру СМК Колледжа входят:

- директор Колледжа;
- заместитель директора Колледжа по учебной работе;
- Совет Колледжа;
- Комиссия по качеству образования Колледжа;
- уполномоченные по качеству в структурных подразделениях (внутренние аудиторы).

Для ключевых должностных лиц по качеству и подразделений, входящих в организационную структуру СМК Колледжа, разрабатываются соответствующие должностные инструкции и регламенты.

В соответствии с компетентностным подходом, изложенным в ФГОС СПО, квалификационных требованиях (КТ), и других нормативных документах в сфере образования, основным элементом СМК Колледжа является компетентностная модель подготовки выпускника. На качественную реализацию процессов и процедур, предусмотренных в компетентностной модели, должны быть мотивированы все участники образовательного процесса: обучающиеся, педагогические работники, руководящий состав, учебно-вспомогательный персонал Колледжа.

В процессе построения СМК Колледжа разрабатывается необходимая документация: политика в области качества, компетентностная модель, матрица ответственности, цели в области качества.

Документация для обеспечения функционирования СМК образовательного процесса состоит из следующих групп документов:

- документы, определяющие методологию разработки и внедрения СМК - документально оформленные миссия, политика в области качества, видение основных ценностей Колледжа, Руководство по качеству и др.;

- предписывающие документы - стандарты, методики, инструкции и рекомендации Колледжа в целом и по направлениям деятельности;
- положения о структурных подразделениях, видах деятельности, уполномоченных по качеству;
- должностные и рабочие инструкции;
- документы планирования, техническая и методическая документация;
- документы, подтверждающие деятельность Колледжа по обеспечению и гарантии качества - решения Совета Колледжа, протоколы заседаний Комиссии по качеству образования, протоколы заседаний кафедр по вопросам качества образования;
- протоколы, акты, отчеты, рабочие журналы, ведомости и т.д.

В целом документация СМК Колледжа включает:

- миссию, видение, политику и стратегические цели Колледжа в области качества образования;
- руководство по качеству;
- информационные карты процессов и документированные процедуры;
- документы, необходимые для обеспечения эффективного планирования, в том числе стратегического, реализации процессов и управления ими;
- организационно-правовые и методические документы;
- записи по качеству - документы, содержащие достигнутые результаты или свидетельства осуществленной деятельности и необходимые для гарантии эффективной работы и управления процессами;
- правовые, нормативные и технические документы, в том числе и внешнего происхождения - госстандарты, квалификационные требования, по различным направлениям и специальностям, документы органов власти, контроля и надзора, инструктивные документы Минобрнауки России, Департамента образования города Севастополя и т. п.

Степень документирования СМК обеспечивается с учетом организационно-штатной структуры и специализации Колледжа, сложности и взаимодействия осуществляемых процессов. Документация может быть представлена в любой форме и на любом носителе. Использование перечисленных документов позволяет эффективно управлять Колледжем как единым целым и добиваться улучшения качества образования на всех уровнях подготовки кадров.

Одним из основных принципов всеобщего менеджмента качества (TQM) и принципов, положенных в основу новой версии серии стандартов 180 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000-2001), является процессно-ориентированный подход, суть которого заключается в том, что желаемый результат достигается эффективнее, если различными видами деятельности образовательной организации и соответствующими ресурсами управляют как процессом. Это приводит к необходимости инвентаризации всех жизненно важных процессов образовательной организации, определению целей процессов, что однозначно требуется «Стандартами и директивами ЕКОА», определению лиц, ответственных за эти процессы, и документальной регламентации этих процессов. Внедрение процессно-ориентированного подхода заключается в том, что Колледж рассматривается как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих процессов, а управление им осуществляется посредством управления этими процессами.

Для наиболее успешной реализации данного принципа в Колледже составлен реестр основных процессов и перечень подразделений (должностных лиц), ответственных за эти процессы. Реестр процессов и видов деятельности в СМК Колледжа определяется и утверждается Комиссией по качеству образования. Каждый процесс имеет свою спецификацию в виде документированных процедур. Внедрение процессного подхода в Колледже позволит усилить ориентацию работы на запросы и интересы внутренних и внешних потребителей, обеспечить прозрачность планируемых и реализуемых мероприятий, протекания процессов. В результате каждый преподаватель и сотрудник должен понимать, какую роль он играет в общих процессах и деятельности Колледжа в целом. Внедрение процессного подхода позволяет также понять, где, когда, кем и как обеспечивается функционирование компетентностной модели; дает

возможность своевременно выявить упущения и недостатки, выработать предложения руководству Колледжа по улучшению функционирования СМК.

Формирование образовательных программ (ОП) по специальности (направлению подготовки) осуществляется в соответствии с разработанным макетом. ОП по специальности (направлению подготовки) представляет собой комплект нормативных документов, определяющий цели, содержание и методы реализации процесса обучения и воспитания. ОП разрабатывается на основе ФГОС СПО по соответствующим специальностям (направлениям подготовки) с учетом квалификационных требований заказчика - Департамента образования города Севастополя. Система контроля качества образования представляет собой комплекс мероприятий и процедур внешнего и внутреннего характера, направленных на изучение и оценку образовательного процесса и результатов подготовки обучающихся по всем специальностям и формам обучения. Контроль качества образования осуществляется по двум направлениям: контроль качества процессов и контроль качества результата. По форме реализации данные виды контроля делятся на внутренний и внешний, плановый и внезапный.

Цель системы контроля - определение показателей качества всех процессов Колледжа и качества подготовки выпускников на соответствие квалификационным требованиям и требованиям ФГОС СПО по соответствующей специальности; подготовка исходной информации для принятия управленческих решений по дальнейшему совершенствованию и развитию СМК Колледжа.

В основу системы контроля качества процессов и результатов подготовки обучающихся положены следующие основные принципы:

- полнота контроля - контроль эффективности функционирования всех процессов и качества подготовки всех обучающихся;
- плановость контроля - проведение контрольных мероприятий и процедур в соответствии с разработанным планом и согласованным с контролирующими и контролируруемыми структурами;
- объективность контроля - снижение субъективного влияния сотрудников, преподавателей на результаты контроля. Объективность контроля качества образования обеспечивается внедрением компьютерных контролирующих систем, сочетанием внутреннего и внешнего контроля, разработкой разносторонних педагогических измерительных материалов - фондов оценочных средств;
- дифференцированность контроля - обязательность соответствия объема, глубины контроля целям образовательного процесса, индивидуальным, групповым и профессиональным особенностям преподавателей и обучаемых. Гармоничное сочетание внешнего и внутреннего контроля качества на всех уровнях - контроль преподавателей и самоконтроль обучающихся, контроль и самоконтроль кафедры, самооценка преподавателями образовательного процесса и результата своей деятельности, контроль руководства Колледжа за деятельностью структурных подразделений и проведение самообследования;
- автоматизация контроля - применение электронных средств контроля с учетом специфики контролируемого процесса.

Система контроля качества образования в Колледже предполагает проведение входного, текущего (промежуточного) и итогового контроля знаний, умений, навыков и уровня сформированности компетенций обучающихся. Информационную основу СМК Колледжа составляет всесторонний мониторинг, а также результаты внешнего и внутреннего аудитов условий и состояния образовательного процесса. Цель мониторинга и аудитов - оценка (самооценка) состояния и тенденций развития образовательного процесса на основе сравнения с лучшими достижениями отечественных и зарубежных образовательных организаций, выявление отклонений в области качества подготовки обучающихся от стратегической цели, анализ причин отклонений. На основе полученной информации осуществляется выработка предложений руководству Колледжа для реализации на всех уровнях управления действий, корректирующих и предупреждающих появление несоответствующих результатов подготовки выпускников.

Главной целью внутреннего контроля является непрерывное поддержание учебной, методической, научной и воспитательной работы в Колледже на уровне современных требований, совершенствование образовательного процесса, своевременное внесение в него необходимых коррективов, поиск резервов повышения качества образования.

Основные элементы внутреннего контроля качества:

- состояние учебной работы;
- состояние методической работы;
- состояние научной работы;
- состояние подготовки педагогических кадров, их переподготовки и повышения квалификации;
- морально-психологическое состояние обучающихся, состояние внутреннего порядка, трудовой дисциплины;
- состояние профессиональной подготовленности руководящего и преподавательского состава;
- состояние кадровой работы;
- состояние учебно-материальной базы;
- состояние финансовой, хозяйственной и экономической деятельности;
- состояние руководства структурными подразделениями Колледжа.

Виды внутреннего контроля качества образования (по объекту контроля):

- контроль деятельности руководства образовательными программами;
- контроль деятельности руководства практиками;
- контроль деятельности кафедр;
- контроль деятельности центров Колледжа;
- контроль качества подготовки и проведения методических занятий на кафедрах;
- индивидуальный контроль качества подготовки и проведения учебных занятий преподавателями.

В СМК выделяется несколько самостоятельных элементов оценки успеваемости и качества подготовки обучающихся:

- виды и процедуры контроля успеваемости и качества подготовки, требования к ним;
- критерии и показатели оценки успеваемости и качества подготовки обучающихся;
- механизм контроля объективности (адекватности) оценочного процесса.

Контроль успеваемости и качества подготовки обучающихся включает текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и государственную итоговую аттестацию. Текущий контроль успеваемости осуществляется для проверки хода и качества усвоения учебного материала, стимулирования учебной деятельности обучающихся, совершенствования методики проведения занятий и проводится в ходе всех видов занятий в форме, предусмотренной тематическим планом или избранной преподавателем. Результаты текущего контроля успеваемости отражаются в журнале учета учебных занятий и используются кафедрами для оперативного управления образовательным процессом. Видами текущего контроля является рубежный контроль, контрольные работы (занятия) и др. Контрольные работы (занятия) выполняются в виде письменных ответов на вопросы, решения задач, выполнения контрольных заданий или практической проверки выполнения обучающимися заданий, упражнений и др. Контрольные работы (занятия) могут проводиться в электронной, дистанционной и др. формах.

Рубежный контроль осуществляется с целью систематической проверки достижения обучающимися обязательных результатов обучения по дисциплине - минимума, который необходим для дальнейшего обучения, выполнения программных требований к уровню подготовки обучающихся. Рубежный контроль проводится по завершении изучения отдельных наиболее сложных и объемных тем, разделов учебной дисциплины.

Промежуточная аттестация осуществляется в целях определения степени достижения учебных целей по дисциплине и проводится в форме зачетов (зачетов с оценкой), экзаменов,

защиты курсовых работ (проектов, задач). Вышеуказанные виды контроля являются элементами компетентностной модели подготовки выпускника и представляют собой входные-выходные данные в системе балльно-рейтинговой оценки успеваемости обучающихся.

Государственная итоговая аттестация организуется и проводится в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования в соответствии с частью 5 статьи 59 ФЗ РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Государственная итоговая аттестация включает защиту выпускной квалификационной работы.

В основу гарантии качества педагогических работников должны быть положены четко разработанные инструменты - методы, показатели и критерии для определения уровня компетенций сотрудников, вовлеченных в учебный процесс. Данные инструменты должны быть понятны педагогическим работникам и доступны для внешней экспертизы. Система подбора кадров Колледжа (пополнение штата сотрудников и процедуры назначения) включает гарантии качества. Новые сотрудники обладают достаточным набором компетенций. Педагогическим работникам Колледжа предоставляются возможности повышать профессиональную квалификацию и заниматься самосовершенствованием.

Основные направления обеспечения требуемого качества педагогических работников Колледжа:

- уточнение сущности ключевых профессиональных компетенций педагогических работников и разработка требований к уровню их сформированности;
- разработка понятных и удобных в применении критериев, механизмов оценки уровня ключевых профессиональных компетенций педагогических работников;
- организация деятельности педагогических работников Колледжа - планирование, учет нагрузки, отчетность и т.д. в соответствии с нормативными документами;
- наличие эффективной системы контроля качества преподавательской (учебной) деятельности педагогических работников;
- совершенствование системы повышения профессиональной компетентности педагогических работников;
- разработка и внедрение эффективной системы стимулирования творческой деятельности и самосовершенствования педагогических работников, их социальной защищенности; подготовка и издание научных и учебно-методических пособий по раскрытию системы менеджмента качества;
- компетентностной модели выпускников по специальностям (направлениям) и уровням подготовки в Колледже;
- сущности и содержания предметного, межпредметного и метапредметного уровней обучения в Колледже (в помощь преподавательскому составу).

От успешного решения задач на вышеперечисленных направлениях зависит обеспечение качества педагогических работников, как важнейшего кадрового ресурса гарантии качества образования в Колледже.

Колледж гарантирует, что ресурсы, используемые для организации процесса обучения, являются достаточными, адекватными современным условиям и соответствуют требованиям каждой реализуемой образовательной программы. Обучающиеся имеют доступ ко всем ресурсам обучения - материальным и человеческим.

Материальные ресурсы:

- библиотека,
- компьютерное обеспечение,
- аудиторный фонд,
- технические средства обучения,
- спортивные и тренажерные залы,
- буфеты и др.

В основе материальной поддержки образования лежат финансовые ресурсы. Колледж гарантирует финансовую обеспеченность и осуществляет профессионально просчитанную и выверенную финансовую политику. Администрация Колледжа принимает эффективные меры к поиску дополнительных источников финансирования за счет внебюджетных источников дохода, в частности, разработки и внедрения инновационных проектов, заказных научно-исследовательских работ, получения грантов и др.

Человеческие ресурсы:

- администрация Колледжа,
- педагогические работники,
- внешние консультанты,
- руководители образовательных программ и практик,
- административно-обслуживающий персонал и др.

Обучающиеся имеют возможность высказывать свое мнение о качестве образовательного процесса (предоставляемых им образовательных услугах). В этих целях регулярно должны планироваться опросы, обеспечиваться открытый доступ в интернет, представители обучающихся (родители) должны включаться в состав общественных структур Колледжа - Совет Колледжа, Конкурсная комиссия (жюри) по научно-исследовательским, проектным, творческим работам обучающихся и т.д.

Администрация Колледжа должно осуществлять постоянное наблюдение за эффективностью предоставления обучающимся дополнительных услуг, ежегодно проводить их мониторинг и принимать эффективные меры по их совершенствованию.

На данном направлении предполагается создание и использование информационных систем и технологий в двух аспектах: информационные системы и технологии в образовательном процессе - контроль и оценка качества обучения, показатели, критерии и способы оценки и др., и информатизация управления деятельностью Колледжа - подсистемы автоматизации управления, подсистемы информирования общественности.

В Колледже предполагается внедрить корпоративную информационную систему (КИС), которая позволила бы автоматизировать все образовательные процессы от момента поступления обучающихся до момента выпуска.

КИС должна состоять из программных модулей, каждый из которых имеет логически замкнутую функциональную составляющую, которая позволяла бы выполнять ряд функций, основными из которых должны стать:

- электронное обучение,
- электронная поддержка самостоятельной работы,
- электронный тьютор,
- удаленный доступ к ресурсам Колледжа,
- электронная пропускная система,
- система поддержки принятия решений,
- образовательный портал,
- электронная библиотека и целый набор других сервисов, реализуемых с применением ИК-технологий.

В перспективе должна быть разработана и внедрена полнофункциональная технология электронного Колледжа. Информационные ресурсы должны обеспечивать обработку разноплановых материалов мониторинга применительно к внутренней системе качества Колледжа. Важным элементом СМК является самообследование Колледжа, результаты которого являются предметом обсуждения на Совете Колледжа, Административном совете, заседаниях кафедры для принятия эффективных мер улучшения образовательного процесса. Колледж должен быть обеспечен достаточными средствами сбора, обработки, анализа и представления информации о собственной деятельности, позволяющими определить ее сильные и слабые стороны и результаты внедрения инноваций.

Системы информирования, относящиеся к СМК, должны охватывать:

- достижения обучающихся;
- отзывы заказчиков на выпускников и их рейтинг по сравнению с другими профильными образовательными организациями;
- удовлетворенность обучающихся образовательными программами;
- эффективность внедрения современных образовательных технологий преподавания;
- доступность и востребованность ресурсов Колледжа;
- ключевые показатели деятельности Колледжа и др.

Регулярное участие Колледжа в различных рейтингах образовательных организаций, проводимое сравнение его с другими образовательными организациями также играет важную роль. Это должно позволить Колледжу найти эффективные методы совершенствования своей деятельности.

Открытость Колледжа предполагает, прежде всего, его информационную открытость:

- размещение на сайте материалов о порядке подготовки к поступлению в Колледж, информации о кафедрах и основных образовательных программах, составе преподавателей, материальной и методической обеспеченности Колледжа, направлениях НИР, возможности внеаудиторной деятельности и текущей жизни обучающихся и др.;
- размещение на сайте материалов «В помощь студенту» - учебных планов, рабочих программ дисциплин, обучающих компьютерных программ, учебных материалов, контрольных заданий, тестов и др.;
- размещение на сайте материалов опросов обучаемых и педагогических работников;
- наличие и распространение рейтингов обучаемых и преподавателей и др.

Интернет-сайт Колледжа должен стать его визитной карточкой в виртуальном информационном пространстве и при этом соответствовать требованиям интернет - рейтингов.

Работа над сайтом в целях достижения лучшей информированности заинтересованных сторон о функционировании Колледжа должна предусматривать:

- создание личных страниц преподавателей;
- наличие раздела «Выпускники»;
- развитие перекрестных ссылок;
- структурирование новостной ленты в сочетании с Календарем событий;
- активное применение практики публичной отчетности Колледжа по заявленным направлениям деятельности;
- развитие разделов структурных подразделений;
- усиление и развитие интерактивных сервисов - онлайн-опросы, тесты, проверка слов, онлайн-переводчик и др.;
- создание интерактивных экскурсий по Колледжу;
- расширение применения видеоматериалов, прямых интернет-трансляций (видеоконференций) запоминающихся событий и др.

Формами представления открытости Колледжа наряду с сайтом могут быть и специально оформленные информационные стенды, в том числе в приемной комиссии.

Повышение социальной роли Колледжа напрямую связано с информированием общественности о реализуемых программах и ожидаемых результатах выполнения этих программ, присваиваемых квалификациях, уровне преподавания, процедурах обучения и оценки учебных достижений, учебных возможностях обучающихся. Публикуемая информация должна содержать также данные об успехах выпускников в практической деятельности, характеристике контингента, обучающегося в данный момент. Информация должна быть точной, беспристрастной, объективной и доступной.

Концепция развития Колледжа на период до 2020 года дает обстоятельный и полный план функционирования системы качества образования в системе среднего профессионального образования. В планирование развития системы качества заложены требования, выдвигаемые отечественными нормативно-методическими документами и международными стандартами. Качество образования рассматривается как комплексный показатель. Четко выделены процессы

и подпроцессы деятельности кафедр и Колледжа в целом. Рекомендации включают весь спектр регулирования эффективным образовательным процессом по горизонтали и по вертикали. Расписана система управления и обеспечения качества образования, создан четкий план их оценки.

Предложенная структура и, главное, ее претворение в жизнь обеспечит максимальную степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов государственным нормативным требованиям, социальным и личным ожиданиям, даст возможность достойному прохождению внутренней и внешней оценке деятельности Колледжа.

Следует отметить, что данные предложения также подразумевают не только функционирование системы качества, но и системы повышения качества образования, отвечающей потребностям общества в подготовке выпускников. Таким образом, Колледж сочетает в себе функции многопрофильной научно-образовательной организации среднего профессионального образования и научно-методического центра регионального уровня.

Решением Президиума Российской Академии Естественных наук от 28 марта 2018 г. на базе Колледжа зарегистрировано научное направление «методология и история российского образования». Основатель данного научного направления - Данильченко Сергей Леонидович, доктор исторических наук, профессор, академик РАЕН, РАЕ, РАМТН. Шифры научных специальностей, в рамках которых разрабатывалось данное научное направление:

- 07.00.02 Отечественная история
- 07.00.07 Этнография, этнология и антропология
- 07.00.09 Историография, источниковедение и методы исторического исследования
- 08.00.05 Экономика и управление народным хозяйством
- 09.00.01 Онтология и теория познания
- 09.00.05 Этика
- 09.00.11 Социальная философия
- 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования
- 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям)
- 13.00.08 Теория и методика профессионального образования
- 19.00.07 Педагогическая психология
- 19.00.13 Психология развития, акмеология.

В 2018 г. качество образовательных услуг Севастопольского педагогического колледжа имени П.К. Менькова получило высокие оценки по результатам опросов мнений потребителей, проведенных специалистами экспертного совета «Научно-исследовательского института социальной статистики» (ООО «НИИСС», г. Санкт-Петербург) на территории Южного федерального округа.

Колледж получил статус Лауреата и право использования логотипа «Лучшие колледжи РФ».

В 2018 г. по результатам исследований, проведенных в Южном федеральном округе Департаментом статистики и экспертизы ООО «ЭКСПЕРИМЕНТМЕДИАГРУПП», Колледж стал Лауреатом Всероссийского Национального Конкурса «100 Лучших образовательных учреждений Российской Федерации - 2018».

В ходе исследования были отмечены качество образовательных услуг, профессионализм преподавателей и заслуженная репутация Колледжа.

Колледж заботится о своем поступательном и устойчивом развитии как консолидирующего центра педагогического образования и научно-исследовательской деятельности, о сохранении и повышении его роли как одной из ведущих педагогических образовательных организаций города Севастополя, в том числе в аспекте практикоориентированного обучения.

Использованная литература

1. Деркунская В.А. Проектная деятельность дошкольников. М: Педагогическое общество России, 2016. 208с.

2. Федяинова Н.В., Хирьянова И.С., Проектная деятельность младших школьников с использованием ИКТ. Волгоград: Учитель, 2014. 175с.
3. <http://worldskills.ru/nashi-proektyi/futureskills.html>
4. <http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/>
5. Данильченко С.Л. Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова: из прошлого в будущее // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития. Коллективная монография. Уфа: АЭТЕРНА, 2018. 374 с.; Данильченко С.Л. Наставничество в практикоориентированном педагогическом образовании: из опыта работы ГБОУ ПО «СПК им. П.К. Менькова» // Международный научный журнал «Гуманитарium», № 1(6), С. 20-28; Данильченко С.Л. Инвестиции в образование - инвестиции в будущее // Международный научный журнал «Развитие образования», № 1 (1), С. 15-18.

Движение WorldSkills Russia (Молодые профессионалы) по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» в г. Севастополе

Курнаева О.С.

руководитель образовательной программы 44.02.01 Дошкольное образование,
преподаватель кафедры профессионального образования,
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»,
сертифицированный эксперт WSR по компетенции R4 «Дошкольное воспитание»

Цель движения WS - развитие профессионального образования в соответствии со стандартами WSI для обеспечения экономики России высококвалифицированными рабочими кадрами, повышения роли профессиональной подготовки в социально-экономическом и культурном развитии Российской Федерации

Один из подходов развития профессиональных компетенций в педагогической практике возможно реализовать через следующие направления:

- FutureSkills – появление новых компетенций, нацеленных на новые форматы обучения, на умение решать сложные творческие, аналитические задачи, на высокую интегративность образования. В педагогических специальностях компетенции будущего могут создаваться через систему дополнительного образования (повышение квалификации, переподготовку, дополнительное образование школьников и студентов), через модули профессиональной подготовки, а также через постепенное введение новых специальностей.
- чемпионаты профессионального мастерства, в том числе корпоративные, профессиональные олимпиады.
- развитие детских движений, например, таких как игровой чемпионат BabySkills, целью которого является получения детьми дошкольного и младшего школьного возраста начальных навыков (Skills) профессионального мастерства в разных профессиях и сферах деятельности (создание полигона ранних профориентационных проб).

Развитие компетенций будущего направлено на развитие:

- профессиональных навыков (HardSkills);
- навыков работы в цифровой экономике (IT-навыков);
- социальных навыков (SoftSkills);
- предпринимательских навыков;
- владение иностранным языком.

В качестве компетенции будущего в перспективе может стать такая компетенция как «Руководитель детских проектов», программа которой была разработана под руководством профессоров Данильченко С.Л., Козубенко И.И. в «СПК им. П. К. Менькова» в качестве модуля дополнительного образования для студентов Колледжа и в качестве программы повышения квалификации для преподавателей.

Первый региональный чемпионат WSR (Молодые профессионалы) по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» в городе Севастополе проходил на базе ГБДОУ г. Севастополя «Детский сад №131» в феврале 2017 года.

По итогам I РЧ WSR (Молодые профессионалы) золотой медалист Панфилова Любовь – студентка Колледжа приняла участие в Финале V Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) в г. Якутске.

Второй региональный чемпионат WSR (Молодые профессионалы) по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» в городе Севастополе проходил на базе нашего Колледжа в ноябре 2017 года.

Конкурсные задания.

- Выразительное чтение, презентация книги.
- Разработка и проведение занятия по робототехнике для детей дошкольного возраста.
- Праздничное оформление информационно-демонстрационного стенда во входной группе ДОО
- Разработка и проведение виртуальной экскурсии с детьми старшего дошкольного возраста в мобильном планетарии
- Разработка и проведение корригирующей гимнастики с детьми дошкольного возраста
- Разработка и проведение занятия с подгруппой детей с использованием развивающих (дидактических) материалов или ИКТ оборудования.

По итогам II РЧ WSR (Молодые профессионалы) золотой медалист Ганжа Е.А. – студентка Колледжа приняла участие в Финале VI Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) в г. Ярославль где были представлены следующие КЗ:

Модуль А. «Обучение и воспитание детей дошкольного возраста»:

Задание 1. Разработка и проведение интегрированного занятия по речевому развитию (выразительное чтение) с подгруппой детей с включением дидактической игры на ИКТ оборудовании.

Задание 2. Разработка и проведение интегрированного занятия по познавательному развитию (виртуальная экскурсия в мобильном куполе) и робототехнике.

В 2018 г. была сертифицирована площадка для проведения демоэкзамена на базе ГБОУ ПО г. Севастополя «СПК им. П.К. Менькова».

Третий региональный чемпионат WSR (Молодые профессионалы) по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» в городе Севастополе пройдет на базе нашего Колледжа в ноябре 2018 года, где будут представлены следующие конкурсные задания:

Модуль А. «Обучение и воспитание детей дошкольного возраста»:

Задание 1. Разработка и проведение интегрированного занятия по речевому развитию (выразительное чтение) с подгруппой детей с включением дидактической игры на ИКТ оборудовании.

Задание 2. Разработка и проведение интегрированного занятия по познавательному развитию (виртуальная экскурсия в мобильном куполе) и робототехнике.

Модуль В. «Взаимодействие с родителями (законными представителями) и сотрудниками образовательной организации»:

Задание 1. Разработка совместного проекта воспитателя, детей и родителей, продуктом которого является информационно-демонстрационный стенд к празднику.

Модуль С. «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья и физическое развитие детей дошкольного возраста» и «Организация различных видов деятельности и общения детей дошкольного возраста» (Интегрированный):

Задание 1. Организация режима первой половины дня в детском саду.

Задание 2. Организация режима второй половины дня в детском саду.

Стандарты и процедуры WorldSkills на сегодняшний день являются одним из эффективных инструментов оценки качества профессионального образования, позволяющих объективно измерить выполнение требований ФГОС СПО и профстандарта.

Использованная литература

1. <http://worldskills.ru/nashi-proektyi/futureskills.html>

2. Данильченко С.Л. Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова: из прошлого в будущее // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития. Коллективная монография. - Уфа: АЭТЕРНА, 2018. - 374 с.

Взаимодействие с работодателями как условие предоставления студентам возможностей для профессионального роста

Тараненко С.М.
руководитель Комиссии по качеству образования,
преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

ГБОУ ПО г. Севастополя «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова» успешно взаимодействует с работодателями образовательных организаций г. Севастополя в рамках формирования системы профессиональных конкурсов и мероприятий в целях предоставления студентам возможностей для профессионального и карьерного роста.

В 2017-2018 учебном году было организовано и проведено 4 мероприятия, в которых было предусмотрено участие работодателей:

1. I Региональный чемпионат г. Севастополя WorldSkills Russia по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» (февраль 2017 г.) проводился на базе ГБОУ г. Севастополя «Детский сад №131 комбинированного вида». В этом конкурсе профессионального мастерства приняли участие образовательные организации г. Севастополя:

«Детский сад № 131 комбинированного вида», «Детский сад № 127», «Детский сад № 21», «Детский сад № 29».

2. II Региональный чемпионат города Севастополя «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по компетенциям R4 «Дошкольное воспитание» и R21 «Преподавание в младших классах» (ноябрь 2017 г.) был проведен на базе ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова» (далее «СПК им. П.К. Менькова»). В Чемпионате приняли участие образовательные организации г. Севастополя:

«Детский сад № 89 компенсирующего вида», «Детский сад № 127», «Детский сад № 21», «Детский сад № 13», «СОШ № 39», «Гимназия № 7 им. В. И. Великого», «Билингвальная гимназия № 2», «СОШ № 22 им. Н. А. Острякова», «СОШ №49». В конкурсах участвовали студенты и преподаватели ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (Гуманитарно-педагогический институт).

Движение WorldSkills Russia направлено на подготовку современных рабочих кадров, соответствующих требованиям международных стандартов. Движение предлагает для организаций реального сектора экономики кадры, соответствующие современным требованиям работодателей.

Представители работодателей смогли принять участие в I и II Региональных чемпионатах WorldSkills города Севастополя в качестве:

а) участников (молодые специалисты в возрасте до 22 лет); б) экспертов-компатриотов; в) экспертов жюри; г) участников и руководителей мастер-классов в рамках Деловой программы Чемпионатов.

При организации и проведении конкурса «Молодые профессионалы» также была проведена масштабная профориентационная работа с привлечением обучающихся старших классов восьми школ города. Ребята наблюдали за работой участников конкурса, для них проводились экскурсии по педагогическому колледжу, с ними был организован свободный диалог со студентами Колледжа – будущими педагогами.

3. Начальный этап Всероссийской Олимпиады профессионального мастерства по укрупненной группе специальностей СПО 44.00.00 Образование и педагогические науки (апрель 2018). База проведения - «СПК им. П.К. Менькова».

Участвовали в Олимпиаде «Детский сад № 21», «СОШ № 22 им. Н.А. Острякова», «СОШ № 26 им. Е.М. Бакуниной».

Начальный этап Всероссийской Олимпиады профессионального мастерства по укрупненной группе специальностей СПО 44.00.00 был направлен на выявление и поддержку талантливой молодежи – будущих воспитателей детских садов и учителей начальных классов. Работодатели являлись председателями профессионального жюри Олимпиады.

4. Мероприятие по стандартам WorldSkills Russia - Демонстрационный экзамен для студентов по компетенциям R4«Дошкольное воспитание» и R21«Преподавание в младших классах» (май 2018). Центром проведения стал «СПК им. П.К. Менькова». Организациями-участниками стали «Детский сад № 39», «Детский сад № 131 комбинированного вида», «Детский сад № 13», СОШ № 14, гимназия № 8, СОШ № 8. Роль представителей работодателей в данном мероприятии – эксперты.

Работодатели приняли активное участие в формировании оценочных материалов Конкурсов и мероприятий:

1. В рамках I и II Региональных чемпионатов WorldSkills Russia работодатели, выполнявшие работу экспертов, в соответствии с Регламентом конкурса, в день С-2 внесли 30% изменений в материалы Конкурсных заданий. Так, по компетенции R21 «Преподавание в младших классах» работодателями были предложены:

- темы устного эссе для выполнения участниками конкурсного задания по Модулю А «Общекультурное развитие»;
- темы уроков русского языка, математики, окружающего мира, литературного чтения для проведения конкурса «Подготовка и проведение фрагмента урока (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов» по Модулю В;
- темы для проведения интерактива с родителями первоклассников (конкурс «Подготовка и проведение интерактива» в рамках Модуля С «Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения»);
- темы учебных презентаций для методического обеспечения образовательного процесса по Модулю D «Методическое обеспечение образовательного процесса»;
- содержание педагогических ситуаций и направления разработки персонального сайта учителя для выполнения заданий по Модулю E «Самообразование».

В процессе внесения 30% изменений в конкурсные задания по компетенции R21 «Преподавание в младших классах» приняли участие представители «Гимназии № 7 им. В. И. Великого», «Билингвальной гимназии № 2», «СОШ № 22 им. Н. А. Острякова», «СОШ № 49», «СПК им. П.К. Менькова», «Севастопольского государственного университета» (Гуманитарно-педагогический институт).

2. При проведении Начального этапа Всероссийской Олимпиады профессионального мастерства по укрупненной группе специальностей СПО 44.00.00 Образование и педагогические науки в формировании Фонда оценочных средств принимали участие учителя начальных классов ГБОУ г. Севастополя «СОШ № 26 им. Е.М. Бакуниной».

3. В организации демозамена в статусе соорганизатора выступали преподаватели ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет» (Гуманитарно-педагогический институт).

13 июня 2017 г. в Правительстве Севастополя состоялось награждение победителей регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Благодарственные письма победителям вручили председатель Законодательного собрания Екатерина Алтабаева и зам. губернатора Илья Пономарев. «Все ваши достижения способствуют процветанию Севастополя. Для развития экономики города требуется активная совместная работа представителей бизнес-сообщества и трудовых коллективов. Проведение подобных конкурсов – это важный инструмент социальной и экономической политики региона. Правительство Севастополя приложит все усилия для того, чтобы поддержать предпринимательские инициативы и молодых специалистов, выбирающих рабочие профессии», – обратился к присутствующим Илья Пономарев. За призовые места были поощрены и награждены дипломами по компетенции «Дошкольное воспитание»: за I место - Панфилова Любовь Сергеевна (студентка «СПК им. П.К. Менькова»), Магадзба Наталья

Алексеевна (воспитатель ГБДОУ г. Севастополя «Детский сад № 131») и за III место – Меметова Эльвира Февзиевна (студентка «СПК им. П.К. Менькова»). За достижение высоких результатов в учебе, инициативу и творческий подход Илья Пономарев вручил благодарственные письма главы города Дмитрия Овсянникова победителям регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Менькова». Совместно с Союзом WorldSkills Russia и РКЦ г. Севастополя участники - Любовь Панфилова, Наталья Макадзеба, Насибуллина Валерия, Меметова Эльвира, Капко Юлия, Загайна Екатерина прошли обучение по программе предпринимательства и создания своего дела (июнь 2017 г.).

На II Региональном чемпионате WorldSkills Россия («Молодые профессионалы») в г. Севастополе по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» I место заняла Ганжа Екатерина Андреевна (студентка «СПК им. П.К. Менькова»), получившая золотую медаль и диплом, II место - Жалоба Екатерина Сергеевна (студентка «СПК им. П.К. Менькова») – серебряную медаль и диплом, III место – Бочарникова Татьяна Андреевна (студентка СевГУ), которая получила бронзовую медаль и диплом. Победителю и призерам были вручены ценные подарки.

По компетенции R21 «Преподавание в младших классах» I место, заняла Коптенко Екатерина («СПК им. П. К. Менькова»), получившая золотую медаль и диплом, II место - Сидорчук Татьяна (СевГУ) – серебряную медаль и диплом, III место - Фоменко Александра («СПК им. П. К. Менькова»), которой были вручены бронзовая медаль и диплом. Победителю и призерам были также вручены ценные подарки.

I Региональный чемпионат WorldSkills Россия («Молодые профессионалы») в городе Севастополе проходил на базе ГБДОУ г. Севастополя «Детский сад 131 комбинированного вида», который предоставил помещения, оборудованные необходимой техникой - ИКТ-досками, моноблоками, интерактивными столами.

В рамках организации и руководства практикой обучающихся СПК им. П.К. Менькова» организован открытый просмотр занятий по физической культуре. Обучающимся были продемонстрированы занятия по физической культуре в младшей группе (инструктор по физической культуре Андреева Г.В.) и занятие в старшей группе (инструктор по физической культуре Каранова М.И.).

При проведении демонстрационного экзамена помощь в ресурсном обеспечении Центра проведения экзамена («СПК им. П.К. Менькова») оказал ГБОУ г. Севастополя «Детский сад № 131 комбинированного вида»: были предоставлены 24 пульта системы голосования, которые использовались участниками экзамена в процессе демонстрации задания «Проведение фрагмента урока открытия нового знания в начальных классах».

В рамках компетенции R4 «Дошкольное воспитание» Конкурсные задания проведенных Конкурсов и мероприятий явились ориентировочной основой для разработки Комплектов оценочных средств (КОСов) для проведения экзаменов (квалификационных) по профессиональным модулям при реализации ФГОС СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование:

- ПМ.01. Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физического развития – за основу взяты задания Модуля С. «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья и физическое развитие детей дошкольного возраста» и «Организация различных видов деятельности и общения детей дошкольного возраста» (Интегрированный модуль). Задание 1. Организация режима первой половины дня в детском саду. Задание 2. Организация режима второй половины дня в детском саду.

- ПМ.02. Организация различных видов деятельности - задания Модуля А. «Обучение и воспитание детей дошкольного возраста» (Интегрированный модуль). Задание 1. Разработка и проведение интегрированного занятия по речевому развитию (выразительное чтение) с подгруппой детей с включением дидактической игры на ИКТ оборудование. Задание 2. Разработка и проведение интегрированного занятия по познавательному развитию (виртуальная экскурсия в мобильном куполе) и робототехнике.

- ПМ.04. Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательной организации – задания Модуля В. «Взаимодействие с родителями (законными представителями) и сотрудниками образовательной организации» (Интегрированный модуль). Задание 1. Разработка совместного проекта воспитателя, детей и родителей, продуктом которого является информационно-демонстрационный стенд к празднику.

В рамках компетенции R21 «Преподавание в младших классах» Конкурсные задания проведенных конкурсов и мероприятий явились ориентировочной основой для разработки Комплектов оценочных средств (КОСов) для проведения экзаменов (квалификационных) по профессиональным модулям при реализации ФГОС СПО по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах:

- ПМ.01. Преподавание по программам начального общего образования – за основу взяты задания Модуля В «Подготовка и проведение фрагмента урока (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов»;

- ПМ.02. Организация внеурочной деятельности и общения младших школьников – задания Модуля В «Разработка и проведение внеурочного занятия с элементами робототехники»;

- ПМ.03. Классное руководство – задания Модуля С «Подготовка и проведение интерактива для родителей первоклассников»;

- ПМ.04. Методическое обеспечение образовательного процесса – задания Модуля Е «Подготовка и размещение материала для персонального сайта учителя».

Использованная литература

1. Россия 2025: от кадров к талантам// TheBostonConsultingGroup/ - октябрь, 2017.

Рейтинговая система оценивания в современном образовательном процессе

Козубенко И.И.

доктор исторических наук,

заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Личностный подход выступает сегодня в качестве одного из ключевых методологических принципов теории и практики образования вообще и управления образованием, в частности. Современная парадигма образования ориентирует образовательную организацию на реализацию личностно-ориентированного развития [7]. Внедрение личностно-ориентированного подхода проходит различными путями, которые признано называть инновационными, Одним из таких путей является использование рейтинговой оценки деятельности.

Проблемой рейтингового контроля занимаются В.С. Аванесов, Ю.А. Афанасьев, В.П. Беспалько, Н.К. Гайдай, М.Т. Громова и др. Необходимость внедрения рейтинговой системы оценивания отмечают А.Ф. Гусева, В.Я. Зинченко, Р.Я. Касимов, А.В. Левин, В.И. Огорелков, А.Ф. Сафонов и др. Однако, несмотря на интерес ученых и методистов к данной инновации, вопрос о ее внедрении в структуру управления в образовании остается открытым, комплексных работ по определению роли, значения, алгоритма внедрения до сих пор крайне мало. Многие из работ носят декларативный характер. Средняя школа пока пользуется данной системой оценки, в лучшем случае, в качестве эксперимента. Высшая использует данную систему оценивания активнее. Но рейтинг-контроль по многим объективным, а чаще субъективным причинам, не получает должного понимания.

Современные тенденции развития оценочной системы образования ставят несколько ключевых задач:

- обеспечить высокий уровень объективности оценивания;
- достигнуть отражения не разового результата, а тенденций развития личности;
- повысить мотивационную составляющую и снять «эмоциональный негатив» при оценивании;

- ликвидировать случайный характер оценки и сформировать стремление к постоянному труду;
- сделать процесс оценивания более наглядным;
- дать возможность личности оценивать свои успехи относительно эталона, относительно своих предыдущих результатов и результатов своих одноклассников;
- сделать процесс многопрофильного анализа оценочного материала простым и понятным.

Измерительные инструменты во многом зависят от характера критериев и применяемых оценочных шкал. В связи с этим обнаруживается необходимость комплексного решения таких вопросов как сочетание форм и методов контроля, разработка системы оценивания, а также роли системы рейтинг-контроля как одного из важнейших мотивирующих факторов.

Системы оценивания учебных достижений обучающихся. В мировой и отечественной практике существует немало различных систем оценивания учебных достижений учащихся [4; 5; 10]: традиционное («пятибалльное») фиксирующее оценивание, многокритериальная или комплексная отметка, критериально-ориентированное оценивание, многобалльные системы оценки, пролонгированное оценивание, безотметочная система оценки, дифференцированные оценки, кредитно-зачетные системы оценки, содержательные оценки, вычитательные системы оценки, накопительные системы оценки (рейтинг, мониторинг, портфолио) и др. Разнообразие систем оценивания предполагает наличие различных видов оценочных шкал: количественная шкала (традиционная, в которой измерением служит числовое множество), абсолютная шкала (контрольные работы и тесты, оценка которых - сопоставление результатов с нормативными критериями измерение - числовой символ, точка отсчета абстрактна; в качестве измерения используется числовой символ, точка отсчета абстрактна), используемая в слабо структурированных областях порядковая шкала (вариантом которой является ранговая шкала, когда каждому объекту присваивается ранг, номер в иерархии объектов), относительная оценочная шкала (сравнение текущего состояния обученности с предыдущим состоянием обученности) и др. В течение длительного периода в России действует т.н. традиционная «пятибалльная» система: достижения обучающихся трактуются как возрастание объема знаний, умений и навыков, уровень усвоения которых оценивается при помощи балльной оценки. Центром внимания педагога является учебная деятельность, а диагностика достижений представляет фиксацию уровня обученности обучающихся, которая характеризует уровень освоения знаний [6]. При таком подходе обнаруживается ряд характерных особенностей, которые оказывают негативное влияние на качество образования:

- субъективный характер оценивания, который выражается в том, что: а) часто от преподавателя, его настроения и отношения к обучающемуся складывается общая оценка; б) у каждого преподавателя вырабатывается своя «авторская» система оценивания;
- недемократичность системы: нет права выбора времени, формы ответа;
- обучающийся, как правило, лишен возможности участвовать в оценивании своих результатов, оценка и отметка педагога теряют для обучающегося содержательный смысл, что затрудняет развитие у него самостоятельности и ответственности;
- за отметками закрепляются социальные ярлыки. По словам В.А. Сухомлинского, «отметка превращается в идола», оценка становится мощным стрессогенным фактором, формирует в обучающемся такие негативные качества, как приспособленчество, цинизм, зависть и др.
- нивелируется основное назначение оценки – стимулировать познавательную деятельность учащихся, акценты смещаются в сторону установившихся отношений между учителем и учащимся;
- негуманность системы: обучающийся не всегда может претендовать на высшую оценку, отвечать, когда хочет, когда готов;
- несориентированность на психофизиологические возможности обучающегося и др.

Рейтинговая система оценивания обучающегося. Термин «рейтинг» включает в себя значения: 1) оценка, разряд, класс, положение (относительно других); 2) место испытуемого по

измеряемому признаку (тесту, показателю) среди других членов группы; 3) оценка, некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия; 4) индивидуальный числовой показатель оценки достижений в классификационном списке; 5) метод оценивания, или психологического измерения, основанного на суждениях компетентных судей (Б.Г. Ананьев).

Рейтинговая система - совокупность правил, методических указаний и соответствующего математического аппарата, реализованного в программном комплексе, обеспечивающем обработку информации как по количественным, так и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности детей, позволяющем присвоить персональный рейтинг каждому обучающемуся по любой учебной дисциплине, любому виду занятий, обобщенно по ряду дисциплин. Рейтинг учащихся - метод упорядочивания по занятым местам в зависимости от учебных достижений и, одновременно, научно-обоснованная форма организации не только контроля знаний, но и учебного процесса в целом. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» по отдельным дисциплинам, по циклу дисциплин за определенный период обучения. В качестве синонимичного принят термин «индивидуальный, кумулятивный индекс», т.е. индекс по сумме оценок. В практике рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 20-балльной или 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания обучающегося по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения. В основе рейтинг-контроля знаний лежит комплекс мотивационных стимулов, среди которых своевременная и систематическая отметка результатов в точном соответствии с реальными достижениями учащихся, система поощрения хорошо успевающих обучающихся. По сравнению с традиционной технологией контроля рейтинговое оценивание имеет ряд преимуществ.

«Традиционное» и рейтинговое оценивание

«традиционное» оценивание	рейтинговое оценивание
оценка выставляется за единичный ответ	систематический учет знаний и умений
	объективность оценки знаний
	планирование обучающимся оценки и сравнение своих успехов с успехами других учащихся
активизация работы по мере приближения контрольного мероприятия	систематическая, последовательная работа обучающегося
	регулярность получения знаний, ритмичность процесса обучения
	заинтересованность учащихся в повышении успеваемости, в получении высокого рейтинга
возможен принцип «лотереи» на контрольном мероприятии	оценка конкретных умений, навыков
	возможность получить итоговую оценку по предмету без сдачи экзамена/зачета
пассивность учащихся в период обучения	активная деятельность и ответственность учащихся
	активизация работы на занятиях
	активизация работы по выполнению творческих и «нетрадиционных» заданий
потребительское отношение к учебному процессу, подготовка ради получения оценок	свобода выбора вида заданий и продолжительности их выполнения
настрой на потребительское отношение к преподавателю, который «обязан» учить	выработка привычки к самостоятельному получению знаний
	повышение уровня дисциплинированности
нет развития навыков самостоятельной работы	развитие навыков самостоятельной работы
неравномерность нагрузки в течение обучения, условия для перегрузки учащихся	равномерное распределение нагрузки, планирование работы
	информация об объеме предстоящей работы
	планирование результатов

Базой рейтинговой системы оценивания учебных достижений учащегося является понятие «идеальный обучающийся» - эталон, образец для сравнения с достижениями реальных учащихся, который:

- выполняет все контрольные мероприятия на максимально возможные оценки;
- осваивает учебный план во всей полноте;
- в полном объеме осуществляет все виды самостоятельной работы;
- активно участвует во всех занятиях, посещая их в полном объеме, имеет 100% текущую рейтинговую оценку, занимается проектной, научно-исследовательской деятельностью.

Объектами рейтинг-контроля являются совокупность знаний и умений по всем дисциплинам учебного плана, социальная активность учащегося. Конечная цель рейтинговой технологии – становление обучающегося как субъекта учебной деятельности, т.е. достижение такого уровня развития обучаемых, когда они оказываются способными поставить цель своей деятельности; когда могут планировать, корректировать свои действия, соотнося результат с поставленной целью. Обучающийся должен осознать себя субъектом учебного процесса. Поэтому в рамках рейтинговой технологии между учителем и учащимся возникают субъект-субъектные отношения.

Цели и возможности рейтинговой системы

цели	возможности
комплексная оценка качества учебной работы обучающихся в процессе обучения	организация систематической работы обучающихся
	обеспечение ритмичной и качественной работы обучающихся и преподавателей
	повышение посещаемости и уровня дисциплины
	организация соревнования с «идеальным обучающимся»
	повышение учебной мотивации обучающихся
	рефлексивный подход
повышение качества обучения за счет интенсификации учебного процесса	оптимизация форм учебного процесса и индивидуализация обучения
	стимулирование творческого отношения к работе
	последовательность действий, законченность блоков содержания
	индивидуальный темп обучения
	гибкое управление процессом обучением
реализация идеи непрерывного мониторинга учебного процесса	осуществление регулярного, непрерывного контроля достижений обучающихся
	повышение ответственности преподавателей
	предсказуемость и объективность итоговой отметки
	использование различных модификаций контроля
	уменьшение стрессовых ситуаций
	самоконтроль обучающихся
реализация идеи перехода к сокращению обязательной аудиторной нагрузки и увеличению доли и значимости самостоятельной работы обучающихся	

В задачи рейтинга входят[9; 11]:

- единство реализации всех функций обучения: образовательной, воспитательной и развивающей;
- максимальное использование внутренних ресурсов обучающихся, раскрытие их возможностей;
- обеспечение более высокого качественного уровня обучения;
- развитие положительной мотивации к занятиям;
- обновление содержания работы;
- повышение познавательного интереса обучающихся.

Ученые выделяют различные виды рейтинга [3]:

- академической успеваемости(отражает уровень учебных достижений);

- олимпийский (отражает участие в интеллектуальных, творческих и спортивных состязаниях);
- лидерский(отражает уровень социальной компетентности, общественную активность);
- званий и сертификатов(фиксирует личные достижения в области искусства, науки и спорта, подтвержденные сертификатами).

Классифицируется рейтинг и по регулируемости порядка изучения учебной дисциплины и оценки ее усвоения:

- 1) рейтинг по дисциплине, учитывающий текущую работу ученика и его результаты на экзамене/зачете;
- 2) совокупный рейтинг, отражающий успеваемость по всем предметам, изучаемым в данном триместре/четверти;
- 3) заключительный рейтинг по циклу родственных дисциплин, изучаемых в течение определенного периода;
- 4) интегральный рейтинг за определенный период обучения, отражающий успеваемость в целом в течение какого-то периода обучения.

Риски реализации рейтинговой системы оценивания. При введении рейтинга, как и любого новшества, срабатывает т.н. антиинновационный барьер. Обусловлен он индивидуальными особенностями личности и социально-психологическими чертами той общности, в которую она входит. А.И. Пригожин [8] для промышленных организаций, но применимых и к рейтинговому нововведению, выделил набор антиинновационных стереотипов, построенных как набор вариаций «Да, но...»:

1. «Это у нас уже есть».
2. «Это у нас не получится».
3. «Это не решает главных проблем».
4. «Это требует доработки».
5. «Здесь не все равноценно».
6. «Есть и другие предложения».

Внедрение рейтинговой системы несет в себе определенные риски.

Таблица 1. Риски, связанные с обучающимися

Возможные проблемы	Причины возникновения проблем
непонимание правил оценивания	новизна рейтинговой системы
	сложность рейтинговой системы
жесткость, механистичность оценки	автоматическое определение итоговых отметок, а значит, уменьшение роли преподавателя в этом процессе
	неодинаковость требований при оценке работ
сильное падение рейтинга в случае болезни	автоматическая фиксация любого невыполненного задания
падение формальной успеваемости	одинаковый набор учебных обязательных учебных заданий для всех обучающихся
	сложность выполнения наиболее полного объема заданий по всему корпусу учебных предметов (особенно для слабых обучающихся)
	автоматическая фиксация любого невыполненного задания
психологическая напряженность	необходимость выполнения наиболее полного объема заданий по всему корпусу учебных предметов
	автоматическая фиксация любого невыполненного задания
	итоговая оценка зависит от активности (для социально неактивных обучающихся)
	дефицит времени для качественной подготовки одновременно по всем предметам

	ухудшение психологического климата в учебном коллективе, так как происходит борьба за баллы
	страх перед количеством работы; страх, что «не успею», «не наберу баллы»
	страх перед получением несоответствующей пожеланиям итоговой оценки
физические перегрузки	большое количество различных видов работ
	большое количество письменных работ

Таблица 2. Риски, связанные с преподавателями

возможные проблемы	причины возникновения проблем
необходимость освоения новых форм оценивания, отчетности и анализа информации	новизна предлагаемой системы оценивания
	сложность предлагаемой системы оценивания
	компьютерные технологии реализации рейтинговой накопительной системы
	увеличение отчетной документации
необходимость по-новому строить процесс планирования	планирование полной системы учебных заданий
	трудоемкость подготовки и обновления методического обеспечения
	определенность числа обязательных баллов для каждого учебного периода
	различный вес учебных заданий; необходимость предварительного определения относительного веса заданий
	подготовка нескольких вариантов контролирующих материалов, их постоянного обновления
	увеличение нагрузки по проверке самостоятельных работ
необходимость по-новому строить процесс обучения	одинаковый набор учебных обязательных учебных заданий для всех обучающихся
	преобладание письменных форм контроля
	«зарабатывание» обучающимся отметки - возможность подмены мотива учебы
	подготовка индивидуальных планов и графиков обучения обучающихся
смена позиции преподавателя	при выполнении самостоятельной работы идет опережение плана работы преподавателя
	наличие ясных правил вывода итоговой отметки
	возможность набора обучающимся «необходимой» суммы баллов до окончания учебного периода
	устойчивая привычка к старой парадигме образования: «меня учат»; очень сложный переход к парадигме «я учусь»
	принятие права обучающегося на определение своего уровня притязаний (потеря «двойки» как инструмента принуждения)
	принятие права обучающегося на определение своего режима учения
организационные сложности	необходимость обсуждения самостоятельной работы на занятиях
	дополнительное внимание к «сильным» и «активным» обучающимся из-за объема предоставляемых ими работ
	постоянное подстегивание «слабых» обучающихся
возможность возникновения конфликтных ситуаций между обучающимся и преподавателем, обучающимся, преподавателями и родителями	пониженный барьер стрессоустойчивости у обучающихся
	отсутствие у обучающихся навыков самостоятельной работы
	«погоня» обучающихся за баллами; неадекватное отношение к оцениванию

непонимание сути системы обучающимися	обучающиеся не выполняют непривычные, «нетрадиционные» виды работы (проекты, наглядные пособия и др.)
---------------------------------------	---

Риски, связанные с администрацией

возможные проблемы	причины возникновения проблем
проблема интерпретации новых оценок	новизна предлагаемой системы оценивания
	сложность предлагаемой системы оценивания
неприятие новой формы оценивания частью преподавателей	необходимость смены привычной модели деятельности
	непонимание преподавателями сути системы и незнание методики и технологии ее организации; неприятие рейтинговой системы
	несвоевременное информирование преподавателями субъектов образовательного процесса о системе работы, по рейтинговой оценке, знаний; отсутствие рейтинг-планов и рейтинг-карт
	нарушение выполнения графика рейтинговых мероприятий
	чрезмерный объем и количество самостоятельных заданий
	невыполнение норм и правил рейтинговой системы оценивания
непонимание или неприятие сути системы обучающимися, родителей	отсутствие информации или нежелание получать информацию о рейтинговой системе оценки знаний
	игнорирование рейтинговой системы оценки знаний
	отсутствие устойчивой привычки к самостоятельной работе
организационные сложности	недостаточная информационная работа о рейтинговой системе
	трудоемкость информационного обеспечения системы оценивания
	обеспечение компьютерной безопасности
	объективные трудности с составлением расписания
	недостаточно развитая библиотечная и электронно-информационная база при тенденции к увеличению доли самостоятельной работы обучающихся

Риски, связанные с другими субъектами образовательного процесса

возможные проблемы	причины возникновения проблем
непонимание новой системы оценивания	новизна предлагаемой системы оценивания
неумение использовать возможности новой системы оценивания	сложность предлагаемой системы оценивания
неприятие новой системы оценивания	падение успеваемости обучающегося, в том числе в случае болезни
	психологическая напряженность обучающегося
	физические нагрузки ученика, вызванные необходимостью ежедневной самостоятельной работы

Возможности снижения рисков, связанных с реализацией рейтинговой системы оценивания

подготовительная работа по введению рейтинговой системы оценивания знаний	
разъяснительная работа	проведение совещаний коллектива образовательной организации
	проведение собраний обучающихся
	публикация разъяснений на сайте образовательной организации
	подготовка методических пособий для преподавателей, методистов, обучающихся
подготовка Положения о рейтинговой системе оценки знаний	проведение публичного обсуждения Положения в коллективе

тренинги	проведение тренингов с преподавателями и обучающимися перед введением рейтинговой системы
	организация компьютерных курсов для преподавателей
подготовка учебно-методической документации	обучение ответственных за реализацию рейтинговой системы
	подготовка шаблонов и критериальных документов
	составление технологической карты (графика) рейтинговых мероприятий
подготовка материальной базы	создание информационной системы и др.

Положение о рейтинговой системе оценивания учебных достижений обучающихся четко прописывает правила:

- оценки посещаемости занятий;
- оценки активности обучающегося на занятии;
- самостоятельной работы;
- рубежного контроля;
- порядка добора рейтинговых баллов.

Основной алгоритм внедрения рейтинговой системы включает несколько основных и вспомогательных действий:

- весь курс обучения по предмету (или циклу предметов) разбивается на тематические разделы, контроль по которым обязателен;
- создается рейтинг-план предмета. Выполняя какое-либо задание, обучающийся зарабатывает определенное количество баллов, в зависимости от типа задания и от правильности его выполнения. Такие задания являются контрольными точками, по которым преподаватель оценивает рейтинг обучающихся;
- создается технологическая карта.

Особую сложность вызывает определение максимальной рейтинговой оценки.

Если контроль знаний и умений непрерывный, то максимальная рейтинговая оценка по предмету определяется по формуле:

$R_{max} = (N/2) \cdot 5$, где N - количество часов, выделяемых на изучение данного предмета. 5 - максимальное количество баллов, которое возможно получить за одно занятие. Суммарная максимальная рейтинговая отметка успеваемости складывается из максимальных рейтинговых оценок по предметам, а рейтинговая отметка по каждому предмету складывается из рейтинговых оценок по составляющим его темам (разделам). Алгоритм определения рейтинговой оценки успеваемости учащихся включает:

- «весомость» конкретного предмета в учебном плане, которая определяется путем определения максимально возможной рейтинговой отметки по принятой формуле.
- учебную успешность, которая также рассчитывается.

Расчет учебной успешности исходит из мотивации учащихся к обучению. Формирование мотивов учения – это создание условий для появления внутренних побуждений к учению, осознания их учащимся и дальнейшего саморазвития им своей мотивационной сферы. Расчет учебной успешности является механизмом, позволяющим повысить мотивацию к активной и равномерной учебной деятельности учащихся, включая самостоятельную работу. Основой такого механизма является система контроля знаний, которая предусматривает сквозную аттестацию ученика по всем дисциплинам в соответствии с учебным планом по всем видам занятий с присвоением ему рейтинговой оценки в зависимости от уровня подготовленности, активности и его поведения;

– создается методическое сопровождение внедрения рейтинговой системы оценивания учебных достижений учащихся (рейтинговый журнал учителя, рейтинг-ведомость учащихся по результатам тестирования и др.);

- определяются правила формирования экзаменационной/зачетной оценки по предмету и шкала пересчета в оценку по 5-балльной системе;
- вырабатываются оценочные критерии, например, домашнее задание, информационная активность, участие в изучении нового материала и закреплении изученного материала, дисциплина, пропуски уроков/опоздания (без уважительной причины). Выбранная модель рейтинговой оценки остается неизменной в течение года.

Для каждого из оценочного критерия разрабатывается шкала оценивания в Ре (рейтинговые единицы - единицы успешности): приобретается возможность оценить все стороны учебно-воспитательного процесса. В ней используется как пятибалльная система оценок, так и рейтинговая шкала учебной успешности. Балльная система оценок соответствует пятибалльной системе учебной успеваемости. Предусматривается система перевода оценочных баллов в единицы успешности. В зависимости от уровня успеваемости выделяют уровни успеваемости: наивысший, высший, высокий, средний, низкий, крайне низкий, чрезвычайно низкий. Предусматривается система начисления поощрительных и штрафных баллов, которая позволит либо повысить уровень учебной успешности, либо понизить, если учащийся, нарушая требования учебно-воспитательного процесса, их получает.

Фактором, стимулирующим учебную деятельность, является информационная открытость системы, что дает возможность ученикам сопоставлять результаты своей учебы с результатами одноклассников.

Использование рейтинга позволяет задействовать весь мотивационный блок и различные каналы приема-передачи учебной информации, воздействующие на ученика. При этом образуются и многократно усиливаются эффекты обратной связи между всеми участниками применения рейтинга. Учитель также попадает под влияние таких эффектов, что требует от него высокой концентрации и соответствующего интереса.

Модели рейтингового оценивания.

Простая рейтинговая оценка. Простая рейтинговая оценка $R(r)$. $R(r)$ равна сумме всех оценок θ_n ученика по предмету, полученных им при проверке знаний от начала обучения до текущего момента по определенным критериям.

Простая рейтинговая оценка высчитывается по формуле: $R(r) = \theta_n$:

n – номер проверки,

t – число контрольных мероприятий от начала обучения до текущего момента.

Простая рейтинговая оценка измеряется в баллах и вычисляется добавлением очередной отметки предыдущей. Простая рейтинговая оценка никогда не убывает.

Относительная структурированная рейтинговая оценка. Относительная структурированная рейтинговая оценка $D(t)$ вычисляется по формуле

$D(t) =$	$\frac{\sum \theta_{ni}}{n}$	$\cdot k_i$
	$\sum \theta_{n \max i}$	

где:

m – число оцениваемых видов учебной деятельности,

i – номер учитываемого в рейтинге вида учебной деятельности:

$i = 1, 2, \dots, n$

n – номер контрольного мероприятия

$n = 1, 2, \dots, t$

θ_{ni}^i – баллы за учитываемый в рейтинге i -й вид учебной деятельности

$\theta_{n \max i}$ – баллы «идеального ученика» по i -му виду учебной деятельности на контрольном мероприятии n .

k_i – вес i -го вида учебной деятельности в процентном выражении при условии $k_i = 100\%$. Относительная рейтинговая оценка. Относительная рейтинговая оценка $P(t)$ вычисляется после каждого контрольного мероприятия как деление суммы баллов на сумму баллов «идеального обучающегося» и выражается в процентах:

$P(t) =$	$\frac{\sum \theta_{ni}}{\sum \theta_{n \max i}}$	$\cdot 100\%$
----------	---	---------------

Числитель - сумма баллов i_n , полученных в ходе t проверок,
 знаменатель – сумма максимально возможных оценок i_n^{\max} «идеального обучающегося»,
 n - номер контрольного мероприятия,
 t – число контрольных мероприятий.

Относительная рейтинговая оценка $P(t)$ выражается в процентах и показывает степень объема учебного материала для обучающегося.

Оценка может не только возрастать, но и убывать, оставаться практически постоянной некоторое время в течение года

Если обучающийся выполняет работу в объеме, превышающем плановый, относительная рейтинговая оценка может превышать 100%.

Рубежная рейтинговая оценка. Рубежная рейтинговая оценка $R_p(t)$ вычисляется путем складывания баллов за каждое посещение занятия, участия в нем в виде выступления или ответа, за каждое выполненное задание в рамках самостоятельной работы и пр. Рейтинговая оценка $R_p(t)$ может только возрастать. Пороговый (рубежный) уровень овладения программой составляет 61 балл.

Среднеарифметическая рейтинговая оценка. Среднеарифметическая рейтинговая оценка $M(t)$ определяется как среднеарифметическая всех оценок с учетом их веса (с точностью до 0,01). Количество оценок за определенный период должно быть не менее трех.

Шкала перевода среднего балла в пятибалльную систему:

- средний балл 2,49 и менее – отметка «2»;
- 2,50–3,49 балла – «3»;
- 3,50–4,49 балла – «4»;
- 4,50 и более – «5».

Рейтинг определяется для тех обучающихся, кто превысил минимальный норматив 3,4–3,5 балла, или для всех обучающихся по усмотрению педагогического коллектива

Копилка. Система «копилка» действует по принципу наполнения сосуда, куда обучающиеся могут складывать баллы со знаком «+» или со знаком «-».

Баллы со знаком «+»:

- за выполненные задания;
- за посещаемость;
- за самостоятельную работу;
- за исследовательскую и проектную деятельность.

Баллы со знаком «-»:

- за невыполнение заданий;
- за пропуски занятий без уважительной причины;
- за нарушения дисциплины.

В конце оговоренного периода из «копилки» достаются все баллы со знаком «плюс» и «минус», из которых складывается общая сумма. Общая сумма служит основанием для выставления годовой оценки, определением ранга.

Современная система образования должна быть направлена на развитие личности, раскрытие его возможностей, талантов, становление самосознания, самореализации. Развитие личности идет не только путем овладения нормативной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта, как важного источника собственного развития; учение и обучение как субъектная деятельность обучающегося и преподавателя, обеспечивающая познание и передачу знаний должно разворачиваться как процесс, описываться в соответствующих терминах, отражающих его природу, психологическое содержание.

Чтобы квалифицированно управлять образованием, делать научно обоснованные и объективные выводы о степени достижения поставленных целей, принимать решения, способствующие повышению его эффективности, необходимо иметь различные фактические данные о ходе и состоянии образовательного процесса [1]. Оценка результатов деятельности

обучающихся требует новых научно-методических решений, достоверной диагностики компонентов образовательного процесса. Управление должно своевременно реагировать на происходящие изменения, а для этого необходимо иметь информацию о них [6]. Получение такой информации и выявление необходимой корректировки хода работ обеспечивается посредством контроля. Контроль делает управление чувствительным к изменениям. Контроль является одним из важнейших факторов продуктивности деятельности, так как реализует закономерности развития [2].

В управление образованием вводится новая система контроля – рейтинг. Рейтинговая система обеспечивает систематическую, максимально мотивированную работу как обучающихся, так и преподавателей. Это подтверждается тем, что при внедрении рейтинговой системы:

- снижается стрессовая ситуация в процессе контроля;
- управление становится личностно-ориентированным;
- рейтинг исключает всякое унижение личности, позволяет самому оценивать свои способности и возможности, т.е. стимулирует личность на добросовестную работу.

Рейтинговая система не только снимает многие противоречия, но и способствует решению проблем усиления мотивации к учебной деятельности; показывает динамику успехов и неудач.

Внесение духа соревнования и соперничества, изначально заложенных в человеческой природе, находит оптимальный выход в добровольной форме, которая не вызывает негативной отталкивающей и болезненной стрессовой реакции. Развитие творчества, самоанализа, включение интеллектуальных резервов личности служат исполнению потребности общества в специалистах, способных к творческой и активной деятельности.

При внедрении рейтинг-контроля следует учитывать некоторые положения:

1. Показатели рейтинговой системы контроля не являются универсальными, но могут быть использованы с учетом специфики образовательной организации;
2. Рейтинг-контроль способствует повышению эффективности учебно-воспитательного процесса;
3. Использование рейтинг-показателей можно считать объективной системой оценивания;
4. При рейтинговой оценке обучающихся руководителям необходимо детально разобраться и выяснить, какой комплекс знаний и умений уже сформирован, что мешает выполнять учебную работу на достаточном уровне, какая помощь необходима. Это позволит заметить определенные тенденции в развитии каждого обучающегося и всей организации.

Использованная литература

1. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. 2001. Интернет-ресурс. Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/resvanov_
2. Диканская Н.Н. Оценочная деятельность как основа управления качеством образования. // Стандарт и Мониторинг в образовании. 2003. №3. С. 38-42
3. Калужская М.В., Уколова О.С., Каменских И.Г. Рейтинговая система оценивания. Как? Зачем? Почему? М.: Чистые пруды, 2006. 32 с.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. Обучение на основе исследования, игр, дискуссии, анализ зарубежного опыта. Рига, 1995. 176 с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежной школе. //Педагогика. 1994. №5. С.129-131.
6. Краснов С.И. Каменский Р.Г. Гуманитарная экспертиза деятельности образовательных учреждений// Педагогика. 2011. №1. С.48-56.
7. Пинаева Е.А. Организация учебных занятий в условиях личностно-ориентированного обучения. Интернет-ресурс. Режим доступа:<http://kollegi.kz/publ/49-1-0-2631>
8. Пригожий А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. /Социальные проблемы инноватики. М., 1989. С. 79-81.
9. Русских Г.А. Технология рейтингового обучения// Дополнительное образование. 2004, № 12.
10. Хлебников В. А. Система оценки учебных достижений учащихся. Интернет-ресурс. Режим доступа:<http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus>

Развитие самостоятельности и творчества у студентов педагогического колледжа – будущих воспитателей детского сада

Рыбак Е.В.

кандидат педагогических наук, доцент,

преподаватель кафедры профессионального образования

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

В современном российском образовании, как и в социокультурной политике России в целом, происходит трансформация основных подходов к человеку, технологиям образования, к характеру образовательной деятельности, ориентированных на компетентность, развитие личностных качеств, творчество, самостоятельность и самореализацию каждого человека. Существенные изменения, в этой связи, происходят и системе среднего профессионального образования, в частности в сфере подготовки воспитателей детских садов.

Развитие творческих способностей и самостоятельности у ребенка дошкольного возраста в современном быстро меняющемся мире, является одной из важнейших задач, обозначенных в ФГОС ДОО, поэтому современный воспитатель должен обладать соответствующей компетентностью, с легкостью решать обозначенные задачи. При подготовке таких специалистов в современных условиях репродуктивные модели не работают, необходимо создать условия для развития творческих способностей и самостоятельности у самих обучающихся.

Исследователи определяют самостоятельность как обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве ответственности за свою деятельность и поведение. Развитие самостоятельности и активности личности можно обозначить как одну из центральных проблем педагогики и педагогической психологии. Отдельно исследовалась самостоятельность человека в период дошкольного детства. Существенный вклад в исследование данного феномена в детском возрасте внесли такие представители отечественной психолого-педагогической науки, как К.Д. Ушинский, Л.И. Божович, А.Л. Венгер, С.Л. Рубинштейн. Важно отметить, что интенсивно вопросы формирования самостоятельности в дошкольном возрасте в России изучались в 70–90-е годы XX столетия (Ф.В. Изотова, К.П. Кузовкова, В.Н. Зинченко, Т.В. Гуськова, Н.В. Елизарова, Г.А. Цукермани и др.).

В начале XX в. возникли различные направления в исследовании самостоятельности детей и молодежи. Рассматривались вопросы развития самостоятельности в онтогенезе; в разных видах деятельности: игровой, трудовой, продуктивной. Описаны такие показатели самостоятельности как умение поставить цель деятельности; осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач. Определены и исследованы психолого-педагогические условия, оказывающие позитивное воздействие на развитие самостоятельности. (И.М. Воротилкина, Чебровская С.В. и др.) [2], [8].

В зарубежной литературе встречаются рекомендации по воспитанию самостоятельности. А. Фромм (AllanFromm), например, призывает взрослых не быть «слишком ревностными в своих требованиях. Можно потребовать от ребенка в возрасте два с половиной года, чтобы он самостоятельно оделся, но вряд ли он это может сделать» [6, С. 254–256]. Р. Макклур (Robin McClure) советует взрослым чаще поощрять детей делать выбор (что надеть, куда пойти); помогать понять последствия этого выбора; избегать чрезмерного контроля; поощрять ребенка в соответствии с его заслугами [9]. Дж. Вольф (JenniferWolf) утверждает, что дошкольное детство — прекрасный период для «извлечения выгоды из подающей надежды независимости» ребенка; нужно быть терпеливым к любым

самостоятельным проявлениям ребенка, ибо это выражение его независимости; необходимо создавать условия для ответственности ребенка (например, за его игрушки) [10].

В целом, исследователями выявлено, что важнейшая роль самостоятельности как интегративного качества личности заключается в объединении личностных проявлений общей направленности на внутреннюю мобилизацию ресурсов для самореализации без помощи извне.

Анализ большого массива научных данных позволил нам выделить несколько уровней развития самостоятельности в дошкольный период: первичный (базовый), формальный (нормативный), «динамический» (социального взаимодействия) и уровень адекватной возрасту самостоятельности. Уровневая модель, характеристика каждого уровня подробно рассмотрена нами в статье в 2012 году [5].

Самостоятельность взрослого человека, в нашем случае, студента педагогического колледжа, является сложнейшим образованием, исследованием которого занимались многие ученые из разных областей научных знаний, в первую очередь, психологии. Основные теоретические положения представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Исследователи	Основные теоретические положения
З. Фрейд А. Адлер К. Юнг	Самостоятельность / самость трактуется как «поток энергии» изнутри человека. Самостоятельность детерминируется внутренними факторами, лежащими в основе активности и поведения.
Э. Фромм Г. Олпорт	Самостоятельность детерминируется внешними факторами (социальное, культурное, семейное влияние на человека). Самостоятельность через осознание самоидентичности, неповторимости своего «Я».
А. Маслоу К. Роджерс	Самостоятельность сопоставляется с самоуважением, самосовершенствованием; связывается с понятиями личностного роста, творчества, свободы и независимости.
И.С.Кон	Самостоятельность исследуется как свойство личности. Выделяется три наиболее важных аспекта самостоятельности: способность действовать независимо и принимать важные решения без подсказки извне; ответственность за последствия своих действий и готовность отвечать за свои поступки; убеждение о реальности поведения, его социальной возможности и моральной правильности. Под самостоятельностью понимается свобода и возможность контролировать свою жизнедеятельность. Контроль направлен как на изменение окружающей среды в соответствии с целями и потребностями, так и на изменение собственных целей и потребностей в соответствии с условиями и требованиями среды. Рассматривается связь самостоятельности и трудовой деятельности.
Д.Б. Эльконин	Самостоятельность трактуется как один из показателей развития чувства взрослости у детей, чувства взрослости и тенденции / стремления к самостоятельности. Самостоятельность формальная и подлинная. Взрослая жизнь рассматривается как период самостоятельных решений.
С.Л. Рубинштейн	Самостоятельность рассматривается как стержневое качество; общее проявление личности, характеризующее общий тип отношений к труду, людям, обществу. Прослеживается тесная связь самостоятельности со способностью ставить сознательно цели, задачи и определять направление своей деятельности.
Л.С. Выготский	Озвучивается идея самоактуализации; самостоятельность рассматривается как способ избежать авторитарности.
С.В. Чебровская	Самостоятельность описывается как явление с двухкомпонентным смысловым строением (социально-личностный и индивидуально-смысловой центры).
К.А. Абульханова	Самостоятельность описывается черта личности «наших соотечественников, которая отлична от расчетливого западного индивидуализма, которая осталась неистребленной чертой русского национального характера, составляет

	основную предпосылку, возможность личности стать субъектом деятельности» [1].
Д.А. Циринг; Ю.В. Яковлева	Самостоятельность, как и беспомощность, выступает качеством субъекта, включающим в себя единство специфических личностных особенностей.
Н.Н. Иванова	«Индикатором развития самостоятельности выступают готовность человека осуществить выбор, что включает в себя постановку разных целей; выбор средств и преобразование условий своей деятельности; соотнесение полученных результатов с поставленной целью» [3].

Довольно полное определение самостоятельности взрослого человека предлагает И.С. Кон, где самостоятельность трактуется как свойство личности, которое «предполагает, во-первых, независимость, способность самому, без подсказки извне, принимать и проводить в жизнь важные решения, во-вторых, ответственность, готовность отвечать за последствия своих поступков и, в-третьих, убеждение в том, что такое поведение реально, социально возможно и морально правильно» [4].

С.В. Чебровская указывает, что на развитие самостоятельности влияют как внутренние (психофизиологические, интеллектуальные, психологические), так и внешние условия (социально-гигиенические, организационные, социальные), при этом особое место занимает организация среды жизнедеятельности. Правильная организация среды жизнедеятельности человека имеет особое значение для развития самостоятельности, где доминирующую роль играют психологические и организационные условия [7].

Мы выявили, что формирование высокого уровня самостоятельности сопряжено и протекает параллельно с творческим развитием личности, который так же представлен четырьмя основными уровнями. К ним относятся: спонтанный уровень, на котором пробуждается творческая потребность, приводящая к созданию неких незавершенных продуктов, не отвечающих всем критериям творческого продукта; репродуктивно-творческий, на котором, создаваемый творческий продукт содержит элементы новизны, но, по сути, является трансформацией некой, уже известной формы; уровень открытия (инсайта), где появляется принципиально новая идея создания творческого продукта; собственно творческий уровень, на котором появляется продукт, отвечающий всем критериям творчества.

Понимание феномена самостоятельности и осмысление уровневого характера творческого развития студента, позволяет нам организовать профессиональное обучение таким образом, что студентам, сначала предоставляется возможность выполнить какую-то не очень сложную продуктивную деятельность (на «спонтанном уровне»), где акцент ставится на эмоциональном желании студента достаточно быстро получить результат. Такие задания не сложны и не требуют от студента прочных навыков и умений. Поиск таких заданий является творческой задачей и для самого преподавателя. Получение на данном уровне какого-то конечного результата, положительная (запланированная!) оценка такого результата, позволяет нам заинтересовать студентов, предложить им, в дальнейшем, репродуктивные, более сложные, требующие усидчивости и внимания, виды деятельности. Получая положительную оценку на первом уровне, студенты становятся более уверенными в своих силах и успешнее осваивают «эталон», выполняя работу по шаблону. Репродуктивная деятельность не всегда интересна, однако, чтобы позднее получить собственный, творческий результат, обучающиеся находят в себе силы, прикладывают волевые усилия, доводят работу до конца.

Значительный вклад в развитие самостоятельности и творчества вносят регулярные самостоятельные задания по каждому разделу учебного модуля.

По итогам каждого семестра выявляется отношение будущих воспитателей к курсу, к заданиям и анализу продуктов творческой деятельности. Приведем некоторые отзывы, убеждающие нас в том, что работа ведется в верном направлении. Отзывы традиционно можно разделить на три основных группы:

Первая группа (очень малочисленная – 10-20% респондентов из каждой группы). Для студентов творческая деятельность представляется, все еще, сложным делом. Суть ответов можно свести к следующему: а) «Выполнять работу по шаблону легче, быстрее, проще», «не нужно искать что-то новое», «шаблон можно найти в интернете и сделать все, что захочешь...»; (поэтому мне больше нравится работа по шаблону). б) «Самостоятельно придумывать что-то сложно».

Вторая группа (значительная часть – до 50- 60 %): а) «По шаблону выполнять работу не очень интересно, но важно», «нельзя пофантазировать», «легко, но не интересно»; «важно, потому, что обучаешься технике, но нельзя выйти за рамки»; «понятно, видишь конечный результат, но не очень интересно», «трудностей не испытываю, но интереса большого нет»; «работа по шаблону требует аккуратности, кропотливости, внимательности...». б) самостоятельная творческая деятельность, хоть и сложна но... «развиваются мои способности»; «мне нелегко, но очень интересно»; «не всегда получается, но хочется делать снова и снова...».

Третья группа (примерно 20-30%) оценивают работу по шаблону очень скупой, не заостряя на ней особого внимания, а вот самостоятельную творческую работу описывают очень подробно и эмоционально. Варианты ответов: «внутри бурлит порыв эмоций»; «воплощаешь свои фантазии»; «можно сделать так, как видишь именно ты»; «полностью погружаешься в работу»; «работает воображение»; «самостоятельная работа лучше, интереснее, чем работа по шаблону»; «хороша тем, что можно самовыразиться»; «для дальнейшего развития творчество лучше»; «появляется большая мотивация»; «развивается мышление, креативность».

Успешность обучения в условиях систематической работы по развитию самостоятельности и творчества в продуктивных видах деятельности значительно повышается.

Развитие самостоятельности как обобщенного свойства личности, проявляющегося в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве ответственности за свою деятельность и поведение, очень важное направление работы преподавателя педагогического колледжа. Развитие творческой активности личности можно так же обозначить как одно из значимых и актуальных направлений работы со студентами педагогического колледжа в условиях реализации ФГОС СПО.

Использованная литература

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 224 с.
2. Воротилкина И.М. Педагогическая система развития самостоятельности в двигательной деятельности детей и учащейся молодежи: Дис. ... докт. пед. наук. Хабаровск, 2006. 434 с.
3. Иванова Н.Н. Развитие самостоятельности как основа мотивационного потенциала профессионального становления личности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2010, т.3, № 4. С. 50-56.
4. Кон И.С. Психология самостоятельности // Знание-сила. 1985. № 7. С. 42-44.
5. Рыбак Е.В. Самостоятельность как вектор коммуникативного и творческого развития дошкольника // Теория и практика дошкольного воспитания. 2012, №10. С. 18-27.
6. Фромм А. Самостоятельность // Фромм А. Азбука для родителей / Пер. с англ. А. Грузберг. Екатеринбург: Литур, 2004. 347 с.
7. Чебровская С.В. Условия развития и формирования самостоятельности // Самостоятельность личности: история, теория, практика: монография. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во АмГПУ, 2007. С. 143-146
8. Чехонина О. И. Самостоятельная поисковая деятельность детей в образовательном процессе детского сада. // Детский сад от А до Я. 2008, № 1. С. 101- 107.
9. McClure R. Teaching Kid Independence [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://childcare.about.com/od/childbehaviorquicktips/qt/independence.htm>.
10. Wolf J. Fostering Independence in Preschoolers [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://singleparents.about.com/bio/Jennifer-Wolf-19836.htm>.

Формирование креативных качеств личности будущих учителей начальных классов в процессе их профессиональной подготовки

Дикая Л.С.

руководитель Центра заочного образования,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Качественно обновленная образовательная парадигма на компетентностной основе, возникшая в результате коренных преобразований в жизни российского общества, выдвигает потребность в учителе нового формата, требования к профессиональным и личностным качествам которого определяются компетенциями, заложенными в ФГОС.

В данной статье остановимся на профессионально-творческой компетентности как системном качестве профессиональной подготовки будущего учителя на этапе его обучения в педагогическом колледже как начальном звене в системе непрерывного образования.

Актуальность темы очевидна, поскольку нетворческий учитель несовместим с новой российской школой: он стереотипен, безынициативен, его деятельность характеризуется шаблонностью и формализмом, что неизбежно отразится на учениках и не позволит последним стать самостоятельными, мыслящими, инициативными, творческими и успешными людьми.

В Концепции развития ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К.Менькова» среди целевых ориентиров формирования современного студента Колледжа как специалиста будущего, в числе барьеров, возникающих в профессиональной деятельности, значится «невысокая познавательная мотивация значительной части социума, внутренне не нацеленных на профессиональный рост и самореализацию, предпочитающих работать по готовым схемам, по образцу» [1]. В той же Концепции указаны пути преодоления обозначенных барьеров через реализацию основных направлений формирования новой образовательной модели Колледжа – в образовательном процессе, в научной деятельности, в воспитательной работе. В перспективном облике Колледжа, среди прочих, обозначены и такие позиции как раскрытие личного потенциала обучающихся, высокая культура, наличие в Колледже привлекательной научно-образовательной среды для вовлечения обучающихся и преподавателей в научно-методические исследования [1].

В принципиально обновленной Концепции воспитательной работы Колледжа творческая деятельность преподавателей и студентов обозначена как одна из приоритетных – наряду с учебной, научной и общественной. В целях воспитательной работы Колледжа, в частности, обозначено:

– создавать условия для непрерывного развития творческих способностей студентов, приобщать их к достижениям отечественной и мировой культуры; воспитывать интеллигентность посредством установления в Колледже культа нравственности, высокого художественного вкуса [2].

В Концепции воспитательной работы также указано, что студент (выпускник) Колледжа должен, наряду с основными общими профессиональными и специальными профессиональными компетенциями, обладать еще и ключевыми социальными компетенциями, среди которых – стремление к поиску нового и способность находить нестандартное решение жизненных и профессиональных проблем, способность к саморазвитию, реализации своего потенциала в условиях современного общества и профессиональная мобильность [2].

Таким образом, формирование профессионально-творческой компетенции студентов заложено в стратегию общего развития Колледжа и в модель его студента и выпускника. Идеей творчества пропитана вся атмосфера Колледжа, творчество становится неотъемлемой составляющей образа современного меньковца.

Понятие «профессионально-творческая компетентность» на сегодняшний день можно определить как комплексную характеристику учителя, отражающую его готовность эффективно выполнять педагогическую деятельность на творческом уровне, способность широко использовать творческие технологии, применять импровизацию [3].

Выделяют следующие компоненты профессионально-творческой компетентности учителя: когнитивный, деятельностный, мотивационный и личностный.

Содержанием когнитивного компонента являются психолого-педагогические, технологические, методологические, организационно-методические и общекультурные знания будущего педагога, способствующие расширению возможностей педагога творчески осуществлять свою деятельность.

Деятельностный компонент вовсе не предполагает существование каких-то специальных самостоятельных творческих умений, которые бы существовали сами по себе. Можно предположить, что они растворены во всех прочих умениях педагогического общения и педагогической техники. Говоря проще, творческие умения – не что иное, как способность использовать нетривиальные, неожиданные, творческие способы решения обычных тривиальных задач.

Мотивационный компонент – это мотивация, обеспечивающая направленность личности на профессиональную деятельность, на достижение трудовых и личностных успехов, на продвижение по пути профессионального роста.

Личностный компонент – это совокупность творчески значимых профессионально-личностных качеств (коммуникативных, организаторских, исследовательских и др.) и способностей (к эмпатии, рефлексии, творческому саморазвитию и самовыражению). Эти структурные компоненты обеспечиваются соответственными группами компетенций: а) теоретико-методических инновационных компетенций; б) психолого-педагогических, личностно-ориентированных компетенций; в) личностно-творческих [3].

Неотъемлемой частью профессионально-творческой компетентности является креативность – интегративная совокупность качеств личности, определяющая ее готовность к творчеству. Креативность как творческое качество личности может проявляться в мышлении, чувствах, действиях, в способности рождать самые разнообразные идеи. Креативность – это поисково-преобразующее отношение личности к окружающей действительности и к самой себе и является природной потребностью. В профессии учителя начальных классов креативность проявляется в способности стремительно продуцировать неожиданные оригинальные и полезные идеи, находить решения в нестандартных ситуациях, отсутствие боязни перемен и наоборот – готовность принимать новое, умение импровизировать. Эти креативные способности необходимы как будущему, так и настоящему учителю начальных классов при подготовке и проведении уроков, внеклассной работы, работы с родителями, работы в качестве вожатых во время практики в детских оздоровительных лагерях. И задача педагогического Колледжа – обеспечить условия для формирования этих способностей [4].

Исходя из определения профессионально-творческой компетентности учителя и толкования ее компонентов видно, что формирование профессионально-творческой компетентности будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки в период обучения в педагогическом колледже является многоаспектной педагогической задачей.

В ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им.П.К.Менькова» эту задачу решают комплексно, и формирование профессионально-творческой компетентности у студентов специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах осуществляется на протяжении всех лет обучения – на всех видах аудиторных занятий, во время учебной и производственной практики, в процессе многогранной и разнообразной внеклассной воспитательной работы. Продемонстрируем содержательный аспект некоторых направлений этой работы на примерах отдельных учебных дисциплин и междисциплинарных курсов.

Способности к прогнозированию, конструированию и импровизации учебно-воспитательного процесса формируются при изучении частных методик в рамках профессионального модуля 01. «Преподавание по программам начального общего образования».

Так, во время изучения МДК Детская литература с практикумом по выразительному чтению студентам дают задания, реализующие наличие поискового и преобразующего стиля мышления. Например, «Составьте характеристику ребенка на основе произведений писателей-классиков (Л.Толстого, И.Тургенева, А.Чехова и др.). «Примерьте» эту характеристику на

современного ребенка, которого вы знаете. В чем различие и в чем сходство? Объясните результат сравнения».

При изучении МДК. Методика обучения продуктивным видам деятельности студентам предлагается задание описать процесс организации работы с одаренными детьми по развитию художественного творчества. Студенты под руководством преподавателя создают теневой театр, кукольный театр, сами готовят спектакли, выполняя обязанности художников-декораторов, режиссеров, костюмеров, артистов.

В процессе преподавания МДК. Естествознание с методикой преподавания студентам предлагается подготовить вводную беседу к уроку по теме «Времена года» с использованием произведений других видов искусства: музыки, живописи, театра, кино и мультипликации [5].

По предмету «Введение в специальность» студенты составляют творческий портрет современного педагога, подбирают пословицы, поговорки, притчи, отражающие идеал человека, сложившийся в народной педагогике.

Учитель – творчески саморазвивающаяся личность. Для подтверждения этого положения студентам предлагают следующие творческие задания:

- Проанализируйте и выпишите в два столбца с учетом рейтинга значимости 10 ваших личностных качеств, которые
 - а) будут способствовать вашему профессионально-творческому саморазвитию;
 - б) будут сдерживать ваше профессионально-творческое саморазвитие.
- Составьте «Программу творческого саморазвития» на ближайший год.
- Разработайте и обсудите «Нравственный кодекс учителя».
- Разработайте «Я – концепцию» творческого саморазвития с учетом своих индивидуальных склонностей и способностей [5].

Будущие учителя должны иметь собственное видение перспектив развития системы образования. Для формирования такой способности студентам предлагают следующие задания:

- Выделите 10 приоритетных стратегий, которые, на ваш взгляд, могут существенно повысить конкурентоспособность российской системы образования.
- Что, на ваш взгляд, российская система образования должна заимствовать и творчески адаптировать:
 - а) из американской; б) британской; в) французской; г) немецкой системы высшего образования?
- В чем вы видите преимущество, а в чем - недостатки российской начальной общеобразовательной школы, профессионального образования, высшей школы в сравнении, например, с той же американской?
- Какие вы усматриваете трудности Болонского процесса?
- Если бы вы были министром образования и науки РФ, то какие действия вы бы предприняли для повышения конкурентоспособности выпускника российского вуза и мн.др.[5].

Таким образом, процесс формирования профессионально-творческих компетенций будущих учителей постепенно переводится на технологический уровень, предусматривающий совокупность действий по решению проективных, организаторских, гностических задач, которые осуществляются определенной системой умений, образующих структуру творческой деятельности современного учителя с ориентацией на учителя будущего.

Использованная литература

1. Концепция развития ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им.П.К.Менькова» на период 2017-2020 годы [Электронный ресурс]. Интернет-ресурс. Режим доступа:www.sipk.pf/wp-content/uploads/2016/02/Концепция-развития-колледжа.pdf
2. Концепция воспитательной работы ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им.П.К.Менькова». Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.sipk.pf/wp-content/uploads/2017/08>
3. Пахтусова Н.А. Профессионально-творческая компетентность как системное качество подготовки будущего педагога. Вестник ЧГПУ. 2010. №10. С. 160-166.
4. Куцевол О.М. Методика преподавания украинской литературы (креативно-инновационная стратегия): Учебное пособие. К.: Освіта Україна, 2009. 464 с.

5. В.И. Андреев, И.И. Головинова. Творческие задания по педагогике для саморазвития студентов: учеб. - метод. пособие / В.И. Андреев, И.И. Голованова. Казань: Центр инновационных технологий, 2008. 48 с.

Самообразование студентов педагогического колледжа в условиях реализации ФГОС СПО

Швец Н.С.

преподаватель кафедры профессионального образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Совершенство представляет собой знание человека о собственном несовершенстве
Парадокс Августина

Переход среднего профессионального образования на федеральные государственные образовательные стандарты четвертого поколения предполагает глубокие системные преобразования. В условиях внедрения лежит новый взгляд на образованность и профессиональную квалификацию. Образованность — потребность в постоянном обновлении знаний, умение находить и усваивать новую информацию. Квалификация же формируется на основе профессиональных стандартов.

Нельзя не согласиться с мнением Л.С. Выготского, утверждающего: «Человек, в сущности, воспитывает себя сам... С научной точки зрения невозможно, чтобы один человек воспитывал другого» [3].

Современному образованию необходим педагог, который умеет не только *думать*, но и способен мыслить, а в последствие внедрять собственные мыслительные труды в педагогическую деятельность. Только в результате размышления над смыслом собственного места в профессии и может состояться процесс самостановления студента, его профессионально-личностного саморазвития.

В научной литературе проблеме самообразования посвящены исследования таких авторов как И.И. Малкина, Н. И. Пидкасистого, Б. П. Есипова, Г. И. Щукиной, Е. Н. Ястребцевой и др. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что не существует однозначного подхода к определению самообразования. Некоторые авторы подчеркивают его познавательную сущность (А.К. Громцева, И.И. Колбаско, И.А. Редковец, Н.Д. Хмель и др.), тесную связь с самовоспитанием личности (А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов, Б.Ф. Райский и др.), ее совершенствованием на основе систематической и целенаправленной деятельности, связанной с социальными условиями (А.Я. Айзенберг, В.Б. Бондаревский и др.). Самообразовательная деятельность рассматривается в ряде исследований как процесс (А.В. Баранников), как средство поиска и усвоения социального опыта (Г.Н. Сериков), как процесс приложения самообразовательных умений к освоению определенных элементов социального опыта (Ю.Е. Калугин).

Идея профессионально-личностного саморазвития студента отражена в трудах выдающихся ученых Ю.К. Бабанского, А.Н. Леонтьева, Л.Я. Лернера, П.П. Пидкасистого, С.Л. Рубинштейна, М.Н. Скаткина [7].

С. В. Юдакова считает, что «самообразование — самостоятельная познавательная деятельность человека, которая включает в себя следующие компоненты: целенаправленную самореализацию на основе внутренней свободы личности; удовлетворение потребностей в социализации; продуктивную часть личности на основе осознания познавательных потребностей; специально организованную самостоятельную систематическую познавательную деятельность по достижению целей, связанных с личностным развитием» [4].

Под самообразованием студента понимается такая форма индивидуальной деятельности, которая мотивирована его собственными личностными интересами и потребностями и направлена на приобретение необходимого багажа знаний, навыков и умений и их усовершенствование, а также на развитие и усовершенствование им профессиональных качеств своей личности. Внутренняя потребность мотивирует на процесс самообразования: студент,

пропуская полученные знания сквозь себя, внедряет их в профессиональном плане. Способность к самообразованию развивается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа деятельности.

В процессе овладения материалом студент сталкивается с двумя компонентами - теоретическим и практическим. Теоретический компонент заключается в той базе данных, которая требует осмысления, а практический компонент предоставлен рекомендациями, советами, техниками. Этим и объясняется эффективность процесса.

Мотивы, которые побуждают студентов СПО к самообразованию в современных условиях, можно выделить множество: и ежедневная работа с информацией; и стремительный рост современной науки, особенно психологии и педагогики; и изменения, происходящие в жизни общества. В результате студент обладает всеми необходимыми условиями для успешного педагогического творчества; в педагогической деятельности осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития

В.А. Мищенко считает, что важную роль в самообразовании студентов играет преподаватель. Автор пишет: «деятельность преподавателей в этой области должна развиваться по двум направлениям. Во-первых, это рекомендации в области получения информации для самообразования. Они должны быть по возможности индивидуальными и учитывать личные особенности и интересы студентов. Таким образом, учащиеся смогут получать информацию по тем профессиям, которые соответствуют их способностям и наклонностям. Во-вторых, это индивидуальные беседы, связанные с психологической поддержкой, в ходе которых преподаватель должен ознакомить студентов с теми личностными качествами, которые характеризуют высокую профессиональную мобильность специалиста, а также, указать основные пути самостоятельного развития человеком подобных качеств в процессе самообразования» [5].

Выпускники Севастопольского Педагогического колледжа им. П.К. Менькова вооружены знаниями и умениями, способны осуществлять свою профессиональную деятельность. Но способны и готовы ли они к самообразованию? Понимают ли они, что такое самообразование? Занимаются ли они самообразованием? И если да, то в чем оно проявляется? Эти вопросы были поставлены в микроисследовании, проведенном для студентов 1курса специальности «Дошкольное образование» – будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений. Было проанкетировано 39 респондентов.

Как показало анкетирование студентов - 61,7 % обучающихся понимают, что такое самообразование; 28 % подразумевают под самообразованием специфическую деятельность человека по созданию качественно нового в своем сознании, саморазвитие; 10,1 % не могут ответить на вопрос.

Эффективными способами самообразования, по мнению студентов педагогического колледжа, является сеть Интернет (56, 4%), книги (15,3%), педагог (15,3%), посещение мероприятий на интересующие темы (13%).

Анкетирование показало, что у 25,6 % студентов 1курса самообразование проходит частично, так как отсутствует слаженная система самообразования, которая зависит от жизненных условий, а 74, 4 % активно занимаются самообразованием. Студентов колледжа, которые не занимаются самообразованием, не было выявлено.

Таким образом, мы видим, что процесс самообразования-полезное дело, эффективный фактор для формирования профессионально-личностных качеств будущих специалистов. Самообразование следует рассматривать как основное направление профессионального роста (мастерства), и как важнейшее средство обеспечения конкурентно-способного специалиста на рынке труда. Ориентация на самостоятельные действия студентов в рамках самообразования в условиях профессиональной деятельности является сигналом к пересмотру роли преподавателя. Педагог теперь выступает в роли консультанта и контактного лица для обсуждения профессиональных и личных вопросов. Эта идея проходит сквозь концепцию ФГОС СПО четвертого поколения. Основная роль преподавателя состоит в

эффективной, правильно организованной самостоятельной работе в течение всего обучения и по всем дисциплинам, которая формирует личностные качества будущих специалистов.

Использованная литература

1. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. пособие / Под ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А. Байковой. 3-е изд., испр. и доп. М.: Педагогическое общество России, 2000. 256 с.
2. Педагогика: учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования/ П.И.Пидкасистый, В.А.Мижериков, Т.А.Юзефовичус; под ред. П.И.Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 624 с. (Сер. Бакалавриат).
3. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания. Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2002. 480 с.
4. Юдакова С.В. Профессионально-педагогическое самообразование: учеб. пособие. Владимир: ВГПУ, 2010. 131 с.
5. Мищенко В.А. Самообразование студентов как фактор повышения профессиональной мобильности// Научно-исследовательская работа, СПО, №2. 2011. С. 40 – 43
6. Мунчинова Л.Д. Самообразование как ресурс модернизации профессионального развития педагога// Наука, образование, культура. Педагоги XXI века, № 2. 2016. С.126–132
7. Вишневская Л.П., Вишневская Г.В.Формирование готовности личности педагога к самообразованию как научная проблема//Современные проблемы науки и образования. № 4.2013. С. 156–158

Социально-психологическая характеристика интегративной динамики учебной группы в контексте субъектного подхода

Самойлов А.А.

кандидат психологических наук

преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Одну из основных специфических особенностей учебной группы специалисты в области группообразования связывают с направленностью ее деятельности. Так, Л.И. Уманский подчеркивает, что форма организации совместной деятельности в учебных группах - совместно-индивидуальная, где конечный результат групповой деятельности представляет собой простую сумму индивидуально произведенных продуктов - знаний [1]. Поэтому, характер учебной деятельности недостаточно стимулирует интегративные групповые процессы на предметном уровне. Большинство авторов рассматривает данное обстоятельство как необходимость к обращению личностных характеристик участников образовательного процесса в качестве основных и важнейших показателей группового развития [2; 3; 11 и др.]. По мнению К.А. Абульхановой-Славской, особенностью современного состояния психологических наук является распространение нового методологического принципа субъекта, и даже более того – новой субъектной парадигмы [2]. Субъектность характеризуется способностью вызывать изменения в себе, а вследствие этого и в группе, поскольку, изменяя себя, индивид тем самым изменяет и саму группу.

Чрезвычайно широкое использование термина «группа» заставляет нас остановиться на сущности этой основополагающей категории, что во многом проясняет специфику социально-психологического познания интегративных процессов. Значение данного термина, указывает А.И. Донцов, восходит к двум корням: «узел» и «круг» [4, с.12]. Следовательно, указанный термин имел в своей основе идею круга - представление о равенстве образующих группу лиц и ее связанности, целостности. Как подчеркивает А.И. Донцов, «именно идеи целостности и внутреннего единства пронизывают всю историю осмысления группы как социально-психологического феномена» [4, с.13].

Переход группы на более высокий уровень сплоченности происходит благодаря комплексу процессов, связанных с формированием качественно новой системы отношений субъектов, которые признаются в научной литературе интегративными. Как подчеркивает А.В. Сидоренков, в качественных изменениях группового развития интегративные процессы

являются ведущей тенденцией, отсутствие интегративных свойств неизбежно ведет к распаду любой системы [5]. Понятие «интегративность» используется большинством исследователей как синоним интеграции, однако им подчеркивают интерес не к внешним факторам проявления целостности, а к качественному состоянию процесса интеграции вообще [9; 12 и др.].

А.В. Петровский отмечает, что социально-психологическая область изучения групповых процессов оказывается зоной борьбы противоположностей: индивидуальное и общественное [6]. В своем анализе групповых структур Д. Морено [14] исходил из того, что между индивидуальным и общественным в каждом человеке и каждой группе существуют противоречия. Большинство специалистов отмечает, что связь «индивидуального» и «общественного» в сознании человека раскрывается через понятие «ценности». По мнению Н.И. Бобневой, именно в ценностной системе личности отражены объективные элементы социальной жизни и субъективные характеристики членов группы [7].

Категория «ценности» – одна из самых сложных в социальной психологии. Анализ употребления термина «ценность» в публицистических и научных текстах показывает, что это понятие имеет множество смысловых оттенков. Содержание этого понятия, которое используется в разных теориях, во многом определяется согласно субъективной позиции исследователей. В работах, которые непосредственно касаются системы социально-психологического знания, ценности рассматриваются как система критериев, которые характеризуют жизненную важность того, что происходит с человеком [8; 9 и др.]. Понятие ценностной ориентации предполагает отношение субъекта к ценности. Согласно этому определению ценности находятся во внешнем для субъекта мире, а он имеет только ориентации на них.

Проблема ценностей как интегративных признаков группы связывается с решением вопросов об их содержании. В основе многих научных трудов методологического характера – личностная автономность и чувство общности, это две основные ценности, на которых строятся контакты в группе. По мнению А.В. Петровского, «в основе интегративных процессов выступает тип восприятия, опосредствованный ценностями, в которых выступает общественное самоопределение личности, обозначенное в научной литературе как «коллективистская идентификация» [6, с.168]. В высокоразвитых группах проявляются черты коллективистской идентификации, то есть присутствуют социально-ориентированные личностные качества.

В широком понимании «социальное» является синонимом понятия «общественное». Термины «просоциальные» или «социально-ориентированные» являются обобщенными понятиями для общественно значимых ценностей, ориентированных на интересы общества и группы, благо окружающих. Н. Бирхофф отмечает, что в основе социальных ценностей лежит значимость для субъекта принадлежности к группе [15]. С помощью социально-ориентированных ценностей интересы индивидов согласуются с интересами социального (группового) целого. С точки зрения Т.А. Нестик, авторитет социально-ориентированных ценностей – это своеобразный «социальный фермент», который усиливает процесс взаимодействия между группой и личностью [10]. Следовательно, именно социально-ориентированные личностные качества субъекта выступают в роли факторов, которые психологически цементируют группу. Поэтому возможность определения субъектного отношения к ценностям, позволяет косвенно судить об интегративной динамике учебной группы.

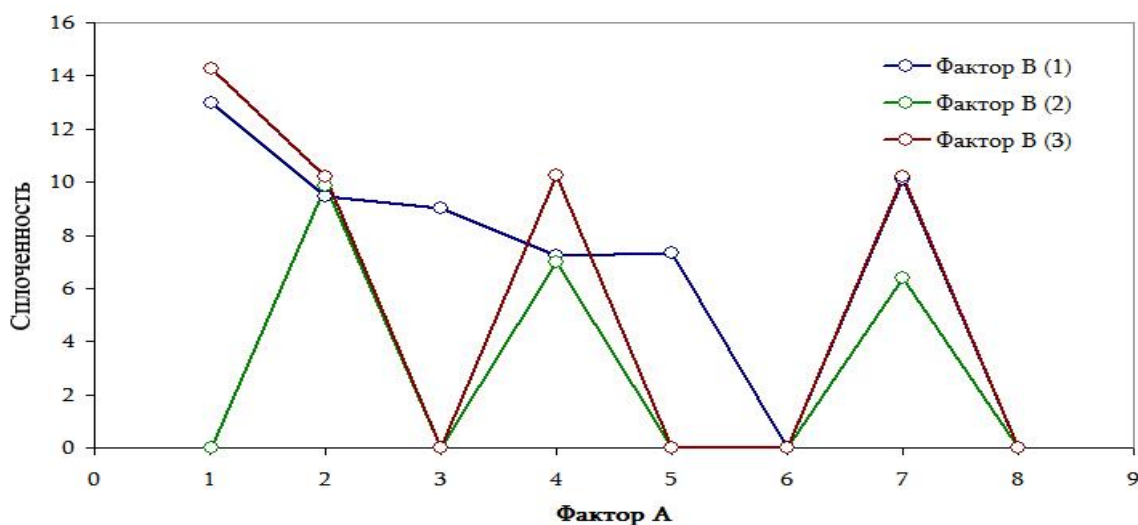
Для обоснования данного предположения были проведены эмпирические исследования ценностных ориентаций участников образовательного процесса. Одним из самых распространенных методов изучения ценностной направленности личности является метод ранжирования, который может дать не только представления о жизненных приоритетах и предпочтениях личности, но и весьма значимую информацию о негативных или позитивных тенденциях ее развития. Для изучения субъектного отношения к общественно значимым ценностям, на кафедре психолого-педагогических дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова» в 2018 году, были проведены социологические исследования, объектом которых стали студенты специальности «преподавание в начальных

классах» и «дошкольное образование». Было проанкетировано 6 студенческих групп с 1-го по 2 курс обучения, общее количество респондентов – 103 человека.

Главное, на чем акцентируют внимание специалисты, это выделение сплоченности как констатирующего признака интегративных процессов. В основе сущности понятия «констатирующий» признак находится понимание этого признака как самого важного, без которого не существует предмет рассмотрения. В частности, Е.Н. Корнеева подчеркивает, что интегративная динамика определяется уровнем сплоченности группы [12]. Таким образом, именно сплоченность, как важнейшая интегративная примета группы, является и способом выявления интегративных процессов, и их результирующей. Поэтому, согласно методике Сишора [13] был определен уровень сплоченности исследуемых студенческих групп, позволяющий судить об интегративной динамике групповых процессов.

С целью исследования взаимосвязи качественных изменений групповых процессов с субъектными характеристиками участников образовательного процесса, проведем корреляционный анализ, в основе которого находится коэффициент линейной корреляции Пирсона. Так, на уровне высокой статистической значимости ($p \leq 0,01$) сильная связь (при $r > 0,7$) прослеживается между: социально-ориентированными ценностями и уровнем сплоченности группы ($r = 0,739$), социально-ориентированными ценностями и уровнем коллективистического восприятия группы ($r = 0,718$). Графики влияния факторов на уровень групповой сплоченности позволили нам дать содержательную интерпретацию выявленного взаимодействия.

Рис. 1. График средних значений изменения групповой сплоченности под влиянием факторов А и В.



Как видно из графика изменения средних значений уровня групповой сплоченности под влиянием факторов А и В (рис.1), наибольшее влияние на уровень групповой сплоченности имеет значимость социально-ориентированных ценностей в случае коллективистского типа восприятия индивидом группы (значение 3 фактора), под влиянием указанных факторов показатель групповой сплоченности принимает наибольшее значение. Многофакторный дисперсионный анализ изменчивости индекса групповой сплоченности показал совокупное влияние значимости социально-ориентированных ценностей, коллективистского типа восприятия группы на интегративную динамику ($H1ABC$; $p < 0,01$).

Итак, коллективистический тип восприятия группы можно рассматривать как интегративный признак развития студенческой группы. Исходя из содержательной характеристики коллективистской идентификации, именно этот тип восприятия способствует развитию чувства принадлежности к группе. Особенности коллективистического типа восприятия присутствуют, когда они детерминированы ценностями, в которых выступает

общественное самоопределение личности, то есть имеются просоциальные личностные ориентации.

Таким образом, общим методологическим подходом к познанию интегративных процессов в учебной группе выступает субъектный подход. Данный методологический принцип в нашем исследовательском контексте дает возможность раскрыть внутреннее содержание интегративных процессов, их взаимосвязь, и одновременно построить адекватную систему воздействия на интегративное развитие учебной группы. Значение субъектного подхода в исследовании интегративной динамики учебной группы связано, прежде всего, с прояснением связи между личными и групповыми уровнями.

Исследование отдельных частных аспектов не претендует, конечно, на глобальный охват проблемы. Деятельность, направленная на формирование сплоченности учебной группы, по своей сути творческая, поэтому невозможно дать универсальных способов ее осуществления, но анализ содержательных, качественных характеристик ценностных предпочтений и, соответственно, субъективного мира личности, является важной задачей при изучении группообразования.

Программа психологического влияния должна направляться на закономерности и взаимозависимости между качественными изменениями групповых процессов и субъектным развитием личности, согласно которому вся процедура формирования интегративных качеств у студентов рассматривается как активное деятельное начало самого субъекта. Особое внимание обращается на учебные дисциплины и психологические тренинги, с помощью которых можно осуществлять позитивное влияние на совершенствование когнитивной сферы участников образовательного процесса, их восприятия и оценок.

Использованная литература:

1. Уманский Л.И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: Избранные труды. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2001. 208 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология: Вестник МГУ. 2005. Т. 2. № 4. С. 3-21.
3. Гайдар К.М. Субъектный подход к психологии малых групп: история и современное состояние // Психологический журнал. 2008. № 3. С. 9-24.
4. Донцов А.И. О понятии «группа» в социальной психологии // Психология: Вестник МГУ. 1997. Вып. 14. №4. С. 17-25.
5. Сидоренков А.В. Психологический механизм динамики малой группы: интеграция и дезинтеграция // Вопросы психологии. 2004. №5. С. 63-72.
6. Петровский А.В. Психологическая теория групп и коллективов на новом этапе // Вопросы психологии. 1977. № 5. С. 48-60.
7. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. 311 с.
8. Андреева Г.М. Психология социального познания: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений; [издание второе, перераб. и доп.]. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с.
9. Кричевский Р.Л. Социальная психология малой группы: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2009. 318 с.
10. Нестик Т.А. Социальный капитал организации: социально-психологический анализ. Часть I // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 1. С. 52-63.
11. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании: Учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 1995. 240 с.
12. Корнеева Е.Н. Интегративная регуляция социального взаимодействия участников образовательного процесса // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 73-82.
13. Основы социально-психологических исследований: учебник для вузов / Под общей ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. М.: Гардарики, 2007. 334 с.
14. Bierhoff N. Prosocial behavior. New York: Psychology Press, 2002. 386 p.
15. Moreno J. Group Psychotherapy. A Symposium. New York: Beacon House, 1945. 543 p.

Правовое образование родителей в дошкольной образовательной организации

Данилова И.В.

воспитатель высшей квалификационной категории
ГБДОУ г. Севастополя «Образовательный центр «Бухта Казачья»

Сегодня главные усилия педагогического коллектива детского сада направлены на выполнение двух задач:

- формирование активной педагогической позиции родителей;
- вооружение родителей педагогическими и юридическими знаниями.

Выполнение этих задач осуществляется, конечно, не без проблем. Но положительные результаты говорят о верности пути.

Работа с родителями по правовому образованию носит дифференцированный характер. При этом соблюдается ряд условий:

- взаимная заинтересованность в партнерстве педагога и родителей;
- доброжелательность, тактичность в отношениях;
- взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогом и родителями;
- учет своеобразия условий жизни каждой семьи, возраста родителей, уровня подготовленности в вопросах воспитания и правовых знаний;
- сочетание индивидуального подхода к каждой семье с организацией работы со всеми родителями группы;
- использование индивидуальных и групповых форм работы по правовому образованию родителей
- одновременное влияние на родителей и детей;
- обеспечение определенной последовательности в работе с родителями.

Родительское собрание играет важную роль в воспитательно-образовательном процессе. В ходе собраний есть возможность обсудить наболевшие проблемы, повысить свои правовые знания, определить пути дальнейшего сотрудничества ГБДОУ и родителей, дать советы и рекомендации родителям, выслушать мнения родителей и учесть их в дальнейшей работе. При поведении собрания в группе важно правильно продумать схему его проведения. От того, как будет подготовлено и как пройдет собрание, зависит формирование дружеских отношений с родителями воспитанников. Родительское собрание – это прямое общение воспитателя с родителями. Взаимообогащение информацией, рассмотрение проблем и обмен мнениями. Все вопросы, возникающие в процессе воспитания и образования ребенка, решаются сообща.

На первом общем родительском собрании группы родители знакомятся с документами, которыми руководствуется детский сад в повседневной деятельности: Конституцией РФ, Законом РФ «Об основных гарантиях прав ребенка в РФ», Конвенцией ООН о правах ребенка, Семейным Кодексом РФ, Законом РФ «Об образовании», Типовым положением о ГБДОУ и другими нормативными актами.

Родители знакомятся с Уставом ГБДОУ, в котором отражены все права и обязанности участников образовательного процесса. При подписании договора между родителями и ГБДОУ мы стараемся, чтобы родители внимательно изучили этот документ и обсудили его в семьях.

На этапе ознакомления родителей с организацией работы нашего детского сада мы с детьми готовим для родителей приглашения на экскурсию по детскому саду (текст готовит воспитатель, рисунок – ребенок). В ходе экскурсии родители знакомятся с условиями ГБДОУ, педагогами, специалистами детского сада: медицинскими работниками, психологом, музыкальным работником, инструктором по физкультуре.

В качестве информационного ресурса используются постоянно действующие стенды для родителей, как в группе, так и на улице. В уголке для родителей по правовому просвещению оформлены стенды «Я – ребенок, Я имею право!», «Взрослому – о правах

ребенка», работает выставка книг и библиотека для родителей, где можно познакомиться с литературой правового характера.

Чтобы успешно решать вопросы правового образования родителей, необходимо тщательное и продуманное планирование этой работы. Как правило, в плане делается упор на проведение мероприятий, способствующих содружеству ГБДОУ и родителей, обеспечивающих повышение юридических знаний родителями, особенно в области прав детей. При этом определяются задачи, формы и методы работы.

Основными формами работы по правовому образованию родителей и повышению их педагогических и правовых знаний являются:

- знакомство с родителями на первом общем родительском собрании;
- опрос родителей для выявления индивидуальных особенностей ребенка;
- анкетирование родителей;
- вечера вопросов и ответов;
- тестирование родителей;
- индивидуальные беседы с родителями;
- посещение семьи ребенка;
- консультации методиста, социального педагога, юриста, психолога;
- изучение и ознакомление родителей с основными документами по правам детей и обязанностям родителей;
- посещение открытых занятий с детьми по правовой тематике;
- совместные мероприятия с родителями, их участие в выставках рисунков, лепки;
- использование библиотечки юридической литературы и наглядной пропаганды;
- изучение памяток для родителей;
- дни открытых дверей;
- круглые столы;
- лекции, беседы;
- обмен опытом по повышению юридических знаний и правовой культуры.

Хорошо зарекомендовали себя тестирование и анкетирование родителей. Родителям интересно знать, какие они воспитатели, каков их уровень правового образования, способны ли они взвешенно оценивать свои действия и поступки по отношению к своему ребенку и окружающим. Педагоги после изучения анкет и тестов получают более достоверную картину взаимоотношений детей и взрослых. Обобщенные результаты дают возможность скорректировать усилия педагогов и родителей в том или ином направлении, увидеть ошибки и промахи, выделить ценное, что есть в отношениях детского сада и родителей в ходе воспитательного процесса и применить в практической деятельности.

На этапе знакомства с родителями педагоги нацеливаются на сотрудничество, желание обеих сторон объединить свои усилия в ходе воспитательного процесса и способствовать формированию гармоничной личности маленького гражданина страны. Обе стороны заинтересованы друг в друге, и найти пути сотрудничества – их общая задача. С этой целью после знакомства родителей с воспитателями, другими сотрудниками ГБДОУ, посещением группы, где будет заниматься ребенок, родителям предлагается небольшая анкета-опрос. В период пребывания ребенка в детском саду такой опрос проводится 2-3 раза и позволяет уточнить уровень удовлетворенности взаимодействием семьи и детского сада, получить обратную связь и предложения от родителей, внести коррективы в работу коллектива ГБДОУ.

Одной из форм работы являются вечера вопросов и ответов, которые превращаются в живой обмен мнениями, стороны получают взаимную информацию. Ведь в ходе вечеров важны не только ответы, получаемые родителями, но и форма проведения этих вечеров. Вечера вопросов и ответов проходят как равноправное общение родителей и педагогов, как поиск новых подходов к воспитательному процессу, происходит пополнение багажа юридических, психологических и педагогических знаний.

Как правило, сбор вопросов от родителей происходит заранее. Старший воспитатель совместно с педагогами группируют вопросы родителей, готовят ответы. На вечера приглашают юриста, психолога, заведующую ДООУ. Вопросы собирают воспитатели, используя для этого опрос родителей, анкетирование, родительские собрания. Педагоги и родители-активисты вместе готовят вечер вопросов и ответов.

Встречи за "круглым столом" помогают повышать правовой уровень родителей. В спокойной, уютной обстановке, в атмосфере доброжелательности и сотрудничества происходит неформальное общение педагогов и специалистов с родителями. Родители с учетом своих профессиональных знаний и жизненного опыта высказывают свои советы и наблюдения о ходе воспитательного процесса, активно участвуют в обсуждении проблем, предложенных к обсуждению.

Такие встречи очень много дают обеим сторонам, позволяют лучше узнать друг друга, наладить пути к сотрудничеству, повысить уровень правового и педагогического образования.

Одной из форм работы является подготовка письменных консультаций для родителей. Педагоги готовят тексты на различные темы. В частности, подготовлены письменные консультации:

- Права ребенка – соблюдение их в семье;
- Конвенция ООН о правах ребенка – основной международный юридический документ по правам ребенка;
- Жестокое обращение с детьми. Что это такое?
- Семейный кодекс России о правах детей и обязанностях родителей;
- Правила наказания. Воспитание уважения к достоинству ребенка.

Наглядная пропаганда позволяет не только знакомить родителей с вопросами педагогического, психологического и правового воспитания через материалы стендов, тематических выставок, папок-передвижек, фотогазет и др., но и непосредственно показать им воспитательно-образовательный процесс.

На стендах родители имеют возможность увидеть жизнь группы в динамике, прочесть рекомендации по правовым вопросам, ознакомиться с планами работы по правовому образованию.

При оформлении материалов используются фото из альбомов семей воспитанников. Так оформлены стенды:

- Семейный альбом
- Я и моя семья

Родителям и детям такие стенды очень нравятся, дают возможность задуматься о семейных ценностях, осознать неповторимость отношений «родители – дети». У детей воспитывается чувство гордости за родителей, за семью, а педагоги используют эти стенды как наглядные примеры в воспитании уважения к родителям.

Индивидуальные беседы – одна из наиболее действенных форм влияния на родителей, на их отношение к воспитанию ребенка. Педагог – это центральная фигура в воспитательно-образовательном процессе. От умения воспитателя наладить контакт с родителями, готовности совместно находить решения проблем воспитания, образования и обучения, зависит будущее маленького человека. Такт, уважение к собеседнику, стремление к диалогу создает определенную настрой в ходе индивидуальных бесед педагога с родителями. Содержание бесед тщательно продумывается, упор делается на создание у родителей заинтересованности в общении с воспитателем. При любых условиях – в ходе приема детей в группу, утреннем приходе в детсад и вечернем уходе из него – педагог находит время, чтобы побеседовать с кем-нибудь из родителей, рассказать, как ребенок обучается и развивается, обратить внимание на отдельные черты поведения, выяснить, какая нужна помощь. Педагог выясняет уровень правовых знаний у родителей, нацеливает их на изучение документов о правах детей. Главное при проведении индивидуальных бесед – это умение слушать и слышать друг друга.

С целью изучения социально-педагогических условий семейного воспитания и микроклимата в семье, организации взаимодействия между педагогами и родителями практикуется посещение семей воспитанников. Каждое посещение тщательно готовится. Встреча взрослых людей в неформальной обстановке предполагает взаимное стремление улучшить воспитательный процесс и сделать его более содержательным для ребенка.

Исходя из нашего опыта, можно выделить несколько условий, которые необходимо, на наш взгляд, соблюдать при посещении семьи воспитанника:

- не приходите в семью без предупреждения;
- заранее согласовывать время прихода в семью;
- не злоупотреблять временем родителей, визит ограничивать 20-30 минутами, чтобы не быть обременительным;
- не вести беседу стоя, у входа;
- вести беседу в доброжелательном тоне, показывать свою компетентность, но не навязывать свои рекомендации;
- не поучать родителей, а советовать, приводя примеры из своего опыта работы с детьми и родителями;
- быть внимательным к собеседникам;
- нацеливать родителей на активное участие в делах детского сада, группы, где находится ребенок.

Как правило, после посещения семьи родители чаще встречаются с педагогами, проявляют заинтересованность в повышении своего правового и педагогического образования.

Установление тесного сотрудничества родителей и педагогического коллектива ГБДОУ играет важную роль в активизации и обогащении воспитательных умений родителей, поддерживает их уверенность в собственных педагогических возможностях, вызывает стремление к повышению своего правового образования.

Работа педагогического коллектива ГБДОУ по правовому образованию родителей дает свои результаты, в частности:

- рекомендации, советы и проводимые мероприятия позволили повысить правовую культуру родителей и уровень их юридических знаний;
- родители включились в воспитательный процесс, что позволяет объединить усилия ДОУ и родителей и положительно сказывается на процессе воспитания и образования детей в детском саду и семье;
- взаимоотношения с детьми все больше приобретают личностно-ориентированный характер;
- дети комфортно чувствуют себя дома и в детском саду;
- дети стали более защищенными с правовой точки зрения;
- родители и педагоги стали лучше понимать друг друга, их взаимоотношения стали партнерскими.

Одной из главных задач правового воспитания дошкольников является правовое просвещение родителей, ознакомление их с Конвенцией о правах ребенка и другими нормативными документами этой отрасли, с направлениями работы педагогического коллектива ГБДОУ.

Правовое воспитание дошкольников и правовое просвещение родителей – жизненная необходимость. Детский сад в силу своей близости к семье может и должен оказать влияние на формирование у детей и их родителей представления о правах и обязанностях, предоставленных детям международными документами и российским законодательством.

Использованная литература

1. Закон РФ от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
2. Конвенция ООН о правах ребенка. 1989.

3. Голицына Н.С., Огнева Л.Г. Ознакомление старших и дошкольников с Конвенцией о правах ребенка. Москва, 2006.
4. Доронова Т.Н., Жичкина А.Е., Голубева Л.Г. Защита прав и достоинств маленького ребенка. Москва, 2007.
5. Копытова Н.Н. Правовое воспитание в ДОУ. Москва, 2007.
6. Права вашего ребенка. Педагогическое общество России. Москва, 2005.

Основные направления психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с нарушениями развития

Дадашева З.Г.

преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Проблема повышения качества жизни семей с нарушениями развития приобретает сегодня в России особую актуальность. С каждым годом количество детей с тяжелыми врожденными или рано приобретенными заболеваниями увеличивается. По данным Федеральной службы государственной статистики численность инвалидов с детства первой и второй группы, состоящих на учете в системе пенсионного фонда Российской Федерации, в 2011 г. составляло 685 тысяч, а в 2018 г. - 753 тысячи детей. Это связано не только с негативными факторами, но и с повышением качества медицинской помощи матери и ребенку, что значительно снизило детскую смертность.

Появление в семье малыша с нарушениями в развитии становится трагедией для всей семьи. К сожалению, окружающие не всегда понимают, что трагедия в такой семье не сиюминутна, а является одним из компонентов ежедневной жизни, которая связана в том числе и с тем, что родители не всегда достаточно осведомлены о причинах возникновения отклонений, методах коррекции и взаимодействии с ребенком. В своей книге «Запрещенное горе» известный шведский психолог и психотерапевт, утверждает, что процесс переживания горя, связанный с рождением ребенка с функциональными ограничениями, во многом зависит от того, насколько своевременно и грамотно оказана помощь со стороны: «В работе с родителями нужно очень серьезно относиться к каждой родительской реакции, чтобы выработать общую платформу и способствовать подлинному сотрудничеству в семье» [1].

В результате рождения особого ребенка отношения внутри семьи, а также контакты с окружающим социумом искажаются. Причины этого в психологических особенностях ребенка с ограниченными возможностями здоровья, а также в колоссальной эмоциональной нагрузке, которой подвергаются члены его семьи в связи с длительно действующим стрессом.

По данным исследований В.В. Ткачевой, функционирование семьи, в которой есть ребенок с нарушениями в развитии претерпевает ряд качественных изменений, проявляющихся на нескольких уровнях. Психологический уровень характеризуется изменениями в эмоционально-волевой и личностной сферах родителей. Социальный уровень проявляется нарушениями супружеских, родительских и экстрасемейных отношений (отношения с родственниками, друзьями, другими людьми). Соматический уровень затрагивается в связи с превышением уровня переносимых нагрузок: как результат перенапряжения у родителей могут возникнуть различные соматические заболевания, астенические и вегетативные расстройства [2].

Осуществление психологической помощи семьям позволяет через оптимизацию внутрисемейной атмосферы, гармонизацию межличностных, супружеских, родительско-детских и детско-родительских отношений решать проблемы дифференцированной и адресной помощи ребенку с отклонениями в развитии. Комплексная система мер по оказанию психологической помощи семьям, воспитывающим детей с отклонениями в развитии, способствует также гуманизации отношения социума к таким лицам.

Следует отметить, что часть родителей пытаются решать возникшие проблемы собственными силами: они принимают активное участие в создании и работе родительских

ассоциаций, просветительских фондов, центров милосердия и социального партнерства (в Севастополе - «Особые дети», «Подсоба особым» и др.). Однако, несмотря на значительный рост подобных негосударственных учреждений и организаций в последние годы, основная масса родителей остается беспомощной в отношении разрешения проблем своих детей.

Все содержание психологической работы с семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии, может быть представлено в следующих направлениях:

- психологическом изучении проблем, возникающих у разных членов семьи в связи с воспитанием в ней ребенка с нарушениями развития;
- психологическом консультировании семей;
- психолого-педагогической и психокоррекционной работе с детьми и их родителями.

Одним из наиболее важных направлений является консультирование семей, с целью преодоления различных трудностей в обучении, воспитании и общении с ребенком в семье.

Применять научные психологические методы к изучению семьи непросто, учитывая специфику проблемы и ее труднодоступность для изучения. Тем не менее семья и особенности семейного воспитания должны изучаться комплексно. Для этого рекомендуется использовать ряд взаимодополняющих методов: беседу, анкетирование, наблюдение, методы экспертных оценок, методы для определения уровня самооценки, экспериментальные методы. Целью диагностической работы с семьей, имеющей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, является определение психологического климата, типа семейного воспитания, установок родителей по отношению к детям и собственной семье.

Как подчеркивают авторы Е.М. Мастюкова и А.Г. Московкина, психодиагностическое обследование должно проводиться обязательно с соблюдением этических норм. Результаты при сообщении родителям и ребенку следует облечь в такую форму, чтобы у семьи возникло желание сотрудничать со специалистами [3].

Результаты диагностической работы дают информацию специалисту о возможных причинах неблагополучия в системе семейного воспитания, о детско-родительских отношениях, помогают определить основные направления помощи семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии.

Не менее важным элементом работы с семьей, воспитывающей особого ребенка, является просветительская деятельность, которую можно реализовать путем оформления рассылок на электронную почту родителей, создания буклетов, где в доступной форме будет дана полезная информация. Основываясь на разработках ряда авторов (Е.Л. Гончаровой, Б.Г. Дементьевой, О.И. Кукушкиной) можно предложить ведение дневника «События нашей жизни» [4]. Это может стать специально организованной и систематической работой самого ребенка, предметом которой является его собственная жизнь, отраженная в доступных ему знаковых формах. Ведение такого дневника поможет наладить сотрудничество и сотворчество между родителями и детьми.

Психологическая помощь семье является важным направлением в системе медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей с отклонениями в развитии. Позитивное отношение к ребенку с психофизическими недостатками и формирование установки на принятие его дефекта позволят родителю обрести новый жизненный смысл, повысить самооценку, гармонизировать самосознание и взаимоотношения с ребенком.

Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, должно осуществляться на каждом возрастном этапе на основе принципов конфиденциальности, психологического доверия, гуманного и чуткого отношения к членам семьи ребенка.

Использованная литература

1. Фюр Г. Запрещенное горе: перевод со шведского Т. Антончик. Минск, 2008. 84с.
2. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Издательство: УМК «Психология», 2006. 320 с.

3. Мастюкова Е. М., Московкина А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 408 с.
4. Дневник событий жизни ребенка: учеб. -метод. пособие для родителей и педагогов по развитию устной и письменной речи детей / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова, Т.К. Королевская. М.: Ин-т коррекц. педагогики РАО. Экзамен, 2004. 64 с.

Формирование и развитие у педагогов навыков самоэффективного девиктимизационного совладания

Мишин А.А.

преподаватель кафедры психолого-педагогических дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

В настоящее время условия повседневной жизни и профессиональной деятельности педагогов предъявляют все более высокие требования к их способности преодолевать жизненные трудности, вырабатывать новые стратегии поведения, которые позволили бы им адаптироваться к меняющимся условиям. От умения педагогов гибко регулировать свое поведение во многом зависит эффективность выполнения ими своих задач во всех сферах жизнедеятельности. Неспособность или неумение педагога эффективно и безопасно для себя и окружающих справляться с трудными ситуациями является одной из причин расстройств здоровья, ухудшения межличностных отношений, качества работы и жизни. В этой связи актуальными являются исследования виктимологических аспектов совладающего поведения педагогов с целью разработки практических методов его оптимизации и девиктимизации.

Совладание позволяет адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам, и предполагает сформированное умение использовать определенные средства и ресурсы для преодоления жизненных трудностей, что необходимо педагогам. Виктимность часто связана с пассивной беспомощностью, самоограничениями личности, что может приводить к виктимизационному совладанию в сложных жизненных ситуациях, или к виктимным последствиям копинга. В силу этого актуальным для обеспечения безопасного межличностного взаимодействия в сфере образования является разработка и внедрение программ формирования и развития у педагогов навыков девиктимизационного совладания с опорой на их личностный потенциал, активное использование своих возможностей, развитие позиций самодетерминации, осознанного самоконтроля и самоэффективности.

Особенности совладающего поведения педагогов изучены недостаточно. Появляются отдельные публикации, посвященные исследованию особенностей совладающего поведения у педагогов школ и дошкольных образовательных учреждений (А.В. Антоновский, Е.В. Балакшина, Р.Н. Башилов, С.М. Башилова, В.Д. Брагина, А.А. Бойко, Г.Ж. Болотова, Т.В. Володина, Н.В. Калинина, О.С. Мирошникова, Д.М. Никифорова, В.Н. Поникарова, Е.Г. Шубникова и др.). Описанные в них результаты исследований часто достаточно тревожны, в том числе в аспекте безопасности совладающего поведения педагогов.

В частности, согласно данным исследований особенностей совладающего поведения учителей общеобразовательных школ, у каждого третьего педагога ярко выражены показатели невроза [1]; отмечается низкий уровень жизнестойкости [1; 2]; доминируют неконструктивные, непродуктивные, псевдоадаптивные и неадаптивные копинг-стратегии [3; 4; 5]; имеет место небезопасное (невротичное и виктимное) защитно-совладающее поведение, что потенциально опасно для окружающих и самих педагогов [6; 7]. Это обуславливает актуальность и необходимость разработки программ формирования и развития навыков самоэффективного девиктимизационного совладающего поведения у педагогов на разных этапах их профессионального становления [8].

Научные подходы, ориентирующие на развитие самоэффективности личности, самоактуализацию внутреннего личностного потенциала в настоящее время приобретают все большую значимость и востребованность. Феномен самоэффективности в разной степени разрабатывался в рамках социально-когнитивной теории научения, экзистенциальной

психологии, культурно-исторической деятельностной психологии, возможностной психологии [9], позитивной психологии (А. Бандура, М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Р. Мэй, Ж. Нюттен, В.А. Петровский, В. Франкл, Х. Хекхаузен, М. Чиксентмихайи, М.Н. Эпштейн и др.). В рамках современной экзистенциальной психологии «человек рефлексивный» выступает объектом своей активности, видит более широкий спектр собственных возможностей, самоэффективен, способен к самодетерминации за счет активизации рефлексивного сознания [9].

Самоэффективное девиктимизационное совладание обеспечивает высокую оценку своей поведенческой компетентности, уверенность в позитивном результате и в своей неуязвимости, стирает виктимизирующие ограничения в восприятии человеком своих возможностей, снижает вероятность виктимных последствий совладающего поведения, исключает самопрогнозирование неудач и самореализующиеся пророчества, а также веру в собственную беспомощность, жертвенность, обреченность, в силу внешней детерминированности и фатальности.

В силу этого разрабатываемые нами программы формирования и развития у педагогов навыков самоэффективного совладания содержат технологии конструктивного стрессовладающего поведения [10], приемы включения рефлексивного сознания и экзистенциальные практики [9], техники уверенного, ассертивного и самоэффективного поведения, девиктимизационные самоотчеты и другие. Реализация данных программ возможна в рамках деятельности психологических служб образовательных учреждений педагогического профиля, путем включения компонента виктимологической подготовки педагогов в структуру основных профессиональных образовательных программ и программ дополнительного профессионального образования и, на наш взгляд, необходима на всех этапах профессионального становления педагогов.

Таким образом, в современных условиях профессиональной деятельности педагогам приходится преодолевать множество стрессовых, трудных ситуаций. Их совладающее поведение и его последствия должны быть безопасными для окружающих и для самих педагогов. Для решения данной задачи необходимы разработка научно-обоснованных программ формирования и развития навыков самоэффективного девиктимизационного совладания у педагогов и внедрение таких программ на всех этапах профессиональной подготовки педагогов.

Использованная литература

1. Балакшина Е.В., Башилов Р.Н., Башилова С.М., Антоновский А.В. Исследование совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ как фактора профессиональной деятельности // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2016. № 4. С.15-20.
2. Калинина Н.В., Володина Т.В. Психологические факторы жизнестойкости педагога // Известия Самарского научного центра РАН. 2009. Т. 11. № 4 (2). С. 398-403.
3. Брагина В.Д., Поникарова В.Н. Особенности копинг-поведения педагогов-дефектологов на разных этапах профессионального становления личности // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2008. № 6 (20). С. 94-102.
4. Мишин А.А. Исследование копинг-стратегий у студентов психолого-педагогического направления // Общество, наука, образование: тенденции и перспективы развития: колл. монография. Уфа: Аэтерна, 2018. С.265-270.
5. Шубникова Е.Г. Развитие жизнеспособности в период ранней зрелости: анализ моделей совладающего поведения будущих педагогов // Горизонты зрелости: сб. тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии развития / Ред. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. М.: МГППУ, 2015. С.118-122.
6. Никифорова Д.М. К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 113-126.
7. Бовть О.Б., Мишин А.А. Эмпирическое изучение связи стратегий совладания и психологических защит с разными типами виктимного поведения будущих педагогов // Ученые записки КИПУ. Серия: Педагогика. Психология. 2017. № 4(10). С. 30-34.
8. Мишин А.А. Задачи виктимологии совладания в профессиональном развитии педагога // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Материалы V

Всероссийской научно-практической конференции (14-15 декабря 2017 г.) / ЮФУ; под общ. ред. А.В. Черной. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2017. С. 565-569.

9. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С.3-27.

10. Фетискин Н.П. Психология воспитания стрессовосовладающего поведения: учебное пособие. М.: Форум НИЦИНФРА-М, 2018. 240 с.

Система обучения русской речи как неродной (близкородственной) в начальной школе

Денисенко Е.Н.

кандидат педагогических наук,

заместитель руководителя отдела качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

На уроках русского языка для выявления уровня развития устной и письменной речи необходимо совершенствовать навыки составления предложения и связного рассказа. С первых уроков дети учатся составлять предложения. Учащиеся понимают, что наша речь состоит из предложений. В качестве основных методов развития речи выделяются следующие: имитационный, коммуникативный, конструирование (М.Р. Львов). В первые дни школьной жизни дети учатся говорить на русском языке, подражая речи учителя. Речь учителя должна быть образцовой, четкой, правильно интонированной, логически последовательной.

Система упражнений на первом этапе развития речи состоит из заданий:

1. Определите границы предложений.
2. Составьте предложения по картине.
3. Составьте предложения по демонстрации действий (наглядный показ).
4. Составьте предложения по схеме-рисунок.
5. Составьте предложения по ситуации.

Особую ценность для развития речи имеет работа с фразеологизмами. К.Д. Ушинский особо подчеркивал значение фразеологизмов и считал необходимой работу с фразеологизмами для того, чтобы «ребенок взглянул на предметы ... зорким глазом народа и выразился его метким словом». Работа над фразеологизмами способствует умственному, речевому, эмоциональному развитию ребенка, заставляет задумываться над значением слов и выражений, повышает уровень мыслительной способности детей. Усвоенные детьми фразеологизмы используются в творческих заданиях: составь предложение или короткий рассказ, нарисуй портрет друга, употребляя предложенные фразеологизмы.

Одним из эффективных средств обучения русской речи на коммуникативно-ориентированной системе являются изложение и сочинение. Особой популярностью в классах пользуются устные рассказы о домашних животных и о «братьях наших меньших».

Известный методист М.Р. Львов считает, для того чтобы научить детей работать творчески, в первую очередь следует определить конкретные умения учащихся, над которыми должны работать и учитель, и ученик:

- 1) умения, связанные с темой сочинения: умение понять тему, найти ее границы, раскрыть тему достаточно полно, озаглавить сочинения;
- 2) умения, связанные с накоплением материала по теме: умение наблюдать природу, окружающий мир, рассматривать картину и т.д.;
- 3) систематизация, отбор наиболее важного материала;
- 4) умения, связанные с языковой подготовкой: отбор слов, уточнение их значений, их правописания, составление словосочетаний, предложений и фрагментов текста;
- 5) умения составлять и писать текст;
- 6) умение выражать в сочинении свое отношение к изображаемому, свой замысел, свое чувство;
- 7) умение самопроверки и совершенствования написанного текста сочинения, изложения (редактирование).

Соблюдение данной программы позволяет сделать работу по развитию речи учащихся более целенаправленной, более конкретной. Безусловно, прав известный психолог Н.И. Жинкин, говоря: «Речь – канал развития интеллекта».

Срезовые данные дают основания делать вывод о том, что учащиеся неплохо владеют навыками аудирования, говорения, достаточно глубоко вникают и понимают смысл слов, включенных в задания, без особых затруднений составляют предложения из 3-4 слов, составляют связные рассказы. Но тем не менее учащиеся не в полной мере понимают и осознают, что такое связный текст, иногда у них получается не связный рассказ, а простой набор предложений.

В последние годы большое внимание уделяется работе над текстом. На уроках развития речи особое внимание уделяется развитию умения редактировать текст. Упражнение по редактированию текста включает такие этапы:

1. Вступительная беседа.

2. Работа над текстом:

а) знакомство с текстом;

б) анализ текста (работа над заголовком);

в) составление плана;

г) работа над выразительными средствами языка (языковой анализ).

Однако главным критерий эффективности работы - качество речи младших школьников. При анализе высказываний первоклассников учитываются такие характеристики, как степень концентрации информации в высказываниях, логическая взаимосвязь предложений, понятийный уровень предложений и синтаксическая сложность предложений. После анализа таких высказывания явно прослеживается положение, что степень концентрации информации, коэффициент логической связи предложений, синтаксической сложности предложений в экспериментальных классах после проведения эксперимента вырастает в среднем вдвое, понятийный же уровень предложений повышается на 40%.

Таким образом, качество работы по развитию речи младших школьников повышается, если она организуется на основе коммуникативно ориентированной методики в букварном и послебукварном курсе; если на уроках последовательно и систематически прорабатываются речевые ошибки, обусловленные интерферирующим влиянием родного языка; если речевая работа носит системный характер и организуется на основе методики, учитывающей реальные коммуникативные потребности учеников.

Концептоцентрическая методика обучения русскому языку как средство осознания национальных и общечеловеческих ценностей

Шаповалова И.В.

кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики
Филиала МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе,

Лоповок Е.В.

учитель русского языка и литературы, методист, г. Луганск

Культурная информация в слове имеет свойство накапливаться; в слове могут найти отражение особенности национальной культуры, специфика мировоззрения народа. (Так, например, *распоясаться, ошеломить, насолить, опростоволоситься* – глаголы, отражающие обычаи древних славян, взгляд людей на мир.) Слово словно «намекает» на то содержание, которое когда-то в него было вложено. Наличие «культурной памяти» во многом объясняет изменение значения слова, его «эволюционирование» в семантическом плане (например, раньше слово *позор* понималось как «зрелище», но *обычай выставлять на позор*, т. е. на всеобщее обозрение, *преступников* привел к тому, что в слове стали преобладать негативные признаки).

Слово для сознания современного человека – знак культуры, имеющий свое лексическое значение (часто больше одного), которое складывается из многочисленных

представлений людей, их видения и понимание предмета, его признаков – общих и частных, существенных и случайных. У слова есть «внутренние ресурсы», динамика, цветовая гамма: «Выходит так, что у любого слова есть запах, вкус и цвет» (М. Матусовский, «В музее Даля»). Очень важна и этимология слова, фразеологизмы, пословицы.

Концепт – категория мыслительная, глобальная, многомерная, единица ментальности, ментального уровня. Концепты могут рассматриваться только через систему своих репрезентаций: слов и отношений с ними. Сначала мы воспринимаем слово-концепт, а потом уже нас интересует его грамматика, правописание, и возникает необходимость его исследования, но «необходимость в учебных целях анализа, разложение слова на составные части не должна убивать живую душу значения слова» [1]. Слова не должны превращаться в абстрактные существительные, глаголы, частицы... И сам анализ не должен становиться целью и конечным продуктом обучения, так как слово – единое целое. В нем заключается целый мир, закодированный в буквах и звуках. Слово следует рассматривать в единстве его различных характеристик, комплексно, ведь нет предела пониманию слова.

Этнокультурная направленность языкового обучения – это структурно и образно организованное знание определенного социума о каком-либо явлении духовной или материальной культуры, реализующееся через пространство связанных между собой языковых значений.

Концепт традиционно рассматривается как умственный образ, общая мысль, понятие, «ментальная структура», но в контексте лингвокультурного подхода он понимается как «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека... и посредством чего... рядовой человек, не творец культурных ценностей... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [6]. Концепт, по Ю. Степанову, «основная ячейка культуры в ментальном мире человека». Концепты формируются в сознании человека из его непосредственного чувственного опыта, предметной деятельности, коммуникации, самостоятельного познания реальности [3].

Под культурологическим концептом понимается «формируемый учителем у языковой личности учащегося образ слова, несущий на себе отпечаток национальной культуры, жизненного опыта, духовно-этических и эстетических представлений народа в целом и личности в частности» [5].

Сформировать концептуальную систему учащегося, научить их вариативно выражать имеющийся актуальный смысл и помогает концептоцентрическая методика. Приемов, которые могут быть использованы при работе над культурологическим концептом, достаточно много: это могут быть рисование образа слова; метод выравнивания; метод «Продолжи рассказ»; метод ментализации; прием сопоставления в диахронии; прием-провокация; подбор фразеологизмов и др. Но среди методов, использование которых позволит выявить культурологическую составляющую концепта с наибольшей полнотой, стоит выделить ассоциативный эксперимент; метод культуроведческого комментария; метод комплексного культуроориентированного анализа слова; метод построения полей смыслов; прием подстановки. Например, ассоциативный эксперимент, его цель – выявить спектр ассоциаций к тому или иному слову, дать объяснение этого ряда, при этом мотивированность появляется из слов-стимулов. Это зачастую помогает выявить имплицитный (внутренний, скрытый) смысл слова, то, что не всегда выражено вербально.

Национальный концепт – словесно выраженная содержательная единица национального сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями, изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры. По Д. С. Лихачеву, концепт есть всегда результат столкновения словарного значения слова с личным и социальным опытом человека.

Любой из культурных смыслов можно развернуть в текст культуры. Именно поэтому концепт называют «свернутым текстом» (Мурзин), «культурной темой» (Степанов).

Культурный смысл составляет этимология, исторические изменения концепта. связанные с развитием языка и культуры, а также индивидуальные ассоциативные оценки (в

поэзии, философии и т. д.). Перед словесниками ставится задача – развивать у учащихся лингвокультурологическую интерпретацию, т. е. умение объяснить языковые факты в категориях культуры, конечно, этот вид работы следует использовать преимущественно в старших классах.

Культуроведческая компетенция включает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка с историей народа, национально-культурной спецификой русского языка. Базовые эмоциональные концепты являются фрагментами коллективного сознания языковой общности. Эмотология – лингвистика эмоций, исследующая особенности моделирования эмоциональной картины мира в соотношении с ментальным словарем говорящей личности (*стыд, гнев, страх* и др.). Эмоциональные концепты являются одним из фрагментов русской концептуальной картины мира.

Концептуальный анализ опирается на целый ряд приемов, например: анализ синонимического ряда, анализ антонимического ряда, анализ значений многозначных слов и т. п. Эти приемы объединены главной целью – выявить особенности понимания той или иной ментальной категории (*труд, память, родина* и др.), являясь основным видом описания языковых единиц.

Можно выделить основные этапы полного учебного анализа концепта:

1. Определить содержание концепта (ключевого слова) – чаще всего это абстрактное имя существительное, поскольку оно обладает широким объемом, способно обобщать более частные обозначения (*дом, совесть, честь* и др.).
2. Определение этимологии ключевого слова (выясняется первичное осмысление концепта).
3. Анализ семантической структуры ключевого слова в диахроническом срезе (проследить путь развития концепта).
4. Анализ семантических отношений ключевого слова (синонимических, антонимических, родовидовых, деривационных, синтагм).
5. Анализ специальных грамматических выражений концепта (например, такие категории существительного, как одушевленность, род, число, синтаксическая позиция в предложении, отражение особенностей понимания человеком окружающего мира).
6. Анализ регулярных и нерегулярных языковых явлений.
7. Особенности выражения концепта в различных дискурсах (здесь особое внимание уделяется рассмотрению идеологем, ценностей, коммуникативных установок, языковой специфики прецедентных текстов, порожденных той или иной культурной парадигмой).

Задания, которые могут быть использованы в основном при изучении лексики или при работе с текстом.

- Все ли слова могут передавать особенности национального характера? (*авось, угораздило, успеется*).
- К какому общему (базовому) образцу восходят названия частей самовара: *щечка, носик, макушка, бородка, шейка, горлышко, пятка, ножка, ручки*? Почему?
- А. Д. Шмелев в книге «Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики)» выделяет лексические группы, являющиеся особенно важными для русского народа: *правда, истина, воля, свобода, дом, обязанность, добро, благо, душа, судьба, жалость*. Какой вывод можно сделать о миропонимании и принципах русского народа?

Включение культуроведческого материала в школьный курс русского языка имеет целью научить школьников:

- определять грамматические способы и средства хранения культурной информации;
- давать лингвокультурологическую информацию языковым фактам;
- использовать национально-маркированные единицы, т. е. слова, фразеологизмы, отражающие ценности русского народа.

Например, при изучении имени существительного необходимо делать упор на имя собственное, поскольку оно отражает систему ценностей лингвокультурной общности, многообразные факты истории, материальной и духовной культуры.

- Приведите примеры фразеологизмов, пословиц, поговорок, в составе которых есть русские имена. Почему именно эти имена попали в состав устойчивых выражений? (*По Сеньке и шапка; Куда Макар телят не гонял; Какова Аксинья, такова и ботвинья; Мели, Емеля, – твоя неделя и др.*).

- В русском языке есть много суффиксов, служащих для образования оценочных имен собственных (*Юрочка, Юрий, Юрка, Юрацка, ...; Верочка, Веруня, Веруля, Верчик, Веронька, Верик, Веруся и т. д.*). Составить подобный ряд для своего имени. О какой черте русского характера свидетельствует большое количество оценочных форм имен? (эмоциональная доминанта характера).

Имя прилагательное

- Какие абстрактные существительные имеют цветные определения? Приведите примеры, подобно данному: *тоска зеленая*.

- Вспомните фразеологизмы, в состав которых есть прилагательные, обозначающие цвет (*белое пятно, черный день, красный угол, представлять в розовом цвете*).

- *Проектное*. Выясните по этимологическим, фразеологическим, словарям символов, как появились выражения *синий чулок, голубая кровь, красный угол*.

Имя числительное

- Князя Ярослава Галицкого называли Осмомыслом, т. е. самым умным. Какое числительное включено в состав прозвища? Какое значение получило числительное в этом имени? (Восемь характеризуется как «многомудрый».)

- Выясните по историческому словарю, что означали слова *пядь, локоть, сажень, верста*.

Местоимение

- В русском языке местоимение, обозначающее принадлежность, часто опускается (*Он надел шляпу. Он надел свою шляпу*). О чем это может свидетельствовать?

- Лингвисты отмечают, что широко распространенные в русском языке неопределенных местоимений (*что-то, у кого-либо и т. д.*). Чем можно объяснить это грамматическое явление? Какую черту русского самосознания оно отражает?

Наречие

Как и фразеологизмы, многие наречия образны, оценочны, экспрессивны. Для их морфемной структуры характерна высокая степень идиоматичности, свойственной устойчивым языковым единицам (фразеологизмам). «Потухшие» внутренние формы отражают представления о мире, сложившиеся в русской лингвокультуре.

- Определите по толковому словарю значения наречий *восвояси, набекрень, дотла, на карачках, на закорках*[4].

- *Проектное*. Соберите наречия с переносным значением, с корнями, которые не употребляются в современном русском языке. С помощью этимологических словарей дать историко-культуроведческий комментарий нескольким наречиям из вашего списка.

Это эффективное средство оптимизации учебного процесса, актуализации интереса к родному языку, культуре, истории, активизации межпредметных связей, синтеза различных типов знаний.

Фразеология

Во фразеологизмах больше, чем в других языковых единицах, содержится сведения о культуре народа, сведений о культуре народа.

В структуре фразеологизмов русского языка часто встречаются компоненты, не имеющие соответствий в других языках. Они создают национально-культурный колорит русской фразеологии. Во фразеологизмах встречаются компоненты, указывающие на этнографические реалии (*мерить на свой аршин, несолоно хлебавши, третий калач, повернуть оглобли, хранить как зеницу ока, лезть на рожон, ставить рогатки*).

Этнолингвистика – это фундамент культурологии. Благодаря подобной работе школьники начинают относиться к слову с большим интересом, как к ценности, видеть его красоту и своеобразие. Формируется иммунитет к бездуховности.

Например, культурные темы в языке: «обида» (см. Мишатина Н. Л. Путь к гармонии знаний и нравственности. Интеграция уроков русского языка и литературы на базе ключевых концептов русской культуры / Н. Л. Мишатина, Е. А. Ковалева // Русская словесность в школах Украины. 2011. № 2. С. 8–11); «У Есенина излюбленные образы – лес, поле, роща, луг, сад...» (см. Доманский В. А. «Хорошо под осеннюю свежесть душу – яблоню ветром стряхать...» Художественный концепт сада в поэзии С. А. Есенина // Там же. С. 43–47); «душа» (см. Бондаренко Е. С. «Что с нею, что с моей душой?» Урок по совершенствованию у школьников приобретенных ранее речевых умений и навыков // Там же. 2011. № 3. С. 19–21); «радость», «зависть» (см. Новоселова Н. А. Урок на тему «Лингвоконцептуальный анализ слова правда» (X класс) // Там же. 2011. № 11. С. 29–33; Новикова Т. Ф. Чем более узнаем «пространство» слова, тем больше в нас человека... Формирование этнокультурной компетенции учащихся на уроках словесности // Русский язык в школе. 2004. № 5. С. 22–25).

В сознании учителя и учащихся слова могут быть представлены по-разному (*конституция, гарпунер от гарпун*), поэтому может произойти коммуникативный сбой (*вернемся к нашим баранам, Волга впадает в Каспийское море, Маугли, худо-бедно*).

Следует учитывать и фактор наличия в сознании представителей разных возрастных групп нетождественных доминант, возникающих в процессе общения. Это означает, что первичные ассоциации, возникающие как реакция на услышанное (прочитанное) слово, у обучающегося и обучаемого могут быть совершенно разными (*голубой, яйца, косяк* и под.).

Люди разных национальностей могут по-разному понимать одно и то же слово, вкладывая в него особый смысл в соответствии с реалиями своей культуры, особенностями быта, традициями. Как результат, может возникнуть конфликт культур (напр., *медведь* – символ неуклюжести в китайской культуре, во вьетнамской – тупости, бездарности, в русской – силы).

Концепт – это слово со всеми его лексическими значениями и культурными смыслами, которые существуют (или могут возникнуть) в ментальном сознании. Ментальность (менталитет) – коллективные представления людей о мире, их мировосприятие.

Работа с лингвокультурными концептами, т. е. со смыслами слов, не усложняют процесс обучения, а наоборот, делают его осмысленнее, интереснее, креативнее. Обучение осуществляется на традиционной триаде: язык, культура, человеческая личность. При этом концептуальный анализ опирается на достижение современной лингвистики.

Слово не только передает информацию, но и само является инструментом мысли, способно аккумулировать в себе культуру, культурные смыслы, обладать «культурной памятью». Культурная информация накапливается в слове, в нем проявляются особенности национальной культуры, мировоззрения народа, особенностей развития социума. Слова «помнят» о вложенных в них когда-то содержаниях (например, *работа* сейчас связана с понятием *произведения какого-то дела*, а раньше было связано с понятием *рабство*).

Как говорит В. В. Колесов, «слово шире понятия, свободнее его, динамичнее, оно цветисто по отображению красок и лично по выражению человеческих отношений к чему-либо» [2].

Использованная литература

1. Аринина Н. Л. Уроки прекрасного: из опыта работы. М.: Просвещение, 1983. 128 с.
2. Колесов В. В. Философия русского слова. СПб.: ЮНА, 2002. 444 с.
3. Мишатина Н. Л. «Как сердцу высказать себя?..» Теория и методика развития речи с позиции лингвокультурологического подхода (7–9 кл.): кн. для учителя. СПб.: Милена, 2002. 257 с.
4. Мокиенко В. М. Образы русской речи: Историко-этимологические и этнолингвистические очерки фразеологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1986. 280 с.
5. Новикова Л. И. Культуроведческий аспект изучения русского языка в 5 - 9 классах как средство постижения учащимися национальной культуры: монография. М.: Прометей, 2005. 399 с.; Новикова Л. И. Работа со словом на уроках русского языка // РЯШ. 2009. № 2. С. 7–11.

6. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Изд. 3-е, испр. и доп. М. : Академический Проект, 2004. 991 с.

Духовность в русской культуре и в русской словесности: идеи, образы, черты национального самосознания. Методические заметки

Данильченко С.Л.
доктор исторических наук, профессор,
директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,
заведующий кафедрой профессионального образования

Наши предшественники и современники рассказали о себе в нашей замечательной литературе, в сказках, песнях, поговорках. Как правило, это изучается на уроках литературы.

Поставим вопрос по-другому. Что нового можно узнать о нашей стране, о нас самих, если рассматривать все это через призму русской словесности? А именно:

- Каков образ Родины, образ Бога, образ природы, созданные нашей литературой в целом?
- Как эти образы менялись с годами, десятилетиями, веками?
- Как понимала наша словесность добро и зло?
- Что есть человек и семья по-русски?
- Как у нас трактовались любовь и дружба?
- Кто для нас свои и кто чужие?
- Как наши предки относились к труду и к отдыху?

Эти проблемы становятся еще более рельефными, объемными, если сформулировать вопрос чуть иначе и, например, сравнить русские поговорки о труде и английские, русские и немецкие сказки о природе, наши современные песни о любви и песни прошлых веков.

Все эти вопросы, на первый взгляд, могут показаться простыми и банальными. Но на самом деле ответы на них далеко не очевидны. Более того, на многие из поставленных вопросов наши философы, литературоведы, культурологи ответы пока еще и не искали. Поэтому мы предлагаем искать их вместе, сообща.

В современной российской школе на уроках литературы и истории под руководством учителя каждый учащийся сначала может сделать свое небольшое исследование на заданную тему, а потом наиболее интересные работы будут обсуждены в классе. Затем можно провести городской, областной конкурс на самое интересное исследование под общим заголовком «Духовность в русской культуре и в русской словесности».

Как проводить такое самостоятельное исследование, какими источниками пользоваться - об этом мы сейчас расскажем и с примерами таких работ познакомим.

Духовность в русской культуре и в русской словесности - явление многосоставное и множественное. Это – образ самой России:

- географический образ ее уникальных пространств, портреты ее климата,
- образ России как социально-экономического явления,
- образ психологический - характеры и нравы населяющих ее людей,
- образ России духовный, эмоциональный.

Все эти образы накладываются друг на друга, вступают во взаимодействие, образуя сложное, многомерное, объемное и емкое целое - вечно меняющийся и в то же время постоянный в своих главных векторах образ нашей страны.

К конечному результату мы предлагаем идти через последовательность творческих заданий. Конечный результат включает разные проекции образа России:

- образ дома,
- образ пространства,
- образ силы,
- образ музыки,
- образ судьбы,

- образ духовности в русской словесности.

Каждый образ формируется как отдельная тема, разделенная на две части - задания.

Первая составляющая - творческое задание. Здесь каждый из учащихся готовит самостоятельное произведение с ответом на поставленный вопрос - тему. Здесь работает и проявляется его личный опыт, индивидуальное сознание, каждый делает попытку самостоятельно пройти тот путь, который совершает писатель, описывающий свою страну.

Вторая составляющая каждой темы - это задание-исследование. Каждый школьник или группа школьников анализируют предложенные тексты из курса русской классической литературы и фольклора в заданном ракурсе, под конкретным углом зрения.

Для выполнения задания-исследования в классе распределяются избранные для анализа произведения. В них отыскиваются фрагменты, прямо или косвенно раскрывающие взятый для анализа образ. Полезен также целостный анализ произведения, раскрывающий, как тот или иной образ проходит через всю структуру повествования. Скажем, при изучении темы «образ дома» смотрим, как часто и в каких смысловых связях, контекстных отношениях упоминается слово «дом» и близкие ему слова, как они эмоционально окрашены. Сама частота употребления понятия - свидетельство его значимости в художественном мире писателя. Присущий слову метафорический ряд говорит о понимании автором его внутреннего смысла. Соотношение значений данного слова с присутствующими в тексте характеристиками страны показывает, какими именно чертами наделил Россию автор в том или ином конкретном образе.

Для выполнения задания-исследования необходимо предлагать произведения «золотого фонда» русской словесности, шедевры русской классической литературы, включенные в школьную программу. Но в данном контексте они увидены и прочитаны в новом ракурсе - с точки зрения формирования и преломления в них образа России.

Творческие работы и работы-исследования проводятся в режиме, избранном учителем. Творческие работы пишутся либо как домашние сочинения, либо как работы «быстрого реагирования», работы «мозгового штурма», выполненные в технике спонтанного письма. Работы-исследования предполагают занятия с текстами и критическими статьями. Они могут выполняться как домашние задания для одного ученика или для группы. Итог раздумий - обсуждение в классе.

Перейдем теперь к формулировке конкретных заданий и к примерам творческого исполнения заданий, сделанных учащимися московских школ. Эти работы не являются эталонами или шаблонами, это именно примеры того, как молодые люди пытались выполнить поставленную задачу. При выполнении всех заданий сохраняется принцип свободы выбора жанра - от скрупулезной статьи до легкого эссе, киносценария или частного письма.

1. Образ дома

Творческое задание «Мой заветный дом»

Каждый из нас приметливым взглядом осматривает строения вокруг. Дома, улицы, площади, перекрестки - вот мир обитания современного человека. Одни дома нам симпатичны, другие вызывают жгучий интерес, третьи пугают своей помпезностью или мрачностью, четвертые вызывают даже не всегда понятный негатив, отвращение, а есть и такие, что греха таить, что и зависть вызывают. Русская словесность давно открыла, что у домов есть свое лицо, своя, говоря словами Ф.М.Достоевского, физиономия.

Дом - маленькая часть страны, ее микромир. Дом - лицо человека, это его личное пространство, его вкусы, жизненные возможности, пристрастия, история его жизни и его души. Живя среди людей, в своей стране или путешествуя по миру, мы «читаем» лица домов, а за ними - образ современного мира.

Попробуем составить таким образом лицо нашей страны. Есть у каждого на примете разные симпатичные строения, есть дома-труженики, дома-модники, дома-секреты, дома-воины, дома-сказки и просто скромные рядовые строения, непритязательные рядовые трудной жизни. И есть у каждого на примете некий сокровенный, особый, дорогой сердцу дом - такой, к которому невидимым и только ему понятным образом сходятся нити его надежд и раздумий,

сомнений и желаний, - такой особый, сокровенный, или, называя старинным русским словом, заветный дом. В этом доме - и лицо нашей жизни, и наше, пока несмелое, интуитивное видение и понимание мира, в котором выпало жить нашей загадочной и великой стране.

Задание для учащихся:

- Найдите, определите тот дом, который в вашем восприятии значим, символичен для вас, дом, в чертах которого вы можете прочесть черты нашей страны.
- Напишите работу «Образ дома». Ее объем и жанр свободны.
В своем сочинении постарайтесь ответить на такие вопросы:
- Как выглядит дом?
- В чем его отличия, особенности?
- Как он живет?
- Какими эмоциями дышит?
- Какие мысли пробуждает?
- Какие воспоминания несет?
- Было ли у него прошлое и как оно связано с прошлым нашей страны?
- В чем его будущее?
- Можно ли дать ему имя или прозвище?
- Чем живут его обитатели?
- Близки ли вам эти люди?
- Хотели бы вы оказаться в их кругу, среди них?
- Почему ты выбрал именно этот дом?
- Какие черты, качества нашей страны вы видите в этом доме?
- Может ли этот дом претендовать на роль маленького портрета России?
- Какие еще качества нашей страны вы видите в домах наших городов и селений?

Вопросы для обсуждения в классе творческих работ учащихся:

- Какие черты нашей страны мы выявили в «портретной галерее» домов?
- Объективной ли получилась наша общая работа?
- Какие черты России отразились в нашей галерее, а какие туда не попали, почему?
- Можно ли сказать, что наши города и селения - живые портретные галереи страны или в них только пунктиры нашей истории?
- Что бы ты предложил добавить в наше национальное собрание домов-портретов?

Задание- исследование «Дом - человек – страна»

Один из первых западных путешественников по Руси назвал нашу землю «Гардарика» - страна городов. Русь сразу вошла в историю и культуру как страна строителей, страна, много и хорошо строящая. В ее холодных краях с молниеносной быстротой росли города, поднимались дома в их сказочном многообразии. Дом в русской культуре, в русской словесности - одна из ключевых составляющих понимания мира и человека.

Во всех произведениях русской словесности мы обнаруживаем кропотливое и заинтересованное внимание к дому именно как образу русского мира и человека в нем. Образ дома - одно из базовых слагаемых российского культурного сознания. Российская словесность рассматривает дом:

- как ключ к характеру, его своеобразный маркер,
- как свидетельство метаистории народа, его пути через события и времена.

Вспомним, какое внимание дому, домашности, атмосфере и быту в доме придает еще Александр Сергеевич Пушкин. Каждого своего героя Пушкин обрисовывает обязательно совокупно с «портретом» его обитания. Он дает такие характеристики и дому Петруши Гринёва, и милого семейства капитана Миронова. Даже встреча с Пугачевым обязательно прописывается в контексте с местом его пребывания в данную минуту.

Прежде чем познакомиться с семейством Лариных, мы видим их дом. Да и самого «загадочного» Онегина мы начинаем глубоко и основательно понимать лишь тогда, когда

вместе с бесстрашной исследовательницей Татьяной входим в его дом - в святая святых дома интеллигентного аристократа - в его библиотеку. Пушкин точен и быстр, но в то же время убедителен, исчерпывающе подробен в этом описании. Физиономия жилища Онегина - это показательный набор модного (модничающего) передового человека своего времени, тут все положенные атрибуты современности - и все это как бы нехотя, небрежно. Именно пройдя через «чистилище» кабинета своего возлюбленного и повторив его духовный путь через читанные им книги, Татьяна приходит к оглушительному предположению: «Уж не пародия ли он?»

Так же доказательно подробен, тщательно наблюдателен Пушкин там, где и вовсе, казалось бы, можно было этого не делать: в описании дома и кабинета графини, куда в глухую ночную пору пробирается фанатически азартный полубезумный Герман из «Пиковой дамы». Эта потрясающая кропотливость, микронная точность деталей в описании дома поражают исследователей. Человек почти безумен, в шоке, а в то же время весь бытовой мир вокруг него выступает с гиперреалистической отчетливостью. Возможно, такой рельефностью Пушкин и добился главного - все, что случилось с Германом, мы воспринимаем так ярко и явно, будто это происходит с каждым из нас.

Традиция дотошного, кропотливого воспроизведения дома-бытия, «портретирования» места жизни человека присуща всем лучшим произведениям русской словесности. Не забудем, что у ее истоков стоял труд еще одного Александра Сергеевича - Грибоедова, который главным героем своей искрометной комедии «Горе от ума» сделал не столько человека, сколько дом - дом Фамусова. Этот семейный очаг высокопоставленного российского чиновника стал уникальным художественным достижением - через него Грибоедов сумел показать целый мир. Это дом-город и даже дом-государство, где сплетаются нити интриг и проступают авторитеты, где громоздятся традиции и привычки, где все слажено и сложено и работает на главную цель управляющего слоя - на личное процветание и преуспеяние. Дом-город, дом-мир, дом-страна - такой масштаб трактовки частного жилища вошел как один из важнейших векторов в русскую словесную традицию.

Уроки и открытия Пушкина усвоил его друг и ученик Гоголь, ставший поистине мастером психологического портретирования. Гоголь включает в орбиту своего изображения непрменный персонаж - дом, где обитает герой. Просмотрим страницы «Мертвых душ». Интересная последовательность - прежде чем предъявить нам очередного героя на пути следования Павла Чичикова, автор пренебрежимым образом живо обрисовывает жилище. Так, прежде портретов людей, мы знакомимся с портретами домов. Вот обиталище Манилова - полузапущенный особнячок с провинциальными претензиями примостился на самом неудобном месте, где его обдувает и промывает. Что ж, зато обстановка вполне романтическая, в духе грез романтического болтуна.

Задание для учащихся:

- Посмотрим дома-портреты Собакевича, Ноздрева, Коробочки.
- Что они говорят о нраве и жизненных возможностях своего хозяина?
- Какие стороны жизни страны открывают, что вносят в копилку ее коллективного портрета?

Но подлинным шедевром заочного портретирования стал в изобретательной поэме эскиз дома бывшего идеалиста, а ныне строптивного скряги Плюшкина. Увы, плюшкинство тоже русское явление. До чего это бессмысленное накопительство может довести некогда здравомыслящего человека, свидетельствует не только портрет дома помещика, но и портреты домов в его деревне.

Задание для учащихся:

Проанализируй их.

А Чичикова ведет по сложной авантюрной дороге вполне понятная человеческая идея - мечта о собственном доме-гнездышке, о добром и обеспеченном семействе. Дом в мечтах Чичикова - это тоже адрес понимания нашей проблемы «дом-человек-страна».

Наверно, в российских просторах и в недрах русской духовной и эстетико-философской традиции родилась и вызрела грациозная и мудрая идеологема, освещавшая творческий мир Ивана Сергеевича Тургенева.

Еще в пору русского «Золотого века» (первые десятилетия XIX в.) начала складываться эта перспективная идея, уходящая корнями в европейский Ренессанс и античность, - идея изолированного «острова цивилизации» посреди моря природы. Идея «дворянского гнезда», такой полнокровной жизни семьи и круга друзей, далекого от мировых центров техники и цивилизации, в котором его мудрые и высокоразвитые обитатели соединяли бы величие мирового культурного опыта с навыками и занятиями простой полукрестьянской жизни. Простой труд, светлые, добрые человеческие отношения, душевное тепло и близость, и высокий накал мысли, философское чтение, занятия искусством, содержательные беседы-прогулки на свежем воздухе, подобные тем гуляниям-дискуссиям, какие вели со своими учениками Платон, Аристотель, а еще ранее Пифагор и Сократ.

Этот идеал трудовой духовности, дельной и одухотворенной жизни стал одним из самых светлых и перспективных направлений русской мысли, русской традиции жизнестроения, творчества жизни, каким занимается любая из мировых культур. Этот путь развития человечества - не огромные мегаполисы - страшные и обезличивающие человеческие муравейники, видится особенно ценным и перспективным ныне, когда становится с трагической очевидностью ясно, что мегагорода создают внутренне неустойчивую, опасную для проживания, кризисную экстремальную цивилизацию.

С огромной пронизательностью идею дома-мира, дома - «гнезда», частного оплота общих процессов вынашивала и формировала русская культура. Образ дома-острова, семейного рая, душевно породненного круга людей, соратников, единомышленников и просто современников прорисовывался в произведениях первых поколений русской словесности XIX века - Державина, Жуковского, Пушкина. Развитие этой идеи стало делом И.С.Тургенева, в центре творчества которого и встало бытие отдельного и передового, затерянного в русских пространствах «гнезда».

Задание для учащихся:

Проанализируем «Записки охотника» и «Отцы и дети»:

- Какие черты дома как идеального «острова культуры» мы можем в них увидеть?
- Что одобряет Тургенев в своих героях - строителях и обитателях «гнезда», а что в их мышлении и бытии ему кажется смешным и опасным?
- Над чем он иронизирует? Что осуждает? Что считает наивысшей ценностью?

Дом - это явление и архитектурное, и социальное, и идеологическое, и историческое. Дом - свидетель и участник всей жизни страны. Таким мрачным свидетелем становится дом в изображении Некрасова. Парадный подъезд, увиденный им, - это щемящий душу документ мучений рядовых просителей.

Задание для учащихся:

Какие черты России видим мы в портретах домов, сделанных Некрасовым?

Портретированием домов так или иначе в русской словесности занимались все значительные писатели. Среди тех, кто продолжил традиции психологического понимания дома, конечно же, должен быть особо отмечен Л.Н.Толстой. Его герои немислимы без подробной проработки автором среды их обитания. «Война и мир», начало - дом Анны Павловны Шерер. Дом для Толстого - действующая модель мышления и характера человека, способа его существования. Дом для Толстого - это не столько предметный мир, сколько нравственная, духовно-душевная атмосфера, особый аромат жизни. Дом у него сферичен, объем, многомерен, и прежде чем показать его предметное наполнение, Толстой ищет некие обобщающие краски, эмоциональные характеристики. Атмосфера существования в «Войне и мире» - это история существования нескольких семей на фоне и в переплетении с эпохальной исторической драмой, потрясшей до основания российское общество. У каждой семьи - свой характер, свой психотип, свой жизненный стиль. Никто и никогда не перепутает атмосферу дома Болконских с атмосферой дома Ростовых. Эти две семьи - два типа русского характера, два стиля жизни, два мироощущения. Дом старика Болконского холоден и мрачен, атмосфера в нем натянута, подневольная. Старик и сам - подданный своих привычек и

убеждений, и другим не дает расслабиться, оттаять. Тут атмосфера долга и аскетизма, суровости почти спартанской, труда и самопринуждения, атмосфера домашнего деспотизма.

Семью Ростовых Толстой характеризует короткой и емкой формулой: «атмосфера любви и поэзии, которая царила в доме Ростовых». Правда хлебосольных москвичей Ростовых - в жизни сердца. Их дом распахнут, немного безалаберен, полон смеха, музыки, сердечных тайн и сокровенных признаний, душевной открытости, искренности, порывов и доверия. Человек не просто входит в дом Ростовых - он сразу, целиком и полностью окунается в этот прилив чувств, в эту захватывающую исповедальную жажду любить и быть любимым. Трепетный и экстатичный характер Наташи, добрый и верный нрав Николая - все это не просто элементы человеческой характерологии, это органическая часть общего явления - мира Ростовых. Толстой любит этот кипучий мир.

Но с каким сарказмом показывает он отпавшее от этого мира звено - семью Бергов. Перечитайте страницы романа, где Толстой с нескрываемой иронией показывает, как молодожены Берги обживают и обустраивают свое гнездышко. Эти страницы - шедевр психологического «домоведения». Ничего не говоря о характере супругов, об их общении, Толстой все формулирует, лишь описав их обновы: они все делают «как надо», как и все, подражая тому среднему, посредственному вкусу, который в них выдает людей без чувства и фантазии, без живой жилки - великосветских мещан.

Значим ли образ дома у Ф.М.Достоевского? Праздный вопрос. Заговорив о Раскольникове, мы сразу же вспоминаем намертво врезавшийся в память, в подсознание безысходный образ комнаты-пенала, в которой придавленный жизнью нервный человек предается наполеоновским мечтаниям. Портрет жилья исчерпывающий - одна метафора, и все сказано - тупик.

Физиономии домов Достоевский продумывает и отделяет так же тщательно, как физиономии самих действующих лиц. Везде и всюду мы получаем у него эту исчерпывающую информацию о месте проживания. Как устроен дом, как скроено его внутреннее пространство, куда ведут лестницы, и каковы на них перила, что находится во дворе, сколько берет хозяйка за комнату.

А запах? Посмотрим первые страницы «Преступления и наказания». Вот уж наказание еще до преступления! Весь двор, дом, где обретается Родион, да что дом - квартал, весь, кажется, бедняцкий этот район переполнен ужасным, удушающим запахом. В городе июль, лето, влажность, жара, а в районе идут ремонты и разлагаются помойки - не то что жить, дышать в этом пеклице, в этом зловонном аду невозможно! Дом у Достоевского становится каждый раз аргументацией поведения героя, слагаемым его жизненной ситуации. Так же подробна и страшна физиономия жилья семьи Мармеладовых, угрожающе и по-пушкински гиперреалистично показано состояние норы старухи-процентщицы. Дома - и свидетели, и участники, и действующие лица, и собеседники, и аргументы в книгах Достоевского.

Его герои, в основном, горожане. Мир их жизни и есть физиономии домов. Но, пожалуй, в одной из повестей это мироощущение - жизнь в каменном пространстве - выражено наиболее открыто и явственно. Прочитаем эту чудную, нежную, акварельную и трогательную повесть «Белые ночи». Четыре новеллы - четыре ночи, проведенные добрым мечтателем среди опять-таки летнего, полуопустевшего (состоятельные граждане уехали на дачи) Петербурга. Мечтатель - человек одинокий и замкнутый, закрытый. Его собеседники и друзья - дома. Вот он доверительно общается с ними, обходя свое пространство. Помнит их в лицо и по характерам, обращается с сочувствием, советуется, жалуется. Да, дома для него не часть архитектурного ансамбля, а живые, одушевленные существа.

Задание для учащихся:

Образ дома в творчестве А.С.Пушкина, А.С. Грибоедова, М.Ю.Лермонтова, Н.В.Гоголя, И.С.Тургенева, Ф.И.Тютчева, А.А.Фета, Л.Н.Толстого, Ф.М.Достоевского, Н.А.Некрасова, А.Н.Островского.

Разделитесь на группы. В каждой проведите исследование и сопоставительный анализ выбранных произведений и тем. Далее подводим общие итоги, выслушав и оценив каждого учащегося, и сформированные группы:

- Каковы черты, параметры образа дома в нашей литературе?
- Какие черты образа России мы за ними можем прочитать?

Вопросы для обсуждения

- Какие вам известны дома, строения, многократно портретировавшиеся в русской литературе?
- Каким представлен в русской литературе Московский Кремль?
- Какие архитектурные пристрастия были у известных писателей?
- Что они ценили в жилье, в быту?
- Какие черты русского быта отразились в известных образах домов?
- Как портретная галерея домов отражает качества русского характера?
- Какую роль в различии образов Москвы и Петербурга играют портреты конкретных домов?
- Кто из современных писателей преуспел в искусстве передачи образа дома?

2. Образ дороги

Составляющей высокой значимости в русском менталитете и в русской культуре является переживание Пространства. Пространство - это явление и географическое, и духовное, и эмоциональное. Страна огромных территорий, где необозримое пространство как бы играет и резвится, вольно выражает само себя, формируя мир и человека в нем.

Этот образ пространства как квинтэссенция русскости, специфически российского ощущения-восприятия мира пронизывает все ниши русской культуры, занимает свое основополагающее место и в русской словесности. В произведениях русских писателей и поэтов мы видим множественные воплощения пространственной стихии. Эта стихия дышит ощущением огромности, распахнутости мира - от земли до самого космоса («Всю-то я вселенную проехал», «Гори, гори, моя звезда»). Но в первую очередь в фольклоре и в классической литературе образ российского пространства реализуется как образ дороги.

Дорога, путь, распутье, перекресток, поворот, порог, узел дорог. Все это знаковые, сакральные элементы изображения мира, России, человека, в них - национальные культурные коды.

Творческое задание «Перекресток»

Давайте совершим путешествие по городу. Мысленное. Улицы и тротуары сходятся, схлестываются в перекрестках. Здесь скопление лиц и походок, здесь концентрация жизни, города, его лицо. Перекрестки связывают город в одно целое, здесь одно движение переплетается с другим. Здесь встречаются, на миг видят друг друга и расходятся люди, машины, ветры, судьбы.

Задание для учащихся:

- Каковы они - перекрестки нашего города?
- Какой представляется вам мысленная картина перекрестка?
- Что видите и что читаете вы мысленным зрением?
- Попробуйте набросать портрет перекрестка.

Это должен быть образ, то есть он должен нести в себе элементы выхода за рамки конкретного, буквального описания в пользу расширительного, обобщенного видения-истолкования. Это описание может включать в себя и символические мотивы.

Перекресток - своего рода обобщенная картина жизни улицы, города, нашего общего времени, нашей жизни, человеческой души.

Образцы творческих ответов на задание «Перекресток»

1. «Я подхожу к перекрестку. Стою, ожидая, когда на зеленый свет повалит народ, и я вместе с ним. Но странное дело, хотя ничего странного уже давно в этом нет: люди, не обращая никакого внимания (ну просто никакого) на светофор, несмело ступают на дорогу и, виляя, проскакивая, толкаясь, подпрыгивая и шарахаясь из стороны в сторону, пытаются, во что бы то ни стало, как можно скорее достигнуть противоположного берега газо-дымо-бензино-железной реки. Когда

им сигналият, они кидают недовольно-критический взгляд в сторону звука. Такими же исключительно учтивыми взглядами они окидывают меня, терпеливо стоящего и ждущего своей очереди спокойно двигаться вперед. Если напор уличного движения напряжен, и тогда находятся отъявленные лихачи, которым удастся добраться лишь до середины дороги, где они, торча, как прыщи на ровном месте, тупо поглядывая направо и налево, нетерпеливо двигаясь, выжидают момент для следующего отчаянного рывка.

Таким и предстает перед обычным нашим человеком обычный наш перекресток: пестрые комья людей подкатываются к краям тротуаров, далее комья распадаются на отдельные (вроде бы разумные и уважающие себя) фигуры, у которых есть программа-минимум - прорваться с меньшими затратами на ту сторону. И чтобы время не терять на пустые стояния. И без светофора чтобы. Эта программа даже и не засекает сколь-нибудь глубоко в мозгу этих фигур. Проскочить - и все! Штрафами уже не остановить, что уж говорить о разуме.

Я стою на перекрестке. Ищу единомышленника на своем и противоположном тротуаре. Но это даже не игла в стоге сена. Дай Бог, чтобы пол-иглы, которой пока не видать.

Месяца три назад я, выходя из дома, сразу попал в эти пестрые комья людские, которых так много в городе. Так же лез вперед, даже пошустрее других. И никто на меня не смотрел исподволь, и я тоже. Мол, вперед, ребята, ни шагу на месте, надо проскочить.

Сейчас мне одиноко стоять на перекрестке. Где же люди, которые одумались, вроде меня. Где же уважающие себя личности?

Пройдемся по улицам, может, есть где-нибудь...

На домах краснеют плакаты с привычно-истерическими надписями. Что у нас все будет хорошо, что мы преодолеем, что сделаем, что Россия будет такой и такой».

2.Холод, снег - жесток и жесток -

И глазами фонарей

Смотрит, смотрит перекресток

Смотрит, смотрит на людей.

Этот мир ему не сложен:

Смех и слезы невпопад.

Если кто-то растревожен,

Значит, кто-нибудь распят.

Ночь выходит на подмостки,

Мы игру разделим с ней.

И Христос на перекрестке

Смотрит, смотрит на людей.

Задание-исследование «Образ России - образ дороги»

- Образ дороги - образ России в балладах Жуковского «Светлана» и «Людмила».
- Образ дороги - сквозной образ лирики А.С.Пушкина.
- Дорога - место проверки и испытания человека, модель русской истории («Капитанская дочка», «Путешествие в Арзрум»).
- Роль и образ дороги в «Маленьких повестях».
- Дорога как символ судьбы.
- Дорога - символ неустроенной души в творчестве М.Ю.Лермонтова.
- Дороги русские и кавказские.
- Дороги Печорина.
- Каждый поворот - новое лицо России.
- Дорога – сквозная тема в творчестве Гоголя. Его герои - люди в пути, едущие, проезжие. Путник Хлестаков. Остановка в дороге - гостиница, трактир - рельефно обнажают русский быт. Путник Чичиков.
- Многоликая дорога Чичикова, ее зигзаги - человеческие типы и судьбы.

- Образ России как образ «птицы-тройки». Что мы в нем видим?
- Дороги России в восприятии героя и автора «Записок охотника».
- Н.А. Некрасов: русская деревня - русская дорога - русская судьба.
- Герои Л.Н. Толстого дома и в пути.
- Русская дорога - один из героев войны 1812 года.
- Дороги Наташи, Андрея, Пьера, Наполеона, Кутузова.
- В дороге раскрывается смысл человеческой жизни.
- Сакральное значение дороги, движения. Именно в дорожном полусне-полуобмороке Пьер получает ответ на свой главный вопрос: «Запрягать нужно, запрягать», - говорят мужики, и Пьер расшифровывает свой код мира: «Сопрягать нужно, сопрягать». Так Толстой возвращает нас к национальному кодовому решению, данному в сказках: богатырь находит себя на пути, у развилки, на перепутье.
- Богатырь на перепутье - русский архетипический образ.
- У Достоевского дорога тоже ключевой образ. Городское пространство - место конфликтов, трагедий, унижений. Это пространство изломанное, искривленное: пространство лестниц, их кривых узких пролетов. Изломанное пространство порогов, приоткрытых дверей, коридоров. Место прозрения - статика пространства, открытая часть дороги, площадь. Выход из тупиков и душевных кризисов - дальний-дальний путь, бесконечная дорога в Сибирь. Дорога учит человека человечности.
- Особое место в панораме дорог и мыслящих, значимых пространств - в «Шинели» Гоголя. Акцент в повести - ужасный миг пребывания Акакия Акакиевича посреди огромной площади. Эта площадь маленькому человечку кажется мистически огромной, бескрайней, всепоглощающей, как море. Образ площади-моря входит в знаковый ряд русской словесности, в сконцентрированном виде дав образ непомерной всепоглощающей Державы (Родовая связь этого образа с образом города-наводнения в «Медном всаднике» Пушкина).
- Образ страны-дороги в произведениях Андрея Платонова.
- «Чевенгур» - путешествие через Россию и через ее историю, панорама лиц и характеров.
- Дорога как судьба России и ее народа в «Тихом Доне» М.А. Шолохова и в «Белой гвардии» М.А. Булгакова.
- Образ России, дорог России в вихре войны в лирике К.М. Симонова («Ты помнишь, Алеша, дороги Смоленщины»).
- Дорога - символ народной жизни, сцепленности, родственной связанности людей, их общего пути к победе и доброго будущего.
- Лирический образ дороги в русской медитативной поэзии.
- Россия - живые дороги в творчестве Ф.И. Тютчева и А.А. Фета.
- Дороги - символ живой души у С.Есенина.
- Русские дороги у Н.Рубцова.

3. Образ музыки

Творческое задание «Музыка в моей жизни»

Напишите сочинение о музыке и ответьте в нем на некоторые вопросы:

- Любите ли вы музыку, какую роль играет музыка в вашей жизни?
- Играете ли вы сами, поете ли? Много ли слушаете музыку?
- Кто ваш любимый композитор, исполнитель, что вам дает музыка?
- Какие качества в музыке вы цените?
- Приведите пример, жизненный эпизод, в котором проявилось значение музыки в вашей жизни или кого-то из близких вам людей.
- Какие музыканты прошлого для вас значимы?
- Какую роль играет музыка в жизни вашего окружения, поколения, семьи?
- Отражает ли современная музыка образ России?
- Какие черты образа России вы видите в русской музыке?

- Есть поющие и непоющие народы. Почему в России любят петь?

Задание-исследование «Образ музыки в русской словесности»

- Музыка, песня - важное слагаемое русского образа жизни и образа мира, одно из ведущих начал в русском мирозерцании.
- Былины о Садко - образ народного героя, воина и певца.
- Садко - русский Орфей. Идея певца как наилучшего представителя народа, страны дана уже в «Слове о полку Игореве». Образ Руси представлен там через Бояна, народного сказителя и певца. Русичи - не только внуки Хорса, но и внуки Велеса, то есть музыканты, певцы.
- Образ страны, бытовой уклад через призму музыки - одно из решений в «Евгении Онегине» Пушкина. Провинциальный мир мы видим и слышим через народные песни (девушки в саду Лариных). Образы жизни Москвы и Петербурга показаны через призму музыкального театра. Москва и Петербург - театрально-музыкальные столицы, это неотъемлемая часть эмоциональной и культурной жизни России.
- Музыка - слагаемое духовности страны.
- Музыка, песня - воплощение мира души каждого человека.
- Герои «Записок охотника» Тургенева - Хорь и Калиныч. Два типа крестьян, два типа личности, два типа певческого переживания.
- Музыка, музицирование - важнейшая часть идеального семейного бытия, слагаемое социального и культурного идеала И.С.Тургенева.
- «Отцы и дети» - роль музыки в мире этой повести.
- Музыка - огромная тема и проблема в мире Л.Н.Толстого.
- «Война и мир» - душа человека и душа России воплощают себя в музыке.
- Пение Наташи Ростовской - знак осердечивания мира Ростовых.
- Пение Платона Каратаева выделяет его из прочих персонажей как человека, несущего в себе важнейшую духовную проблематику.
- Музыка в осмыслении А.Блока. Музыка - стихия народной жизни, народной души.
- Образ России сквозь призму музыки в творчестве М.Цветаевой.
- Поиск народной души в образе цветаевского Орфея.
- Одна из вершин поэзии М.Цветаевой - поэма «Царь-девица» - образ русской души, русскости дан как образ юного гуслиря, готового все забыть ради песни.
- Образ музыки в русской словесности - это и идея стихийности, буйности, непредсказуемости русской души, и идея ее внутренней гармоничности, слияния с миром, способности слышать этот мир и растворяться в нем. Россия как музыка, как музыкально-песенное явление - одна из ключевых тем, сквозной мотив нашей словесности. Певучая и напевная страна, поющий народ, переживание мира как музыки - характерные составляющие национальной культуры и менталитета.

4. Образ силы

Творческое задание «Богатырь и ковбой»

Поговорим о двух колоритных фигурах. Народный эпос, национальная ментальность любого народа немислимы без одного из архетипических образований - образа мужчины-героя, мифического силача, крупного, могучего, сильного, не знающего предела своим жизненным возможностям.

Русский богатырь - с ним у каждого из нас ассоциируется определенный набор мифов. Это и образ, и сюжет, и определенные качества, дающие представление о мужской доблести.

В мировой культуре, в литературе и эпосе разных стран есть и другие мифологические образы высокой мужественности. Например, для Западной Европы - это рыцари, трубадуры, мушкетеры. Не правда ли, их облик совсем другой, а качества, которыми их наделяет народное сознание, подчас разнятся до контраста?

Остановимся на более актуальном образе из мировой копилки архетипов - американском ковбое. Все мы видели ковбоев во множестве американских фильмов - вестернах, детективах, боевиках, сказках, читали о них. Ковбой - активно работающий архетип американского

сознания. Это человек смелый, лихой, сообразительный, ловкий, свободолюбивый и т.д. Однако он довольно разительно отличается от богатыря. Свой образ ковбоя, как и богатыря, наверное, сложился у каждого.

Попробуем оживить и осмыслить свои впечатления, попытаемся сопоставить два образа. Мы, конечно, современные люди и делаем это с современных позиций. Мы с вами понимаем, что и тот и другой - архетипические образы соответствующей национальной культуры. Вероятно, различна и их роль в современной ментальности российского общества.

Задание для учащихся:

- Пусть каждый из вас попробует самостоятельно провести сравнение двух этих мужских архетипов.
- Что вы видите в них общего?
- Что в них различно?
- Какие качества символизирует тот и другой?
- В чем состоит специфическая роль Богатыря и Ковбоя в народном сознании?
- Какие народные качества воплощает каждый из них?

Варианты ответов на задание «Богатырь и ковбой»

1. «Различие между двумя этими персонажами столь велико, что невольно начинаешь грустить. Различия начинаются с детства. Детские годы богатыря описываются детально и доподлинно. Всегда точно известно, кто его папа, кто любимая лошадка, сколько лет сидел он на печи, какое количество ползучих гадов задушил он в колыбели и как отрывал соперникам руки и ноги в разгар юношеских забав. Ковбой, как правило, существо без детства. Он появляется уже сформировавшимся дядей, пропыленным и молчаливым. Молчаливость - необходимая черта его характера, возникающие рядом с ним второстепенные герои, отягощенные серьезной речевой активностью, как правило, гибнут к середине первой серии. Русский богатырь разговорчив и открыт для общения. Поскольку прошлое его известно, скрывать ему нечего. Ковбой же, как личность с неопределенным прошлым скрывает в своей душе что-то трагическое. Оба они инсургенты. Но если правота богатыря в его мучительной борьбе, как бы неотъемлемая часть его богатырской природы, то ковбой прав далеко не всегда. И если богатырь - борец с идолищами погаными, завоевателями-татарами, то ковбой, по сути, сам завоеватель и сам татарин».

2. «Общее - то, что американский ковбой и русский богатырь - мужчины. Для меня на этом все сходство кончается.

Ковбой: загорелый, сильный, с квадратным лицом, может быть, и красивым, полукривыми ногами, в шляпе с веревочкой. Плюс пустые (для меня) глаза и американский оскал.

Разве может такое сравниться с русским богатырем - любимым героем каждой маленькой девочки, которой бабушка читает сказки о чудесах русской силушки. Правильные черты лица, густая борода, русые волосы. Но это внешнее. Самое прекрасное - могучий дух, сломить который невозможно.

И тот и другой прекрасны, но американский ковбой - знакомый лишь по фильмам, книгам и рекламным плакатам. Потому и воспринимают его как заграничную штучку, внутри которой может оказаться пустота.

Русский богатырь - это же часть того лучшего, что есть на Руси. Это святое, с детства любимое и потому ни с чем не сравнимое».

3. «Очень хотелось бы дать речевую характеристику двух героев фольклора, столкнуть в маленьком литературном отрывке величаво-героически-архаичную речь русского Ильи Муромца и лихой, немного циничный сленг американского Джо, но за 30 минут ни русский богатырь не сможет приехать из-за гор, из-за рек, ни американский ковбой не успеет прискакать по выжженной солнцем прерии для этой фантастической встречи, потому что слишком многое разделяет эти два образа. Скорее встретится Илья Муромец или Алеша Попович в ратном бою с каким-нибудь Тугарином Змеевичем, а Джо поскачет в погоню за разукрашенным перьями и красками индейцем Оцеолой. И все же между ними

много общего. Во-первых, их храбрость и непобедимость. Ведь ни один народ не смирится с тем, что его национальный герой может быть трусливым. И любой народ должен иметь предмет гордости. А гордость эта воспитывается только сознанием своей непобедимости, а в дальнейшем и непогрешимости. Это вполне естественно для эпоса, для фольклора, для беллетристики, но, к сожалению, очень часто приходит в сферы истории и политики, и от этого, как мне кажется, не свободны ни Россия, ни Америка.

И все же народные герои должны оставаться героями - умными и смелыми, добрыми и сильными, и пусть один из них в кольчуге, а другой в джинсах и шляпе, один стреляет из лука, а у другого на боку болтается пара пистолетов, и пусть говорят они по-разному, мы все же их любим».

Задание-исследование «Образ силы»

Образ силы - один из самых важных базовых концептов в любой культуре. Силачи, великаны и богатыри в русском фольклоре - в былинах, сказках, исторических песнях. В русской словесности сила никогда не бывает проявлением жестокости, захватничества, а только справедливости. Русский богатырь-воин защищает слабого или отстаивает свою землю перед завоевателями или невзгодами.

Задание для учащихся:

- Богатыри Горыня, Усыня, великан Святогор.
- Сила и милосердие.
- Сила и шутка, чувство юмора.
- Образы защитников Отечества.
- Богатырская тема в классической литературе.
- Образ силы и слабости в баснях Крылова.
- Разработка образа силы в теме Отечественной войны 1812 года (В.А.Жуковский «Певец во стане русских воинов», М.Ю.Лермонтов «Бородино»).
- Сила как терпение, как способность к труду и альтруистическому напряжению сил.
- Связь идеи силы и идей чести, благородства, альтруизма в русской словесности.
- Проблема истинной и ложной силы.
- Кто оказался сильным в «Евгении Онегине»? А в «Герое нашего времени»? Сильный или слабый человек Печорин?
- «Цыгане», «Маленькие трагедии» А. С. Пушкина, прорисовка образа сверхчеловека и его губительного воздействия на жизнь.
- Образ сильной личности как проблема русского сознания.
- Является ли сильной личностью русский нигилист Базаров?
- Образ силы - один из лейтмотивов «Войны и мира».
- Является ли Наполеон сильным в русском понимании?
- Силен ли император Александр?
- Сила и терпение - что становится решающим в характере и миссии Кутузова?
- Кутузов и русские богатыри. Черты сходства и различия.
- Отличие сверхчеловека от народного героя.
- Кто и как может стать истинным народным героем?
- Непременное слагаемое в русском образе силы - великодушие.
- Анонимность героя, его земной, обыденный облик.
- Герой не может красоваться.
- Актерство, позерство - признаки лжегероя.
- Лжегерои в русских сказках и в изображении Л.Н.Толстого.
- Что еще отличает героя от лжегероя?
- Князь Андрей - сильный или слабый?
- Черты русского богатырства в образе Пьера Безухова.
- Как трактуется в романе недюжинная физическая сила Пьера?

- Фольклорные элементы в изображении Пьера.
- Можно ли сказать, что Пьер - богатырь XIX века?
- Пьер и Кутузов - черты сходства и различия.
- Пьер и Наполеон - сходство и различие.
- Народный взгляд на силу и слабость в романе.
- Образ силы и демонизма в русской литературе.
- «Демон», «Маскарад», «Герой нашего времени» М.Ю.Лермонтова: в чем сила и в чем уязвимость демонического героя?
- Тема демонизма в творчестве Ф.М.Достоевского.
- Есть ли в романе «Преступление и наказание» образ силы? Кто из героев по-настоящему сильная личность?
- Образ силы в литературе «Серебряного века».
- Кто несет в себе идею силы в творчестве Б.Пастернака, А.Ахматовой, М.Цветаевой, О.Мандельштама, С. Есенина?
- Образ силы в поэзии Н.Гумилева.
- Где и как ищут образ силы авторы начала XX века?
- Связь образа силы и идеи рыцарства в русской литературе.
- Соотношение образов рыцарства и богатырства.
- Образ силы в понимании В.Маяковского.
- Как соотносятся образ Поэта и образ силы в русской словесности?
- Русская духовная пара - певец и воин. Почему со времен «Слова о полку Игореве» они стоят рядом?

5. Образ духовности

Творческое задание «Что такое духовность?»

Масштаб человеческой души сегодня часто выражают понятием «духовность». Духовный человек противопоставляется человеку бытовому, прагматичному. Он не корыстен, не мелочен, не эгоистичен, не злопамятен, не жаден. Он живет широко и осмысленно. Живет для многих других и следует целям более высоким, чем личное преуспевание, успех, деньги, удовольствия или какие-нибудь модные «игрушки» и престижные «фенечки». Моральные качества духовного человека можно выразить такими словами, как благородство и великодушие. Каждый человек проходит свой путь, чтобы обрести духовное начало, стать одухотворенным.

Задание для учащихся:

- Что такое человеческая духовность?
- В чем она выражается?
- Как формируется?
- Как проявляет себя сегодня?
- Видели ли вы по-настоящему духовного человека?
- Кто он, каков он?
- Напишите свою версию ответа на вопрос: «Что такое духовность?»

Примеры творческих работ по теме «Что такое духовность?»

1. «Духовность - это прорыв. Когда человек загоняет себя в метаниях и когда страдание делается невыносимым, когда человек топчет свое неразрешимое страдание в бессмысленном нагромождении действий - и вдруг наступает просветление, прорыв туда, где все это не имеет смысла.

Духовность - это соприкосновение с тем, что выражает наиболее глубокое в тебе самом. Духовность - это умение отказаться от всего внешнего ради какой-то непонятной цели - далекой и недостижимой.

Духовность - это когда твой внутренний мир становится настолько огромным, что организует все пространство вокруг тебя. Или же когда рядом человек, организующий пространство своим внутренним миром, который близок тебе, но еще более огромен. И тогда в

этом пространстве появляется гармония. И главное, ты чувствуешь не самого себя, а какую-то надличностную силу, которая выводит тебя из твоего житейского облика, из одной жизни в другую.

Духовность - это бесконечность. Не начатая и не законченная протяженность во времени, которое вдруг раздвигается до необозримых пределов; связь со всеми временами. Духовность - когда чувствуешь мировую душу».

2. «Понятие «духовность» я связываю с понятием внутренней свободы и естественной человечности. Духовность - это то, что делает человека человеком. Но ведь и человек безнравственный, неупорядоченный может жить напряженной внутренней жизнью, может ощущать внутреннюю свободу. Однако можно ли его жизнь назвать духовной? Вероятно, нет.

А.П.Чехов в рассказе «Дама с собачкой» говорил о том, что люди живут одновременно внешней и внутренней жизнью. Вероятно, эта «вторая», скрытая жизнь и есть жизнь духовная.

Я постоянно убеждаюсь, что «духовная жизнь» требует свободного времени. И желание ощутить ее, хоть немножко, заставляет меня, дорожа временем, работать уборщицей. Мне безразлично, какое «социальное положение» я занимаю, лишь бы это время и такая возможность у меня были».

3. «Духовный человек - это моя бабушка. Почему? Потому, что она никогда не задумывалась над тем, что такое духовность. И еще потому, что она не прочитала за свою жизнь ни одной книжки, в ликбезе научилась расписываться печатными буквами.

Моя бабушка - духовный человек, потому что она работала всю жизнь. Всю свою жизнь верила в Бога и никогда не верила ни в какие чудеса, «ведьм и чертей».

Ухожу в сторону от духовности и говорю: «Когда я вижу, читаю про «брейкеров», люберов, различных хиппи, буддистов, йогов российских и прочих опухших от хорошей жратвы и ничегонеделанья снобов, которые кричат, ратуют за какое-то сверхсправедливое общество, я вспоминаю свою бабушку, а вместе с ней тысячи бабушек и дедушек, которые на своем горбу вытащили все, что только было можно и нельзя. И тащат до сих пор, ничего не требуя. А им пока никто не поставил памятник. Да это и невозможно, как невозможен большой, настоящий, правдивый памятник Духовности, духовному, одухотворенному человеку. Человек!!! Это звучит страшно».

Задание-исследование «Образ духовности»

Духовность в русской культуре - не столько представление о духовном, церковном сани человека, сколько идея высокого уровня личностного развития, душевных качеств и умственной полноты, содержательности. Образ духовности в русской словесности органически связан с идеей одухотворенности, осердеченности, душевной щедрости - и идеей мудрости, любознательности, книжности и умственной прозорливости. Такие образы мудрецов, мыслителей и златоустов встречаем уже и в ранних фольклорных текстах, и в «Почтениях» и «Словах» древнерусских авторов, в летописях и наставлениях. Русской культуре присущ культ ума и размышления. Мудрец - заветный герой Даниила Заточника, Владимира Мономаха. Образ мудреца-советчика - ключевой в русских сказках. Имя одного из любимых русских героев - Мозголов. Для нас характерны культ книги и книжности, текста, «умного слова». Любомудрие - черта народного сознания.

Задание для учащихся:

- Образ мудреца - уравновешенной мыслящей личности в баснях Крылова.
- Тема мудрости в поэзии Г.Р.Державина и В.А.Жуковского.
- Идеал мудрости, жизненной гармонии и равновесия в творчестве А.С.Пушкина («для жизни ты живешь»), («свобода от царя, свобода от народа»).
- Идея свободного бытия одинокого интеллектуала в поэзии К.Батюшкова.
- Самодостаточный мыслитель в творчестве Баратынского.
- Проблема духовности и душевности в русской литературе «Золотого века».
- Духовен ли Демон Лермонтова?
- Интеллектуализм и духовность в проблематике «Героя нашего времени» и «Евгения Онегина».

- Душевность - героиня «Капитанской дочки» А.С.Пушкина.
- Образ истинно духовного человека в «Евгении Онегине»: кто он? Евгений? Ленский? Татьяна?

- Как становятся духовной личностью?
- Жизненный и духовный опыт человека.

Другой аспект духовности - образ Пророка. «Пророк» Пушкина - синтез западноевропейской, русской и восточно-мусульманской традиций. Пророк - человек не столько высшего знания, сколько обостренного зрения и раненой совести. Миссия пророка - «жечь», причем жечь - сердца. Русский пророк не столько интеллектуал, сколько носитель сердечной боли.

Задание для учащихся:

- Пророк - совесть человечества.
- Связь идей: мудрость - душевность - интеллект - совесть - служение. Трагедия жизни пророка в понимании М.Ю.Лермонтова.
- Пророк и интеллектуальный отшельник.
- Соотношение пророческого и демонического.
- Трагедия духовной личности.
- Кто истинно духовный человек в «Герое нашего времени»: Печорин или Максим Максимович? А может быть, Бэла или Вера?
- Грушницкий - духовный человек и пародийная личность?
- Претендует ли Грушницкий на духовность?
- Встречаем ли мы духовного героя в «Горе от ума»?
- Споры о личности Чацкого.
- Чацкий - пророк или пародия?
- Есть ли духовные персонажи в творчестве Н.В.Гоголя?
- Черты духовности в прозе И.С.Тургенева.
- Где, в чем и у кого находит Тургенев дар духовности?
- Проблема духовности и сердечности у Л.Н.Толстого.
- Главный объект изображения - духовная история персонажей, путь их духовного становления.
- Этапы духовного движения Ростовых.
- Наташа - путь от стихийной просветленности, кипучей эмоциональности к более глубокому, сердечному и нравственному пониманию мира.
- Путь Андрея Болконского - преодоление социальных установок, самолюбия и себялюбия в движении к пониманию мира народа.
- Пьер - путь от стихии, бунтарства, гусарства, бонвиванства к мистике масонства, к масштабу народного мироощущения.
- Образ мудреца и пророка в понимании Толстого.
- Является ли мудрецом и пророком Платон Каратаев? Какие черты духовной личности мы в нем видим?
- Связь идеи мудрости с идеей терпения в понимании Толстого.
- Какие черты «народного интеллектуализма» мы видим в Кутузове, является ли Кутузов духовной личностью? Есть ли в нем данные духовного лидера?
- Можно ли считать духовной личностью и пророком Наполеона?
- Этапы становления героев Толстого и этапы формирования русской интеллигенции.
- Что такое интеллигенция, кого можно считать интеллигентным человеком?
- Образ духовности в творчестве Ф.М.Достоевского.
- Духовен ли Раскольников?
- Какие вехи на пути к истинной духовности видит Достоевский?
- Интеллектуализм в понимании Достоевского ведет к духовности или уводит от нее? Что он считает важнейшим компонентом в формировании истинной духовности?

- Образ духовности в русской медитативной лирике XIX века.
- Духовная жизнь личности - главный объект изображения у Ф.И. Тютчева и А.А.Фета.
- Проблема духовности и интеллигентности в творчестве А.П.Чехова.
- Кого Чехов считает интеллигентным человеком? Каковы, по его мнению, принципы интеллигентности?
- Чего не может допустить истинный интеллигент?
- Духовность и хамство в понимании авторов «Серебряного века».
- Проблема духовности и хамства в творчестве И.Бунина.
- Образ пророка и интеллектуала в творчестве поэтов XX века.
- Образ духовности у Н.Гумилева, М.Цветаевой, А.Ахматовой, А.Белого, А.Блока.

Итогом изучения курса «Духовность в русской культуре и в русской словесности» может стать написание самостоятельной работы. Работа пишется в классе в свободной форме, но в ней должны быть ответы на некоторые общие для всех вопросы:

- Что новое и наиболее важное для себя вы узнали в этом курсе?
- С чем вы полностью согласны, с чем вам хотелось бы поспорить?
- Изменилось ли ваше отношение к России, в какую сторону?

Аудиовизуальный метод в системе методов обучения

Чубуков А.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры РКИ
ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет

Исходя из прямого, сознательного и коммуникативно-деятельностного подходов к обучению, А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов [1;3] предложили разделение методов на:

- прямые (натуральный, прямой, аудиовизуальный, аудиолингвальный), названные так потому, что представители прямых методов обучения стремились на занятиях создать непосредственные (прямые) ассоциации между лексическими единицами, грамматическими формами языка и соответствующими им понятиями, игнорируя (минуя) родной язык учащимися;
- сознательные (переводно-грамматический, сознательно-практический, сознательно-сопоставительный, программированный) предполагают осознание учащимися языковых фактов и способов их применения в речевой деятельности, т.е. путь к овладению языком лежит через приобретение знаний и формирование на их основе через обильную практику речевых навыков и умений;
- комбинированные (коммуникативный, активный, репродуктивно-креативный) объединяют в себе особенности, присущие как прямым, так и сознательным методам обучения: речевая направленность обучения, интуитивность в сочетании с сознательным овладением языком, параллельное усвоение всех видов речевой деятельности, устное опережение;
- интенсивные (суггестопедический, метод активации, эмоционально-смысловой, ритмопедия, гипнопедия) направлены в основном на овладение устной иноязычной речью в сжатые сроки и при значительной ежедневной концентрации учебных часов, используют в обучении психологические резервы личности учащегося, коллективные формы работ, суггестивные средства воздействия (авторитет и инфантилизацию, двуплановость поведения, концертную псевдопассивность и др.). наиболее целесообразны в условиях краткосрочного обучения.

Прямой метод обучения (метод «гувернантки», домашнего учителя) был разработан в противовес грамматико-переводному методу. Его представителями являются М. Берлиц, Ф. Гуэн и О. Есперсен. В отечественной методике принято рассматривать группу прямых методов: прямой и натуральный. К этой группе относятся также методы, появившиеся в связи с использованием в учебном процессе технических средств обучения: аудиолингвальный – особенно популярен в США, аудиовизуальный – разработанный во Франции, устный (ситуативный) метод обучения иностранным языкам, который был широко распространен в

Великобритании. В основе прямого метода лежит идея о том, что обучение иностранному языку должно имитировать овладение родным языком и протекать естественно, без специально организованной тренировки. Название *прямой метод* вытекает из предположения о том, что значение иностранного слова, фразы и других единиц языка должно передаваться учащимся напрямую, путем создания ассоциаций между языковыми формами и соответствующими им понятиями, которые демонстрируются с помощью мимики, жестов, действий, предметов, ситуаций общения и т. д.

Основные положения прямого метода:

- 1) обучение должно осуществляться только на иностранном языке, родной язык обучаемых, а также перевод с родного и неродного языка полностью исключаются;
- 2) целью обучения является формирование умений устной речи. Из всех видов речевой деятельности предпочтение отдается аудированию и говорению, однако допускается разумное применение чтения и письма, способствующих закреплению нового материала;
- 3) обучение лексике проводится в соответствии с принципом ее употребительности в устной речи. Единицей обучения является предложение. Введение и тренировка лексических единиц проводится на устной основе с помощью перифраза, наглядности, демонстрации действий и предметов. При введении слов, обозначающих абстрактные понятия, используются такие приемы, как толкование, синонимичные пары, оппозиции и т. д.;
- 4) обучение грамматике осуществляется индуктивно: использование грамматических правил не допускается. Внимание обращается на грамматическую правильность речи, ошибки исправляются по мере того, как учащиеся их допускают;
- 5) в качестве одной из задач обучения считается формирование фонетических навыков;
- 6) языковой материал градуируется по степени трудности, и овладение им осуществляется в соответствии с разработанной программой;
- 7) широко используются имитативные приемы обучения, когда учащиеся повторяют за учителем фразы и предложения с целью добиться фонетической и грамматической правильности речи.

В отечественной методике выделяют текстуально-имитативное и структурно-имитативное направления прямого метода. Первое основывается на работе с текстом: учитель читает его или рассказывает, сопровождая процесс жестами, мимикой, толкованием и демонстрацией различных средств наглядности. Перевод текста не предполагается. Затем учащиеся получают задания имитативно-репродуктивного характера для овладения лексическим и грамматическим материалом.

Структурно-имитативное направление использует предложение-структуру в качестве единицы обучения. Работа над структурами ведется с помощью языковых упражнений, которые предполагают многократное повторение для создания стереотипов пользования данными структурами в устной речи.

Прямой метод до сих пор успешно используется во многих европейских странах, в частных языковых школах, работающих по системе Берлица. Положительные стороны этого метода заключаются в том, что большое внимание обращается на фонетическую сторону речи, грамматическую правильность, безошибочность.

Однако прямой метод широко не распространен в практике преподавания иностранного языка в средней школе в основном из-за полного исключения родного языка, что затрудняет семантизацию многих языковых явлений. Метод не является экономичным, так как рассчитан на большое количество учебных часов. В соответствии с принципами метода преподавание должно осуществляться носителями языка, что также не всегда возможно.

Аудиовизуальный (структурно-глобальный) метод обучения неродным языкам основан на принципах структурной лингвистики и бихевиористском подходе, является разновидностью прямого метода. Аудиовизуальный метод был разработан в 1950-е годы во Франции в Высшей педагогической школе в Сен-Клу. Название метода отражает его характерные черты: 1) широкое использование аудиовизуальных средств обучения (диафильмы, диапозитивы, кинофильмы) и технических средств (магнитофон, радио,

телевидение); 2) глобальная подача материала: магнитофонные записи текстов и кинофрагменты не разделяются на эпизоды, грамматические структуры также вводятся и тренируются целиком.

Аудиовизуальный метод, как и аудиолингвальный, опирается на положение бихевиоризма о том, что овладение единицей языка возможно только в результате многократного повторения и заучивания. В отличие от аудиолингвального метода, который предполагает овладение языковыми структурами, аудиовизуальный метод не ограничивается рамками структур, а обращает большое внимание на употребление их в ситуациях, что делает этот метод более коммуникативно направленным.

Основными положениями аудиовизуального метода являются следующие:

- 1) формирование устно-речевых умений является целью обучения, главное внимание уделяется аудированию и говорению. Последовательность овладения видами речевой деятельности такова: аудирование, говорение, чтение, письмо. Используется период устного опережения продолжительностью до полутора месяцев;
- 2) устно-речевая направленность процесса обучения находит отражение в тщательном отборе языкового материала. Отбор осуществляется в результате анализа образцов устной речи, записанных на магнитофон, а основным принципом отбора служит принцип функциональности. Отбирается лексика, которая характерна для устно-речевой формы высказывания;
- 3) родной язык полностью исключается из учебного процесса; лексика вводится беспереводным, преимущественно контекстуальным способом: переводные упражнения для ее тренировки не используются;
- 4) обучение грамматике осуществляется на материале структур, которые вводятся, воспроизводятся и тренируются глобально, не расчленяя составляющие элементы;
- 5) ситуативный подход к обучению реализуется в рамках отбора кино- и телевизионных фрагментов, которые отражают основные ситуации общения. Эти ситуации впоследствии воспроизводятся обучаемыми, дополняются новыми элементами;
- 6) предполагается широкое использование различных технических средств обучения, аутентичных материалов и наглядности, что способствует повышению мотивации учения и знакомит учащихся со страной изучаемого языка.

При работе по данному методу занятие состоит из четырех этапов: а) представление (глобальное восприятие материала, преимущественно интуитивное объяснение); б) поэтапная проработка зрительно-слухового ряда при установке на полное усвоение его содержания и зрительно-слуховой синтез; в) закрепление (образование речевых автоматизмов); г) развитие (формирование речевых умений на основе приобретенных знаний и навыков и свободное говорение в пределах темы урока и отработанных ситуаций общения) [2, с. 30].

Популярность этого метода объясняется тем, что аутентичные материалы имитируют условия реальной языковой среды носителей языка, способствуют развитию мотивации и интереса учащихся. Вместе с тем аудиовизуальный метод игнорирует необходимость обучения письменной речи, недооценивает роль родного языка учащихся полностью исключает перевод, большое внимание уделяется механическому повторению и заучиванию, не учитывается творческий характер процесса обучения.

Современные учебники, связанные с обучением новым иностранным языкам, классифицируются на основе того метода, который был использован для обоснования его лингводидактической концепции. На занятиях по языку используются различные виды учебников: переводно-грамматические, аудиовизуальные, аудиолингвальные, сознательно-практические, коммуникативные учебники, интенсивные и компьютерные курсы

Аудиовизуальные учебники получили широкое распространение после второй мировой войны в связи с выходом курса иностранного языка «VoixetimagesdeFrance», отражавшего принцип аудиовизуального метода обучения и ставшего одним из лучших курсов разговорного языка, использующего в качестве средства семантизации зрительную наглядность и опору на интуитивное овладение языком.

Использованная литература

1. Азимов, Э. Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному. М.: Русский язык, 2006. 366 с.
2. Глухов Б.А., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М., 1993
3. Шукин, А. Н. К проблеме содержания обучения русскому языку как иностранному. Новый подход // От слова к делу. М., 2003.

Система упражнений в вводно-фонетическом курсе РКИ с использованием аудиовизуального метода (для обучения китайских студентов на начальном этапе)

Чубуков А.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры РКИ
ФГБОУ ВПО Московский педагогический государственный университет

Обучение китайских студентов на современном этапе приобретает все большее значение. «...Актуальность развития этого направления исследований определяют следующие факторы:

- необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран с целью достижения экономических и геополитических целей на высоко конкурентном рынке образовательных услуг;
- возросшее количество вузов, определяющих обучение иностранных студентов в качестве одного из важных направлений своей деятельности;
- существенные особенности обучения на неродном для учащихся языке в условиях параллельного овладения языком обучения и необходимость всестороннего, системного изучения этой проблемы;
- важная роль этапа предвузовской подготовки иностранных студентов как начальной ступени высшего профессионального образования, закладывающей фундамент успешного обучения будущих специалистов для зарубежных стран;
- несоответствие уровня теоретического осмысления проблемы обучения иностранных студентов современному уровню развития педагогической науки и объему накопленного опыта» [2].

Сложившаяся ситуация обуславливает необходимость поиска дополнительных педагогических ресурсов, используя которые можно было бы повысить качество подготовки студентов-китайцев русскому языку [1].

Вводный фонетический курс предполагает овладение и минимальной лексикой, и простейшими синтаксическими конструкциями, и элементарными умениями говорения и аудирования. В рамках вводного курса учащиеся осваивают систему фонетики русского языка, артикуляцию русских звуков, особенности ударения и его реализации в различных типах слов, основные типы интонационных конструкций. При этом отбор лексики и грамматических конструкций во вводном курсе подчинен задачам обучения произношению. Вводно-фонетический курс продолжается обычно 7-10, иногда 15-20 дней.

Упражнения

1. Слушайте, повторяйте. Используются карточки с написанными буквами.

А ... а ... а ... э...э...э...о...о...о...у...у...у...у

ау...уа...аэ...эа...оу...уо...

ма ...мэ...мо...му...на...нэ...но...ну

ма-ма, нам, му-му, ну-ну

мама, муму, нам, манна

А-а-а, ма, на, мам, нам, сам, ма-ам, на-ан, са-ас.

При произношении звука [ы] язык отодвинут назад, кончик языка приподнят, задняя часть языка высоко поднята к мягкому небу и корень языка напряжен, как при произношении звука [у], но губы при этом нейтральны и чуть-чуть раздвинуты.

Буква **ы** в русском языке никогда не пишется в начале слова.

При произношении звука [и] язык продвинул вперед, кончик языка касается передних нижних зубов, средняя часть языка высоко поднята к твердому небу. Язык не напряжен, губы в улыбке.

2. Повторяйте за преподавателем не менее 3 раз.

и...и...и...

у...ы, у...ы, у...ы...кы...кык...ык...ы...мы, вы, ты

он и вы, он и ты, он и мы,

пы... мы... ты... ны... ды... бы... фы... ып... ыт... бык;

мы... пы...ды...фи...чи...щи...ли...;

мым...пып... ды...дым...вы...

3. Прослушайте ряд звуков/слов, поднимите руку (сигнальную карточку, хлопните в ладоши), когда услышите звук [ы].

и – ы... и – ы..., пы – пи... ты – ти...ны – ни ... мы – ми ... бы – би ... ды – ди...; ты, мы, вы, они, сын, сон, сны, дни, одни; или, иди.

4. Повторяйте слоги и слова за преподавателем.

ма – му – мо, па – пу – по, та – ту – то, фа – фу – фо, на – ну – но, са – су – со, па – уп – оп, та – ут – от, на – ун – он; са – ус – ос;

5. Повторяйте слоги за преподавателем.

У-у-у, ау-уа, оу-уо, ну-ун, бу-уб, му-ум, фу-уф, су-ус, ку-ук, пу-бу, ту-ду, фу-ву, су-зу, му-му, ну-ну, гу-гу, ку-ку.

6. Следует прослушать ряд слов и повторить их в той же последовательности.

- Ум, ус, лук,

- суп, сук, сух.

7. Повторяйте слова за преподавателем и различайте [а - о - у].

Мол-мул; стол-стул; дол-дул, дал-до л; лак-лук, тот - тут; сок - сук, сох - сух.

8. Прослушать звуки и слова, повторить за преподавателем.

Ы-ы-ы, сы-сы, сын, сыр, сыт; ы-ы-ы, ды-ды, дым, сады; ы-ы-ы, ты-ты, тыл; ы-ы-ы, ны-ны, сны; мг-мы, мыл, мыс.

Сады, столы, дары, дворы, суды, полы.

9. Прочитайте, следя за правильным произношением [у - о - ы].

Бу-бо-бы, бык-бок-буква; му-мо-мы, мыл-мол-мул; ду-до-ды, дым-дом-дум; пу-по-пы, пыл-пол-пал; су-со-сы, сын-сон-сух; ву-во-вы, вол-выл; зу-зо-зы; зуб-зоб-зыбь; ну-но-ны, нуль-нос-ныл.

10. Надо прослушать звуки и слова, повторить за преподавателем, следя за правильным произношением [а - о - у - ы].

па - ба апа - аба па - ба - па ба - па - ба по - бо апо - або по - бо - по бо - по - ба пу - бу апу - абу пу - бу - пу бу - пу - бу пы - бы апы - абы пы - бы - пы бы - пы - бы.

11. Прочитайте слоги за преподавателем, а затем самостоятельно.

1) па- по пу- пы ап- оп пы - пу по- па уп – ып;

2) ба- бо бу- бы бы - бу бо- ба 3) аб = [ап] об = [оп] уб = [уп] ыб = [ып] иб = [ип].

12. Следует прослушать слоги, повторить за преподавателем, следя за правильным произношением [а - о - у - ы].

па - ба апа - аба па - ба - па ба - па - ба по - бо апо - або по - бо - по бо - по - ба пу - бу апу - абу пу - бу - пу бу - пу - бу пы - бы апы - абы пы - бы - пы бы - пы - бы.

13. Надо прослушать слоги, повторить за преподавателем. Следите за правильным произношением конечных согласных.

1) та-то-ту та-ту-ты

ту-то - та ты - ту – та

ат - от - ут ты тот

ут - ыт - ит тут;

2) да -до- ду да - ду - ды да ду - до - да ды - ду - -да ода;

3) ад = [ат] од = [от] уд = [ут] ид = [ит] ыд = [ыт];

4) ат- ад ут -уд ит- ид от- од ыт -ид ад под пуд;

5) та - да - та да- та- да ада - ата ты - ды - -ты ды- - ты - ды ады – аты;

ту - ду - ту ду- ту-ду аду - ату то - до - то до- - то - до адо – ато;

14. Прочитайте слоги и слова за преподавателем, повторите, выберите карточку со слогом и произнося, покажите преподавателю.

ма - мо - му ма - му – мы

му - мо - ма мы - му – ма

ам - ом – ум

ум - ом – ам;

15. Надо прослушать слова, поднять карточку с определенными дифференцируемыми звуками[б-п].

Ба-па, бо-по, бу-пу, бы-пы.

Бой - пой, бар - пар, борт - порт, бал - пал, балка - палка, браво, право, брага - Прага, столбы - столпы.

16. Слушайте, повторяйте, обращая внимание на произношение звонкого [б].

Бак, бал, бас, бар, банк, банка, балка, балкон, бор, болт, булка, бусы, бык, бомба, колба, комбайн, пломба.

17. Слушайте, повторяйте за преподавателем. Прочитайте, следя за правильным произношением звонкого [б].

Бак - табак, был - забыл, бой - забой, бор - забор, быт - забыт, бот - робот.

18. Слушайте, повторяйте за преподавателем. Прочитайте, следя за правильным произношением звонкого [в].

Вам, вы, вас, вал, вата, ваза, вол, вор, вот, враг, влага, вмиг, внутри, вместо, внизу.

19. Прослушайте и затем прочитайте следующие слова.

Давно, славно, главный, словно, забавно, ровно, пассивно, активно, овраг, время, канава.

20. Надо прослушать слова, поднять карточку с определенными дифференцируемыми звуками [б-в].

Бал - вал, бой - вой, бор - вор, бот - вот, ба ран - варан, был - выл, бил - вил, база - бинт - винт, битки - витки, бедро - ведро, баня - Ваня, бас - вас.

21. Слушайте, повторяйте. Прочитайте, следя за правильным произношением глухого звука [ф].

Форма, фары, кофе, кефир, буфет, флаг флот, фраза, фрукты, Африка, комфорт.

22. Слушайте, различайте звуки [п-ф]. Читайте.

Пара - фара, пакт - факт, порт - форт, пенал - финал, плюс - флюс, плот - флот.

23. Слушайте, повторяйте и затем пишите следующие слова.

Факт, форма, физика, форточка, фамилия, портфель, графин, туфли, миф, факультет, фонарь.

24. Слушайте, различайте звуки [в-ф]. Читайте.

Ва-ва, во-во, фа-фа, фо-фо, ву-ву, вы-вы, фу-фу, фы-фы, ва-фа, во-фо, ву-фу, вы-фы.

25. Слушайте, различайте звуки [д-т]. Читайте.

Да-та, дам-там, до-то, дом-том; Дон-тон, Дема-Тема, дочка-точка, допить-топить, драп-трап, дворец-творец, дверь-Тверь.

26. Прослушайте и затем прочитайте следующие слова.

1. Брат, сыт, куст, сорт, мост, плот, винт, салат, солдат, студент, пилот, плакат, макет.

2. Юрта, Марта, карта, место, минута, забота, работа.

27. Слушайте, повторяйте за преподавателем. Прочитайте, следя за правильным произношением глухого звука [т].

Там, Том, так, тон, туман, таран, Томск, тундра, трап, твой; двое - твой, дот - тот, дочка - точка.

28. Надо прослушать слова, поднять карточку с определенными дифференцируемыми звуками [з-с].

Злой - слой, зуд - суд, зуб - суп, коза - коса, завет - совет, забор - собор, зайти - сойти, загнать - согнать, Лизы - лисы, злит - слит, Зоя - соя, зимы - Симы, розы - росы, зов - сов, зал - сало.
29. Следует прослушать и повторить слова (нос-нес и т.п.); прослушать слова, поднять карточку с определенными дифференцируемыми звуками ([В'] или [Б']): вил-бил).

На - ня, но - не, ну - ню, ны - ни; ан - ань, он - онь, ун - унь, ын - ынь.

Нос - нес, ныл - Нил, донос - донес, перенос - перенес, стан - стань.

Весь день он был один. Стояла холодная осень. Банка варенья.

Курносый нос. - Он нес книги.

30. Надо прослушать ряд слов и повторить те, в которых есть звук[м'].

Можно, нельзя, имя, молодой, мясо, метро, семь, море, маленький, март, комната, медленно, мой, май, мы, нитка, Германия.

31. Слушайте, повторяйте, обращая внимание на звуки [н'], [л'].

1. Ля - ня, ле - не, лю - ню; аль - ань, оль - онь, уль - унь.

2. Сталь - стань, даль - дань, лилия - линия, лет - нет, лить - нить, столица - станица.

3. Стальная нить. Встань слева от него. Ему еще нет пяти лет. Белая лилия. - Прямая линия.

32. Следует прослушать ряд слов и повторить их в той же последовательности:

1. Там дом. 2. Там дым. 3. Там он. 4. Тут дно. 5. Тут мы. 6. Мы умны. 7. Там дуб.

33. Повторяйте слова за преподавателем и различайте [а - о - у].

Куда, как, так, ток, кто, танк, банк, год, кот, гудок. Тут банк. Банк там. Тут кот.

34. Прочитайте слова за преподавателем, а затем самостоятельно.

Рот, род, рад, рука, икра, игра, трап, троп, трон, труд, народ, парад, араб, пар, друг, драп, грамм, урок, грунт, брат, март, парк.

1. Там парк. 2. Там брат. 3. Тут урок. 4. Тут друг. 5. Он араб. 6. Он рад.

35. Прослушайте предложение и скажите, сколько раз в нем встретился звук [л].

Лак, лук, луна, игла, была, был, тыл, клуб, план, пол, глагол.

1. Он там. 2. Он был там. 3. Брат был там. 4. Друг был там. 5. Там луна. 6. Там клуб. 7. Тут план. 8. Там пол.

36. Прочитайте и сопоставьте произношение и значение следующих предложений.

1. Это луг. Вот лук. 2. Плод красив. Вот плот. 3. Стог сена. Сток воды.

4. Древний род. Красный рот.

37. Посмотрите на доску, прослушайте и следите за оглушением согласных [б, в, г, д, з] в середине слова.

[б-п] юбка, обсудил, обход, улыбка, трубка, пробка, робко;

[в-ф] ставка, головка, травка, завтра, ловко, повтори, справка, зимовка, подготовка;

[д-т] редко, подписал, загадка, лодка, сладко;

[з-с] близко, резко, мозг, сказка, узко;

[г-к] остригся, улегся.

38. Преподаватель показывает карточки с парами слов и произносит. Студент повторяет, обращая внимание на различие звуков [з-с].

Сбор - спор, сдал - стал, сборник - спорный, сбросим - спросим, сдул - стул.

39. Работайте самостоятельно с диктофоном. Прочитайте, прослушайте запись, исправьте свои ошибки и прочитайте еще раз.

1. Сдержал слово. 2. Сдал экзамен. 3. Отдел сбыта. 4. Она отдыхает. 5. Трудная просьба. 6.

Пионерский сбор. 7. Сборник диктантов. 8. Молотьба хлеба. 9. Косьба травы. 10. Сделал дело - гуляй смело (поговорка).

40. Прослушайте фразы, повторите за преподавателем. Обратите внимание на произношение предлога.

В воде, в вагон, в вазу; в форме, в футляре; в кино, в парк, в сад; в лесу, в Москву, в Ростов; в Англию, в Америку, в антракте. в университете, в Уфе.

41. Слушайте, повторяйте за диктором компьютерной программы. Обратите внимание, что парные звонкие согласные [б, в, г, д, з] в конце слова оглушаются.

[б-п] клуб, столб, зуд, дуб, гриб;

[в-ф] зов, лев, сев, ров, плов, кров, рукав;
[г-к] рог, слог, мог, вдруг, луг, круг, друг;
[д-т] суд, обед, пруд, вид, сад, град, род, год;
[з-с] мороз, глаз, груз, прогноз.

42. Прослушайте и прочитайте предложения. Обратите внимание на озвончение согласных.

1. Сдержал слово. 2. Сдал экзамен. 3. Отдел сбыта. 4. Она отдыхает. 5. Трудная просьба. 6. Пионерский сбор. 7. Сборник диктантов. 8. Молотьба хлеба. 9. Косьба травы. 10. Сделал дело - гуляй смело (пословица).

43. Прослушайте и выпишите слова в два столбика: в первый – со звуком [с], во второй – со звуком [з].

Сын, сыр, сад, сок, солдат, стакан, нос, класс, вопрос, усы, спорт, сто, стол, стул, страна, доска, мост, пост, восток, зал, закон, запас, посол, дозор, звонок, знак, звук. 1. Вот нос. 2. Вот зуб. 3. Вот класс. 4. Тут стол. 5. Там стул. 6. Там доска. 7. Тут зал. 8. Сын солдат.

44. Прослушайте и выпишите слова, в которых есть мягкие согласные.

Вавилон, варвар, вино, водка, вариант, канал, нота, витамин, банан, трактор, карта, ром, бар, баррикада, Рим, символ, сигнал, старт, соус, сорт, инстинкт, сироп, ритм, индивид, аудитория, кактус, шоу, унисон, структура.

45. Прослушайте и запишите слова в алфавитном порядке, разделяя их на слоги.

Бамбук, бомба, балкон, бандит, банк, гигиена, гигант, глобус, галоп, гимн, кандидат, мода, кадр, дантист, дата, пауза, блуза, бронза, ваза, роза, лампа, лагуна, лимон, блок, литр, паспорт, суп, паника, поза, факт, фигура, кофе, кафе, марафон, царица, цилиндр, цирк, танец, чай, мачо, чипсы, ча-ча-ча.

46. Прослушайте и подчеркните слова, на которых голос диктора понижается.

а) Дантист - это доктор. Борщ - это суп. Вальс - это танец. Рок и джаз - это музыка. Паста – это макароны и соус. Музыка - это мелодия и ритм. Гитара - это музыкальный инструмент. Ньютон – это физик. Пифагор - это математик. Паспорт – это документ, контракт - это тоже документ. Репортер - это журналист. Репортаж - это текст.

б) Актриса - это профессия. Водка и вино - это алкоголь, ром - это тоже алкоголь. Йод и таблетки - это медикаменты. Метро - это транспорт, автобус и трамвай - это тоже транспорт. Лимон – это витамин С. Футбол и баскетбол - это спорт, хоккей - это тоже спорт. Банан - это фрукт.

47. Прочитайте слова за преподавателем, далее прослушайте предложения, поднимите руку, когда услышите вопросительное предложение.

Тихо, скажите, артист, картина, мать, пять, шесть, дело, делали, дети, будет, студент, одежда, декан, деканат, идет, один, стадион, где, нет, они, небо, снег, министр, июнь, день, книга, внизу, понятно.

1. Это моя мать. 2. А это дети. 3. Дети идут на стадион? 4. Студент идет на стадион. 5. Они идут на стадион? 6. Мой брат артист. 7. Мой сын студент. 8. Это понятно. 9. Это мне понятно. 10. Это моя одежда? 11.

Это наш декан. 12. Деканат справа?

48. Прослушайте и запишите слова, вставьте пропущенные буквы.

К_раван, апп_рат, аванг_рд, стор_на, д_говор, поп_лам, г_лова, пот_му, высота, высоко, глубоко, колбаса, борода, дорогой, голубой, золотой, молодой.

49. Обозначьте черточками паузы в предложениях, которые вы слышите.

1. Это он? 2. Он там? 3. Мост там? 4. Восток там? 5. Там гора? 6. Там овраг? 7. Там глубоко? 8. Это твой дом? 9. Это твой стул?

50. По ответу определите вопрос с ИК-3.

1. Да, доска справа. 2. Да, там опасно. 3. Да, дом там. 4. Да, окно открыто.

51. Прочитайте текст.

Это мой брат. Я знаю: он строит дом. Там юг. Там стоит новый дом. Он голубой. Утром брат идет туда. А тут восток. Вот овраг и мост. А справа стоит старый дом. Старый дом - красный.

Использованная литература

1. Александрова А.Ю. К проблеме обучения студентов-иностранцев восприятию и порождению письменного текста на русском языке // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы IV Международной научно-практической конференции. М., 2007.
2. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. СПб.: Златоуст, 2001. С. 27

Значение использования аудиоматериалов для достижения учебных целей при изучении истории и культуры

Пивоварова О.А.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К. Менькова»

Научное исследование должно отличаться новизной, но на этом фоне мало где можно обнаружить мониторинг обновления старых методов, подходов или методик, приемов работы. К примеру, если говорить о мониторинге методов преподавания истории мировой культуры, является ли обязательным учет использования музыкальных произведений для передачи духа эпохи? Какое количество преподавателей и насколько регулярно использует демонстрации звукозаписи, например, кантаты «Александр Невский» и «Ave Maria» при отражении исторического типа культуры?

Поэтому представляется целесообразным поставить вопрос о том, - насколько обязательным является вопрос об использовании аудиоматериалов в образовательном процессе. Естественно, речь идет не об уроках музыки и МХКв школах, а об использовании этих приемов в системе СПО.

При оценке занятия всегда спрашивают – использовались ли технические средства обучения. Быть может необходимо конкретизировать требования к отдельно взятым темам или разделам. Понятно, что если мы даем обзор архитектурных явлений, то музыкальное произведение может даваться как фон, как характеристика, как иллюстрация. Но как можно говорить о передаче духа эпохи и не использовать аудиоматериал, не требовать от студентов различать элементарные понятия музыкальной культуры.

Не секрет, что через музыкальное произведение создается эмоциональный настрой студентов на восприятие не только художественных полотен, но и архитектурных явлений, происходит перенос в конкретную историческую эпоху.

Не представляет никакой сложности опрос о наличии представлений у студентов по поводу звучания шарманки и звучания клавесина. Песню Н. Баскова «Шарманка» слышали более половины, но представляют, что такое шарманка, менее половины студентов. Как выглядит и как звучал клавесин, знают себе еще меньшее количество студентов.

Современная молодежь крайне редко смотрят кинофильмы прошлых лет. Но именно в наследии XX в. экранизация сотен литературных шедевров прошлого сопровождается и музыкой, и вполне наглядными образами быта, нравов.

В интернете сегодня господствует «постправда», часто внедряющая в глубину сознания молодежи аксиому: «Все лгут, особенно те, кому платят зарплату». Поскольку преподавателю платят зарплату и автору учебников оплачивают гонорар, то информация, идущая от преподавателя, и учебники содержат «проплаченную» версию о том, что и как было. При этом к полученным в процессе обучения данным нередко прибавляется частица «якобы». Как же было на самом деле, разумеется, неизвестно. В этих случаях музыкальное произведение – очень эффективное оружие возвращения молодого разума к реальности. Музыка может возвращать молодежи адекватность не менее эффективно, чем может уводить из реального мира. Музыка может погрузить в такой мир, над которым не властна «постправда» или «полуистина».

Без соответствующего преподнесения историко-культурного материала у студентов могут закрепиться убеждения в том, что реальная история и правда, историческая память вообще невозможна.

Ни педагог начальной школы, ни воспитатель не могут исключить из своего образования смысловые связи. ФГОС требует активизировать межпредметные связи. Этому могут помочь формирование представления о том, какой была жизнь, быт, да и сама школа в прошлые эпохи. Например, элементарное овладение музыкальными навыками широко распространилось еще в античности. Могучий Геракл не умел петь и смущенно в этом признавался. Такая структура навыков мифического героя убедительно показывает, что умение петь и обучение пению широко практиковалось в гимнасиумах Древней Эллады. Это считалось священным долгом [2]. Будущему воспитателю мифы древней Греции подсказывают, как уравновесить у воспитуемых чувство собственного достоинства: кто-то силен в спорте, а кто-то хорошо поет.

Еще одной гранью образования прошлого является связь музыкального и математического восприятия. Мало кто из современных студентов колледжа знает о том, что музыка и математика тысячу лет преподавались вместе, как один предмет. Лишь в последние 300 лет победу одержала специализация, и математику с музыкой стали отделять друг от друга. Но следы этой связи хорошо заметны в итальянском происхождении музыкальных терминов («кварта», «терция», многие другие). Лейбниц говорил: «Музыка – это неосознанная арифметика и больше ничего». Пифагор вывел, что разница в тонах соответствует пропорциям, которые имеет длина струн музыкальных инструментов: чем короче струна, тем выше звук (если, конечно струны делали из одного материала и одного качества). Он открыл математическую закономерность в музыке, создал учение о музыкальных интервалах: благодаря числам достигается гармония тонов и рождается прекрасная музыка [1].

Выдающиеся мыслители Рима отмечали магическую силу воздействия музыки на душу человека, и в силу этого необходимость музыкального искусства как предмета воспитания [2]. В эпоху Возрождения шло активное соединение возможностей различных типов искусства. Отсюда – множество экспериментов по созданию ансамблей, сценических или театрализованных действий [3].

Инсценировки подобного типа вполне под силу осуществить и сегодняшним студентам. Общий уровень интеллекта и культуры современных студентов не ниже уровня культуры людей эпохи Возрождения. В ту эпоху систематического образования еще не было, способности элиты той эпохи вряд ли можно считать чем-то недостижимым для наших студентов. При этом важно то, что рост потребностей и запросов людей Возрождения с неизбежностью ведет к становлению духа Просвещения. А дух просвещения немислим для преподавателя без требования сделать своих учеников не менее просвещенными, чем ты сам.

Продуманное использование аудиоматериалов при изучении истории мировой культуры поможет создать не только благоприятную атмосферу, но и позволит осмыслить и донести до студента взаимосвязь прошлого с настоящим.

Использованная литература

1. Ливанова Т. История Западноевропейской музыки до 1979 года. Учебник в 2-х т. Т.1. По XVIII век. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Музыка, 1983. 696 с.,
2. Маковельский А.О., Досократики: доэлеатовский и элеатовский периоды, Минск, «Харвест», 1999 г., С.142-145.
3. Миропольский С.И. О музыкальном образовании народа в России и Западной Европе. СПб., 1910. С. 62.

Глава 5. Воспитание как диалог

Опыт духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в системе образования города Севастополя

Белозеров И.Н.
кандидат педагогических наук,
директор Департамента образования г. Севастополя

Конфликт «ценностей и цен» в XXI веке приобретает все более угрожающие масштабы. В то время как творческое начало ориентировано на жизнеутверждающие смыслы, стремясь к преобразению общества и человека; потребительское отношение неизбежно влечет человека и человечество к социальным и военным конфликтам, экологическим катастрофам и носит при этом разрушительный характер.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации подчеркивается, что национальными интересами на долгосрочную перспективу являются: «...сохранение и развитие культуры, традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Культурное наследие, традицию человек воспринимает в процессе образования. В основе самого понятия «образование», подразумевающего восстановление образа Божьего в человеке, лежит свидетельство Священного Писания о сотворении человека Богом по образу и подобию Своему. Таким образом, главной целью образования является творческое преобразование человека и мира.

Если мы обратимся к началу академической традиции, то обязательно обнаружим ценностно-смысловые основания, заложенные еще со времен Афинской школы: поиск Истины, стремление к добродетельности. Эти ценностно-смысловые доминанты, впоследствии развернутые в служении св. Кирилла и Мефодия, определяют аксиологическую картину мира и, конечно же, образования. Их особенность состоит в том, что воспитание и познание представляют здесь неразрывную связь ценностей и целей, времен и поколений, традиций и событий, содержания и метода, укорененных в отечественной культуре. И если сегодня в нашем обществе обретают значимость такие христоцентричные по смыслу понятия как Отечество, образование, гражданственность, патриотизм, личность, духовно-нравственные ценности, то очевидно, что ключевым в данном контексте является понятие творчества – деятельной Любви как высшей ценности, смысла и содержания жизни человека и общества.

Воплотившись в отечественной академической школьной и университетской среде, это наследие святого равноапостольного князя Владимира дало человечеству имена, которые символизируют в XXI веке высочайшие достижения нашей цивилизации в области освоения космоса, самолетостроения, генетики, математики, медицины, истории, военного искусства, философии, искусства и литературы... Жизнь многих из этих выдающихся личностей связана с Севастополем историческим и современным: М.Ломоносов, А.Суворов, Ф.Ушаков, М.Лазарев, Н.Пирогов, Д.Менделеев, С.Макаров, Н.Данилевский, братья Вавиловы, св.Лука Войно-Ясенецкий, С.Королев, Ю.Гагарин, Б.Раушенбах, П.Рыженко... Их самоотверженным подвигом создается восточно-христианская цивилизация, воплощающая Творчество в качестве смыслообразующей ценности бытия. Познание мира и созидательная деятельность, направленная на преобразование себя и окружающего мира является и целью, и содержанием, и, что хотелось бы подчеркнуть особенно, учитывая рассматриваемую нами проблематику, методом отечественного образования.

Вопрос духовно – нравственного воспитания детей является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом. После вхождения в Российскую Федерацию этот вопрос является одним из главных для образовательного пространства Севастополя, потому что предполагает комплексное решение двух важнейших задач: во-первых, сохранение лучших традиций духовного, нравственного и патриотического воспитания, заложенных в городе-герое; во-вторых, обновление ориентиров в воспитании, основными из которых стали ценности народов Российской Федерации во всем многообразии культурных и исторических традиций.

С целью координации работы учреждений разных типов и общественных организаций в ходе реализации региональной программы, направленной на воспитание, в Севастополе создан Координационный Совет по духовно-нравственному, гражданско – патриотическому и военно-патриотическому воспитанию, призванный объединить деятельность различных городских департаментов и ведомств, в течение четырех лет реализуется региональная программа «Духовно-нравственное, гражданско-патриотическое и военно-патриотическое воспитание граждан города Севастополя».

Финансирование, направленное на духовно-нравственное воспитание, осуществляется за счет средств целевой государственной программы «Развитие образования города Севастополя на 2017 – 2020 годы». В течение 3 лет объем финансирования ежегодно увеличивается: 2017 г. - 1 943 435,00 руб.; 2018 г. - 4 412 220,00 руб.; 2019 г. - 7 203 500,00 руб. Участниками региональной программы являются все уровни севастопольского образования: от дошкольного до профессионального.

Духовно-нравственное воспитание детей в дошкольных образовательных учреждениях г. Севастополя реализуется в соответствии с ФГОС ДО. Так, в ГБДОУ «Детский сад № 111» города Севастополя с 2005 г. функционирует 2 группы с православным компонентом образования. В детском саду ведется работа по духовно-нравственному воспитанию дошкольников на основе православных традиций, что благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений ребенка с миром. Особое внимание уделяется взаимодействию с семьей, патриотическому воспитанию дошкольников через знакомство с православными святынями города Севастополя. Реализуются следующие формы работы: совместные с родителями праздники (Покров Пресвятой Богородицы, Рождество Христово, Пасха, День Семьи); посещение храмов (храм Святителя Николая, храм Сергия Радонежского); экскурсии к святым местам (музей – заповедник Херсонес); встречи со священнослужителем; родительские собрания на духовно-нравственные темы; тематические выставки «Покровская ярмарка», «Рождественская елочка», «Пасхальное чудо», «Традиции нашей семьи». В 2017-2018 гг. в рамках проведения Региональных Рождественских образовательных чтений творческий коллектив педагогов и детей ГБДОУ «Детский сад № 111» дважды становился победителем в конкурсе рождественских театральных миниатюр «Рождественская звезда», проводимых среди дошкольных образовательных учреждений г. Севастополя. Педагоги ГБДОУ «Детский сад № 111» дважды становились победителями в региональном конкурсе «За нравственный подвиг учителя», который проводится по инициативе Русской Православной Церкви при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. В работах, представленных на конкурс, содержится опыт педагогической практики в области духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания дошкольников. В 2014 и 2017 гг. победителями в номинации «За организацию духовно-нравственного воспитания в рамках образовательного учреждения» на тему «Православное воспитание дошкольников как единство духовной и социальной жизни» стал коллектив авторов: Чернявская В.И. – заведующий, Смирнова Е.А. – воспитатель; за познавательно-исследовательский проект «Книга памяти» - коллектив авторов: Чернявская В.И. – заведующий, Литвинова Н.В. – заместитель заведующего по ВМР, Любчикова О.В. – воспитатель.

В ГБДОУ «Детский сад № 133» православная группа открыта с благословения Благодящего Севастопольского округа протоиерея Сергия Халюты. Обучение и воспитание детей осуществляется как по общеобразовательной программе, так и рабочей программе «Лучики добра» с использованием дополнительных программ по Православному воспитанию (программа по православной культуре «Добрый мир» Л.Л. Шевченко, парциальная программа «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» О. Л. Князева). Воспитатели интегрируют духовно-нравственное воспитание в различные виды деятельности (игровую, продуктивную, театрализованную и т.д.), используя следующие формы работы по духовно-нравственному воспитанию: чтение народных и авторских сказок, литературных произведений из серии «Детям о вере»; цикл занятий под названием «Уроки доброты», целью которых является воспитание нравственных ценностей и познание самого себя в мире людей. Главной формой проведения занятий стало знакомство детей с Библией. Педагоги знакомят детей с календарными

православными и народными праздниками; проводят тематические выставки детского творчества; знакомят детей с жизнью православных святых и защитников земли русской, как пример высокой духовности и нравственности, патриотизма в виде рассказа с использованием видеофильмов, детской литературы. Также проводятся экскурсии в храм с целью ознакомления с особенностями архитектуры, внутренним устройством, иконографией; экскурсии на природу (красота Божьего мира); слушание колокольной и духовной музыки на тематических музыкальных занятиях с использованием соответствующих записей; постановки сенок на нравственные темы (о прощении, трудолюбии, уважении старших); занятия и творческие работы; совместные мероприятия с родителями.

В группах оборудован уголок Православия, где собран теоретический и практический материал. Помощник благочинного по дошкольному образованию протоиерей Сергей Федоров принимает активное участие в обучении и воспитании детей православной культуре. Для родителей оформлен православный уголок, включающий информацию о православных праздниках и традициях, предлагается литература для семейного чтения, консультативный материал по вопросам духовно-нравственного развития детей, периодически проходят тематические выставки фотографий, детских поделок и рисунков.

Уникальный опыт по вовлечению детей дошкольного возраста, педагогов и родителей в изучение основ православной культуры накоплен в ходе реализации городского проекта «Православная театральная мастерская». В течение четырех лет по инициативе регионального ресурсного центра проводится конкурс театральных миниатюр, посвященных христианской тематике. Авторами, постановщиками, режиссерами и артистами в театральных постановках выступают педагоги, родители и дети дошкольных учреждений. Ежегодно во время проведения региональных рождественских образовательных чтений проводится финал конкурса, а лучшие постановки зрители Севастополя могут увидеть на сцене Академического театра имени Луначарского на церемонии закрытия Чтений. Так, в творческом взаимодействии всех участников образовательного процесса, проходит приобщение детей к истокам русской культуры и православным традициям, закладываются основы этических и моральных качеств, которые впоследствии развиваются и совершенствуются в образовательных учреждениях общего и профессионального образования.

Процесс обучения в школе — это основная среда, где происходит духовно-нравственное становление школьников. После вхождения в Российскую Федерацию, в соответствии федеральным государственным стандартом, севастопольским школьникам в каждом образовательном учреждении преподается учебный предмет «Основы религиозных культур и светской этики». Для многонационального Крымского полуострова преподавание данного предмета сегодня как никогда актуально, так как способствует развитию способностей обучающихся к общению в полиэтничной, разномировоззренческой и многоконфессиональной среде на основе взаимного уважения и диалога. Обеспечение своевременного доступа родителей к объективной информации о курсах — первоочередное условие эффективного взаимодействия школы с родителями и успешности реализации предметных областей ОРКСЭ и ОДНКНР в целом. Дефицит информации создает риски распространения в родительской среде стереотипов, мифов, необоснованных опасений. Ежегодно во всех общеобразовательных организациях г. Севастополя проводятся родительские собрания по выбору одного из учебных модулей ОРКСЭ, включенных в основные общеобразовательные программы. В 2017-2018 учебном году из общего числа обучающихся 4-х классов (4432 учащихся) выбрали основы светской этики — 2709 (61,12%), основы православной культуры — 991 (22,36%), основы мировых религиозных культур — 725 (16,36%), основы исламской и иудейской культуры по 3 (0,07%) обучающихся соответственно, основы буддийской культуры — 1 (0,02%) обучающийся. В 2018- 2019 учебном году из общего числа обучающихся 4-х классов (3984 учащихся) выбрали основы светской этики — 2368 (59,44%), основы православной культуры — 872 (21,89%), основы мировых религиозных культур — 727 (18,25%), основы исламской культуры 16 (0,4%) обучающихся. Курсы повышения квалификации по ОРКСЭ прошли 160 педагогов, реализующие комплексный учебный курс ОРКСЭ.

Предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» (далее ОДНКНР) обязательна для изучения с 1 сентября 2015 года в соответствии с введенным федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования и предусматривает знание обучающимися основных норм морали, культурных традиций народов России, формирование представлений об исторической роли традиционных религий и гражданского общества в становлении российской государственности. В ежегодном мониторинге по реализации общеобразовательными организациями на уровне основного общего образования предметной области ОДНКНР приняли 56 образовательных организаций города Севастополя. В 2018-2019 учебном году предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» реализуется в 5-11 классах общеобразовательных учреждений города Севастополя:

1) в урочной форме:

а) как отдельный предмет: ГБОУ СОШ № 26, 33, 36, 46; ФГКОУ СОШ № 8; ЧУО «Севастопольская школа «Хабард» с углубленным изучением английского языка»;

б) как модуль других предметов: ГБОУ Гимназия № 10, предмет «Севастополеведение» модуль «Юго-западный Крым с V по XVI век» (6 класс); ГБОУ Гимназия № 10, предмет «Изобразительное искусство», модуль «Древние корни народного искусства» (5 класс); Модуль «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в предмете «Севастополеведение» ГБОУ СОШ № 61 (5,6 класс), ГБОУ СОШ № 39 (5-11 класс), ГБОУ СОШ № 6 (5-9 класс), ГБОУ СОШ № 52 (5,6 класс), ГБОУ СОШ № 26 (6 класс), ЧУ «ОО «Школа развития и творчества» (6-9 класс); ГБОУ СОШ № 4 Предмет «Севастополеведение» (5, 7-9 класс); ГБОУ СОШ № 43 Темы для углубленного изучения в рамках реализации предметной области ОДНКНР в модуле предметов «История», «Обществознание», «ИЗО», «География», «Музыка» (5-11 классах);

2) во внеурочной деятельности:

а) как отдельный курс ОДНКНР: в 5-х классах: ГБОУ СОШ № 14, 49, 55; в 5-6 классах: ГБОУ СОШ № 12, «ОЦ "Бухта Казачья"»; в 5-9 классах ГБОУ СОШ № 25. В СОШ № 52 курс «Нравственные основы православия» реализуется в 6,7 классе.

б) как модуль курсов внеурочной деятельности: Модуль «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в курсе «Севастополеведение» в ГБОУ СОШ № 20 в 5-7 классах; Модуль «Народное творчество» в курсе «Изобразительное искусство» в ГБОУ СОШ № 37 в 5 классе; Курс «Севастополеведение» в ГБОУ СОШ № 4 (6 класс), ГБОУ СОШ № 37 (5 класс).

В образовательных организациях предметная область ОДНКНР реализуется в 5-х классах, в 35-ти образовательных организациях - в 6-х классах, в 29-ти образовательных организациях - в 7-х классах, в 30-ти образовательных организациях - в 8-х классах, в 15-ти образовательных организациях - в 9 классах, в 13-ти образовательных организациях - в 10-х классах, в 11-ти образовательных организациях - в 11-х классах. В 2018-2019 г. преподавание всех вышеперечисленных предметов в г. Севастополе полностью обеспечено учебной и методической литературой. 122 педагога прошли обучение на курсах повышения квалификации.

Вовлечению учащихся в научно-исследовательскую и познавательную деятельность в области истории и культуры православия способствует организация городских, региональных и межрегиональных конкурсов. В этом учебном году впервые в Севастополе был проведен муниципальный этап Общероссийской олимпиады школьников «Основы православной культуры» для обучающихся 4–11 классов общеобразовательных организаций, в котором приняли участие 161 обучающихся. Это недостаточно для региона, но первый ценный опыт проведения олимпиады получен и будет использован для повышения уровня проведения и увеличения охвата обучающихся.

Региональный ресурсный центр по духовно-нравственному и семейному воспитанию создан три года назад на базе государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования города Севастополя «Балаклавский дом детского и юношеского творчества».

Основными направлениями деятельности ресурсного центра являются:

- обеспечение учебно-методического сопровождения образовательных учреждений в вопросах духовно-нравственного воспитания;
- создание специальной системы поддержки одаренных и талантливых обучающихся с учетом их индивидуальных запросов по данному направлению;
- организация и проведение конкурсов, олимпиад и других форм работы по вышеуказанным направлениям.

На протяжении трех лет ежегодно составляется и реализуется единый городской план духовно-нравственного и семейного воспитания, позволивший объединить усилия не только образовательных учреждений среднего, дошкольного, дополнительного образования, высшей школы, но и вовлечь в данную работу общественные, некоммерческие организации и других социальных партнеров. Особенное место в данном плане занимает совместная работа Департамента образования и Севастопольского Благочиния, так как воспитание духовно-нравственной личности невозможно без опоры на традиционную православную культуру и ценности русского народа. В рамках реализации данного плана проводятся мероприятия со всеми субъектами образовательного процесса. Ежегодно возрастает количество мероприятий, проведенных ресурсным центром совместно с Севастопольским Благочинием, охват детей и подростков Севастополя, участвующих в данных мероприятиях.

Для выявления и поддержки талантливых детей, вовлечения в процесс изучения исторических культурных традиций педагогов и родительской общественности в течение года учебного года региональным ресурсным центром было проведено 13 городских конкурсов, в которых приняли участие 2079 обучающихся из 216 учреждений города.

Городской конкурс творческих работ «Молодежь: Свобода и ответственность» и организованные по его окончанию круглые столы с педагогами, представителями духовенства, позволили обсудить со старшеклассниками наиболее острые нравственные и духовные проблемы современного общества. Авторы лучших работ выступили перед депутатами Законодательного собрания г. Севастополя и проблемы, поднятые старшеклассниками, вызвали живой отклик и интерес у депутатов города.

Центральным событием учебного года, на котором подводятся итоги работы по духовно-нравственному воспитанию, являются Региональные образовательные рождественские Чтения, которые проходят в Севастополе ежегодно в декабре. О масштабности мероприятия свидетельствуют цифры: для проведения форума в этом учебном году было задействовано 8 площадок (СевГУ, филиалы МГУ и РЭУ им. Г.В. Плеханова, Академический театр им. Луначарского, Дворец детского и юношеского творчества, СЦКиИ, Балаклавский Дворец культуры, Воскресная школа Херсонеса). В пленарных заседаниях, круглых столах, конференциях участвовали около тысячи педагогов, студентов, учащихся. Во второй раз были проведены Парламентские и Молодежные Рождественские Чтения, в научно-практических конференциях по духовно-нравственному воспитанию приняли участие не только студенты, но и школьники.

Россия - многонациональное, многоконфессиональное государство, страна известных мировых религий и цивилизаций. Основными традиционными конфессиями в стране признаны христианство православие, ислам, буддизм и иудаизм. Во многом благодаря объединяющей роли традиционных религий на территории России сохранились уникальное единство и многообразие национальных культур, населяющих ее народов.

Департаментом образования г. Севастополя был создан организационный комитет по проведению форума, участниками данного оргкомитета стали представители образовательных организаций высшего, среднего профессионального образования, представители религиозных конфессий Севастополя. Была разработана программа мероприятий по проведению молодежного форума «Диалог конфессий – основа национального единства». С 16.11.2018 по 21.11.2018 работали две площадки (площадка № 1 – Севастопольский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, площадка № 2 - ГБПОУПО «Севастопольский педагогический колледж имени П.К.Менькова»). Площадку в филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова посетили студенты Севастопольского государственного университета, филиала Московского государственного

университета, Севастопольского педагогического колледжа им. П.К. Менькова. Площадка Севастопольского педагогического колледжа собрала студентов профессиональных образовательных организаций. Были проведены лекции, круглые столы, дискуссии, социологический опрос в форме анкетирования «Религия: виртуальность или реальность современного общественного сознания» с целью выявления конфессиональных предпочтений современной студенческой молодежи. На двух площадках работали представители религиозных конфессий, которые находились в открытом диалоге с молодежью. 23.11.2018 состоялся круглый стол: «Укрепление межконфессиональной дружбы и сотрудничества как основа народного единства России», в котором приняли участие представители образовательных организаций высшего, среднего профессионального образования, религиозных конфессий Севастополя.

В работе ежегодной городской родительской конференции «Культура семьи: Проблема выбора нравственного ориентира в воспитании» приняли участие председатели родительских комитетов, педагоги, психологи, духовенство, руководители учреждений общего, дополнительного и высшего образования. В заинтересованном диалоге и принятии решений, затрагивающих перспективы духовно-нравственного воспитания севастопольцев, приняли участие более 300 человек.

Проект «Региональный ресурсный центр по духовно-нравственному воспитанию» в апреле 2018 г. был представлен на Всероссийский конкурс проектов «Вектор «Детство» -2018», который проходит по Инициативе Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка А.Ю. Кузнецовой. Работа коллектива Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Балаклавский дом детского и юношеского творчества» по созданию системы духовно-нравственного воспитания в городе-герое Севастополе заслужила высокую оценку экспертов и лично Уполномоченного Российской Федерации по правам ребенка. Представленный проект вошел в ТОП -100 лучших региональных проектов «Вектор «Детство» -2018».

Одно из приоритетных направлений развития регионального ресурсного центра в совместной работе с Севастопольским Благодичием -организация образовательного пространства, благоприятного для формирования у подрастающего поколения духовно-нравственных традиционных ценностей посредством исследовательской и проектной деятельности. Херсонес, Севастополь, Крым представляют собой уникальное культурно-историческое пространство, символизирующее аксиологические скрепы современного российского общества гражданственности, патриотизма, нравственности. Учебно-исследовательская деятельность учащихся за счет новизны и оригинальности постановки проблемы может перерасти в собственно научную, задающую тематику последующим изысканиям, приводящим вчерашних школьников в науку. Все это создает предпосылки для дальнейшего развития проектов исследовательских конференций учащихся, экспедиций, исторических реконструкций, издания сборников детских работ, определяющих особое академическое образовательное пространство. Участие школьников в конференциях, семинарах, тематических чтениях и круглых столах, социокультурных проектах позволяет задействовать в целях обучения и воспитания максимально полный диапазон педагогического инструментария, наработанного отечественной педагогикой. В тоже время, для студентов севастопольских вузов содержательное общение со школьниками предоставляет возможность получения опыта наставничества, овладение интерактивными образовательными технологиями. В настоящий момент методистами ресурсного центра разработаны и реализуются два проекта, целью которых является развитие научной и исследовательской деятельности обучающихся: творческое объединение «Отечество» и просветительская программа «Православный Севастополь». В своей деятельности творческое объединение «Отечество» опирается на многолетний опыт сотрудничества с Севастопольским филиалом МГУ имени М.В.Ломоносова, Гуманитарно-педагогическим институтом СевГУ, с Херсонесским историко-археологическим музеем-заповедником. 30 ноября 2009 г. по благословению митрополита Крымского и Симферопольского Лазаря, при поддержке благочинного Севастопольского округа протоиерея Сергия Халюта на базе Херсонесского музея-заповедника и Севастопольского городского гуманитарного университета

были проведены Херсонесские чтения учащихся «Культура. Традиции. Духовные ценности» положившие начало традиции проведения в Севастополе конференций учащихся, посвященных духовно-нравственному содержанию. С 2017 г. этот проект продолжают уже две научные конференции творческого объединения «Отечество», ориентированные на раскрытие проблематики духовно-нравственного содержания – Севастопольские Свято-Александровские чтения, посвященные 800-летию со дня рождения святого князя Александра Невского (6-8 декабря) и Херсонесские Кирилло-Мефодиевские чтения (24-25 мая), посвященные 1030-летию Крещения Руси. Кирилло-Мефодиевские чтения традиционно проводятся в стенах Византийского зала Херсонесского музея-заповедника. Севастопольские Свято-Александровские чтения проводились в рамках Рождественских чтений на базе Центра научно-технического творчества Севастопольского государственного университета. В конференции приняли участие школьники и студенты первых курсов. Взаимодействие Севастопольского филиала МГУ имени М.В.Ломоносова и Севастопольского государственного университета в вопросах духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения закреплено соглашениями о сотрудничестве с государственным бюджетным образовательным учреждением дополнительного образования г. Севастополя «Балаклавский дом детского и юношеского творчества». В рамках этого сотрудничества педагогами учреждения дополнительного образования проводятся паломнические экскурсии по святым местам Севастополя с учетом специфики профессиональной подготовки студентов. В МГУ это историко-филологический профиль, в СевГУ – школьная педагогика и психология. С декабря 2018 года открыт набор на курсы православной экскурсологии для учащихся старших классов и студентов высшей школы.

В марте 2018 г. учащиеся творческого объединения «Отечество» приняли участие в круглом столе, посвященном 1030-летию крещения Руси, а также завоевали пять дипломов на конкурсе научных работ школьной секции, состоявшихся в рамках XXV Международной научной конференции «Ломоносов – 2018» в Севастопольском филиале МГУ имени М.В. Ломоносова. С 3 по 5 октября 2018 г. учащиеся творческого объединения «Отечество» приняли активное участие в работе секции студентов и старших школьников XVI Международной научной конференции «Лазаревские чтения-2018». Благодаря работе секции студентов и школьников юные историки стали не только благодарными слушателями, но и представили результаты своих исследований.

Многолетний опыт работы по формированию академического образовательного пространства, воплотившийся в деятельности творческого объединения «Отечество» ГБОУ ДО «БДДИЮТ» позволяет осуществлять сегодня целый ряд актуальных начинаний. Просветительский проект «Православный Севастополь» предоставляет возможность школьникам и студентам познакомиться с церковной историей, православными храмами и святынями Севастополя. Результаты проектов нашли отражение в Интернет-публикациях «Херсонесские Кирилло-Мефодиевские чтения». Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://crimea-eparhia.ru/index.php/21-events/sevastopol-2013/10522-khersonesskie-kirillo-mefodievskie-chteniya>, «В Херсонесе прошли Кирилло-Мефодиевские чтения». Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://chersonesos-sev.ru/?p=6989>, «Обучающиеся творческого объединения «Отечество» ГБОУ ДО "БДДИЮТ" приняли активное участие в работе секции студентов и старших школьников XVI международной научной конференции "Лазаревские чтения-2018"». Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://bddiut.edusev.ru/about/news/991577>, «Научно-практическая конференция «Севастопольские Свято-Александровские чтения»

Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://hersonesos.org/novosti/8702-nauchno-prakticheskaya-konferenciya-sevastopolskie-svyato-aleksandrovskie-chteniya.html>, «Православный Севастополь» - образовательный проект для юных севастопольцев. Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://bddiut.edusev.ru/about/news/941280>, «В рамках летней школы школьники знакомятся с православными святынями Севастополя». Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://crimea-eparhia.ru/21-events/sevastopol-2013/7760-v-ramkax-letnej-shkoly-shkolniki-znakomyatsya-s-pravoslavnymi-svyatyniami-sevastoplya>, «Историческое-путешествие-для-школьников-провели-Херсонесские-образовательные-студии». Интернет-ресурс. Режим доступа: [292](http://crimea-</p></div><div data-bbox=)

eparhia.ru/index.php/21-events/sevastopol-2013/5711. Интересной формой формирования духовно-нравственных идеалов стали семинары-практикумы: «Интерактивные педагогические технологии в музейном образовательном пространстве». Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.sev-centr.ru/news/59.html>, «Семинар-практикум. Архитектура. Иконопись. Религиозно-культурное восприятие». Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://bddiut.edusev.ru/about/news/846993>, «Семинар-практикум. Евангельская история в свете научных открытий». Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://bddiut.edusev.ru/about/news/872541>», Семинар-практикум. Архитектура и иконопись». Интернет-ресурс. Режим доступа: <https://bddiut.edusev.ru/about/news/846993>

Важнейшими факторами, определяющими духовно-нравственное содержание академического образовательного пространства, являются тематика и содержание самих мероприятий (конференций, круглых столов и т.д.); ценностно-ориентированные темы исследовательских работ и проектов; диалогический метод, используемый при подготовке к мероприятиям.

В 2019 г. планируется создание научного общества учащихся имени святого равноапостольного князя Владимира. Цель научного общества учащихся: организация образовательной научной академической среды благоприятной для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Для достижения поставленной цели НОУ решает следующие задачи:

1. Организация системной исследовательской и проектной деятельности учащихся-участников НОУ.
2. Организация взаимодействия специалистов образования и культуры в вопросах духовно-нравственного воспитания.
3. Осуществление проектной, научно-исследовательской и просветительской деятельности в т.ч. научных конференций, лекций, круглых столов, дебатов и т.д.
4. Организация паломнических экскурсий и туров для учащихся школ и студентов первых курсов.

В рамках сотрудничества Регионального ресурсного центра по духовно-нравственному и семейному воспитанию с учреждениями высшей школы создается Лаборатория аксиологических исследований, целью которой станет мониторинг, исследование вопросов духовно-нравственного воспитания и разработка и воплощение интерактивных образовательных программ и проектов.

От истоков отечественной истории – Владимира Великого, Антония и Феодосия, Сергия Радонежского, Серафима Саровского все лучшее, жизнеутверждающее, что было создано в нашей культуре, в государственном строительстве осуществлялось под омофором православной церкви. Каждый из нас должен еще и еще раз оглянувшись на прошедший год, увидеть достижения, выстроить перспективные маршруты и, конечно, испросить благословения на творческий созидательный труд. Задачи образования и просвещения определяют будущее нашего общества, да и человечества в целом.

Диалог как метод воспитания в современном мире

Криницкая О.А.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

В современном мире, где нас окружают жестокость и насилие, где практически все продается и покупается за деньги, а люди разучились отличать материальные богатства от духовных, роль воспитания подрастающего поколения играет ведущую роль. Значение воспитательных мероприятий и классных часов существенно возросло, по сравнению с прошлыми десятилетиями, когда знания и умения обучающихся ставили на первое место, а образовательные и развивающие задачи урока преобладали над воспитательными. Что заставляет современных педагогов пересмотреть свое отношение к воспитательному процессу и почему так важно искать новые методы воспитания детей?

Мы живем в мире, переполненном информацией, перенасыщенном новыми изобретениями, технологиями, а новинки и тренды сменяют друг друга со сверхзвуковой скоростью. В этой новой и непривычной для старшего поколения среде обитания дети и подростки чувствуют себя как рыбы в воде. Они прекрасно ориентируются в непрерывном потоке информации, лавируя и выбирая то, что необходимо им, их вкусы и привычки диктуют новые кумиры. Очень часто приходится слышать от учителей и родителей: «Им ничего не нужно, кроме компьютера и Интернета!», «Они – совсем другие, мы такими не были!», «Сколько можно смотреть в монитор?». В итоге, ребенок еще больше замыкается в себе, чувствуя непонимание взрослых, а утешение и радость находит в своем виртуальном мире.

Собственно говоря, в этом и состоит одна из главных проблем, а именно непонимание поколений. Проблема, которая существовала во все времена, решение которой пытались найти великие педагоги, психологи, писатели. Для того, чтобы преодолеть барьер в общении между взрослыми и детьми, необходима духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность. Диалог с воспитанником подразумевает совместное видение, обсуждение ситуаций. Диалог – это не устремленные друг на друга взгляды учителя и ученика, ребенка и родителей, а взгляды тех и других, устремленные в одну сторону. Именно тогда исчезает привычное единогласие воспитателя, уступая место подлинному диалогу [1, с. 105].

Современный педагог должен учиться видеть мир глазами ребенка. Но не опускаться до его уровня, а добиваться равенства позиций воспитателя и воспитуемого. То есть воспитанник становится уже не объектом воспитательного процесса, а его активным субъектом, принимает участие в самовоспитании. Это совсем непросто, однако, быстро принесет желаемые плоды. Исходя из собственного опыта, можем с уверенностью сказать, что дети и подростки тянутся к тем педагогам, которые не боятся признавать их правоту и сами готовы учиться новому у своих учеников. Ведь в некоторых вопросах они опережают взрослых и готовы делиться информацией при желании самих же взрослых. Но чаще всего мы замечаем, что родители и учителя попросту отмахиваются от своих воспитанников, аргументируя это тем, что в мире нет ничего такого, чего они не могут знать или освоить. Тем самым собственными руками выстраивают стену непонимания, которую позже пытаются безрезультатно разрушить такими варварскими методами, как повышение голоса, наказания или, наоборот, заискивания. В результате барьер между поколениями продолжает расти, а взрослые, как правило, ставят крест на своих подопечных, обвиняя во всем происходящем их, а не самих себя.

Исходя из этого возникает еще одна проблема современного мира – ее высокий темп, преобладание материального над духовным. В непрерывный водоворот событий вовлечены взрослые, которые заняты зарабатыванием денег. Они наивно полагают, что тем самым обеспечивают лучшее будущее своим детям, покупают не только лучшее образование, но и лучшие знания, безупречные манеры, правильное воспитание. Соответственно дети остаются вне основных забот взрослых, оставаясь обузой и дополнительной нагрузкой в течение и без того насыщенного трудового дня. Не остается времени и сил выслушать и понять проблемы и переживания, порадоваться за успехи и победы ребенка. А ведь именно на детском и подростковом этапе происходит становление личности, закладываются черты и качества характера юной личности. И в это самое время ребенок жаждет общения, диалога, поддержки со стороны взрослых. Но сталкиваясь с равнодушием и безразличием своих родителей и учителей, он начинает компенсировать недостаток коммуникации в Мировой паутине. И находит. Множество умных, позитивных, современных и доброжелательно настроенных взрослых, готовых в любую минуту прийти на помощь, выслушать, понять и дать грамотный совет.

Постепенно ребенок или подросток попадает под полное влияние своих новых знакомых, всецело им доверяется и доверяет. И родителям тоже неплохо: чадо занято, не отвлекает от повседневных дел. Тем временем происходит самое страшное: дети идут на преступления, проявляя страшную агрессию к окружающему миру, или, наоборот, замыкаются в себе, перестают доверять родным, уходят из дома, заканчивают жизнь самоубийством. В этот момент, наконец, происходит то, чего все это время добивался воспитуемый – внимание взрослых полностью

посвящено ему. Лучше поздно, чем никогда. Но не в том случае, когда дело касается главного – воспитания.

Согласно данным МВД РФ в период с января по июль 2018 г. каждое двадцать седьмое преступление (3,7 %) совершается несовершеннолетними или при их соучастии. Всего выявлено 22 787 несовершеннолетних лица, совершивших преступления [2, с. 64].

По официальным данным количество самоубийств с 2018 г. в России составляет около 2 000 человек, из которых более трети – дети и подростки. Это – огромное число для нашей страны. Поэтому задача родителей и педагогов совместными усилиями остановить волну самоубийств, потому что дети – это наше будущее. И какими бы взрослыми они не казались самим себе и окружающим, в душе они – очень ранимы, остро нуждаются в поддержке, внимании и советах взрослых. Поэтому мы должны не просто слушать, а слышать проблемы ребенка, то есть вести диалог [2, с. 65].

Главное в установлении такого диалога – это совместное достижение общих целей, совместное видение и понимание происходящего. Ребенок всегда должен понимать, какими целями руководствуется взрослый в общении с ним. Диалог с подростком требует умения, терпения и сил. Очень важно в процессе диалога не переключиться на привычный монолог, который не вызывает у детей ничего, кроме раздражения и замкнутости. Чем сильнее давление взрослых, тем больше возрастает желание ребенка сопротивляться и отдаляться.

Условно в ходе построения диалога можно выделить следующие составляющие:

- завязка – озвучивание проблемы;
- процесс общения, обмен мнениями по данной проблеме;
- кульминация интеллектуального и эмоционального напряжения при обмене мнениями и суждениями;
- нравственный выбор как внутренний диалог ученика с самим собой;
- открытый финал как индивидуальное размышление [3, с. 297].

Диалог нельзя понимать в узком значении этого слова. Диалогическое воспитание – это не ключевые фразы, штампы и стереотипы, которые используют некоторые учителя и родители. Грамотное ведение диалога требует от воспитателя определенных умений и навыков:

- слушать и правильно понимать мысль, выражаемую собеседником;
- формулировать в ответ собственное суждение, правильно выражать его, используя разнообразные средства языка, а также мимику и жесты;
- отказаться от позиции «я – главный» и «он должен меня слушаться», отдавая предпочтение позиции «мы доверяем друг другу», проявлять уважение к человеческому достоинству и мнению ребенка, не подвергая его прямой критике;
- учитывать жизненный опыт воспитуемых при обсуждении проблем;
- контролировать собственную речь и эмоции в зависимости от течения диалога и эмоционального фона собеседника;
- быть гибким, то есть уметь подстраиваться под ситуацию, которая складывается в процессе диалога с воспитуемым, а также вести его за собой, но не указывать направление, а создавать все необходимые условия для того, чтобы ребенок делал собственные выводы и принимал решения.

Главное в использовании диалога как метода воспитания – это совместное достижение общих целей, совместное видение и понимание происходящего. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения подросток охотно и легко решает поставленные перед ним воспитательные задачи [4, с. 186].

Таким образом, можно сделать вывод, что диалог строится на субъект-субъектных отношениях. Умение строить диалог – это показатель высокого профессионализма воспитателя. Грамотное использование диалога активизирует воспитательный процесс, делает его более эффективным, живым, гармоничным, развивает у воспитателя и воспитанников уверенность в собственных силах и критичность по отношению к себе, доверие к окружающим и одновременно требовательность к ним, готовность к творческому решению возникающих проблем и веру в возможность их разрешения. В результате у детей закрепляется уважение к своим человеческим достоинствам, а вместе с этим растет ответственность за свои поступки.

Использованная литература

1. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений; под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Титова А. И. Преступность несовершеннолетних: состояние и динамика // Молодой ученый. 2018. №34. С. 64-66.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
4. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учеб. для студ. учрежд. высш. проф. образ. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2012. 415 с.

Музейно-образовательное пространство как средство нравственно-патриотического воспитания будущих педагогов

Касимова Г.Х.
руководитель Музейно-образовательного центра им. Ю.А. Гагарина,
педагог дополнительного образования
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Современный стремительно меняющийся мир предъявляет новые требования к каждому человеку, но в особенности, к людям, которые участвуют в процессе воспитания подрастающего поколения. Большая ответственность ложится на плечи именно педагога, воспитателя детских душ.

Термин «пространство» часто встречается и используется в философии, математике, географии, физике, истории, археологии и т.д. В источниках понятие «пространство» трактуется как место, в котором что-то вмещается, либо расстояние между различными предметами. Например, математик А. Александров дает очень лаконичное и понятное определение, что пространство есть множество параллельных рядов событий [1]. И если математика как наука стремится объяснить любое явление при помощи конкретных расчетов и перевести все в цифры, то физика старается все ощутить, потрогать. В науке физике понятие пространство трактуется как некая субстанция, которая не проявляется материально, но может быть чем-то заполнена. Философия же рассматривает пространство как категорию, неотъемлемо связанную со временем. И тогда можно предположить, что пространство — это отношение между различными объектами, которые связаны между собой в конкретный период времени. Пространство постоянно взаимодействует со временем.

Таким образом, можно сказать, что «пространство» – это сложное и многогранное понятие, которое является средой или площадкой для осуществления различных форм и процессов.

Под образовательным пространством понимают «место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры обучающегося» [2]. Образовательное пространство есть образовательная среда, это деятельность обучающихся и учителей. Таким образом, «образовательное пространство» - это то место, где может произойти или происходит развитие человека.

Одно из средств нравственно-патриотического воспитания будущих педагогов – это музейное образовательное пространство. Музей – это центр культурной жизни. Это место встреч разных эпох и поколений. Известный русский просветитель и музейный деятель начала XX века Михаил Васильевич Новорусский называл музей «могучим образовательным орудием» [3]. А Трошина Татьяна Михайловна трактует понятие «музей» как попытку человечества преодолеть ускользающее время, заключив его в некие памятные вещи, помещенные для «вечного» сохранения в пространстве музея. Но музейные предметы не просто хранятся в музее, а обретают свое бытие, оживляя пространство. [4]

Главной целью музейного образовательного пространства нашего учебного заведения является нравственное воспитание молодежи.

В стенах одного из старинного учебного заведения – ныне Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова – ведется активная работа по пробуждению патриотизма, любви к Отечеству в сердцах молодых людей. Наш колледж обучает по двум

специальностям: «Воспитатели дошкольных учреждений» и «Учителя начальных классов». Имеются очная и заочная формы обучения. В группах обучаются как девушки, так и юноши.

Одним из важнейших посылов гражданскому обществу явились слова Президента В.В. Путина из Обращения к Федеральному Собранию в конце уходящего 2012 года: «...Мне больно сегодня об этом говорить, но сказать я об этом обязан. Сегодня российское общество испытывает явный дефицит духовных скреп: милосердия, сочувствия, сострадания друг другу, поддержки и взаимопомощи, дефицит того, что всегда, во все времена исторически делало нас крепче, сильнее, чем мы всегда гордились...» [5].

Да, мы гордились и гордимся героическими деяниями наших предков. И всегда, во все времена от сердца к сердцу, от одного поколения к другому переходил этот потенциал мужества и героизма, самоотверженности и стойкости, как образец высокой культуры, этики и нравственности. Сегодня перед педагогами стоит наиважнейшая задача – передать весь этот потенциал знаний и опыта следующим поколениям, тем, кто идет за нами. А вот как передавать этот потенциал? Как сохранить преемственность поколений? На эти вопросы мы ищем ответы сегодня...

В музейно-образовательном центре им. Ю.А. Гагарина нашего колледжа разрабатываются тематические «Музейные часы», через которые проходят все студенты с 1-ого по 4-ый курс очного и заочного отделения, а также приводят в музей учащиеся школ города с 1 по 11 классы.

Сегодня наша молодежь имеет очень опасную тенденцию в распознавании и принятии в свои ум и сердце правильной исторической информации, в особенности, это касается будущих педагогов. От нравственного облика учителя, воспитателя зависит и судьба будущих поколений, и судьба нашей Родины.

Великий советский педагог, столетие со дня рождения которого мы отмечаем в этом году, Василий Александрович Сухомлинский писал: «Учитель – это живое воплощение культуры». В.А. Сухомлинский говорил нам о том, что одной из центральных задач школы является воспитание благородных чувств в маленьком человеке. «Благородные чувства – это прежде всего любовь к Родине». Сухомлинский делился опытом: «С первых же дней пребывания детей в школе я начинаю с ними путешествие в мир подвигов» [6].

В музее педколледжа разрабатывается цикл лекций и бесед под названием «Потомству в пример». Через русскую живопись обучающиеся знакомятся не только с искусством, но и с историей, с культурой, героическими подвигами предков. Темы музейных часов: «Петр Кононович Меньков. Человек, сотворивший благо», «Первый памятник на севастопольской земле морскому офицеру А.И. Казарскому и экипажу брига «Меркурий», «Подвиги, запечатленные на полотне. Русь богатырская», «Основа космоса - нравственность», «Мир – лучшее, что есть на земле», «В делах бессмертье человека», «Тверской Севастополь» ...

Ежегодно, с 2015 г. через тематические музейные часы проходят более 1000 человек. Студенты дают обратную связь в виде маленького вывода-эссе. Нужно это для них самих, чтобы закрепить то состояние, в котором находятся обучающиеся после лекции, закрепить те эволюционные мысли, которые у них появляются после лекций-бесед. В качестве примера можно привести удивительные мысли респондентов по некоторым темам.

«Спасибо большое за такую подготовку к тематическому часу на тему: «Мир – лучшее, что есть на Земле». Действительно, эта тема будет актуальна во все времена, об этом нужно говорить и детям, и внукам, чтобы те передавали своим детям, своим внукам, поскольку, на мой взгляд, культура – это фундамент нашего человечества, нашего отношения друг к другу, ко всему, что нас окружает. И каждый поступок, каждое наше слово имеет последствия. Мир нужно поддерживать, ведь война и разруха ни к чему хорошему не приведут. Спасибо Вам еще раз за такую ценную информацию. А мы, в свою очередь, пойдём с ней дальше, рассказывая это нашим потомкам».

Или еще: «Порой мы совершаем поступки, разрушающие все светлое, что есть в нас. Живешь, ешь, спишь, общаешься и не задумываешься о самом главном – о нашей культуре, милосердии, благоразумии. Спасибо за то, что сегодня эта лекция привнесла частичку великодушия и высокой культуры лично в мой разум».

Когда подводишь итоги таких встреч в музее, приходит осознание, что это и есть работа по патриотическому воспитанию, пробуждение любви к Родине начинается с пробуждения любви к человеку. Сухомлинский писал: «Любовь к Отчизне и любовь к людям – это два быстрых потока, которые, сливаясь, образуют могучую реку патриотизма» [6].

В музее есть экспонаты, которые переносят нас во времена Первой обороны Севастополя 1854-1855 гг. Это и ядро с Малахова кургана, и запальная трубка к бомбе, и картечная пуля времен Крымской войны, и штык от винтовки образца 1853 года, и пуговицы иностранного легиона, и макет Памятника затопленным кораблям и т.д.

Когда студенты приходят в музей, они оказываются в особом пространстве, где каждый экспонат переносит их в другое время и передает им энергию подвига. На наш взгляд, именно вот это пространство и является музейным пространством. Связующим звеном между обучающимися и музейным пространством остается воспитатель, учитель, педагог, а вернее, его чуткая душа и заботливое сердце. Именно, через сердце педагога проходит та искра, которая может возжечь юные сердца.

Первый экспонат, который встречает нас в музее – это макет Памятника затопленным кораблям. Он переносит в то временное пространство, когда было принято решение затопить флот, дабы пресечь прорыв неприятельских эскадр в Севастопольскую бухту. Когда в ночь с 10 на 11 сентября 1854 года у семи судов прорубили днища, и они медленно уходили под воду. Офицеры и матросы, стоявшие на берегу, со слезами на глазах наблюдали эту печальную картину. Какие духовные силы нужно было иметь адмиралу Корнилову, чтобы преодолеть это горе и вдохновить офицеров и матросов, которые служили на этих кораблях: «Грустно уничтожить свой труд! Но нужно покориться необходимости. Москва тоже горела, а Русь от этого не погибла, наоборот, стала сильнее...» Именно Владимир Алексеевич Корнилов дал душу начинавшейся Обороне.

Один из экспонатов музея – ядро - переносит юного посетителя музея на Малахов курган, где 5 октября 1854 г. по старому стилю в день первой бомбардировки города был смертельно ранен в пах у левой ноги начальник Штаба Черноморского флота и начальник Севастопольского гарнизона Владимир Алексеевич Корнилов, первому, которому выпала честь возглавить 349-дневную героическую Оборону города и умереть за Отечество. Он страдал около трех с половиной часов, истекая кровью. Последними словами уходящего в бессмертие адмирала были: «Отстаивайте же Севастополь. Благослови, Господи, Россию и государя, спаси Севастополь и флот».

Директор Колледжа Сергей Леонидович Данильченко в одной из своих статей пишет: «Сегодня роли музея и вуза соединяются в решении задачи формирования личности с высоким чувством гражданственности, патриотизма, создания собственного культурного фундамента. Музей воспитывает устойчивую потребность общения с культурными ценностями... В решении этой задачи важную роль играет обращение к историческому наследию» [7].

Результатом использования музейно-образовательного пространства является формирование исторической и художественной культуры, воспитание гармонично развитой личности, имеющей собственную нравственную и гражданскую позицию.

Использованная литература

1. Краткий энциклопедический словарь философских терминов.
2. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография/ В.П.Борисенков, О.В.Гукаленко, А.Я. Данилюк. - М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. 464 с.
3. Троянская С.Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности.
4. Трошина Т.М. Музей, театр или храм? О некоторых особенностях музейной работы. // Актуальные проблемы культурологии. Материалы научно-практической конференции... - Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2001. С. 124.
5. Путин В.В. Из послания Президента Федеральному Собранию от 12 декабря 2012 г.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. Изд-во «Концептуал», 2017. 346 с.

Диалогическое общение как суть воспитания в процессе изучения иностранного языка в колледже

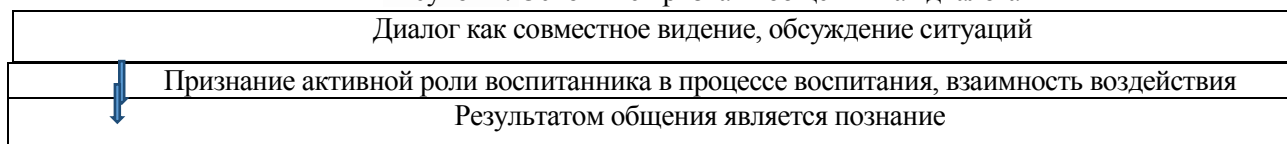
Дроздова А.А.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Воспитательная деятельность осуществляется в форме философско-мировоззренческих по своему содержанию диалогов учащихся между собой и со взрослыми. Уровень их личностной и интеллектуальной зрелости позволяет быть активными участниками философских диалогов, творцами собственного мировоззрения [1]. По мнению В.А. Сухомлинского, диалогическое общение как метод общения развивает у воспитателя и воспитанников уверенность в собственных силах и критичность в отношении к себе, доверие к окружающим людям и одновременно требовательность к ним, готовность к творческому решению встающих проблем и веру в возможность их разрешения [2]. Равенство позиций воспитателя и воспитуемого как активного субъекта воспитания и самовоспитания, воздействует и на воспитателя. Развитие положительных личностных качеств и устремлений, сильных сторон на борьбу с собственными слабостями – основные ориентиры общения. Особое внимание необходимо уделять искренности и естественности в проявлении эмоций.

В.А. Сухомлинский выделил следующие основные признаки общения как диалога: установление особых отношений, основанных на духовной общности, взаимном доверии, откровенности и доброжелательности; равенство позиций воспитателя и воспитуемого: учащийся является активным субъектом самовоспитания. Ключевым стержнем, на котором строится все общение, является познание, а результаты общения не сводятся к оцениванию (рис.1).

Рисунок 1. Основные признаки общения как диалога



Рассматривая диалогическое общение как суть воспитания в контексте обучения иностранному языку в колледже, отметим, что иностранный язык занимает особое место в процессе воспитания личности. Воспитательный потенциал является ключевым фактором урока иностранного языка, цель которого заключена в следующем: формировании уважения и интересов к культуре и народу страны изучаемого языка; воспитании потребности в использовании языка в различных сферах деятельности; развитии и воспитании культуры общения; сохранении интереса к учению и формированию познавательной активности.

Согласно целям и содержанию обучения иностранному языку воспитательный компонент цели является одним из главных аспектов обучения иностранному языку. Большинство методистов, (Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Р.В. Рогова, Б.Е. Сахарова) говорят о воспитательной специфике обучения иностранному языку, как об основной функции иностранного языка.

Процесс обучения иностранному языку построен на коммуникативном подходе, который, направлен на практику общения. Коммуникативная методика ориентирована именно на возможность общения [3]. Вопросы формирования коммуникации и преодоления культурных барьеров рассматривали О.Н. Астафьева, О.А. Захарова, Т.Г. Грушевицкая, А.П. Садохин, Т.Н. Сайтимова, О.А. Леонтович, С.Г Тер-Минасова.

Роль социокультурного фактора в повышении уровня обучения коммуникативному общению и общению между людьми разных национальностей рассматривали Т.Н. Сайтимова и С.Г Тер-Минасова.

Коммуникативность служит для того, чтобы обучение общению происходило в условиях общения, т.е. в адекватных условиях. Представитель коммуникативного метода обучения Е.И. Пассов считал, что коммуникативность состоит в том, что наше обучение должно быть организовано так, чтобы по основным своим качествам, чертам оно было подобно процессу общения [4].

Владение разнообразными средствами общения – эффективный способ воздействия на развитие личности учащегося. Современное состояние международных связей в различных сферах жизнедеятельности требует определенных трансформаций и в области обучения иностранным языкам. В связи с процессами глобализации значительно повысился интерес к проблемам межкультурной коммуникации. Согласно Е.М. Верещагину, термином коммуникация называется адекватное взаимопонимание участников коммуникативного акта [5]. Урок иностранного языка – это практика межкультурной коммуникации, так как каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Так, С.Г. Тер-Минасова считает, что знание правил грамматики не обеспечивает активное использование языка как средства общения [6]. Результатом установления контактов между людьми или взаимодействие субъектов посредством различных знаковых систем является общение. Общение – это, прежде всего, процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (личностей, групп), характеризующийся обменом деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности, что является одним из важных условий формирования и развития общества и личности. На социальном уровне общение является необходимым условием для передачи социального опыта и культурного наследия от одного поколения к другому [7].

Общение в контексте изучения иностранного языка происходит на трех уровнях: коммуникативном; интерактивном и перцептивном.

Коммуникативный уровень представляет собой контакт посредством языка и культурных традиций, характерных для общности людей. Результатом этого уровня взаимодействия является взаимопонимание между людьми.

Интерактивный уровень – это общение, учитывающее личностные характеристики людей, которое приводит к определенным взаимоотношениям между людьми. Ситуация общения двух и более людей может принимать различные формы: простое соприкосновение; обмен информацией; совместная деятельность; равная асимметричная активность, причем активность может быть разного типа: социальное влияние, сотрудничество, соперничество, манипуляция, конфликты др.

Перцептивный уровень дает возможность взаимного познания и сближения людей на этой рациональной основе. Он представляет собой процесс восприятия партнерами друг друга, определение контекста встречи и зависит от эмоций, мнений, установок, пристрастий и предубеждений. Перцептивные навыки проявляются в умении управлять своим восприятием, «читать» настроения партнеров по вербальным и невербальным характеристикам, понимать психологический эффект восприятия и учитывать их для снижения его искажения. Перцептивная сторона общения предполагает понимание и адекватное восприятие, видение образа партнера, что достигается через механизмы "идентификации-конфронтации" и рефлексии, то есть понимания того, каким видят партнеры по общению самого субъекта. Потребуется определенное время, чтобы понять, что впечатление, вызываемое ими у других людей, может значительно отличаться от ожидаемого [7].

Основным образовательным принципом в формировании навыков коммуникации служит принцип диалога, который позволяет соединять в мышлении и деятельности людей различные формы поведения и деятельности, ценностные ориентации [8, 9].

Основные образовательные технологии для развития навыков коммуникации в рамках образовательной среды колледжа следующие:

- парное и групповое общение;
- методы активного обучения (дискуссия, проблемная лекция);
- самостоятельная творческая выработка решений;

- тренинги в активном режиме (лично ориентированные тренинги);
- моделирование жизненных ситуаций, совместное решение проблем;
- интернет-технологии (информационные коммуникационные технологии).

Так, наиболее продуктивными в преодолении языкового барьера – одного из основных препятствий в общении, является Интернет со своими новейшими техническими разработками. Информационные коммуникационные технологии позволяют обучающимся вступать во взаимодействие с представителями изучаемой лингвокультуры.

Наилучшие потребительские качества образовательных технологий достигаются при использовании возможностей наибольшего количества педагогических инструментов. Совместное использование мультимедиа и моделинга умножает педагогические возможности образовательного продукта. Подключение коммуникативности к триаде «интерактив – мультимедиа – моделинг» резко расширяет спектр методик обучения, дает новые варианты организации учебного процесса.

Таким образом, согласно целям и содержанию обучения иностранному языку, мы делаем вывод что, воспитательный компонент цели является одним из главных аспектов обучения иностранному языку. Для эффективного формирования навыков коммуникации в рамках образовательной среды колледжа являются учет определенных факторов, обеспечивающих эффективность общения, а именно: условия и культура общения, правила этикета; знания невербальных форм выражения; степени эмпатической выраженности восприятия. Основным образовательным принципом в формировании навыков коммуникации служит принцип диалога, а владение разнообразными средствами общения – эффективный способ воздействия на развитие личности учащегося.

Использованная литература

1. Телегин М.В. Теория и практика диалогического воспитания детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. М.: МГППУ, 2006. 272 с.
2. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975.
3. Матвеева Т.С. Коммуникативный метод обучения иностранным языкам. Интернет-ресурс. Режим доступа: URL:http://pglu.ru/upload/iblock/a9f/uch_2014_iii_28.pdf (дата обращения: 19.09.2007)
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров, В.Г. Язык и культура. М.: Индрик, 2005. 1038 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация(Учеб. пособие). М.: Слово, 2000. 624 с.
7. Дроздова А.А. Обучение иностранному языку как средству коммуникации // Преподаватель 21 век. № 1. Ч. 1. С. 159-164
8. Сайтимова Т.Н. Роль межкультурной коммуникации в процессе преподавания иностранных языков на современном этапе [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S8. С. 46–50. Интернет-ресурс. Режим доступа: URL: <http://e-koncept.ru/2014/14603.htm>.
9. Химичева С.А. Межкультурная коммуникация в современном высшем образовании при изучении иностранного языка. Педагогическое образование в России. № 4 2012. С. 137

Роль классного руководителя в организации сотрудничества семьи и школы

Губанова Д.Р.

студентка ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»,

Оверчук О.Ю.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

На протяжении всей жизни мы общаемся, приобретая опыт: в родительском доме, затем в собственной семье, в общении с друзьями и коллегами. Часто или редко мы испытываем сложности в общении. Они тяжело переживаются не только детьми, но и родителями и педагогами. Поэтому механизм взаимодействия семьи и школы остается актуальным и в современной педагогике.

Семья на протяжении многих лет играет важную роль в воспитании подрастающего поколения. В семье формируются зачатки личности. Именно родителей считают первыми воспитателями своих детей. Без помощи родителей, глубокой личной заинтересованности, без

наличия у них педагогических и психологических знаний процесс воспитания и обучения не даст положительного результата. Следовательно, роль учителя и классного руководителя в просвещение родителей, установление их контактов со школы сейчас особенно велико. В настоящее время нельзя не отметить, что общество и школа оказывают огромное влияние на формирование у родителей правильных взглядов на воспитание, благодаря чему семья становится верным союзником школы в воспитании детей. Этот союз сложился в результате большой совместной работы семьи, школы и общества. Основная задача союза объединить позитивные факторы семейного и школьного воспитания [1].

Успех воспитательного процесса зависит от того, как складываются отношения между педагогами, учащимися и родителями. Результатом сотрудничества между взрослыми и детьми будет формирование коллектива как единого целого, как большой семьи, которая спланируется и живет ярко, если организована совместная деятельность педагогов, родителей и детей [2].

В учебном плане студентов Севастопольского педагогического колледжа имени П.К. Менькова предусмотрено прохождение педагогической практики. Так, педагогическая практика по модулю ПМ.03 предполагает знакомство студентов с деятельностью учителя как классного руководителя. В ходе практики студенты знакомятся с различного рода документацией, которая необходима для реализации деятельности педагога, как классного руководителя.

Особый интерес у студентов в ходе прохождения данного вида практики вызывает такая форма работы, как родительское собрание.

В ходе практики студенты анализируют раздел плана воспитательной работы классного руководителя, где сформулированы воспитательные задачи. Определяют, какие из воспитательных задач направлены на формирование личности, а какие – на организацию деятельности классного коллектива. А также анализируют основной раздел плана воспитательной работы классного руководителя. Проводят теоретический анализ на соответствие и планирование работы по содержанию и формам поставленным задачам. Большое внимание уделяется разделу «Работа с родителями». В педагогическом процессе студенты выделяют основные направления работы классного руководителя с родителями, обсуждают их целесообразность в плане, вносят новые идеи и коррективы в этот раздел.

Родительское собрание - один из видов взаимодействия учителя с родителями. Любое родительское собрание требует от классного руководителя тщательной подготовки, ведь оно должно проходить в обстановке заинтересованности, при активном участии родителей в обсуждении проблемы учебно-воспитательного процесса[3].

Выстраивая работу в классном коллективе необходимо планировать работу так, чтобы наиболее активно привлекать в этот процесс родителей учеников. Актуально совместно с родителями проводить классные мероприятия, организовывать походы и культурно-массовые мероприятия, можно в конце года проводить совместные родительские собрания, которому готовится не только классный руководитель, но и учащиеся класса.

Использованная литература

1. Сергеева В.П. Классный руководитель в современной школе. 2-е., испр. М.:ЦГЛ, 2003.220с.
2. Фалькович Т.А., Толстухова Н.С., Обухова Л.А. Нетрадиционные формы работы с родителями. М.: 5 за знания,2005.240с. (Методическая библиотека)
3. Педагогическая диагностика в работе классного руководителя / сост. Н. А. Панченко. Волгоград: Учитель, 2007. 128с.

Научное издание

**НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И
ПРАКТИКИ**

**коллективная монография по результатам
научно-практической конференции «Меньковские
чтения»
с международным участием
5-7 декабря 2018 года**

Автор концепции монографии, автор-составитель и научный редактор
академик РАН С.Л. Данильченко

В авторской редакции

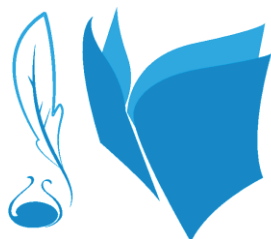
Издательство не несет ответственности за опубликованные материалы.

Все материалы отображают персональную позицию авторов.

Мнение Издательства может не совпадать с мнением авторов

Подписано в печать 18.02.2019 г. Формат 60x84/8.

Усл. печ. л. 17,61. Тираж 500. Заказ 927.



АЭТЕРНА

НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

<https://aeterna-ufa.ru>

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68