



Институт  
Непрерывного  
Профессионального  
Образования

**Миссия Института —**

**высший синтез профессионализма и творчества  
для духовно-нравственного преобразования человека  
в ценностях созидательного труда,  
моральной ответственности  
и безусловной любви к ближнему.**

**...Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду, и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета.**

*Константин  
Дмитриевич  
Ушинский.*

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ**  
**Института Непрерывного**  
**Профессионального Образования**

**№ 6**

**Материалы III Общероссийской научно-  
практической конференции «Наука. Образование.  
Проектная деятельность: Россия — XXI век»  
(19–20 октября 2015 года, город Москва)**

Под научной редакцией  
профессора **С. В. Чернова**

Издательство Института Непрерывного  
Профессионального Образования  
Москва  
2016

УДК 009+37+57+62

ББК 6/8+74+28+30

НЗ4

Автономная некоммерческая организация науки  
и дополнительного профессионального образования

**Институт Непрерывного Профессионального Образования**

**Редакционно-издательский совет:**

Гуревич П. С. — докт. философ. наук, докт. филол. наук, профессор; Децюк А. Р. — аспирант; Ермишин С. П. — канд. философ. наук, доцент; Еромасова А. А. — доктор философ. наук, канд. психол. наук, профессор; Красавин В. А. — Doctor honoris causa; Лубнин Д. А. — канд. полит. наук; Махмудов И. И. — канд. психол. наук, доцент; Наумов О. Н. — докт. истор. наук, профессор; Платов М. А. — докт. философии, канд. физ.-матем. наук, профессор; Спинова Э. М. — докт. философ. наук; Суханова М. В. — канд. техн. наук, доцент; Тарханова Т. А. — канд. пед. наук; Труфанов С. Н. — канд. философ. наук, доцент; Харламенков А. Е. — Doctor honoris causa (зам. председателя редакционного совета); Чернов С. В. — канд. пед. наук, профессор (председатель редакционного совета); Шановалов В. И. — докт. пед. наук, канд. психол. наук, профессор; Шейкин В. А. — аспирант; Шильнов А. А. — канд. геогр. наук.

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета  
Института Непрерывного Профессионального Образования*

**НЗ4 Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. № 6** / Под научн. редакцией проф. С. В. Чернова. — М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2016. — 448 с.

ISBN 978-5-9902381-6-9

Настоящее издание содержит материалы *III Общероссийской научно-практической конференции «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия XXI век»*, которая была организована Институтом Непрерывного Профессионального Образования и проведена в Москве 19-20 октября 2015 года. Материалы Сборника будут интересны широкому кругу учёных, педагогов, практических работников, представителей общественных институтов, а также студентам и аспирантам гуманитарного, естественнонаучного и технического профиля.

УДК 009+37+57+62

ББК 6/8+74+28+30

ISBN 978-5-9902381-6-9

© Коллектив авторов, 2016

© Чернов С. В., научный редактор, 2016

© Издательство Института Непрерывного  
Профессионального Образования, 2016

© Оформление. Харламенков А. Е., 2016

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Слово редактора</b> .....	<b>9</b>
1. С. В. Чернов Человек и образование в эпоху глобальных перемен.....	9
<b>ЧАСТЬ ПЕРВАЯ</b>	
<b>Гуманитарные науки и образование</b> .....	<b>21</b>
2. А. А. Бастрон Проблема информационно-психологической безопасности личности.....	23
3. Л. В. Белоус Особенности изображения войны в романе В. Маканина «Асан».....	31
4. С. И. Большова Роль гуманитарных знаний в образовательном процессе РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина (к вопросу воспитания национальной элиты в нефтегазовой отрасли).....	55
5. М. В. Борисычева Эффективная реализация педагогических условий актуализации содержания воспитательной деятельности музея колледжа по формированию гражданственности обучающихся.....	63
6. Г. Г. Колесникова Деятельность как основа совершенствования педагогического творчества личности.....	71
7. В. Г. Колягина Специфика проявления страхов у дошкольников с заиканием и общим недоразвитием речи.....	79
8. О. В. Костренко Зона туризма и рекреации в правобережье Енисея.....	89
9. Р. Э. Лильеберг Регулятивная дисфункция системы международного права в XXI веке – причины и последствия.....	93
10. Е. Н. Палий Педагогические технологии в гуманитарном образовании (на примере РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина).....	101
11. А. В. Розонова Подкастинг как эффективный инструмент обучения иностранному языку в техническом ВУЗе (на примере РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина).....	111
12. И. В. Сергеева Цифровой педагог в онлайн образовании.....	117
13. Н. С. Сергеева И. С. Сергеева Проблема дифференциального анализа расстройств аутистического спектра от детского аутизма.....	123
14. О. А. Урвачева Инновационные технологии на уроках английского языка: проектная деятельность учащихся.....	131
15. Л. П. Хохлова Трансмодальная субъектная методология и гетерогенез субъектных структур .....	137
16. С. В. Чернов С. В. Дудин М. В. Ломоносов как зачинатель и основоположник российского образования Нового времени.....	147
17. В. И. Шаповалов Конкурентоспособность как критерий качества дополнительного профессионального образования.....	163

- 
18. В. А. Шейкин  
Методические основы реализации программ спортивной подготовки  
в училищах олимпийского резерва.....175
19. А. А. Шильнов  
География бедности в России.....187
20. А. А. Шильнов  
А. В. Волгин  
Региональные аспекты в решении проблем монопрофильных городов.....197

**ЧАСТЬ ВТОРАЯ****Естественные науки. Технические науки. Проектирование.....209**

21. Д. А. Волгин  
Космическая программа дистанционного зондирования Земли (ДЗЗ)  
и группировка космических аппаратов (КА) России.....211
22. В. В. Литвиненко  
Структуры посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых  
культур в странах географических поясов Мира.....217
23. М. В. Суханова,  
А. В. Бондарев,  
С. В. Малиновский  
Эластичные гибридные устройства для приготовления многокомпонентных  
смесей сельскохозяйственного назначения и их компьютерное  
моделирование.....235
24. А. А. Шильнов  
Структурные особенности культурно-исторических ландшафтов бассейна  
нижней Оки и влияние климатических аномалий 2010 г. на экологическую  
ситуацию в регионе (на примере Владимирской, Новгородской и Рязанской  
областей).....245

**ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ****Учебно-методические разработки.....263**

25. В. А. Демченко  
Информационный проект-экскурсия «Москва Марины Цветаевой».....265
26. Е. А. Демченко  
Проверка знаний обучающихся на занятиях по физике: Учебно-  
методическая разработка.....277
27. В. А. Красавин  
Готовимся к ЕГЭ: рабочая программа дисциплины «История России».....293
28. Е. С. Лебедева,  
О. А. Потапова  
«Информационная безопасность автоматизированных систем под  
управлением MS Windows». Учебно-методическая разработка для  
профориентационной работы в колледжах, реализующих программу  
подготовки специалистов среднего звена 10.02.03.....313
29. А. Е. Харламенков  
Учебно-методическая разработка по курсу: «Основы русского жестового  
языка для разработчиков Жесто-мимического интерфейса “SurdoJet”».....337
30. Ж. Ю. Шадрикова  
Аккредитационные педагогические измерительные материалы по  
программе подготовки специалистов среднего звена по дисциплине  
«Математика».....367

---

**ЧАСТЬ ЧЕТВЁРТАЯ****Мир творчества.....383**

31. Ю. В. Лемешева  
Мир опять цветами оброс. Про любовь.....385
32. С. В. Чернов  
Школа творчества Поля Гогена.....393

**ИТОГИ****Деятельности Института Непрерывного Профессионального Образования****за 2010 – 2015 годы.....411**

33. А. Е. Харламенков  
Итоги научной работы Института Непрерывного Профессионального  
Образования за 2010 – 2015 годы.....413
34. А. Е. Харламенков  
Итоги издательской деятельности Института Непрерывного  
Профессионального Образования за 2010 – 2015 годы.....423

**Сведения об авторах.....441**



## СЛОВО РЕДАКТОРА

---

### С. В. ЧЕРНОВ ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ГЛОБАЛЬНЫХ ПЕРЕМЕН

*ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**В** социально-экономическом аспекте *глобализация* понимается как «...слияние национальных экономик в единую, общемировую систему, основанную на перемещении капитала, новой информационной открытости мира, научной и технологической революции» [9, с. 18]. Ещё несколько лет назад тема глобализации была очень популярной: появлялись многочисленные публикации, организовывались научные исследования, проводились конференции, писались монографии, формулировались основные научные положения. Глобализация объявлялась чуть ли ни панацеей, которая, наконец, приведёт человека к всеобщему глобальному оптимуму, прежде всего в социально-экономических и международных отношениях. Как и любое общественное явление, глобализация имеет свои собственные цели: «...глобализация не является выражением эволюции и продуктом современной технологии – она придумана и создана людьми для конкретной цели – отдать примат экономическим ценностям (корпоративным) перед всеми другими ценностями» [3, с. 336].

При этом необходимо понимать, что первым шагом для строительства глобального мира, где абсолютный приоритет отдаётся экономи-

ческой целесообразности, «...является всемерная дискредитация внеэкономических ценностей – тотальное очищение культуры от ценностных анклавов, противостоящих экспансии менового начала» [5, с. 23]. А механизм, обеспечивающий этот процесс, уже запущен на полную мощность – это коммерциализация культуры, науки и образования. «Коммерциализация культуры, – пишет А. С. Панарин, – приводит не только к вымиранию таких институтов высокой культуры, как театр, филармония, национальная библиотека и университет. Она знаменует собой неслыханный во всей истории человеческой цивилизации реванш устной речи над письменной, вульгаризованной спонтанности над культурным усилием. ... Коммерческая культура адресована самой примитивной стороне человеческого существа, она поощряет инстинкты в ущерб разуму и морали» [5, с. 17].

Многие философы и учёные считают основанием глобализации интеграционные процессы, или же определяют глобализацию как «интеграцию *особого рода*, какой до последней четверти XX века не знала история» [2, с. 6], однако это не совсем верно. Интеграция – это *естественный принцип развития*, который включается в глобализацию лишь как инструмент, способствующий реализации собственных целей глобализации, которая в той же мере использует и дезинтеграционные *инструменты*, например инструмент «глобальной конкуренции». Мы не согласимся с В. П. Бранским и С. Д. Пожарским, которые почему-то утверждают, «что в XXI веке за глобализацию в той или иной мере выступают все здравомыслящие люди» [2, с. 385]. Всё как раз наоборот. Мы скорее согласимся с теми авторами, которые рассматривают глобализацию как «новую универсальную доктрину эксплуатации» [3, с. 336], которая, как и во все времена делает богатых ещё более богатыми, а бедных, увеличивая их число, ещё более бедными. Причём, этот тезис применим не только к персоналиям, но и к государствам.

Майкл Паренти ставит актуальный вопрос: «Почему корпоративные инвестиции, зарубежная помощь и международные займы в бедные страны резко выросли за последние полвека, равно как и бедность?» И даёт следующий ответ: «Цель, стоящая за их инвестициями, займами и программами помощи – не подъём благосостояния масс в других странах. Это совсем не их дело. Настоящая цель данных программ – служить интересам глобального накопления капитала, захватывать земли и местные экономики народов Третьего мира, монополизировать их рынки, понизить их зарплаты, связать их труд

огромным долгом, приватизировать их общественный сектор и предотвратить торговую конкуренцию со стороны этих стран, не давая им нормально развиваться» [6]. Вспомним, что подобная историческая реальность характерна для России 90-х. Действительно, в каких бы направлениях ни разворачивалась *стратегия глобализации*, её главная цель – это *эксплуатация*.

В рабовладельческом обществе раб воспринимал своё положение как естественное, но при этом подспудно понимал, что изменить своё положение он может лишь став рабовладельцем. Он понимал, что избавиться от эксплуатации можно только заняв место эксплуататора. Точно также и человек нашего времени, которому средства массовой информации уже внушили, что главным в жизни является успех, которого можно добиться только научившись побеждать в конкурентной борьбе, прекрасно понимает, что единственный путь хотя бы мало-мальски избавиться от глобальной эксплуатации – сделать вертикальную карьеру. Ну а если это не удаётся, тогда нужно сделать всё возможное, чтобы доминировать в своей профессиональной группе, лидировать в референтной социальной группе, стать главным в семье, иметь полезные для карьеры знакомства, вращаться в обществе успешных людей и т. д.

Глобализацию уместно будет сравнить с аквариумом, куда мы помещаем всё большее и большее количество рыб. Исход понятен, рыбы начнут погибать. Причём, от «воли» самих рыб не зависит, попадут они в этот аквариум или нет, на то они и рыбы, все рычаги управления и все дивиденды в руках владельца аквариума. Глобализация – это новый и доведённый до совершенства способ поработить человека, причём сам человек, благодаря виртуозно выполняемому «промыванию мозгов», говоря по другому, формированию удобного глобальным структурам общественного сознания, целенаправленно делает всё возможное, чтобы верно служить глобальным корпорациям, и тем самым загоняет себя в рабство.

В силу своей *агрессивной природы*, глобализация за предельно короткие сроки стала одним из главных регуляторов политических, социальных, экономических и общественных процессов, и, что самое главное, *заняла глобальное место в общественном сознании и самосознании человека*. Люди, придумавшие глобализацию и реализовавшие эту идею во всех сферах общественной жизни, мгновенно стали заложниками, слугами и рабами глобализации. И ничего нет удивительного в том, что с наступлением эпохи глобального порабощения человека поток публикаций на тему глобализации мгновенно иссяк. Действи-

тельно, какой смысл рассуждать о том, что уже является неотъемлемой реальностью нашей жизни? Человек этого уже не замечает, так же как он не обращает внимания на процесс своего дыхания.

Самое страшное в том, что в силу своей агрессивной природы глобализация создаёт соответствующую агрессивную среду. Во всём мире неуклонно растёт число преступлений, когда человек берёт винтовку и целенаправленно отправляется расстреливать других людей: либо совершенно ему не знакомых, либо своих коллег по офису, либо одноклассников. Статистика таких событий в мире просто ужасает. Расширение практики международного терроризма – это тоже порождение глобализации, ведь для того, чтобы получить свой кусок пирога, который находится под контролем какой-либо глобальной структуры (государства, корпорации, клана), нужно создать свою глобальную структуру (государство, корпорацию, клан), которая будет успешно конкурировать с уже существующими глобальными структурами. Ярким примером является так называемое «Исламское государство». Причём, «...глобализация даёт террористам чрезвычайные новые возможности. ... Высокие технологии и развитие новых социальных связей создают возможность для гораздо более опасных террористических актов, чем те, которые имели место в прошлом (атомный, лазерный, компьютерный и т. п. терроризм» [9, с. 13].

В. П. Бранский и С. Д. Пожарский, выделяя негативные моменты глобализации, вместе с тем, привлекая научный аппарат синергетики, пытаются доказать возможность «глобализации с человеческим лицом» [2]. Глубокое заблуждение, у глобализации не может быть человеческого лица, у неё, как и у любой эксплуатации, лицо двуликого Януса, истинную неприглядность которого раскрывают даже сами идеологи этого явления. З. Бжезинский, один из лидеров идеологии глобализации, ярый сторонник антикоммунизма, автор теории транзитной эры и концепции американской гегемонии нового типа, «как единственной сверхдержавы, способной стать гарантом стабильности и безопасности для всего остального мира» [1, с. 8], пишет следующее: «Для Америки слово глобализация имеет противоречивое значение. Оно означает наступление новой эры всемирной доступности информации, прозрачности и сотрудничества и в то же время символизирует моральную глухоту и безразличие к проявлениям социальной несправедливости, что, как считают, характеризует богатейшие страны мира, в первую очередь Соединённые Штаты» [там же].

Раскрывая природу и социальную сущность глобализации, А. А. Зиновьев в своей книге «Фактор понимания» пишет: «Инициатором глобализации является западный мир. Основания глобализации исходят с Запада. Осуществляется она силами Запада и в интересах Запада прежде всего. Социальная сущность глобализации состоит в том, что это – самая грандиозная спланированная и постоянно планируемая в деталях и управляемая в основных аспектах война западного мира не просто за мировое господство, а за овладение эволюционным процессом человечества и управление им в своих интересах».

На наш взгляд, явление глобализации символизирует наступление такого этапа развития человека и эволюции общества, который описан в Откровении ап. Иоанна Богослова: «...пал Вавилон, город великий, потому что он яростным вином блуда своего напоил все народы. ...пал Вавилон, великая блудница, сделался жилищем бесов и пристанищем всякому нечистому духу, пристанищем всякой нечистой и отвратительной; ибо яростным вином блудодеяния своего она наполнила все народы, и цари земные любодествовали с нею, и купцы земные разбогатели от великой роскоши её» (Откр. 14:8; 18:2-3).

Глобализация, будучи системным и структурным образованием, разрабатывает новые и совершенствует уже известные способы порабощения человека, создаёт свои общественные институты и множит структуры, которые максимально обеспечивают победу глобализации во всех сферах человеческой деятельности.

Одна из самых могущественных структур, созданных людьми, – это образовательная структура. Настоящее *учение как постижение истинного знания* имеет место лишь тогда, когда уникальный носитель *знания* передаёт его всем тем немногим другим, которые хотят и могут это знание понять, принять и нести его дальше в его *непрерывном становлении*. Таковы были знания, полученные апостолами со Словом Иисуса Христа и переданные впоследствии в Священном Предании и в Священном Писании. Знание до тех пор остаётся собственно знанием, пока оно находится в своём становлении, а унифицированное знание – это уже и не знание вовсе, а информация. Информация – это умершее знание, но она становится источником питания всех созданных человеком структур, и, прежде всего, образовательной структуры, в которую человек встраивается, будучи ещё ребёнком (подр. см. в наших работах [10, 11, 12]).

Образование, становящееся глобальным, массовым, структурно-формализованным (единым, технологичным, унифицированным) при-

обретает все черты серости и приводит к деиндивидуализации человека, к его обезличиванию и, в конечном итоге, – к деградации *человечности в человеке*. Оно не создаёт личностных ценностей, но направлено лишь на получение пользы. Смысл и ценности заменяются выгодой, качество сменяется количеством, форма подменяет содержание.

Время школ, основателями и движителями которых являются уникальные носители уникального же знания, сменяется временем унифицированной образовательной структуры. Время *учителей*, являющихся источником *знаний*, имеющих предельную *ценность для личности*, сменяется временем *тьюторов*, передающих строго дозированную информацию и использующих для этого технологии, имеющие манипулятивный характер, необходимые для того, чтобы подготовить *обучающихся выступать в качестве элементов*, создающих и обеспечивающих сохранение устойчивых связей соответствующих структур. Структура же, в свою очередь, только и существует за счёт элементов, обеспечивающих сохранение необходимых для её существования связей.

В этой системе, имя которой *структура*, человек как *личность* погибает и на его смену приходит человек как *элемент, обеспечивающий существование структуры*, – обезличенное уже, лишённое индивидуальности существо, оцениваемое и поддерживаемое структурой в соответствии с той пользой, которое это существо приносит самой структуре. Человек теряет свою идентичность, и уже не любовь и истина становится движущим фактором становления личности, а структура (жёсткий механизм, обезличенный порядок) – не человеческая уже, а роботизированная сущность. И человек становится рабом – работником, существование и деятельность которого направлена лишь на обеспечение сохранности и роста структуры.

Это хорошо понимал Бенедикт Спиноза и потому предпочёл по-прежнему шлифовать свои линзы и отказался от лестного предложения стать профессором Гейдельбергского университета<sup>1</sup>. И не гордость оста-

---

<sup>1</sup>В ответ на предложение Курфюрста Пфальцского Карла Людвига, Спиноза пишет: «...я не могу побудить себя воспользоваться этим прекрасным случаем. Ибо, во-первых, я думаю, что если бы я занялся обучением юношества, то это отвлекло бы меня от дальнейшей разработки философии; а во-вторых, я не знаю, какими пределами должна ограничиваться предоставляемая мне свобода философствования, чтобы я не вызвал подозрения в посягательстве на публично установленную религию. Ведь раздоры рождаются не столько из пылкой любви к религии, сколько из различия человеческих характеров или из того духа противоречия, в силу которого люди имеют обыкновенные искажать и осуждать всё, даже и правильно сказанное. Испытав это уже в моей одинокой жизни, я имею тем большее основание опасаться всего этого по достижении высшего положения» [8, с. 565].

навливала Спинозу принять предложение Курфюрста Пфальцкого Карла Людвига, как представляют это некоторые исследователи, а ясное осознание того, что став элементом структуры, он приобретёт, конечно, материальное благополучие – похлёбку и комфортное жилье, но потеряет уже возможность свободно и независимо трудиться и творить.

Человеку, встроенному в предельно жёсткий, формализованный механизм структуры, может казаться, что он сам ею управляет. Иллюзия. И подобное заблуждение тем большей степени присуще человеку, чем выше его социальный, политический, экономический статус в соответствующей структуре. Человек, будучи структурным элементом, обеспечивающим устойчивость соответствующей структуры, становится лишь винтиком, необходимым для сохранения, существования и обеспечения роста самой структуры, которая, в свою очередь, становится самоуправляемым механизмом, самодовлеющим бытием, подчиняющим себе собственно бытие человеческое. Человек, как раб структуры, уже мало соответствует «образу и подобию», он теряет уже путеводную нить истины и тем самым меняет **ЖИЗНЬ** на существование ради существования структуры. Современное образование совершенно забыло о том, что истинно только то знание, которое человек получает не от «фарисеев и книжников», в пережёванном и искажённом виде – в форме информации, а то, которое как молния озарения, как осознание сущности, проходит через сознание человека и становится его достоянием.

Глобализация в полной мере коснулась нашего отечественного образования. Вместо школ у нас теперь образовательные центры, в структуру которых включено и дошкольное и общее и предпрофессиональное образование; происходит слияние профессиональных образовательных учреждений (колледжей) и их присоединение к учреждениям высшего образования, которые также попали под молот слияний и укрупнений. Появляются целые образовательные холдинги, где, несмотря на непомерно увеличивающиеся расходы на их содержание, не обеспечивается требуемое качество образования. Катастрофически увеличивается разрыв между наукой и образованием. Профессиональная некомпетентность специалистов и элементарная безграмотность простых исполнителей приобретает массовый и угрожающий характер (подр. см. в нашей работе [III]).

Что же происходит на самом деле? Университет, имеющий свою историю, свои культурные традиции, свои научные школы, своих талантливых педагогов и своих талантливых выпускников, составляю-

щих золотой фонд этого Университета, в одночасье перестаёт существовать и на его месте вырастает образовательный концерн, который ничем не отличается от бизнес-корпорации. Вместо храма науки и познания, которым и должен быть Университет, вырастает глобальная бизнес-структура, которая будет существовать лишь до тех пор, пока это выгодно «владельцу аквариума».

Из теории систем хорошо известно, что с укрупнением систем, каждый новый условный элемент, принудительно введённый в систему, добавляет энтропию системы, причём, с введением каждого дополнительного элемента, энтропия увеличивается по законам геометрической прогрессии. Когда уровень энтропии начинает превышать внутренние ресурсы устойчивости системы, она просто разрушается. А ведь образование есть важнейшая составляющая национальной безопасности государства. И если эта система будет разрушена изнутри, то никакая армия нам уже не поможет, поскольку сама боеготовность вооружённых сил зависит в первую голову от содержания и качества военного образования. Поистине прав был В. Черномырдин, когда обмолвился: «Хотели как лучше, а получилось как всегда». Исторический опыт показывает, что преобразования и реформы, которые совершаются в пику *человеческого естества*, в противовес *универсальным идеям любви, истины и красоты* ни к чему хорошему не приводят.

Особо здесь следует сказать об информационно-коммуникационных технологиях – о создании компьютерной системы Интернет, которую определяют как четвёртую информационную революцию. Какое ещё название имеет Интернет? Правильно, – глобальная сеть. А сеть – это приспособление, предназначенное для вылавливания рыбы, которое человек использует уже не одно тысячелетие. И лучшего ещё не придумано. Интернет выполняет те же функции. Рыба, попавшая в сеть, может избежать своей участи попасть на сковородку, лишь случайно, так же и человек, попавший в сеть Интернет, уже не может избавиться от его влияния.

Благодаря Интернету человек попадает под воздействие мощнейших информационных технологий, которые формируют его сознание, организуют его поведение, делают его мало на что способным без доступа к этой сети. Обучающийся (школьник, слушатель, студент), получив учебный вопрос, задачу, задание, тут же не задумываясь, «влезает» в Интернет и находит там требуемый ответ. При этом человек особо не вникает в проблему, не производит никаких усилий ума, без которых просто не может быть эффективного обучения. Да это вовсе и

не обучение, а лишь *потребление информации*, которое даёт человеку возможность быстро, без усилий, минуя, по сути, процесс усвоения знаний, без которого невозможно формирование каких-либо *умений*, выполнить формальные требования *по, якобы, решению задачи, по, якобы, ответу на вопрос, по якобы выполнению задания*. Результат получен, оценка выставлена, основания, необходимые для перехода из класса в класс, с курса на курс, приобретены, и человек рано или поздно занимает своё место в иерархии глобальных структур.

Но возникает большой вопрос: останется ли этот потребитель информации человеком? мыслящим, сознающим, рефлексирующим существом? самотворящей личностью? Или он превратится в гомогенизированное *существо*, способное лишь потреблять и перерабатывать информационные потоки лишь для того, чтобы эти потоки уже навсегда стёрли «образ и подобие» и уничтожили *человеческое в человеке*. Учитывая скорости внедрения в нашу жизнь информационных технологий, те скорости, которые они приобрели, внедряясь во все сферы человеческой жизни, их мощнейшее воздействие на психику, сознание и поведение человека, ждать осталось недолго. Всё указывает на то, что эпоха «информационного империализма», о возможности создания которой ещё в конце 70-х годов прошлого века предупреждал Эрих Фромм, уже наступила.

Ещё в 1932 году английский писатель и мыслитель Олдос Хаксли написал книгу «О дивный новый мир», в которой показал общество *благоденственной тирании*, так называемое Мировое государство (глобальное общество), девизом которого является «Общность, Одинаковость, Стабильность». В этом государстве *стандартизированные люди*, изначально (ещё до рождения) распределённые по кастам (альфы, беты, гаммы, дельты, эпсилоны), выводятся искусственным путём – в специальных бутылках, в инкубатории, одновременно являющимся и родильным домом и воспитательным центром. Для представителей каждой из каст от рождения уготован не только соответствующий уровень интеллектуального развития, но также характер общественного труда, а также изначально очерченный для каждой касты физический облик, образ личной жизни и развлечений. Благодаря доведённой до полного автоматизма *технологии предопределения, приспособления и формирования*, младенцы из пробирки «...раскупуориваются уже подготовленными к жизни в обществе – как альфа и эпсилоны, как будущие работники канализационной сети или же, как будущие... “главные управители”... – как будущие директоры инкубаториев» [4, с. 316].

Мировое глобальное государство – «Это мир, где запрещён Шекспир, но в изобилии сапоги и прочий ширпотреб, а вместо истины и красоты – счастье и удобство» [4, с. 25]; это мир, где понятия «отец» и «мать» преобразовались в ругательства; это мир, где «недопотребление стало прямым преступлением против общества»; это мир, где главным принципом и методом обучения и воспитания становится гипнопедия – метод внушения младенцам нравственных уложений, начал секса, обязанности потребления промышленных товаров, кастового самосознания, – метод, обеспечивающий абсолютное зомбирование человека во имя «высоких экономических соображений» [там же, с. 322-346].

Многое из того, что породила фантазия Хаксли об этом «дивном новом мире» сегодня уже стало реальностью. Сам автор в предисловии к изданию 1945 года пишет: «Утопия гораздо ближе к нам, чем кто-либо мог вообразить всего пятнадцать лет назад. Тогда она виделась мне в далёком будущем, через шесть столетий. Сейчас мне кажется вполне возможным, что не пройдёт и сотни лет, как мы очутимся во власти этого кошмара» [4, с. 304]. И Хаксли оказался прав, современная эпоха «во всей красе» являет нам тот духовно-нравственный и тоталитарно-технократический тупик, в который нас как в болото затягивает всеобъемлющая глобализация.

И философы бьют тревогу: «На наших глазах, – пишет П. С. Гуревич, – рождается эпоха глобальной конкуренции. Обозначается новый виток межэтнических и геополитических столкновений. Информация как социальный фактор отнюдь не выравнивает возможности всех стран... Напротив, возникают новые противоречия. Мир стремительно поляризуется. Устойчивое развитие оказывается прерогативой “золотого миллиарда”. Использование компьютерных технологий в политическом процессе отнюдь не вызвало углубления демократии. Напротив, возникла опасность тотальной манипуляции общественным мнением» [3, с. 335-336].

Возникает закономерный вопрос: кому всё это выгодно? Ответ тривиален. Конечно, это выгодно главным игрокам, держателям контрольного пакета акций на рынке глобализации: идеологам глобализма, политическим элитам и главам финансово-экономической олигархии. Выгодно это также и тем людям, которых можно отнести к интеллектуально-профессиональной элите, создающей необходимые технологии, инструменты и содержание, необходимые для обеспечения жизнедеятельности и расширения рынка глобализации на те страны и народы, сообщества и кланы, профессиональные группы и индивидов, которых ещё не в пол-

ной мере коснулись щупальца глобализации. Следует отметить, что отдельные представители интеллектуально-профессиональной элиты, обеспечивающей жизнь глобального рынка, так же в своё время получают доступ к глобальному пирогу. И чем лучше они освоят науку выдавливать своих конкурентов и становятся первыми «среди акул», и чем быстрее они научатся подавлять в себе всё человеческое, приобретя моральную глухоту и безразличие к проявлениям социальной несправедливости, тем выше у них шанс войти в число главных игроков на рынке всеохватывающей глобализации. Однако, «...неустанное приращение богатства и власти приносит человеку не больше пользы, чем получил бы её динозавр от постоянного увеличения своего туловища или саблезубый тигр от непрерывного роста клыков» [7, с. 298-299].

Можно утверждать, что *глобализация знаменует начало новой посткультурной эпохи, где нет уже места ни духовной культуре, ни духовно-правственным ценностям, ни человечности*. И человек, теряющий свою идентичность, оказывается лицом к лицу перед вопросом: *Быть ему, или не быть?*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бжезинский З. Выбор: мировое господство или глобальное лидерство. М., 2006.
2. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Глобализация и синергетический историзм. СПб.: Политехника, 2004.
3. Гуревич П. С., Филатов О. К. Философия образования. Книга вторая: Философия воспитания. М.: «Старик Ватулинг», 2011.
4. О дивный новый мир: Английская антиутопия. М.: Прогресс, 1990.
5. Панарин А. С. Народ без элиты. М.: Изд-во Алгоритм, Изд-во Эксмо, 2006.
6. Паренти М. Тайна: как богатство создаёт бедность во всём мире // <http://www.zmag.org/sustainers/content/2006-09/28parenti.cfm>.
7. Питер Л. Дж. Принцип Питера, или почему дела идут вкривь и вкось. М.: Прогресс, 1990.
8. Спиноза Б. Избранные произведения. М., 1957.
9. Уткин А. И. Глобализация: процесс и осмысление. М., 2002.
10. Чернов С. В. Бог, человек и структура // Психология и психотехника. 2010. № 3. С. 44-52.
11. Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 13-20.

12. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и психотехника. 2015. № 2. С. 159-174.
13. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-3. С. 766-770.
14. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические основы психологии менеджмента: учебное пособие. Сочи: Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела. 2010.
15. Харламенков А. Е. Язык и менталитет: влияние жестового языка на менталитет глухих // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2015. № 5. С. 191-218.
16. Харламенков А. Е. Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 234-241.

***Сергей В. Чернов,***

*кандидат педагогических наук, профессор,  
ректор Института Непрерывного  
Профессионального Образования, зав.  
кафедрой психологии и педагогической  
антропологии, заслуженный работник науки  
и образования.*

*19–20 октября 2015 года, город Москва.*



**ЧАСТЬ ПЕРВАЯ**  
**Гуманитарные науки**  
**и образование**

---



**А. А. БАСТРОН**  
**ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННО-  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

*РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ*

**Р**азвитие постиндустриального общества в настоящее время характеризуется интенсивным развитием информационной среды (сферы), характеризующейся совокупностью субъектов её составляющей таких как: информация, субъектов информационного взаимодействия, информационной инфраструктуры и собственно информации и отношений, возникающих в связи с преобразованием, хранением и распространением информации. Информационная среда есть информационное средство общения, взаимодействия, является важнейшим фактором социализации человека, формирования индивидуального и общественного сознания, оказывает влияние на формирование ценностей, социального поведения и личности. Информационная среда оказывает различного рода воздействия на личность, общество и страны в целом.

Бурные темпы информатизации общества все более обостряют проблемы установления гармонии отношений человека и общества с информационной средой. Особое внимание здесь необходимо уделить индивидуальному и массовому сознанию людей, которое подвержено агрессивным информационным воздействиям, что наносит ущерб психическому здоровью людей, оказывает дестабилизирующее влияние на моральные нормы общества.

Приходит осознание того, что личность, общество и государство оказались не готовы к защите своих интересов в информационной

среде. Об этом свидетельствуют многочисленные примеры негативных воздействий на психику через информационную среду, которые способствуют скрытому захвату властных полномочий граждан, искусному втягиванию их в финансовые аферы, обольщению через СМИ, разрушению духовных и культурных традиций и устоев, разжиганию этнических, религиозных, политических, региональных и других конфликтов, навязыванию неадекватных представлений и выгодного кому-то образа жизни и многое другое таит в себе угрозы сопоставимые по масштабам с угрозами ядерной и экологической катастроф [7].

Каково же современное понимание информационно – психологической безопасности личности, общества, государства в целом?

В 1995 году по инициативе Совета безопасности России и представителей ряда институтов Российской академии наук было сформировано новое междисциплинарное научно-практическое направление «Информационно-психологическая безопасность» /ИПБ/ [1], [10], которое за эти годы прошло несколько этапов становления и развития и в настоящее время оказывает ярко выраженное гуманистическое влияние на разнообразные аспекты организации информационной среды общества.

ИПБ развивается как научно практическое направление, ориентированное на обеспечение защищенности основных интересов личности, общества и государства от угроз, связанных с воздействиями информационной среды на психику граждан [11].

Если обратимся к понятию безопасности по ГОСТ 1.1 – 2002, заметим, что понятие «безопасность» определяется как отсутствие недопустимого риска, связанного с возможностью нанесения ущерба, информационная же безопасность согласно ГОСТ Р. ИСО/МЭК 13335 – 1 – 2006 (ISO/IEC 27002:2005) подразумевает рассмотрение аспектов, связанных с определением, достижением и поддержанием конфиденциальности, целостности, допустимости, неотказуемости, подотчётности, аутентичности и достоверности информации или средств её обработки [9].

К доминирующему направлению при определении понятия информационно – психологической безопасности (ИПБ) следует отнести проблемы психосоциального взаимодействия в системе «Человек – информационная среда», выполняющую интегрирующую междисциплинарную функцию, связывая решение задач в различных пограничных сферах деятельности. Асмолов А. Г. определяет «информационную безопасность» как один из основных факторов, определяющих состояние информационного общества, наряду с социальным равенством и благосостоянием.

Определяя понятие психологической безопасности, обратимся к работе Кабаченко Т. С. «Методы психологического воздействия», в которой автор определяет понятие психологической безопасности как такое состояние среды и условий жизнедеятельности конкретного человека, группы, общества в целом, которое обеспечивает целостность, адаптивность, функционирование и развитие социальных субъектов, как отдельного человека, так и групп и общества в целом [5]. Баева И. А. в работе «Обеспечение психологической безопасности» в образовательном учреждении» отмечает, что социальным приоритетом является создание безопасности, состояние защищенности и готовности человека отражать неблагоприятные внутренние и внешние воздействия [2].

Информационная безопасность составляет важнейший аспект психологической безопасности детей. В статье 2 Федерального закона России от 29 декабря 2010 г. № 436 - ФЗ информационная безопасность детей определена как «состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией вреда их здоровью и (или) физическому, психическому, духовному, нравственному развитию» [12].

Таким образом, понимая ИБ как состояние защищенности информационной среды общества, обеспечивающее её формирование и развитие в интересах граждан, организаций, государства и, следовательно, безопасности информационного обеспечения жизненных интересов личности. Говорить о нарушении информационной безопасности нужно учитывая негативное информационное воздействие и в случае дефицита или отсутствия необходимой информации.

В. Е. Лепский, в статье «Информационно-психологическая безопасность и экологическая психология» определил, что объектами негативного воздействия может быть познавательная деятельность, направленность личности, а именно мотивы, установки и убеждения, эмоционально – волевая сфера, процессы саморегуляции, самоконтроля, самоопределения, индивидуальный психологический потенциал, а угрозы ИПБ могут проявляться через психологическое давление и принуждение, манипуляции различного рода.

Основными объектами обеспечения информационно - психологической безопасности по определению Г. В. Емельянова, В. Е. Лепского, А. А. Стрельцова являются сфера индивидуального сознания, сфера группового сознания и сфера массового сознания. Основным объектом обеспечения информационно-психологической безопасности в сфере индивидуального сознания является способность человека адекватно

воспринимать окружающую действительность, своё место во внешнем мире, формировать в соответствии со своим жизненным опытом определённые убеждения и принимать решения в соответствии с ними.

В этом случае основной угрозой будет нарушение этой способности путём применения к человеку без его согласия средств и способов воздействия на его подсознание и сознание. Одним из источников угроз индивидуальному сознанию российских граждан является агрессивная реклама, «окультизные науки». Следствием проявления данной угрозы может быть как нарушение психического здоровья людей (ст. 41, п. 1 Конституции России), так и действия граждан во вред интересам общества и государства (ст. 55, п. 3).

Основными объектами информационно-психологической безопасности в сфере группового сознания являются общие интересы группы, составляющие цель её создания, правила поведения, их способность к удовлетворению интересов и достижению поставленной цели и готовность к противодействию существующим угрозам этим интересам.

Угрозы могут проявляться в виде противоправных информационных воздействий со стороны других групп, общественных или государственных организаций с целью разрушения общности интересов группы, созданию трудностей на пути реализации этих интересов, дискредитации членов группы, оказания психологического давления на них.

Источниками угроз групповому сознанию являются недобросовестная конкуренция со стороны других групп, криминальные «переделы» собственности, конфронтационные отношения между религиозными конфессиями, этническими группами.

Основными объектами информационно-психологической безопасности в сфере массового сознания являются его консервативная и динамическая составляющие. Угрозы **консервативной** составляющей массового сознания реализуются в виде насильственного насаждения чуждых данной ассоциации интересов, ценностей и нравов. Следствием их проявления может быть разрушение нравственного здоровья ассоциации, установившихся общественных отношений и её распад как единого целого. Угрозы **динамической** составляющей массового сознания заключаются, прежде всего, в искажении информации о происходящих событиях, манипулировании данной информацией с целью формирования необходимой эмоциональной оценки заданных событий.

Следствием проявления этих угроз является нарушение массового сознания данной человеческой ассоциации восприятия окружающей действитель-

ности. Неадекватность восприятия в зависимости от установившихся стереотипов поведения в данной ассоциации может проявляться в форме социальной апатии или агрессивности по отношению к внешнему миру.

Источниками угроз массовому сознанию в условиях продолжающегося экономического кризиса и неразвитости гражданского общества в России являются неопределённость нравственных ценностей, защищаемых государством, несогласованность действий органов государственной власти и общественных организаций, предпринимаемых в данной области, отсутствие заметных успехов в области проведения экономических и социально-политических преобразований российского общества, социальной направленности этих преобразований [4].

Навязывание отдельно взятой личностью, обществом, СМИ и т. д. определённой системы взглядов, ценностных ориентаций и установок, провоцирование различных действий создаёт условия неадекватности восприятия окружающей действительности, является нарушением национальных интересов, в частности интересов личности, тем самым демонстрируя факт возникновения угроз со стороны информационной среды. Основные источники угроз ИПБ, факторы, усиливающие угрозы и их последствия достаточно полно описал Лепский В. Е. в работе «Информационно – психологическая безопасность избирательных компаний – стратегия оздоровления общества / Информационно – психологическая безопасность избирательных компаний».

Основой механизма соблюдения баланса интересов личности, общества и государства, т. е. национальных интересов являются Конституция и законы Российской Федерации, международные акты в области прав и свобод человека, ратифицированные Российской Федерацией, концептуальные документы, утверждённые Указами Президента России. Реализация гарантий прав и свобод граждан на деятельность в сфере обеспечения ИПБ является задачей государства, а разработка нормативно – правовой базы обеспечения ИПБ в Российской Федерации и обеспечение контроля над их исполнением является задачей законодательных органов и органов власти.

Г. В. Емельянов, В. Е. Лепский, А. А. Стрельцов отмечают, что объекты обеспечения информационно-психологической безопасности России, угрозы безопасности и государственная политика России противодействия этим угрозам определены в Конституции Российской Федерации. Так, Российская Конституция, с одной стороны, предоставляет гарантии «свободы совести, вероисповедания, мысли и слова, массовой информа-

ции, литературного, художественного, научного, технического и других видов творчества, преподавания» (ст. 44), свободы «получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом» (ст. 29, п. 4), с другой стороны, определяет ограничения на эти конституционные гарантии. При этом требует предотвращения «пропаганды или агитации, возбуждающих социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду, а также пропаганды социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства» (ст. 29, п. 2) и предоставляет возможность ограничения конституционных прав и свобод граждан федеральным законом «в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов граждан, обеспечения обороны страны и безопасности государства» (ст. 55, п. 3) [4].

Таким образом, нарушение национальных интересов может выражаться через воздействие информационной среды на различные психические процессы личности. Информационная среда оказывает влияния также на индивидуально – личностные объекты как отдельно взятой личности, так и группы и общества в целом. При этом наносится ущерб психическому здоровью личности.

Одна из основных проблем обеспечения информационно – психологической безопасности личности состоит в определении оценок ущерба психическому здоровью и в отсутствии технологического инструментария измерения этих оценок.

На стадии выявления возможных угроз влияния информационной среды и их предупреждения немаловажной проблемой и нерешенной задачей является обеспечение устойчивости психики личности к деструктивному воздействию информационной среды и, соответственно, обеспечение методиками, способами формирования этой самой устойчивости у детей, подростков, а также взрослого населения.

Отдельной проблемой ставится вопрос системы подготовки кадров для обеспечения профилактических мероприятий технического, технологического и правового обеспечения решения задач обеспечения ИПБ.

Не менее сложной проблемой является совершенствование системы массовой информации, оказывающей наиболее существенное влияние на психическое здоровье человека, так как, с одной стороны, отсутствуют достаточно эффективные механизмы воздействия общества на средства массовой информации, а с другой – органами государственной власти медленно проводится работа по формированию открытых информацион-

ных ресурсов, обеспечивающих гражданам возможность самостоятельно-го получения достоверной и полной информации.

Таким образом, обеспечение информационно-психологической безопасности является сложной и актуальной проблемой, от решения которой во многом зависит не только информационная безопасность отдельно взятой личности, но и национальная безопасность России в целом.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аносов В. Д., Лепский В. Е. Исходные посыпки проблематики информационно – психологической безопасности / Проблемы информационно – психологической безопасности. М.: Институт психологии РАН, 1996. С.7-11.
2. Баева И. А. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / И. А. Баева. – М.: 2006.
3. Доктрина информационной безопасности РФ. Утверждённая Президентом РФ 09.09.2000 № Пр – 1895.
4. Емельянов Г. В., Лепский В. Е., Стрельцов А. А. Проблемы обеспечения информационно-психологической безопасности России.
5. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия. /Т. С. Кабаченко. – М.: Академия, 2000.
6. Лепский В. Е. Концепция субъектно - ориентированной компьютеризации управленческой деятельности. М.: Институт психологии РАН, 1998. –206 с.
7. Лепский В. Е. Технократический подход к информатизации общества – источник угроз национальной безопасности России // II Всероссийская научная конференция «Россия – XXI век». М. 1999. С.143-147.
8. Международный стандарт «Межгосударственная система стандартизации. Термины и определения» ГОСТ 1.1 – 2002.
9. Национальный стандарт РФ «Информационная технология. Методы и средства обеспечения безопасности. Часть I. Концепция и модели менеджмента безопасности информационных и телекоммуникационных технологий» ГОСТ Р ИСО/МЭК 13335 – 1 – 2006; ISO/IEC 27002:2005.
10. Проблемы информационно – психологической безопасности. / Под ред. А. В. Брушлинского и В. Е. Лепского. М.: Институт психологии РАН, 1996. –100 с.
11. Психология и безопасность организаций. / Под ред. А. В. Брушлинского и В. Е. Лепского. М.: Институт психологии РАН, 1997. –104 с.
12. Федерального закон Российской Федерации № 436 - ФЗ от 29 декабря 2010 г.



**Л. В. БЕЛОУС**  
**ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ВОЙНЫ**  
**В РОМАНЕ В. МАКАНИНА «АСАН»**

*СЕВЕРО-ОСЕТИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ*

**Р**оман В. Маканина «Асан» стал лауреатом премии «Большая книга» в 2008 г. и в связи с этим тексту было посвящено большое количество критических статей, как положительно оценивающих труд автора, так и не принимающих ни философию, ни стилистику В. Маканина, проявленные на страницах достаточно известного теперь уже произведения.

Первое, что говорят об «Асане», — это книга о войне. Поэтому роман пытаются вписать в соответствующий ряд: Эрих Мария Ремарк, Борис Полевой, Виктор Некрасов, Юрий Бондарев, Василий Гроссман, конечно, Лев Толстой, на упоминании о котором настаивает сам В. Маканин даже именем главного героя — Жилин.

Но роман «Асан» не совсем вписывается в ряд текстов, созданных перечисленными авторами в разные эпохи и в нескольких регионах мира, потому что исследование войны как таковой, её реалистических и даже натуралистических деталей и особенностей В. Маканину не слишком удалось, о чем будет сказано ниже, зато писатель вполне успешно и интересно, как минимум, попытался изучить «миф о войне», «исследовать её изнанку» [2].

Второй ряд, в который критики пытаются втиснуть маканинский текст, это ряд современных произведений о чеченских событиях конца XX века: «Идущие в ночи» А. Проханова, романы Ю. Латыниной, тексты Д. Бутова, В. Исмаилова, А. Ягодина, И. Мариукина, В. Скворцова.

Но и в этом списке «Асан» стоит особняком, потому что, во-первых, мы видим новый тип главного героя, который не столько воин, сколько торговец, хозяйственник, диспетчер; во-вторых, В. Маканин показывает новый тип войны, поэтому и боги ему нужны иные, до сих пор не описанные в литературе. Л. Данилкин пишет об этом так: «Асан» — ну да, очередная книга на «чеченскую» тему — на самом деле очень странный роман; в нем не просто очень подробно, в деталях, показана оборотная, нелицеприятная сторона войны — здесь произошёл фундаментальный взлом матрицы военного романа» [5].

Сам В. Маканин объясняет свою задумку тем, что именно после чеченской войны в российские города и посёлки вернулось оружие. Для писателя это очень важный факт биографии страны: во-первых, на ребят, которые привезли с собой из Чечни свои пистолеты и даже автоматы, никто не «стучал», не доносил, что само по себе интересно; во-вторых, они пришли с войны профессионалами охраны, что часто помогало им устроиться в мирной жизни вполне успешно: «Тропинка была проложена — и те, кто воевали друг с другом, вышли уже на широкую дорогу охранниками — на равных. Те и эти. Сейчас они повзрослели. Они в одной команде. Уважительно приветствуя друг друга, они улыбаются. Об этом уже начавшемся выравнивании войны в мир я писал в «Асане» [10].

Итак, «Асан» — особенный текст, о чём наиболее кратко и весомо выразился А. Немзер: «О по-настоящему большой книге коротко не скажешь. Маканинский «Асан» — *очень* большая книга» [9]. Попробуем обобщить те, как заслуженные, так и не всегда убедительные претензии к роману, которые предъявляет критика.

Некоторые из замечаний носят абсолютно эфемерный характер, поэтому оспаривать их практически невозможно. К примеру, Н. Александров пишет: «Асан» — удивительный пример беллетристической риторики или усилия по стяжанию художественности. Маканин — оригинальный мыслитель, то есть очень умный человек. Но человек без художественной свободы» [1]. Это пример сугубо личного восприятия критиком текста произведения. Причём, объяснить и обосновать свою позицию критик не считает необходимым. Доказать, наличествует в тексте «Асана» художественная свобода или отсутствует, невозможно.

Наиболее строга, последовательна, научна в своих претензиях к роману А. Латынина. Она говорит об «удивительных провалах» «Асана» и о взлётах, «на которые авторы посредственных и конъюнктурных

произведений просто неспособны. Попробуем безжалостно описать одни и отдать должное другим» [7].

Критик А. Бабченко уверен, что «разбирать все несуразицы «Асана» бессмысленно, потому что они не то чтобы «встречаются» – роман на них построен полностью. Соприкосновения с реальностью в «Асане» нет ни единого. Понятно, что писал Маканин не о Чечне. И даже не о войне в целом. А о человеке на войне. Но для исследования тему надо представлять хотя бы приблизительно, а Владимир Маканин не знает не только чеченскую войну – он не знает войну вообще» [3].

Но А. Латынина идёт по другому пути: скрупулёзно разбирает одну неточность за другой, делая это доказательно, аргументировано, со ссылками на источники.

К примеру, она замечает, что многое в тексте построено на факте острого дефицита горючего на чеченской войне. Именно это обстоятельство делает Сашика столь влиятельной и значимой личностью для чеченцев, но единственное, в чем Чечня не испытывала недостатка ни в военное, ни в послевоенное время, – это именно горючее во всех его модификациях. Критик пишет: «Чечня стоит на нефти очень высокого качества. Грозный был одним из главных центров переработки нефти в СССР. В годы правления Дудаева нефть разворовывали прямо из трубопровода. Когда нефтеперерабатывающий завод встал, а труба опустела, республика покрылась тысячами мини-заводов...» [7].

Другая маканинская осечка – мобильная связь. А. Латынина выяснила у специалистов, что до 2002 г. мобильной связи в Чечне просто не существовало, а потом она долго действовала с серьёзными ограничениями, снятыми лишь в 2004 г., о чем проинформировали все новостные каналы. Далее критик повествует: «Для горной войны, впрочем, мобильники и до сих пор малопригодны: в горах связь очень ненадёжна, а чаще всего её вообще нет. Что же касается Дудаева, то у него, конечно, был не маленький мобильничек, а спутниковый телефон. Размером с нынешний портативный компьютер. В карман не сунешь. У боевиков тоже были, конечно, не мобильные телефоны, а портативные радиы и спутниковые телефоны. Крестьянам их не раздашь: слишком дорого, слишком заметно для постороннего взгляда, да и пользоваться непросто» [7].

А. Бабченко, суммируя все неточности и неувязки, пишет: «Жаль, что уже практически естественно место национальной трагедии заняла снятая или написанная об этой трагедии фальшь. Жаль, что эта

фальшь получает премии, пропагандирующие себя именно как национальные» [3]. И ещё: «Не надо оценивать «Асан» как произведение о Чечне. Это фэнтэзи о войне на тему «Чечня» [3]. Критик считает, что это не просто ошибки, он взывает к совести писателя, напоминая, что «погибшие люди – не тесто для выпекания литературных пирожков», что эти люди жили и умирали на войне, «которую затеяла наша страна, благополучно от этой войны самоустранившись. И не желающая знать о ней до сих пор. До сих пор предпочитающая правде выдумки о том, какой она эту войну хотела бы видеть в книжках» [3].

В. Маканин на вопрос корреспондента о том, как он не побоялся писать о войне, не имея военного опыта, ответил так: «А какой опыт был у Пушкина, когда он писал Полтавскую битву? Упрекали в том, что у меня мобильный телефон в чеченских горах работает слишком хорошо. Это говорят люди, путающие сотовую и мобильную связь. Когда говорят, что неточностей много, и не приводят ни одной серьёзной, это значит – их нет. Могу заверить читателя в каждом абзаце. Фирма работает тщательно» [11].

«Асан» есть за что поругать, и его в критике убедительно обвиняли в фактических ляпах, в незнании автором реалий войны, в невнятности авторской позиции, в искусственности сюжета. Но особенно недопустимым критикам показалось изобретение В. Маканиным нового бога.

А. Латынина провела целое исследование и выяснила, что в пантеоне языческих чеченских богов отсутствует эта хищная двурукая птица, которой приносят кровавые жертвы. Она обнаружила, что «не только энциклопедии молчат о его существовании – никаких следов Асана нет ни в обстоятельной книге «Вайнахи» Г. Анчабадзе, где скрупулёзно перечисляются имена языческих божеств. Ни в классическом труде историка и этнографа XIX века Б. К. Далгата «Первобытная религия чеченцев и ингушей» (М., 2004). Ни в исследовании Х. Э. Бакаева «Языческие боги вайнахов» (Грозный, 1988). Зато во всех работах приводится один и тот же языческий пантеон: Деала, Ту-шоли, Мятцил, Сиели, Ерды, Мольз-Ерды» [7].

Но при этом все писавшие о романе, за редким исключением, говорили об удивительном свойстве текста: «Он в принципе отбросил пространственно-временной контекст, приобретя универсальность, возвысившись над собой. Невнятица стала понятийным аппаратом человека, который отчаянно не желает войны. Он сбит, он растерян. Сама его жизнь отказывается принимать безумие войны, неправильной, алогичной в своём первородном виде, в своей задумке» [2]. А. Латынина объяснила позицию писателя тем, что реа-

лирический роман является лишь оболочкой для притчи, которую на самом деле создал В. Маканин. Среди вайнахских богов автору не удалось найти такого, который послужил бы основой притчи. Ему нужен был двурукий идол, одной рукой воюющий, другой рукой торгующий. И тогда появился Асан, который в художественном мире В. Маканина хочет то крови, то денег. На фоне притчевой стилистики все детали и мелочи войны теряют свою важность, хотя, конечно, В. Маканину можно было всего этого либо избежать, изучив материал досконально, либо перенести события в неопределённое место и неопределённое время.

В. Маканин в интервью сказал, что критические выпады в сторону «Асана» были похожи на «неприязнь недополучивших»: «По счастью, разговор не стал пустым, потому что спор с критиками зашёл или, можно сказать, случайно забрёл на известную философскую плоскость: а что, мол, важнее – отражение жизни или вдохновенный полет над ней?... Это вечный вопрос. Я отстаивал, что «полет» предпочтительнее и что мне так понятен гневный вопрос, который бросил приземленным реалистам ещё Аристотель: «Зачем удваивать реальность?!» [10].

В. Маканин сразу, не оставляя никаких сомнений, вписывает своё произведение в мировую культуру через пару героев: Жилина и Костыева, которые не могут не напомнить даже не очень опытному читателю другую пару известных героев классического произведения Л. Толстого: Жилина и Костылина.

Писатель объясняет фамилию главного героя не только привязкой к толстовской традиции, но и смыслом, который фамилия «Жилин» в себе несёт: он же не только жилистый, но и прижимистый» [6].

А. Латынина считает, что маканинский Жилин – это толстовский герой, перенесённый в наше время: «Что такое Жилин у Толстого? Дюжинный, но жизнестойкий и смекалистый русский человек. Он недалёк и не слишком умён, такие никогда не сделают карьеры, но он не завистлив, дружелюбен и не бросит товарища, как не бросил во время побега мешавшего ему Костылина. Он не в силах просчитать, предугадать легко предвидимое будущее (зачем, например, надо было отрываться от обоза, рискуя пленением?). Но он не сдаётся обстоятельствам, в плену он не падает духом, а ищет выхода, у него мощная витальная сила, он мастеровит, он обаятелен, он способен завоевать расположение людей с совершенно чуждым менталитетом, и его скромное благородство основано не на ритуальном чувстве дворянской чести, но на врождённой потребности не сеять вокруг себя зла.

Таков же и маканинский Жилин. Но он действует совсем в иных обстоятельствах. Он живёт в неблагоприятные времена» [7].

Между прочим, толстовский Жилин, выбравшись от чеченцев, произносит: «Вот я и домой съездил, женился! Нет, уж, видно, не судьба моя». Так он и остаётся служить на Кавказе. У Маканина Жилин тоже остаётся, причём, уже умирающему майору его умный и покладистый помощник говорит: «Посмотри на тот лесок... На эти зассатые солдатами горы. Красиво?... Ещё как красиво, а толку ноль?... Смотри, Александр Сергеич. В последний раз смотри...».

Л. Данилкин о преемственности образа Жилина говорит ещё более весомо: «Маканинский майор – среди прочего, фантомное отображение толстовского – наверняка закрепится в истории литературы и начнёт дублироваться дальше, в другие тексты; механизм работает, Маканин замечательно справился с перенастройкой, и мы долго ещё будем наблюдать за его работой» [5].

Как сказал сам В. Маканин, «если Толстой в «своей войне» любил мысль народную, то я в «войне нашего времени», в войне «Асана», хотел полюбить мысль индивидуальную» [III].

В чём же состоит эта «мысль индивидуальная». Конечно, в эксклюзивности и необычности героя, майора Жилина, главного открытия писателя, если говорить о романе «Асан».

Жилин необычен прежде всего тем, что он осознал, воспринял, усвоил урок денег, которые в современной войне играют решающую роль. Недаром главным глаголом войны В. Маканин называет глагол «двигаться» [8, с. 6]. Его персонаж именно это и делает постоянно: он двигается.

Писатель нашёл героя, «чья биография и образ жизни может быть ключом для понимания эпохи, метафорой современности. Это большая редкость по нынешним временам – настоящий романский герой, его нет почти ни у кого... Роман с Героем гораздо мощнее любой просто беллетристики, он более долгоиграющий, чем любая специфическая военная проза, он обладает невероятным магнетизмом, сам заставляет себя читать» [5].

Конечно, автор «Асана» был не первым, кто рассказал о том, что на войне воруют, но он изобразил своего вора так, что читатель его воспринимает почти как святого, забывая и о воровстве, и о коррупции, и о многом другом. Механизм работы писателя над образом Жилина Л. Данилкин описывает следующим образом: «Маканин сделал два хода разом: он разрушил романтический образ военного героя, демифологизировал его – только для того чтобы тотчас же создать вокруг него новую

мифологию, снабдить его, по сути, сакральными функциями. Маканин несколько раз подчёркивает, что к его Асан Сергеичу многие относятся как к богу войны: старики приносят ему подношения, а солдатские матери готовы ритуально отдаться ему; и гибель его описана как гибель бога в расцвете сил. Именно так, как майор Жилин – от природы честный, но в силу обстоятельств двурушничавший коррупционер, защищающий невинных, которых все бросили, по-видимому, выглядит нынешний мессия, у которого нет сил спасти всех, но кого-то он все же спасёт. «Асан» ещё не житие, но сырой материал для жития, фактическая основа; именно на основе таких биографий потом возникают мифы о спасителе, жертве и самопожертвовании» [5].

Майор Жилин – ключевая фигура войны, он производная от неё, но он и властитель; он негодяй, но он и спаситель; он воин, но он занимается сугубо мирным делом: торгует горючим.

Повествование ведётся от лица майора Жилина. Сначала возникают слухи о нем, мы узнаем, что это большой человек для воюющей Чечни, а потом он появляется сам. Причём, он говорит о себе то в третьем, то в первом лице. А ещё часто В. Маканин заставляет своего главного героя «вслух», так, чтобы слышал читатель, вести диалог с самим собой. «Раздвоение» Жилина происходит не просто так, а в минуты опасности, тогда он перестаёт ощущать себя и смотрит на свои движения и постуки как бы со стороны [8, с. 17].

Альтер эго Жилина иногда ведёт себя непредсказуемо, отсюда разбросанные по тексту фразы следующего типа: «Я разозлился на его улыбку, но ещё больше на самого себя. На майора Жилина, который (как вдруг оказалось) слишком упёрся... увлёкся в торге... не уступает майор!» [8, с. 24].

Многие военные эпизоды Жилин не просто вспоминает, а про себя рассказывает отцу-алкоголику, «бате».

Майору постоянно приходится уговаривать себя не включать эмоции, как позитивные, так и негативные: «Я даже спросил себя – почему ты, майоришка, такой заводной?... ты что, крутой?... Я спросил себя: куда ты лезешь, <...> в камуфляже, когда у тебя дома жена и дочка?... Каждый день ждуг... Война отдельно – ты отдельно. Запомни... Ты просто служишь. Ты просто служишь на Кавказе» [8, с. 25].

В начальных главах романа повествование от первого лица ведётся чаще, к концу все реже, а потом исчезает совсем. В. Козлов считает, что автор таким образом готовит читателя к смерти героя, которую надо показать «снаружи», от третьего лица.

Майор Жилин – воистину русский человек: он умеет ко всему приспособливаться, в том числе и к войне.

Если война превратилась в рынок, то он готов внедрить в свою жизнь рыночные отношения. Он совершенно не обязан беспокоиться о том, как его бензин дойдёт до пункта назначения, но он это делает. А за усилия берет каждую десятую бочку себе.

Он строит дом, точнее, строит его жена, а он издалека даёт советы по строительству и снабжает семью деньгами.

Он неутомим, смел, вызывает к себе уважение со стороны друзей и врагов. И он наделен при всем этом душой. «Какой же русский тип без души? А Маканин пытается создать именно современный русский тип. Да-да, как ни высокопарно это звучит, писатель пополняет галерею русских типов, созданных великой литературой» [7].

Война для Жилина – «лишь жизненное пространство» [4]. И если многочисленные представители его руководства тратят энергию на что угодно, но только не на попытки завершить войну, прекратить убийства, то он, Сашик, является таким островком мирного бизнеса, который чудом выживает внутри смертоносных сражений.

В. Маканину дороги в герое терпимость к другим, умение разбираться в людях, отсутствие страсти к деньгам и накопительству. Деньги для Жилина – составная часть жизни, одна из многих: «Он не раз повторяет, что ему не нужны эти копейки, но он должен их взять, поскольку Кавказ – это все ещё «восток, дело тонкое», и если майор Сашик деньги не возьмёт, то здешние люди завтра же перестанут его уважать. Он поддерживает своё имя, поскольку имя и суть Жилина и есть настоящий его товар, без которого он погибнет» [11].

Он выкупает пленных, помогает матерям найти сыновей, он любит своих контуженных ребят, сочувствует им и, в конце концов, становится жертвой этой своей привязанности. Он является символом «коррупционера, не потерявшего совесть. Поскольку лучше уж коррупция, чем бардак, то есть хаос» [1].

Он понимает, чувствует на своей шкуре законы войны. И если любая война – нечто сумасшедшее, но с самого начала она непременно стремится к равновесию, к балансу [8, с. 178], то он из тех, кто этот баланс ежедневно и ежечасно пытается приблизить.

На войне всё не так, как в мирной жизни. Так как же выглядит на страницах «Асана» война в Чечне?

В. Маканин формулирует целый ряд военных правил и примет:  
- «Здесь все никогда до места не доезжают» [8, с. 8].

- 
- «Воинская слава даётся не сразу» [8, с. 10].
  - «На войне все можно» [8, с. 48].
  - «Война – дело заводное» [8, с. 50].
  - «Война – штука внутренняя! внутреная!» [8, с. 58].
  - «Настоящая дружба на войне всегда задаром» [8, с. 69].
  - «Война – чувствительная вещь» [8, с. 158].
  - «Война – дело весёлое... Иногда» [8, с. 194].
  - «Иногда война торжественна, чувственна. В такой исключительный миг война впечатляет. Война даже что-то обещает... помимо смертей» [8, с. 215].
  - «Война справедлива... Иногда» [8, с. 236].
  - «Нет правил у этой войны... Нет даже закономерностей» [8, с. 384].
  - «Война – как болото. Все тонет. Все здесь тонет само собой, поглощается и забывается» [8, с. 390].
  - «Война, как вода... Течёт и течёт...» [8, с. 418].

«Военные чувства», именно такое сочетание использует В. Маканин, просто, но примитивными их называть было бы неверно. Просто на поверхность выплывают самые главные, жизненно важные вещи. Помимо основных инстинктов, активизирующихся на войне, боевые действия полны суррогатных чувств: человеку по его природе свойственно хотеть человеческого же тепла. Эти живые и почти нежные потребности на войне становятся такими яркими, что пробивают «ежедневный страх смерти» [8, с. 368]. Чувства эти были слепыми, поэтому их объектом мог стать кто угодно, а иногда они могли быть направлены и на неживые явления окружающего мира.

«Война страшна не тем, что там отрывает руки-ноги. Она страшна тем, что там отрывает душу. Налёт цивилизации очень тонок и способность чувствовать красоту (навык под огнём абсолютно бесполезный) уходит первой, и возвращается одной из последних, спустя года», – пишет А. Бабченко [3]. Но у В. Маканина героини часто демонстрируют своим поведением, что душа осталась на месте, только спряталась внутри человека подальше от звуков, страхов и ужасов войны. Хотя именно этот факт, наличие живой души, часто становится причиной гибели людей на войне.

Бой, по В. Маканину, становится нормальным и понятным, когда в нём появляется симметрия: правые и левые, наши и не наши как-то выравниваются по силам и средствам [8, с. 170]. У каждого боя есть своя арифметика. Например, такая: живым может не хватить рук, чтобы унести мёртвых [8, с. 287].

На войне легче, когда воюющих с твоей стороны много. Чем больше, тем проще и спокойнее, поэтому толпа новобранцев – это

самая беспечная, наглая и уязвимая толпа, которая в принципе может существовать на войне. Толпу новобранцев автор называет «гульной», «необстрелянной» [8, с. 6].

Ещё одна подмеченная в романе деталь: уцелевшие после боя неизменно сидят похабно: «Никаких же сомнений — именно они, уцелевшие, должны зачать детей. Они ведь должны передать потомкам своё умение выжить» [8, с. 185]. Уцелевшие воины, «надо думать, пахли кровью и спермой. И презирали всех, кто пахнет иначе» [8, с. 197]. Только при этой гордой и самоуверенной посадке в глазах солдат — «сгустившаяся тоска» [8, с. 186].

На войне одновременно существует несколько миров. Один из них — чистый, даже роскошный, блестящий мир штабных коридоров, где на дверях висят таблички, где все правильно и чётко, где нет грязи, крови и неразберихи [8, с. 196].

В Чечне, по мнению автора романа, остро ощущалась нехватка офицеров: грамотных, смелых, подготовленных и просто здоровых. Отсюда вопросы Жилина самому себе: «Безгрязных офицеров в России не осталось?... Где они, безгрязные и безаппендицитные?» [8, с. 5].

Офицеры, многие из них, любили поорать на солдат: «Приятно же требовать, нагонять страх, вправлять мозги кособокому солдату, потерявшему где-то оружие» [8, с. 43]. В крике высших офицеров часто была удивительная составляющая. Когда они орали, то привязывались к подчиненным. Брань роднит людей. «С каждой угрозой, с каждым матом-перематом они оба на копейку становились мне дороже», — думает о своих подчинённых Жилин [8, с. 207].

Судьбу Жилина решили вполне типичные полковники — Фирсов и Федоров. Они просчитали два варианта его будущего. Если вернуться в Грозный федеральные войска, то Жилина можно будет отдать под суд за разворованное военное имущество, а это разграбление складов было не просто предсказуемо, но неизбежно. А если федералы не вернуться, то Жилина просто забудут, то есть отдадут во власть чеченцам, которые могут взять его в рабство, изнасиловать, уничтожить любым способом. Но с полковниками более высокие руководители обошлись ровно так, как они хотели обойтись с Жилиным.

Офицеры могут быть на стороне своих солдат, понимать их, беречь, помогать им всем, чем возможно. Жилин говорит, что, конечно, настоящий офицер на своих подопечных не донесёт, даже если он обязан это сделать. Он сам забудет и солдату поможет забыть. Он вычеркнет лишнее.

Вообще начальство во время чеченских событий узнавало далеко не обо всем: многие вещи решались «по горизонтали», без привлечения вертикальных отношений, без докладов и согласований, на которые ушло слишком много времени и сил. В штабах не любят панику. «Им лень жопу поднять и закрутиться, лень забегать, заспешить. Ведь приказ на себя придётся брать» [8, с. 411]. Жилин называет процесс чиновничьей стыковки тягучим, ржавым и мерзким [8, с. 412]. Есть ещё одна закономерность в стыковочных законах: «Если штабные колёсики вдруг всё-таки закрутились быстрее... ещё быстрее!... ещё и ещё быстрее!... Это значит только одно – пацанов уже перебили, колонну пожгли. И говенный механизм их стыковки завертелся в обратную сторону. Ища виноватых» [8, с. 412]. То есть брать на себя ответственность начальство не торопится, а свалить её с себя – бегом, вприпрыжку буквально.

Конечно, война – это ещё и её герои. Хотя истинные вояки не особенно верят в героев. Герой в романе сравнивается со складом, набитым анекдотами, слухами и байками об удачах и подвигах. Герой – тот, кому повезло попасть в народную молву. Но, с другой стороны, это тоже нужно заслужить.

Одно из правил войны гласит, что смелые и знаменитые никогда не получают по заслугам от командования [8, с. 69]. Чтобы доказать эту свою мысль, Маканин вспоминает Чкалова, Чапаева, Дениса Давыдова... А примером такого лихого везунчика в романе является Хворь (капитан Хворостинин): «И не берут его прицельные пули, и облетают его осколки! Интуитивный проводник колонн!... Сталкер!... Гениальный хозяин чеченских ущелий!... Сгусток героизма!...» [8, с. 69].

Хворь не обижался на начальство за равнодушие. Ему не нужны были ни ордена, ни благодарности, ни звания. И об этом В. Маканин пишет образно и убедительно: «Зачем орлу с высоты видеть чужие (да и свои) нечистоты на ветках деревьев?... Орёл видит ровень. Орёл видит горы» [8, с. 69-70].

История с капитаном Хворостининым очень показательна для разговора о российской армии того периода. Его интуиция, профессионализм, бесстрашие, везение, наконец, раздражали руководство и приводили к двум «типам» последствий.

Во-первых, его непосредственный начальник, полковник Саблин, намеренно посылал Хворостинина на маршруты, из которых не возвращаются. А он возвращался и проводил колонны, сохранив, как минимум, три четверти, подобрав раненых и уцелев лично.

Во-вторых, Саблин упорно и с зубовным скрежетом постоянно вычёркивал Хворостинина из наградных листов. Такая месть за чужое везение.

Об этой ситуации В. Маканин пишет: «Сам полковник Саблин имел на шее прекрасную квадратную будку. Монументальная грудь. Места много... Настоящий орденосеи. И настоящий, кстати, вояка. Любил самолично, сам полезть под пули. И молодых рядом не терпел... И конечно же, его раздражало, что чичи уже заприметили регулярно ускользающие от них колонны. И сказали вслух имя — Хворь. Не вникая в смысл слова. Просто покороче... Хворь!... Скользкий, как угорь» [8, с. 159].

Писатель подчёркивает, что везучий и яркий человек не может попасть в верха. Это норма войны.

Жилин подробно пересказывает один эпизод из воинской судьбы Хворостинина. Всё в этом эпизоде говорит о том, что главными качествами для героев являются хорошо развитая интуиция, нюх, чутье и доведённый до автоматизма профессионализм. В бою реакция должна быть мгновенной и на обдумывание решения времени не даётся. Описываемый случай, к примеру, начинается с того, что очумевший от грохота и ужаса новобранец бросился на гору с тяжеленным гранатомётом, который с трудом (в нормальных условиях) обслуживают два солдата. Почему Хворь побежал за ним — объяснить нельзя. Он просто почувствовал, что так будет правильно и спасительно.

Хворь обладал звериным чутьём, он перемещался бездумно, переползал, сдвигался туда, где открывалась «спасительная пустота», где появлялась прореха, в которую можно было просочиться. То есть для В. Маканина главным качеством героев является умение почуять ситуацию, интуитивно разобраться в ней.

Жилин сравнивал своего друга, Хворостинина, с Суворовым: «Такой же тонкокостный... Мелковатый... И тоже улыбчивый, тоже не без хвастливости. Но ведь то Суворов! Великое прошлое!... История!... Осталась даже его переписка с Екатериной!» [8, с. 169].

У героев бывают свои причуды. К примеру, всем истинным героям, в том числе Хворю, больше всего нравилось, когда им, тяжело раненым, напоминали об их донжуанстве и иных мужских достоинствах. Читателю обо всех этих странностях Хворя рассказывает Жилин. Получается, что даже лучший друг как-то недоверчиво относится к героизму Хворя. Он пророчит, что слава героя «осыплется» после его смерти. «Мелкой такой листвой. Дождичком» [8, с. 169]. Но тот факт, что прототип Хворя попал в роман В. Маканина, вобрав в себя черты многих героев чеченской войны, свидетельствует, что герои остаются в истории. Пусть фразой, чёткой, деталью, но всё-таки остаются.

Среди федералов легендами становились не только положительные персонажи, но и фигуры отрицательные. Некий полковник Зусцов сжёг два чеченских села. Он занимался зачистками так яростно, что вошёл в песни горцев. Он расстреливал без разбору, даже подозрения ему были не особенно нужны. В песнях о нем отмечалось, что он был не только свиреп и яростен, но и умел отдыхать со вкусом: «Банька!... Парная с пивом и с невинными (фольклор!) девочками...» [8, с. 376].

Особая категория участников чеченских событий – отставшие от своих частей в силу самых разных причин, чаще всего из-за контузии, солдаты. Они напуганы, придурковаты, их «слишком долго виноватили» и «слишком допрашивали» [8, с. 43]. Они мало что соображают и только мечтают вернуться не домой даже, а к своим однополчанам. Они никому не верят и бегают от тех командиров, которые относятся к ним с искренним сочувствием, стараются их успокоить, накормить, напоить и прилагают усилия, чтобы отправить их к своим, где их знают и любят, где им будет хорошо.

Таких, как Алик и Олег, в Чечне называли бродячими. Их истории были похожи одна на другую, как две капли воды: «Алик и Олег, они оба бродячие – уцелевшие из на две трети уничтоженной чеченцами колонны. Одуревшие после близкого разрыва... Забились в ямку. Уползли... В непролаз кусов. Когда бой (не бой, а избиение) уже кончался... Их рота с большими потерями ушла. А они, контуженные близким разрывом, жались друг к дружке и ползли... Олег стонал от нестерпимой головной боли... Отползали все дальше, слыша, как там, в ущелье, чичи добивают наших раненых» [8, с. 113]. Такие отбившиеся от своих были приметой и странностью горной войны, где нет и не может быть в принципе чёткой линии фронта.

Алик и Олег – одни из самых ярких персонажей романа, хотя они, строго говоря, не совсем в своём уме, не совсем полноценны. Но сочувствие вызывает их преданность своей части, то, что они мечтают только о возвращении туда.

У обоих ребят после контузии появились яркие и запоминающиеся особенности поведения: Олег постоянно выгибался, отдавал честь и гордо кричал: «Присяге верны!»; Алик плакал одним глазом, причём, непрерывно.

Бродячие делились друг с другом своими страхами и стремились в свои части любыми путями: там, как они считали, их ждало спасение. Если они попадали в комендатуру, то им предстояли унижительные допросы, особенно при потере оружия. А если они попадали к чеченцам, то их судьба оказывалась ещё более страшной.

Многие солдаты, даже уцелевшие и выжившие, так и не могли преодолеть страх, поселившийся внутри. Страх иногда вдруг накрывал их с головой, как «тёмная волна» [8, с. 188]. Порой из этой темноты появлялись яркие жёлтые светящиеся осколки, «кусочки света» [8, с. 188]. И тогда человек вообще терял ориентацию в пространстве и времени, совершенно не мог ничего контролировать. Именно такой страх, вырвавшийся из Олега и Алика, контуженных подопечных Жилина, стал причиной гибели главного героя.

Как опытный и внимательный участник боевых действий, ветеран Жилин подмечает детали и нюансы поведения людей в минуты опасности и тревоги. Например, он говорит, что свою растерянность мужчины на войне скрывают за мелкими движениями: крутят головой, суетятся руками, потирают друг о друга кончиками пальцев (так делал Дудаев) и прочее [8, с. 28].

Так как на войне каждая минута может стать последней, то любой участник боевых действий, даже отдыхая после боя или работы, ждёт судьбы. И это каким-то удивительным образом отражается на его лице [8, с. 109]. Война, как говорит Жилин, приучает думать про последний день [8, с. 175].

Конечно, война не место для сентиментальных эмоций. Она откровенно груба. Поэтому множество сцен и эпизодов романа поражают неприкрытой агрессией и натурализмом. На самых первых страницах читатель встречается с неким великаном Жорой, который, чтобы опьяневшие новобранцы не высовывались из грузовика, просто сшибает их кулаком на дно кузова.

Жалость редко встречается на войне. Это «небольшое чувствешечко» [8, с. 79] делает человека уязвимым. И всё-таки то здесь, то там жалость высовывается из человеческого существа. В. Маканин уверен, что «такая вот малость жалости — единственное великое, что здесь, на этой войне, осталось» [8, с. 79].

Есть ли у воюющих людей мечта? Да, есть. Маканин формулирует её так: «Устроил бы и мир с чеченами. Долгий-долгий мир... Чечены тоже люди. А солдаты могли бы половить здесь рыбку. В горных речках, говорят, отличная рыбёшка, хотя и мелкая. Однако всё-таки общее и дружное солдатское мнение — на войну! Мать вашу! Почему так медленно едем?!»

В этих нескольких предложениях можно увидеть вопросы, которые никогда не перестало и, видимо, не перестанет задавать себе человечество. Почему, если мир лучше, что очевидно, люди никогда не забы-

вали воевать? Неужели война — неизбежная спутница истории? Почему всегда находятся проблемы и вопросы, которые могут быть решены только с помощью оружия?

Война будит в мужчинах многие качества: как хорошие, так и плохие. Но главное, что она вытаскивает из подсознания, — это желание большинства мужчин «постоять на краю» [8, с. 50], рискнуть.

Одной из основных черт чеченской войны была неразбериха. Иногда перед отправкой молодых солдат в район боевых действий не успевали сделать даже поимённую перекличку [8, с. 10].

Хаос во всём: солдат не кормят, не дают поспать, гоняют их с места на место без особой необходимости, забывают вооружить, подставляют под пули по глупости, по несобранности, по непрофессионализму.

Армия в чеченскую войну была мало управляема. Дисциплина отсутствовала. «А когда нет дисциплины, пусть снабжением горючкой управляет хотя бы рынок... Иначе хаос...» [8, с. 48], — так оправдывал себя майор Жилин. Война в Чечне продемонстрировала, что Россия «перенапряглась», «надорвалась» [8, с. 101].

Чеченская война имела ещё одну особенность: воевать чаще всего приходилось вечером и ночью. Утром и днём боевики отдыхали, хотя снайперы и в это время вполне могли «поработать» [8, с. 51].

Сильнейшим мотивом и крайне важной составляющей чеченской войны были деньги, точнее, доллары или, реже, рубли по курсу. Один из героев говорит о своём чеченском визави: «Доллары уже жгли ему нутро. Сильнейшая наших дней изжога» [8, с. 22].

Иногда деньги, как ни странно, становились сдерживающим фактором и спасали десятки жизней. К примеру, пьяных новобранцев, лёгкую добычу, чеченцы не стали убивать, а хотели продать их жизни Жилину, чтобы получить всё те же доллары, пачками, потому что в романе пачки денег фигурируют чаще, чем отдельные купюры. Для одного из героев, «шиза», контуженного, пачка денег стала даже символом предательства и превратилась в серьёзную психологическую проблему, в фобию, принёсшую и Жилину, и носителю этой болезненной странности огромное количество неприятностей. Это случилось, потому что несколько раз парень замечал, что после передачи пачки денег кому-то от кого-то гибнут его товарищи по роте. Он выстроил в своём сознании цепочку: деньги — засада — предательство — смерть друзей. И эта цепочка сработала в конце романа, уничтожив главного героя, Жилина.

Чеченцы, как утверждает Маканин, хорошо понимают слово «бизнес». Они «презирают и уважают его одновременно», «и плюются, и уважительно цокают языком» [8, с. 29–30].

Деньги на чеченской войне были ещё и мерилом уважения к человеку. В этом смысле очень показательна сцена гибели главного героя, Жилина. Предназначенные ему купюры трое суток никто не трогал: «А ведь проезжали мимо не раз и не два. Неужели и впрямь боялись?... Деньги только чуть расстелило по траве. Цветные бумажки. На виду... Говорили, что это был какой-то особенный, единственный случай за всю чеченскую войну, когда валявшиеся деньги три дня кряду не брали. Три дня – это много... Очень много» [8, с. 478]. Если много, даже «очень много», как подчёркивает Маканин, значит, и уважения, смешанного со страхом, к Александру Сергеевичу, Асану, тоже было сверх меры.

Как ни странно, по сравнению с хаосом и бардаком, коррупция была уже каким-то уровнем, она свидетельствовала о какой-никакой культуре.

«Армия жила рынком, раз уж не могла жить дисциплиной» [8, с. 426]. Без рынка воинские части, как волки, вырывали бы горючее, продовольствие, обмундирование и оружие друг у друга.

В. Маканин особо выделяет такую фазу чеченской войны, как обмен. Обмен был разного уровня, менялись, в том числе, и людьми. Но главными составляющими обмена были продукты и горючее, с одной стороны, а деньги – с другой. Обмен был благом, он означал зарождение рынка и прямых контактов с местным населением. «Обмен вместо обстрела из кустов. Обмен вместо отрезания голов... Конечно, не все сразу... Но шаг сделан!... Почин!...» [8, с. 55].

Позорным фактом чеченской войны была торговля рабами. Федералов брали в плен, а за освобождение просили огромных денег. Торговались без стеснения. Люди стали товаром.

Рабы в чеченских сёлах были всегда, но рабы из контуженных или раненых солдат – это находка чеченской войны. Горцы быстро поняли, что более дешёвой рабочей силы им просто не найти.

Пленных редко выкупали абсолютно здоровыми, если выкупали вообще: как правило, у них не было уха или обеих, их насиловали и избивали.

В связи с сюжетной линией захваченной журналистки затрагивается в романе проблема освещения чеченских событий в средствах массовой информации. Прежде всего, следует отметить, что критикуется телевидение, изображающее происходившие в Чечне бои штампованно, предсказуемо, банально: сожжённые дочерна российские танки,

почти обязательный кадр, где «очередной Хаджи Мурат растерзан, валяется на земле... скрючен...пуль двадцать в нём..., но лицо непременно на самом виду» [8, с. 86]. Все, что делает телевидение, В. Маканин именует «лукавым базаром» [8, с. 86].

Много очень ярких и запоминающихся страниц связано с солдатскими матерями, которые приезжали, чтобы найти, спасти, выкупить и забрать домой своих измученных детей. Эти женщины в родных своих российских городах, стесняясь и унижаясь, собирали деньги на выкуп, потом, рискуя жизнью (о чести и достоинстве речь даже не шла), они пробирались в горы, чтобы отдать эти деньги боевикам и забрать детей, часто покалеченных, избитых, изнасилованных, угробленных непосильной работой, плохим питанием и издевательствами. В. Маканин с глубоким восхищением и нескрываемой болью показывает материнский подвиг и говорит о простых русских женщинах, исходивших Чечню вдоль и поперек в поисках своих сыновей.

Война убивала в мужчинах джентльменов: когда Жилин пытался пристроить на один из БТРов «солдатскую мать», то никто не протягивал ей руки. В. Маканин не без иронии пишет: «Не побрились лезвием «Жиллетт», не поодеколонились и потому не успели с утра подумать о женщинах» [8, с. 214].

Жилин утверждает, что солдатские матери – особая категория людей. Ни одна из них ни разу никого не подвела. Таких случаев не было [8, с. 447].

О причине гибели майора сам В. Маканин говорит так: «Он поспешил раскрыть свою индивидуальность на войне до такой степени, чтобы полюбить этих мальчишек, хотеть их спасти. Но ведь он сам это сделал. Он остался самим собой» [11].

Для писателя гибель Жилина – это трагедия. В. Маканин уверен, что гибель солдата, даже целого батальона на войне – это не трагедия. Это беда, несчастье, ошибка военачальника, но не трагедия, а трагедия – «это когда человек гибнет изнутри, через своё личное, через то, что любит. Хрестоматийный пример – Икар. Допустим, Икар наконец взлетает – и его сбивает громадный орёл. Это не трагедия. Это нон-фикшн. Древние греки это отлично понимали. Икар гибнет от собственного желания подняться выше и выше – воск на его крыльях плавится в лучах солнца. У Жилина были две вещи, которыми он дорожил. Его «бензиновая индивидуальность» и контуженные пацаны. Когда эти две вещи пересеклись в точке, в этой точке Жилин

и погиб» [1]. По В. Маканину, Жилин погиб не от вражеской пули, а от себя самого, поэтому его смерть трагична.

Несколько иначе расставляют акценты критики, пишущие о романе.

Н. Белованцева подчёркивает, что Сашик принёс себя в жертву, погиб, спасая невинных мальчишек, которые даже не поняли, что произошло. «Если наш христианский Бог разрешил этому случиться, значит, не устал ещё Он нас любить, значит, принимает наши жертвы во имя очищения, спасения, обновления души. Значит, не всё продаётся, не всё покупается, не всё денежной мерой меряется. Значит, в этом мире мы пока не одни», – пишет исследовательница творчества В. Маканина [4].

А. Латынина обращает внимание на другую грань ситуации. Ей представляется, что писатель использует мотив древнего фольклорного мифа о гибели отца от руки сына. «Жилин проживёт ещё несколько минут после выстрела Алика, успеет воскликнуть: «Ты же убил меня, дурачок стриженный», – но так и не выдаст мальчишку подоспевшему офицеру, сказав только: «Нас обстреляли» [7].

Для С. Альпериной «солдатик этот – проводник к выходу из закольцованной реальности. Он рвётся назад в роту, к своим пацанам, жаждет честно нести воинскую службу; юривый нового времени, через которого говорит Господь не милосердный, но справедливый. Потому религиозность «Асана» сугубо языческая, первобытная» [2].

Врагами на описываемой войне были чеченцы, «чичи», как называли их русские военные. Образ чеченского народа в интерпретации В. Маканина заслуживает отдельного и подробного анализа в силу своей сложности и неоднозначности. Чеченцы должны ненавидеть федералов, но многие из них были честны в порученных им делах. И главный герой позволяет себе, весьма обоснованно, опираться на них.

Жилин не устаёт повторять, что чеченцы разные: одним он доверяет свою жизнь, других опасается. Некоторые чеченцы были до такой степени надёжны, что готовы были выслушивать поправки единоверцев и получать от них пули, но не предавали. Мотивы тут были сложные. Жилин, описывая своего чеченского друга, Руслана, рассуждал так: «Хотел ли он поражения федералов?... Ещё бы!... Несомненно. Но при этом, русских недолюбливая, Руслан хотел и даже старался внушить им к себе уважение. Он честный – он порядочный... И он хотел бы, чтобы русские его уважали» [8, с. 80].

В. Маканин пытается вычленил некоторые черты чеченского национального характера. К примеру, Жилин уверен, что чеченцу лучше сра-

зу и прямо говорить, озвучивать главное, его не следует успокаивать и постепенно «подготавливать» к тому или иному сообщению, поручению [8, с. 16]. Это говорит о внутренней силе представителей этноса.

Чеченцы очень любят оружие. На десятилетних мальчиках висят автоматы Калашникова. И при случае они могут этим оружием воспользоваться. Владение оружием доведено у этого народа до состояния инстинкта [8, с. 193].

Отношение горцев к оружию писатель сравнивает с отношением мужчины к любимой женщине: это притяжение, страсть. Жилин все время помнил, как «один из этих бесноватых гладил, а потом и поцеловал угол ящика, где в щель меж досками проглядывала «труба» реактивной РПГ-26» [8, с. 238]. Оружие для горцев – наркотик. Оно делает воина сильным, победителем [8, с. 248].

Чеченцы вспыльчивы и часто кровожадны. Они всегда настороже: «Я звонил, а молодые чеченцы придвинулись ко мне, готовые при всяком неверном моем слове вышибить трубку... Ну и заодно мозги» [8, с. 20].

Некоторые представители федералов с глубоким уважением относились к умению чеченцев воевать. Коля Гусарцев с восхищением рассказывал, что мужчины из высокогорных аулов, широкие натуры, в темноте могут найти свой ствол на ощупь. Его удивляла музыкальность языка врагов: «Он рассказывал, как и чем отличаются речь в разных селениях. Он изображал, подбирая голосом то один, то другой «аульский» акцент» [8, с. 59].

Ещё одна высвеченная войной особенность повседневного быта чеченцев состояла в том, что они очень трепетно относились к своим убитым и за трупы родных боролись так же, как боролись бы за живых.

В романе описано, как тело Горного Ахмета выкупал его сын, а Жилин, Сашик для чеченцев, выступал посредником в этом деле.

Жилин чётко разделяет чеченцев на боевиков и мирных крестьян. И о вторых он говорит с нескрываемой симпатией даже тогда, когда ему приходится произносить нелицеприятные вещи: «Крестьяне по своей природе забывчивы. Как всякие честные люди. Парадокс, но факт!... Зачем честному помнить?... А вот лгун и враль должен помнить свои долги хорошо и цепко» [8, с. 62].

О чеченцах-крестьянах Жилин говорит, что ненависти в них нет ни капли. Они трудяги, руки их узловаты, «с артритными пальцами от работы на холоде... в снегу» [8, с. 84]. Они редко улыбаются, и даже

если улыбаются, то смотрят мимо тебя, «куда-то, где их незамужние дочки..., где некормленные блеющие бараны» [8, с. 84].

Очень интересный, нетипичный персонаж романа — генерал «ништо», Базанов, который, как ни странно, занят изучением истории кавказских народов. Он не вызывает у окружающих его вояк ни почтения, ни уважения, но сам по себе образ генерала-философа — открытие писателя В. Маканина. Базанов не чужд «генеральских» слабостей: он любит поорать на подчинённых, даже если в этом нет необходимости; у него есть красавица-жена, которая намного его младше; он строит дачу, опираясь на свои армейские возможности и ресурсы; у него в подчинении большое количество людей; он любит роскошно посидеть, поесть-попить с друзьями... Но все это его мало интересует, он пытается постичь суть воинственности горских народов, её историческую основу.

Официально же Базанову (известному генералу и участнику войны в Афганистане) поручили заниматься связями с местным населением и укреплением дружбы многочисленных кавказских народов. «Должность, которой никто не понимал. Над ним и над его должностью подшучивали бегающие здесь по коридорам офицерики» [8, с. 52]. Он был нелеп в глазах сослуживцев, но «у генералов есть эта чёрточка: всякой безликой фразе придавать значительность» [8, с. 53]. И Базанов этим умением владел вполне.

Служба генерала Базанова постепенно стала совершенно бессмысленной, потому что никаких контактов с местным населением просто не было. Тогда Базанов превратился в своеобразное чудо: в читающего генерала.

Генерал Базанов любил повторять, что в кавказских горах «ислам однажды уже победил христианство» [8, с. 59]. Он даже осмотрел развалины православных храмов XV века. Его рассуждения о причинах краха христианства в Чечне, Ингушетии и Дагестане очень интересны: «Увы, ветвь христианства, перевалившая Кавказский хребет и пришедшая сюда к чеченцам, была не вполне, как оказалось, крепкой. Здешнее христианство было красиво, нарядно и скорее декоративно, чем глубоко. Красота и убранство храма. Красота обрядов... Пение... А вот ислам пришёл сюда уже мощный, полнокровный и суровый. С подчёркнутой духовной глубиной. Во всеоружии нравственных законов. Кстати сказать, с запретом кровной мести... Да, да, с запретом... Сличной ответственностью за грех. С красотой бытия» [8, с. 59].

Базанов излагает крайне интересную легенду и версию её расшифровки. Эта легенда напрямую связана с истоками воинственности горцев. До ислама и христианства, по версии Базанова, у горцев, как

и у других народов, были идолы. Главным идиолом считался Асан. Он, якобы, изображался в виде огромной птицы, наводившей на всех страх. Его забыли, но в романе сказано, что «в бездонной глубине сознания горцев его имя ещё мерцает» [8, с. 60].

Ислам запрещает кровную месть, Асан её не просто разрешает, а требует.

Асан пережил столетия и остался на слуху, проник в современность лишь некоторыми своими гранями. Во-первых, он «живёт» в именах людей и географических пунктов (Ассиновское ущелье в Чечне). Во-вторых, сохранилась присказка, фраза, которую помнят горцы: «Асан хочет крови...»

В. Маканин устами своего героя, Базанова, озвучивает версию, согласно которой Асан появился у горцев в результате того страха, который им пришлось испытать после нашествия Александра Македонского. Горцы терпели от Македонского одно поражение за другим, Асан появился в противовес страху поражений. «Асан возник как необходимость... Как культ... Как самозащита. Именно как защита от воинственного гения греков... Как защиту горцы воздвигли собственного идола» [8, с. 145]. Асан – птица, которая питается кровью, она получает этой крови вдоволь только в случае войны. Асан родился в менталитете народа для того, чтобы горцы перестали испытывать «генетический ужас» перед войной. «Против Александра был выставлен свой Александр. Они только чуть исказили имя своего идола горским, более простым произношением... Асан» [8, с. 147].

Притчу об Асане, о том, как страшно связаны в этом мире деньги и кровь (коварное двурукое божество всегда жаждет крови, даже если от его имени кто-то требует денег), А. Латынина называет зерном романа Маканина. А военные действия в Чечне для писателя – лишь декорация, антураж. «Самый главный просчёт автора, на мой взгляд, в том, что он одел притчу в поношенный армейский камуфляж, в бытовую оболочку романа о чеченской войне, про которую ему мало что известно. Если бы действие романа разворачивалось на абстрактном Кавказе, на неизвестной войне, в неопределённое время, в неназванной республике (как действие рассказа «Кавказский пленный» притчу об Асане, о том, как страшно связаны в этом мире деньги и кровь (коварное двурукое божество всегда жаждет крови, даже если от его имени кто-то требует денег), А. Латынина называет зерном романа Маканина. А военные действия в Чечне для писателя – лишь декорация, антураж. «Самый главный просчёт автора, на мой взгляд, в том, что он одел притчу в поношенный армейский камуфляж, в бытовую оболочку романа о чеченской войне, про которую ему

мало что известно. Если бы действие романа разворачивалось на абстрактном Кавказе, на неизвестной войне, в неопределенное время, в неназванной республике (как действие рассказа «Кавказский пленный»), то и значительная часть претензий к автору просто бы отпала. Но очевидно, у столь опытного писателя, как Маканин, были веские соображения в пользу собственного решения. И значит, за него придётся платить», — пишет известный критик [7]., то и значительная часть претензий к автору просто бы отпала. Но очевидно, у столь опытного писателя, как Маканин, были веские соображения в пользу собственного решения. И значит, за него придётся платить», — пишет известный критик [7].

В. Маканин создаёт свой роман для того, в том числе, чтобы понять философию войны. И он формулирует свои выводы так: понять войну невозможно, её можно объяснить. Объяснение простое: «Война сама по себе абсурдна... Пока она не кончилась. Нет, нет, вот так будет правильнее: война абсурдна, пока нет победителя...» [8, с. 255].

Ещё одна страшная закономерность войны такова: «Они приехали убивать. Они должны убивать. И война тоже должна убивать их...» [8, с. 417]. Именно поэтому Жилин уговаривает сам себя не жалеть молодых пацанов, но все равно отчаянно их жалеет, а потому и погибает. Война не терпит присутствия души, а для В. Маканина человек без души — не человек. Поэтому война и человек, как ни странно, практически несовместимы. Об этом роман. Глубокий и нужный.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Н. «Асан», или Риторика Маканина. Режим доступа: <http://os.colta.ru/literature/projects/73/details/5971/>.
2. Альперина С. Книга без вранья. Роман Владимира Маканина «Асан» стал «Большой книгой» - 2008. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2008/II/27/makanin.html>.
3. Бабченко А. «Асан» Владимира Маканина. Фэнтэзи о войне на тему «Чечня». Режим доступа: [http://artofwar.ru/b/babchenko\\_a\\_a/text\\_0240.shtml](http://artofwar.ru/b/babchenko_a_a/text_0240.shtml).
4. Белованцева Е. «Асан» Владимира Маканина. Режим доступа: <http://www.taday.ru/text/145858.html>.
5. Данилкин Л. Рецензия «Афиши». Режим доступа: <http://makanin.com/lev-danilkin-recenziya-afishi/#more-353>.

6. Козлов В. «Проверка на дорогах». Интервью с В. Маканиным // «Эксперт», 2008. № 12. Режим доступа: <http://makanin.com/proverka-na-dorogax/#more-134>.
7. Латынина А. Притча в военном камуфляже // «Новый мир». 2008. № 12. Режим доступа: <http://makanin.com/alla-latynina-pritcha-v-voennom-kamuflyazhe/#more-168>.
8. Маканин В. Асан. Роман. М.: ЭКСМО. 2010.
9. Немзер А. Служил на Кавказе. Режим доступа: <http://makanin.com/andrej-nemzer-sluzhil-na-kavkaze/#more-149>.
10. Переяславова М., Погорелая Е. «С точки зрения времени...». Интервью с В. Маканиным // «Вопросы литературы», 2012. № 11. Режим доступа: <http://makanin.com/s-tochki-zreniya-vremeni/#more-473>.
- II. Тимофеева О. «В предчувствии я сильнее других». Интервью с В. Маканиным // «Новая газета», 2008. Декабрь. Режим доступа: <http://makanin.com/v-predchuvstvii-ya-silnee-drugix/#more-329>.



**С. И. БОЛЬШОВА**  
**РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ ЗНАНИЙ**  
**В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ РГУ НЕФТИ**  
**И ГАЗА ИМ. И. М. ГУБКИНА (К ВОПРОСУ**  
**ВОСПИТАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭЛИТЫ**  
**В НЕФТЕГАЗОВОЙ ОТРАСЛИ)**

*РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ*  
*ИМ. И. М. ГУБКИНА*

**В** настоящее время всё больше и больше возрастает востребованность в активизации **национальной элиты** в нашей стране. В связи с этим, возникает вопрос: могут ли национальные вузы, следуя доброй традиции отечественной высшей школы «доболонского» периода, внести свой вклад в формирование этой важной составляющей современного общества. *Существуют различные группы элит.* Как правило, государственная элита может иметь собственные интересы, отличающиеся от интересов народа, которым она управляет. Но внутри государственной элиты может проявиться внутренняя группа, чьи интересы максимальным образом совпадают с чаяниями народа, понимающая, что её благополучие зависит от благосостояния жителей страны. Поэтому именно этой группе свойственно отстаивать независимость, благосостояние народа и национальные интересы страны. *Особый интерес представляет наличие у национальной элиты прежде всего высокой нравственности и приобщения к традиционным культурным ценностям. Таковую элиту называют **национальной элитой.***

Участие национальной элиты особенно необходимо в тех областях национального достояния, которые связаны с природными богатствами страны. Поэтому в РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина проблема воспитания национальной элиты и формирования этических принципов будущих специалистов является важной частью образовательного процесса ([5], [7]). Ведь будущая профессия студентов связана с недрами, природными богатствами земли, а прикосновение к ним, а тем более их освоение требуют не только профессиональной подготовки, но и высокого нравственного чувства. Получение выгоды от несметных богатств и быстрой прибыли в ущерб природе и совести – характерной тенденции предпринимательства и государственной политики 1990-х годов – на сегодняшней день, к счастью, уже мало актуально.

Большую роль в воспитании у студентов личностных качеств, среди которых надо отметить чувство ответственности, благородное отношение к природным ресурсам, играют гуманитарные знания, формирующие «базисную культуру», без которой, как известно, невозможно стать образованным человеком и хорошим специалистом. Можно с уверенностью сказать, что этот очень важный аксиологический аспект вызревает при наличии истинной образованности, кстати, которой славилась отечественная высшая школа, развивавшаяся до революции 1917 г. и вплоть до 1990-х гг. [4]. В то время всем было понятно, что только истинно образованный человек способен понимать свою профессию как служение и откликаться на нужды и запросы Отечества.

Однако и в настоящее время есть повод для оптимизма. В формировании «базисной» культуры участвует весь корпус гуманитарных дисциплин, преподаваемых в РГУ нефти и газа. Но особенно важны те дисциплины или те разделы гуманитарных предметов, которые воспитывают патриотизм как глубоко нравственное чувство любви к родине: культурным корням, традициям и природе.

Пути постижения этой «душевной науки» многообразны. Один из них – этнокультурная идентификация, просветительская деятельность в области народной культуры и традиционных ценностей. Формирование и развитие образованного специалиста невозможно без диалога поколений, изучения народных традиций, их нравственных истоков и художественно-эстетических особенностей [8]. Развивающийся быстрыми темпами глобализм как образ жизни и мировосприятие современного студенчества, оторванность от этнических корней и национальной культуры, и как следствие – равнодушные и недооценка роли и значения корневой культуры, разрушение связей

со всем родным наследием, требуют от высшей школы определённых усилий в приобщении студентов к древним основам культурных традиций. Необходимо подчеркнуть, что особенно остро эта проблема стоит в технических высших учебных заведениях, в которых не представляется возможным ввести в образовательный процесс данную компоненту из-за информационной перегруженности студентов, внедрения компьютерных технологий.

Однако в стенах РГУ нефти и газа сложились благоприятные условия для просвещения студентов в этом направлении. В нефтегазовом вузе будущим высококвалифицированным специалистам, которым предстоит работать в различных областях, организациях и компаниях нефтегазовой отрасли преподаются такие дисциплины, как философия, история, социология, деловая этика и корпоративная культура, психология, экономика. Все они способствуют гуманитаризации образовательного процесса в техническом высшем учебном заведении. Повышению гуманитарной культуры и естественной коммуникации также способствует проведение различных социально-культурных проектов.

Среди гуманитарных дисциплин особое место занимает культурология. Программа данного предмета позволяет отнести его к числу гуманитарных дисциплин, формирующих чувство любви к Отечеству. Существенным (по объёму и содержанию) разделом культурологии является «Культура регионов России». Благодаря этой дисциплине и одноимённому музею, сложившемуся на базе культурологии, появилась возможность распространения знаний и овладения «базисной» культурой, связанной прежде всего с национальными культурами, их духовно-эстетическими ценностями.

Учитывая особенности студенческой среды и юношеского возраста, склонного к нигилизму и бунтарству, отрицанию «базисной» культуры как отжившей и необязательной, необходимо тщательно и продуманно выбирать методы преподавания. Одним из эффективных методов является непосредственное изучение произведений народного искусства, которые в процессе взаимодействия раскрываются как блистательные образцы мудрого отношения предков к природе, как примеры единства нравственного и эстетического, формы и содержания, сакрального и бытового.

Опыт показывает, что студентов трудно убедить исключительно дидактическими методами и сухим изложением информации. Им требуется самостоятельный поиск, завоевания которого они высоко ценят. Через взаимодействие студента с произведением искусства, через постижение его художественных достоинств, запечатлённых в красках, материале, форме

и технике, студентам легче усвоить особенности мировоззрения, менталитета и лучшие свойства национальной культуры. Немаловажным является воздействие художественного материала на социальную адаптацию и развитие личностных качеств молодого специалиста [8]. Он помогает проникнуться ощущением порядка и почувствовать преемственность поколений – высшего условия существования «базисной» культуры.

Как уже говорилось, в нашем случае важно не только что преподаётся, но и как, каким методом. Так, используется несколько уровней усвоения материала: теоретический, методический, художественно-практический, досугово-праздничный. Все эти уровни в реальном образовательном пространстве переплетаются, взаимодействуя друг с другом. В едином образовательном процессе объединяются теоретические знания с практическими занятиями в музеях, сочетаются аудиторные и внеаудиторные формы обучения.

Большое внимание в обучении уделяется самостоятельности студентов: так, студенты вовлекаются в научно-исследовательскую работу по проблемам этнических традиций и художественной культуры различных народов России. В это же творческое пространство входит досугово-праздничная деятельность студентов, целью которой является постижение и использование духовного и эстетического потенциала этнических образов.

К числу действенных методических приёмов преподавания упомянутой гуманитарной дисциплины можно отнести сопровождение лекционного материала показом «живых» объектов искусства и непосредственное взаимодействие с ними. Исключительно важной составляющей данной методики является сбор предметов народного творчества и национального искусства, в котором принимают участие сами студенты.

Большое значение на занятиях придаётся самостоятельным заданиям, способствующих развитию, с одной стороны, аналитических способностей, а с – другой, зарождению тёплого чувства духовного родства с какой-либо культурой через эстетическое переживание. Часто студентам предлагается проанализировать с точки зрения утилитарных и художественных достоинств предмет национального искусства, а также раскрыть духовно-символический смысл вещи. В ходе данной работы студент получает ценный эмпирический опыт, проникается интересом к предлагаемому произведению, эмоциональным личным отношением к объекту своего изучения.

Большим потенциалом в воспитании патриотического чувства обладает самостоятельная работа по «экзистенциональной» культурологии [2]. «Нацио-

нальный образ в пяти чувствах) – так называется домашнее задание – позволяет студентам творчески проявить себя, осмыслить свою идентичность, осветить самые характерные, определяющие черты выбранной для анализа культуры. Работы, сделанные студентами, представляют большой интерес с точки зрения определения своего собственного места в национально-культурной среде. Будет уместно привести отдельные выдержки из одной студенческой работы: «Туркменистан – это моя родина. Если бы не он, то я бы не стал тем, кем я являюсь. Я просыпаюсь от света, который бьёт мне прямо в глаза. Это солнце палит из окна, раскинув свои золотые лучи по всей моей комнате. Открываю окно и вижу бескрайние просторы, пески, величественные горы. Слышен шум реки, поющих птиц, роящихся в норах грызунов и ползающих змей. Барханы, оазисы, равнины и возвышенности. Я слышу. Я захожу в большой зал, а на полу лежит ковёр. Совсем обычный, ничем не примечательный, один из тысячи ковров, которые делают у нас. Но поверьте, каждый ковёр – произведение искусства. Я ступаю на него и чувствую, сколько в него вложено любви, терпения и труда. Каждое волокно, каждая нить наполнена этим. Нет ничего приятнее после вкусного обеда лежать на туркменском ковре. Это моё осязание» [1].

Выдержки из другой работы тоже пронизаны глубоко личным отношением: «Я часто вижу в глазах у людей недоумение, когда они меня спрашивают, какой я национальности. Я – гагауз. Если выйти на улицу в какой-нибудь гагаузской деревне, то что можно увидеть? Крутом виноградники. Во дворе ветвится виноград, рядом растут черешня, груша, вишня и, разумеется, цветы. Если вы хотите почувствовать аромат моей Родины, зайдите в самую середину поля с подсолнухами, прижмите их к своей груди ...» [1]. Несомненно, эти работы проникнуты особым чувством, которое называется любовью к Родине.

Вместе с тем необходимо отметить, что немало работ, в которых автору нечего сказать, его чувства молчат. Тогда необходимо применять другие методы, призванные пробудить драгоценное чувство идентичности. Одним из эффективных способов, доказавших свою результативность – это перформансы на этнико-национальную тему. Каждому студенту – участнику этно-представления предлагается выбрать понравившийся ему национальный костюм из музейного фонда «Культура регионов России» и подобрать к нему сопровождение (соответствующую музыку, визуальный ряд), а также написать текст, раскрывающий особенности той или иной культурной традиции. Живой обмен эмоциями, желание как можно лучше «подать» себя в этническом наряде, поощрение со стороны одно-

курсников заставляют задуматься, увлечься, найти в себе возможности воспринимать этот материал хотя бы как достойный внимания.

В состав «базисной» культуры входит и духовно-нравственная компонента. Вместе с изучением и осмыслением национальных культур студенту приходится задумываться о своей конфессиональной принадлежности. Для тех студентов, для которых вопрос о вере уже решён, остаётся воспитать в себе толерантное отношение к другим религиям, при этом оставаясь на твёрдых позициях своего религиозного исповедания [6]. Внутри молодого человека должны быть выстроены эти рубежи обороны, причём выстроены должны быть очень творчески. Через прикосновения с материалом по национальной культуре необходимо научить студента быть достаточно открытым к восприятию того, что несёт ему современный мир, а также ближайшие и дальние соседи, и одновременно быть способным защищать самые сокровенные глубины своей жизни, сохраняя свою национальную, духовную, религиозную, культурную самобытность, а вместе с этой самобытностью сохраняя нравственную систему ценностей. Российский государственный университет им. И. М. Губкина – это многонациональное и поликонфессиональное учебное заведение, в силу чего в преподавание материала по национальным культурам привносится многообразие и богатство содержания [1]. Это сложившееся положение позволяет сделать широкие выводы, которые сводятся к тому, что наибольшую активность проявляют студенты, относящиеся к национальным меньшинствам [3].

Все выше рассмотренные задания учат студента свободно мыслить, смело выражать свои чувства, самостоятельно делать выбор и причислять себя к той или иной национальной самобытности и религиозной конфессии, не боясь быть непонятым, что способствует воспитанию уважающей себя личности.

В заключении ещё раз хочется подчеркнуть, что внедрение в образовательный гуманитарный процесс этнокультурной компоненты способствует усвоению общечеловеческих ценностей, выработанных традиционной культурой, благотворно влияющих на формирование личностных качеств молодых людей. Особенно это важно для будущих специалистов, от которых зависит, будет ли в России нефтегазовое дело с нравственным лицом, придут ли сюда специалисты, которых мы сможем назвать национальной элитой.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Большова С. И. Роль гуманитарных знаний в решении проблем социализации и взаимодействия различных этнических групп студентов. С. 23-27. // В кн: Гуманитарные науки и профессионализация знаний: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, посвящённой 85-летию РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина (Москва, 13 февраля 2015 г.). – М.: Издательский центр РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, 2015. – 177 с.
2. Гачев Г. Д., Космо-психо-логос: национальные образы мира. 3-е издание – М.: Академический проект, 2015. – 546 с., ISBN 978-5-8291-1810-5.
3. Зязиков М. М., Традиционная культура ингушей: история и современность. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ, 2004. – 321 с., ISBN 5-87872-302-6.
4. Кара-Мурза С. Г. Советская цивилизация. От Великой Победы до наших дней / С. Г. Кара-Мурза. – М.: Изд-во Эксмо, Изд-во Алгоритм, 2005. – 768 с.
5. Матвейчук А. А., Фукс И. Г., Истоки российской нефти: Исторические очерки. – М.: Древлехранилище, 2008. – 416 с., ISBN 978-5-936-137-8.
6. Патриарх и молодёжь: разговор без дипломатии. – М.: Даниловский благовестник, 2009. – 208 с., ISBN 978-5-89101-381-0.
7. Стрелков А. В., История нефтяной и газовой промышленности России (регионально-отраслевой аспект). Учебное пособие. // Под. Ред. В. В. Калинова, Изд. 3-е, доп. М., 2012. – 232 с. ББК 65.304.13-03я73 С84.
8. Ткалич С. К., Универсальная модель профессиональной подготовки творческих кадров на основе национально-культурного компонента: моногр./ Моск. Гос. Обл. Ун-т. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 212 с., ISBN 978-5-7017-1759-4.



**М. В. БОРИСЫЧЕВА**

**ЭФФЕКТИВНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МУЗЕЯ КОЛЛЕДЖА ПО ФОРМИРОВАНИЮ  
ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*ГБПОУ «КОЛЛЕДЖ АРХИТЕКТУРЫ, ДИЗАЙНА  
И РЕИНЖИНИРИНГА № 26», г. МОСКВА*

**В** ходе реализации воспитательной цели, связанной с возвращением в молодёжную среду духовных и культурных ценностей, выработанных российским народом за более чем тысячелетнюю историю, приобретает особую значимость деятельность музеев образовательных учреждений профессионального образования.

В ходе уточнения целей руководители образовательных учреждений учитывают, что музеи образовательных учреждений профессионального образования предназначены для проведения работы в целях воспитания и организации возрождения российской духовности и традиций. Колледжу более нужны музеи трудовой славы, учебные профессиональные музеи. Они объединены общностью основных задач и принципов деятельности и являются составной частью системы воспитания граждан России.

Важным педагогическим условием актуализации содержания воспитательной деятельности музеев истории, боевой и трудовой славы образовательных учреждений профессионального образования является постановка и обоснование основных педагогических задач процесса воспитательной работы музеев, направленных на формирование и развитие у обучающихся личностных качеств.

Реализация обозначенного педагогического условия предполагает разработку воспитательных задач на основе принципа системности и комплексности. Кроме того, педагогическая наука требует дифференцированного подхода к определению воспитательных задач музеев образовательных учреждений профессионального образования с учётом специфики их воспитательной деятельности и направлений работы.

Важное педагогическое значение при обосновании задач имеет учёт особенностей объекта воспитательной деятельности. Определение и обоснование задач воспитательной деятельности требует от музеев образовательных учреждений профессионального образования учитывать в своей деятельности потребности граждан, проживающих в непосредственной близости и их влияние на качество воспитательной работы на указанные выше объекты воспитания. Данная категория граждан, как объект воспитания, может подразделяться на работников: администрации местных органов власти; сферы обеспечения и обслуживания; дошкольных и школьных образовательных учреждений; жилищно-коммунального хозяйства; других сфер в зависимости от специфики конкретного населённого пункта.

Практика колледжа в течение пяти лет показала, что эффективность и действенность воспитательной работы, направленной на формирование личностных качеств у обучающихся будет значительно выше, если руководители или заместители по учебно-воспитательной работе будут планировать и проводить воспитательную работу с учётом потребностей всех, представленных выше, категорий и рассматривать их (каждую категорию в отдельности), как объекты своего непосредственного воздействия.

Эффективная реализация педагогического условия постановки и обоснования воспитательных задач музеев образовательных учреждений профессионального образования зависит и от многих других факторов: состояния воспитательной базы, наличия высококвалифицированных музейных работников, района расположения образовательного учреждения, наличия культурных и иных связей с другими музеями и органами государственной власти и др.

Одним из основных условий эффективной реализации педагогического пути актуализации содержания воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений профессионального образования является выявление и наполнение педагогическим содержанием основных функций процесса воспитания обучающихся, исходящее из понимания сущности и содержания воспитательной деятельности

музеев образовательных учреждений профессионального образования, её предназначения в целом и ориентации применительно к сложившейся ситуации в обществе в современных условиях.

Функциональное предназначение музеев образовательных учреждений профессионального образования представлено различными видами:

- *музейная деятельность* – деятельность образовательных учреждений по сохранению, развитию, созданию, распространению и освоению предметов истории, традиций и обычаев, а также музейных ценностей;

- *музейные ценности* – национальные традиции и обычаи, фольклор, художественные промыслы и ремесла, произведения культуры и искусства, выраженные в предметах и представляющих историческую значимость и наследование, а также результаты и методы научно-исторических исследований деятельности, имеющие историко-культурную значимость предметы и технологии, уникальные в историко-культурном отношении территории и объекты;

- *профессионально-творческая деятельность* – создание, совершенствование и развитие профессиональных ценностей и их интерпретация;

- *творческий работник* – физическое лицо, которое создаёт, совершенствует, развивает или интерпретирует культурные ценности, считает собственную творческую деятельность неотъемлемой частью своей жизни, признано или требует признания в качестве творческого работника, независимо от того, связано оно или нет трудовыми соглашениями, является или нет членом какой-либо ассоциации творческих работников;

- *историческое наследие образовательного учреждения* – материальные и духовные ценности, созданные в прошлом за время существования этого образовательного учреждения;

- *музей образовательного учреждения* – некоммерческое научно-исследовательское, информационно-просветительное учреждение культуры, осуществляющее в соответствии со своим предназначением комплектование, учёт, хранение, изучение и публикацию памятников отечественной истории и культуры;

- *филиал музея образовательного учреждения* – территориально обособленное отделение, имеющее самостоятельное общественное и научное значение;

- *образование музейного типа* – подразделение, создаваемое в образовательном учреждении в целях хранения, изучения и публичного представления музейных предметов и музейных коллекций;

- *комната боевой и трудовой славы* – помещение в образовательном учреждении, специально оборудованное в целях популяризации Отечественной истории, боевого пути, пройденного героями войны, и героики мирных будней.

Важным педагогическим условием актуализации содержания воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений профессионального образования является определение педагогического содержания основных направлений деятельности музеев, комнат трудовой славы образовательного учреждения по формированию у обучающихся личностных качеств, необходимых им для эффективного обучения и профессионального роста.

Основными направлениями деятельности является: воспитательная, гражданско-патриотическая, информационно-просветительная и профессионально-творческая работа.

Осуществляя свои функциональные задачи, музеи боевой и трудовой славы проводят воспитательную работу:

*А) в области воспитательной и гражданско-патриотической работы:*

- ведутся систематические разъяснения государственной политики в области культуры, истории, традиций, норм морали и этики и ритуалов;
- участвуют в воспитании средствами музеев у обучающихся качеств гражданина-патриота, чувства любви к Родине, чести и достоинства, высокой дисциплинированности и личной ответственности за повышение профессионализма, надлежащую эксплуатацию и бережение оборудования и техники;
- содействуют сплочению учебных коллективов, воспитанию у обучающихся чувства дружбы, коллективизма и товарищества;
- содействуют органам местного самоуправления, общественным организациям, образовательным учреждениям, другим организациям и учреждениям в воспитании молодёжи;
- осуществляют совместно с общественными организациями работу с членами семей обучающихся, администрации и персонала образовательного учреждения;
- принимают участие в разъяснении обучающимся государственной политики в области безопасности и обороны страны;
- оказывают средствами музейной работы действенную помощь в организации общественно-гражданской подготовки обучающихся.

В связи с этим музеями боевой и трудовой славы:

- ведутся картотеки книг, брошюр и газетно-журнальных публикаций по гражданско-патриотическим темам;
- организуются тематические выставки в рамках учебного плана и выступления с обзорами перед обучающимися;
- оказывается содействие в организации экскурсий по историческим и памятным местам в соответствии с учебной программой и темами занятий;
- осуществляется подбор учебных и исторических материалов, организуется их использование в процессе учёбы;
- учебные занятия оснащаются материально-техническими и наглядными средствами обучения;
- популяризируются лучшие образцы и достижения профессионального творчества (культуры и искусства) по изучаемым проблемам;
- осуществляется участие в воспитании и морально-психологическом обеспечении педагогического процесса, оказывается содействие в успешном выполнении задач профессиональной учёбы.

*Б) В области информационно-просветительской работы:*

- систематически проводятся информационные и культурно-просветительные мероприятия по пропаганде истории и ценностей, в том числе и культуры, уделяется особое внимание популяризации гражданско-патриотической тематики;
- организуется информирование обучающихся;
- предоставляются условия для работы историко-патриотических обществ.

*В) В области профессионально-творческой работы:*

- пропагандируется развитие профессионального творчества обучающихся, администрации и персонала образовательных учреждений, членов их семей, участие в проведении смотров профессионального творчества и достижений;
- организуется участие в смотрах, выставках и других культурных программах и мероприятиях;
- поддерживаются деловые связи с органами местного самоуправления, местными музеями и учреждениями культуры, творческими союзами, религиозными конфессиями и другими общественными

объединениями в целях привлечения их сил и средств к культурному обслуживанию обучающихся и персонала образовательного учреждения, членов их семей, развивается культурно-шефская работа.

Важным условием эффективной реализации содержания воспитания обучающихся средствами музейной работы является педагогическое условие обоснования педагогического содержания перспективных и текущих планов организации и проведения воспитательной работы музеев образовательных учреждений профессионального образования.

Основными компонентами обеспечения педагогического содержания перспективного и текущего планирования выступает осуществление планирования содержания деятельности работы музеев образовательных учреждений профессионального образования по следующим направлениям:

- работа по воспитанию патриотизма, верности конституционному и гражданскому долгу;
- работа по мотивации обучающихся на успешное решение общественных задач и неуклонное соблюдение требований учебной и трудовой дисциплины, и правопорядка;
- работа по приобщению обучающихся, администрации и персонала образовательного учреждения к национальным, культурным и нравственным ценностям, развитие профессионального творчества;
- организационно-методическая работа.

При таком планировании содержания воспитательной работы музеев образовательных учреждений профессионального образования уровни показателей сформированности личностных качеств у обучающихся значительно возрастают.

В интересах улучшения воспитательной работы с обучающимися, повышения престижа образовательного учреждения, мы планировали мероприятия, направленные на поддержание и укрепление взаимодействия с органами государственной власти, общественными и иными организациями и объединениями граждан, трудовыми коллективами, ветеранами и родителями обучающихся. Рекомендуется предусмотреть проведение традиционных ритуалов и мероприятий, посвящённых дням воинской славы (победным дням) России, традициям вооружённой защиты Отечества, памятным датам в истории образовательного учреждения, района, города, и т. п. Планировать и проводить совместные мероприятия с другими музеями и общественными организациями района и города в интересах повышения престижа образовательного учреждения и сплочения учебных коллективов.

Целенаправленно планировать в ходе воспитательной деятельности работу по взаимодействию с религиозными объединениями, в содержательном плане строить её на основе российского законодательства, использовать в интересах возрождения российской духовности и традиций самоотверженного служения Отечеству. Тем не менее, право граждан на свободу совести и вероисповедания реализовывать без ущерба для учебной деятельности и решения общественноучебных задач.

Таким образом, основными педагогическими условиями эффективной реализации содержания воспитательной деятельности музеев образовательных учреждений профессионального образования выступают:

- уточнение целей процесса воспитания обучающихся музейными средствами в современных условиях;
- постановка и обоснование задач педагогического процесса воспитательной деятельности музеев, направленных на формирование и развитие у обучающихся личностных качеств, способствующих улучшению учебной деятельности и решению общественных задач, стоящих перед образовательными учреждениями;
- выявление и наполнение педагогическим содержанием основных функций процесса воспитания обучающихся в работе музеев образовательных учреждений профессионального образования;
- определение педагогического содержания основных направлений музеев образовательных учреждений профессионального образования по формированию у обучающихся качеств, необходимых им для эффективного выполнения своих функциональных обязанностей;
- обоснование педагогического содержания перспективных и текущих планов организации и проведения воспитательной работы музеев образовательных учреждений профессионального образования.



**Г. Г. КОЛЕСНИКОВА**  
**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА**  
**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО**  
**ТВОРЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ**

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное  
учреждение Детский сад № 24*

**Д**еятельность человека – сложное явление. Различные стороны её изучаются разными науками. Деятельность определяется как «философская, социологическая и психологическая категория, изучаемое всеми общественными и гуманитарными науками; взаимодействие человека с окружающей действительностью, в процессе которой человек сознательно и целенаправленно изменяет мир и себя. Это специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека» [1, с. 59]. В педагогическом энциклопедическом словаре даётся следующее определение деятельности: это «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [11, с. 68].

Деятельность – основа развития человека, формирования в нем ценных личностных качеств, активной жизненной позиции. Современная педагогика и психология утверждает, что человек формируется как личность, участвуя в различных видах деятельности.

Схемой осуществления деятельности является «субъект – объект». В качестве субъекта может выступать один человек или группа людей,

а в качестве объекта предметы или другие субъекты. Сущность деятельности заключается в том, что деятельность свойственна только человеку или группе людей – это будет формой активности. Основными элементами любой деятельности, которые составляют её содержание являются мотивы, которые побуждают к деятельности, цели, результаты, на достижение которых направлена деятельность, средства, с помощью которых осуществляется деятельность. В соответствии с этим «в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции». Таким образом, психологическая структура деятельности сводится к следующему: цель – мотив – способ – результат. Основными единицами деятельности являются акт деятельности, действия и операции. Когда у человека появляется цель и стремление к её достижению (мотив), тогда начинается акт деятельности. Завершается акт деятельности, когда мотив получает своё удовлетворение, т. е. достигается цель действия. Человек ставит промежуточные цели на пути достижения сознательной цели. Категория деятельности является главной в понимании человека, его сущности, его социальных характеристик. Она одна из самых кардинальных проблем, непосредственно связанных с личностью человека, представляющая собой форму взаимоотношения с объективным миром – природой, социальной средой, вне которых немыслима сама жизнь человека.

Основным видом человеческой деятельности является труд, который сыграл решающую роль в происхождении и развитии физических и духовных свойств человека. На основе труда в ходе социально-исторического развития возникает умственный труд как особая общественно необходимая теоретическая деятельность. Теория деятельности опирается на труды Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева. Исследования учёных-психологов показали, что протекание и развитие различных психических процессов существенно зависят от содержания и структуры деятельности, от её мотивов, целей и средств осуществления. Так, по мнению С. Л. Рубинштейна, деятельность – это обоюдный процесс влияния человека на окружающий мир и окружающего мира на человека. При познании действительности человек воздействует на мир с целью добывания новых знаний. Но и природа оказывает обратное влияние на человека, и это приводит к появлению у него опре-

делённого опыта, к выработке конкретного способа воздействия на природу в зависимости от условий, то есть к выработке необходимых умений и навыков. Таким образом, главным условием появления познавательных умений и навыков человека является взаимодействие его с окружающим миром с целью познания. Формирование человека как личности неотрывно от процесса деятельности.

Деятельность – философская и общенаучная категория, универсальная и предельная абстракция в том смысле, что деятельность – это синоним творчества и поэтому не может получить конечного рассудочного определения: «деятельность по самому существу её рационализма непостижима, ибо деятельность есть творчество, т. е. прибавление к данности того, что ещё не есть данность, и, следовательно, преодоление закона тождества» (П. А. Флоренский). В самом общем смысле деятельность можно представить, как специфически человеческую форму отношения к окружающему миру, содержание которого составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры (Э. Г. Юдин) [6, с. 81].

Психологическая теория деятельности разработана в трудах А. Н. Леонтьева, который определяет деятельность следующим образом: «Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что, то на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, т. е. с мотивом» [7, с. 518–519]. Деятельность – это форма активного целенаправленного взаимодействия человека с окружающим миром, отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности, необходимости в чём-либо. «Сама по себе потребность, однако, не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определённую только в предмете деятельности. Она должна как бы найти себя в ней. Поскольку потребность находит в предмете свою определённую («опредмечивается» в ней), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает её» [7, с. 312].

Рассмотрим вопрос о видах деятельности. В философской и психологической литературе выделяется пять основных видов деятельности: познавательная, преобразовательная (практическая и проектирующая), ценностно-ориентировочная, общение, эстетическая. «В этом аспекте, – подчёркивает А. М. Новиков, – разностороннее развитие личности предполагает достаточный уровень развития

способностей к одновременному осуществлению всех видов деятельности или, иначе говоря, развития потенциалов личности, соответствующих всем этим пяти основным видам деятельности» [10, с. 199].

В психологической литературе раскрывается вопрос об основных чертах деятельности. Так, согласно классификации И. А. Зимней, первой чертой деятельности является предметность, предмет входит в качестве основного элемента в психологическое содержание деятельности.

Вторая черта деятельности – её мотивированность. Всё, что делает человек, он делает почему-либо и ради чего-либо. В структуру деятельности входят внутренние и внешние мотивы. И. А. Зимняя подчёркивает, что «наряду с внутренними деятельностью побуждается и внешними, широкими социальными или узко личными мотивами. Например, мотивы престижности работы в данном учреждении, соблюдение общественных требований, долга, собственного роста и т. д. являются внешними по отношению к деятельности человека. Они могут быть очень действенными. Однако, будучи сильными побудителями общественного поведения, в целом, эти внешние мотивы сами по себе не обеспечивают включение, например, в учебную деятельность эффективного усвоения учебного материала» [5, с. 79]. Это утверждение автора представляет большой интерес для нашего исследования.

Третья черта деятельности человека – её целеположенность, или целенаправленность.

Интегрирующим началом деятельности является её цель. По мысли А. Н. Леонтьева, цель деятельности всегда связана с мотивом, человек осознает отношение мотива и цели. «Конкретно – психологически такой сознательный смысл создаётся отражающими в голове человека объективным отношением того, что побуждает его действовать, к тому, что его действие направлено как на непосредственный результат. Другими словами, сознательный смысл выражает отношение мотива к цели» [8, с. 300].

В процессе совершенствования педагогического творчества воспитателей ДОУ мы опирались на принципы иерархичности, целостности деятельности, коммуникативности.

Рассмотрим сущность данных принципов более подробно.

1. Сущность принципа иерархичности заключается в том, что деятельность в зависимости от личностных качеств человека осуществляется на разных уровнях её иерархии: операционном, тактическом, стратегическом.

На операционном уровне человек выполняет только отдельные технологические операции (при этом технология понимается в самом широком смысле); на тактическом уровне человек выполняет полный технологический процесс, используя разнообразные способы и средства деятельности. Тактический уровень требует от человека владения способностью к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, умения планировать свои действия, пользоваться справочной литературой, умения распределять роли в процессе коллективной деятельности; на стратегическом уровне человек ориентируется во всех окружающей среде, экономических, технологических и общественных отношениях, определяет цели деятельности. «Стратегический уровень деятельности наряду с овладением, естественно, операционными и тактическими уровнями, требует развития ещё и целого ряда других качеств личности: высокоразвитых познавательных изменений, творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т. д. Условно можно сказать так: операционный уровень – это педагог-исполнитель, тактический – деятель, стратегический – творец» [10, с. 198].

## 2. Принцип целостности (интегативности).

Деятельность является целостной (интегативной), если включает в единстве такие компоненты, как способность самостоятельно сориентироваться в ситуации, приобрести необходимые знания, правильно выбрать цель деятельности, определить конкретные способы и средства действий, уметь их усовершенствовать. «Если человек сам ставит цели своей деятельности, имеет активный, в том числе и творческий характер. Если цель задаётся человеку извне кем-то другим: учащемуся – учителем, студенту – преподавателем, учителю – руководителем и т. д., то такая деятельность пассивная, исполнительская» [10, с. 199].

Выделяются различные виды интерактивной деятельности: познавательная, ценностно-ориентировочная (или оценивающая), преобразовательная, коммуникативная, эстетическая.

Для нашего исследования важны вопросы о всех выделенных видах деятельности, например, преобразовательная деятельность направлена на преобразование окружающей действительности и самого человека, его самовоспитании, саморазвития. «Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах – реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого.

Такая деятельность называется практической, практикой. Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность проектирующая» [10, с. 201].

Не менее важен для нашего исследования вопрос о коммуникативной деятельности (общении), которая обусловлена социальной природой человека и является условием познания, труда, выработки системы ценностей.

При совершенствовании педагогического творчества воспитателей ДОУ мы учитывали положение о том, что «коммуникативный потенциал личности определяется мерой и формами общительности личности, характером, формой и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми».

Таким образом, подлинно человеческая деятельность, деятельность, где человек может раскрыть все свои потенциальные возможности – это такая деятельность, в которой будут достаточно полно представлены в единстве все перечисленные виды деятельности. Причём, ведущим видом деятельности в соответствии с природой человека выступает преобразовательная деятельность.

### 3. Принципы коммуникативности.

Сущность данного принципа заключается в том, что практическая деятельность связана множеством связей с деятельностью других людей, затрагивает их интересы, так же как деятельность других людей непосредственно или опосредованно влияет на практическую деятельность данного человека [10, с. 203].

В своей практической деятельности человек выступает во взаимодействии с другими людьми. В частности, в педагогической деятельности воспитатель вступает во взаимодействие с детьми, дети находятся во взаимодействии друг с другом, воспитатель взаимодействует с родителями детей, с руководителем ДОУ.

Таким образом, взаимодействие является главным составляющим компонентом деятельности и одним из важных условий совершенствования педагогического творчества воспитателей ДОУ.

Так, В. С. Безрукова определяет понятие «педагогическое проектирование» следующим образом: «Педагогическое проектирование – это предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов» [4, с. 95]. Наиболее полно проблема педагогического проектирования представлена в исследованиях Г. Е. Муравьевой. Г. Е. Муравьева рассматривает педагогическое проектирование как вид педагогической деятельности. «В этом случае проектирование представляет собой функциональный компонент педагогической дея-

тельности, отражающий предвидение преподавателем будущего образовательного процесса. Главными элементами в проектировании как виде деятельности являются построение технологического процесса – моделирование учебно-познавательной деятельности учащихся по освоению содержания образования и планирование способов управления этим процессом – обучающей деятельности преподавателя. Данное положение автора служило основой при создании воспитателями творческих проектов.

Г. Е. Муравьева выделяет главные особенности проектирования как вида педагогической деятельности:

а) творческий характер проектирования, предполагающий продуцирование каждый раз абсолютно или относительно нового знания в виде проекта;

б) индивидуальный характер проектирования, то есть отражение личности педагога в проекте образовательного процесса [9, с. 89].

Применительно к нашему исследованию, проводимому на уровне дошкольного образования, задача состояла в выделении особенностей проективно-образовательной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения. Все рассмотренные положения автора послужили основой при создании воспитателями творческих проектов.

Человеческая активность – важнейшая специфическая черта личности, характеризующая её стремление изменять себя и окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как особенность личности, активность проявляется в энергичной, интенсивной деятельности, в труде, в учении, в общественной жизни и т. д. [3, с. 10].

Следует заметить, что профессиональная деятельность воспитателя имеет свои особенности по сравнению с деятельностью школьного учителя. Основная цель деятельности воспитателя ДОУ – воспитание детей дошкольного возраста, их обучение и развитие. Поэтому совершенствование педагогического творчества воспитателя дошкольного образовательного учреждения следует рассматривать как важную цель и одновременно показатель успешности методической работы дошкольного образовательного учреждения, как непрерывный педагогический процесс. Личность воспитателя играет очень большую роль в процессе развития дошкольников. Анализ литературы позволил нам выделить такие аспекты, как личностные качества воспитателя, фак-

торы поведения воспитателя, взаимосвязь между воспитателем и ребёнком, общение как часть педагогического творчества.

Всякая деятельность – это сознательная активность, которая имеет свою мотивацию, свой предмет. Воспитатель, организуя детскую деятельность, отвечает за психологически оправданное сочетание её средств и условий, оценивая также её результат. Я. А. Пономарев подчёркивает, что педагогическая ситуация является относительно законченным образом или моделью такой деятельности, где воспитатель должен оценить не только прямой продукт – что получилось в итоге. Итогом данной деятельности является побочный продукт, связанный с развитием личности в результате такой деятельности.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н., Новый словарь методических терминов и понятий.– М.: Издательство ИКАР, 2009.– 448 с.
2. Акишина А. А., Учим читать быстро и эффективно. Путь к педагогическому мастерству / А. А. Акишина, В. И. Шляхов.– М., 1991.
3. Байков Ф. Я., Ученье и творчество: Исслед.передового опыта работы учителей Псковск.обл. – Л.: Лениздат, 1979. – 149 с.
4. Безрукова В. С., Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996.– 344 с.
5. Зимняя И. А., Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя.–Изд. второе, доп., испр., и перераб. – М.: Логос, 2005. –384 с.
6. Зинченко В., Деятельность. Знание. Духовность / В. Зинченко // Высшее образование в России № 5, 2003. – с. 81–91.
7. Леонтьев А. Н., Деятельность, сознание, личность.– М.: 1975.
8. Леонтьев А. Н., Потребности, мотивы и эмоции.– М.: Изд-во МГУ, 1971, 40 с.
9. Муравьева Г. Е., Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: Монография / Г. Е. Муравьева / Под ред. доктора пед. наук, проф. М. М. Левиной.– М.: Прометей, 2002.– 200 с.
10. Новиков А. М., Российское образование в новой эпохе / А. М. Новиков.– Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001.– 264 с.
- П. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад.– М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.– 528 с.

**В. Г. Колягина**  
**СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ**  
**У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ И ОБЩИМ**  
**НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

*МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ*  
*ИМЕНИ М. А. ШОЛОХОВА*

**ВВЕДЕНИЕ**

**И**зучением особенностей эмоционального развития ребёнка в период дошкольного детства занимались такие отечественные психологи, как Л. И. Божович, Г. В. Бурменская, Л. С. Выготский, А. Д. Кошелева, И. Ю. Кулагина, Я. Л. Коломинский и Е. А. Панько, Л. Н. Леонтьев, В. В. Лебединский, В. Л. Леви, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Р. В. Овчарова, А. М. Прихожан, Г. А. Урунтаева, О. В. Хухлаева, Д. Б. Эльконин. Эмоциональное развитие старших дошкольников связано, прежде всего, с проявлением новых интересов, мотивов и потребностей, самосознания.

В психологической литературе старший дошкольный возраст называется периодом наибольшей выраженности страхов, что связано не столько с эмоциональным, сколько — с когнитивным развитием дошкольников. В этот период резко возрастает понимание детьми опасности.

На современного дошкольника обрушивается множество неблагоприятных факторов, способных существенно повлиять на развитие его эмоционально-личностной сферы. Поэтому в дошкольной психологии проблеме страхов уделяется большое внимание и многие работы отечественных

психологов посвящены данной тематике (Л. И. Божович, Г. В. Бурменская, Л. С. Выготский, А. Д. Кошелева, И. Ю. Кулагина, Е. А. Панько, Л. Н. Леонтьев, В. В. Лебединский, В. Л. Леви, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Л. Ф. Обухова, Р. В. Овчарова, А. М. Прихожан, Г. А. Урунтаева, Д. Б. Эльконин и др.).

В последние годы число детей с разнообразными страхами и тревожностью существенно увеличилось, что вызвало интерес у современных психологов. Речевые нарушения заняли одно из первых мест в численности среди современной детской популяции. Изучение эмоциональных особенностей дошкольников с различными недостатками речевого развития очень актуально для отечественной специальной психологии.

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СТРАХОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НЕДОСТАТКАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ**

Нами было проведено исследование, посвящённое психологическому изучению страхов у дошкольников с недостатками речевого развития. В контингент исследуемых детей вошли дошкольники с заиканием и общим недоразвитием речи. В исследовании была изучена и анализирована специфика возникновения и проявления эмоционального неблагополучия у детей дошкольного возраста с речевыми проблемами.

Психологическое исследование страхов осуществлялось в процессе обследования 154 дошкольников г. Люберцы и г. Москвы в возрасте 5-7 лет.

Экспериментальную группу составили 47 дошкольников с ОНР, 47 дошкольников с заиканием и 60 детей с нормальным речевым развитием. Все дети, принявшие участие в эксперименте, были включены в коррекционно-образовательный процесс, посещали дошкольные учреждения, г. Люберцы и центр патологии и нейрореабилитации речи, г. Москва.

В диагностический комплекс были включены следующие методики:

- проективный тест – «нарисуй семью», «нарисуй человека»;
- модифицированный опросник А. И. Захарова «страхи в домиках»;
- авторская модификация теста Петера Муриса «уровни страхов»;
- анкета для родителей для выявления страхов детей и родителей;
- тест-опросник детско-родительского отношения (ОРО)

А. Я. Варги и В. В. Столина.

Полученные в ходе психологического обследования результаты интерпретировались по количественным и качественным показателям.

**Количественный анализ** позволил нам определить среднее число возрастных страхов у **исследуемых** дошкольников. В качестве *нормативного сравнительного показателя* страхов у детей в возрасте 5-7 лет, не посещающих школу, были использованы данные А. И. Захарова (1982, 1986, 2004). По мнению автора, среднее число страхов у дошкольников в этот период составляет: у девочек – 11-12, у мальчиков – 9. Слишком большое количество страхов у детей (свыше 14 – у мальчиков и 16 – у девочек) указывает на «развитие невроза или тревожности в характере и актуальность их устранения» [4].

Сопоставление среднего числа страхов у детей с результатами, полученными в настоящем исследовании, позволило нам сделать следующие выводы. Показатель выявленных страхов у нормально развивающихся дошкольников составляет 13 страхов, в то время как у детей с заиканием – 13 страхов, у дошкольников с ОНР – 14 страхов. Следовательно, старшие дошкольники всех трёх групп показывают большее число страхов предопределённых возрастной нормой. Это свидетельствует о необходимости организации психокоррекционной работы по преодолению эмоциональных трудностей, как с детьми с недостатками речевого развития, так и с нормально развивающимися дошкольниками.

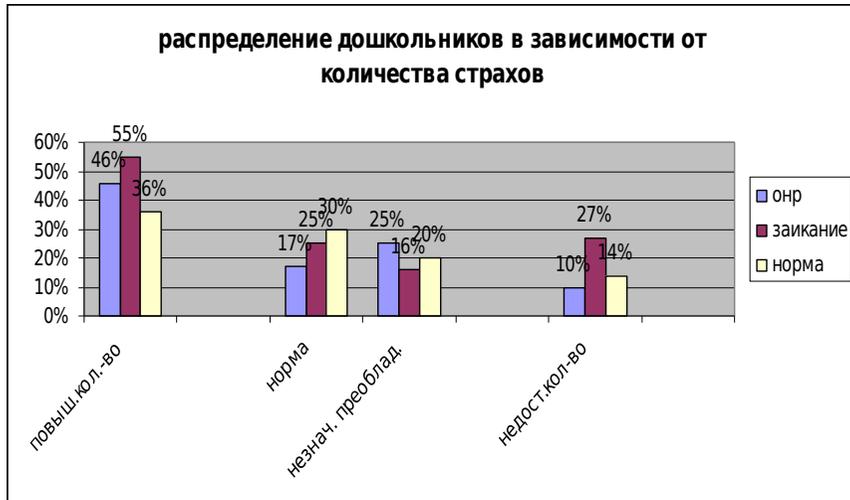


Рис. 1: Распределение дошкольников в зависимости от количества страхов.

Особенности проявления возрастных страхов у детей, принимавших участие в исследовании, наглядно представлены на Рис. 1.

Из диаграммы видно, что у большего числа исследуемых *старших дошкольников с недостатками речевого развития* наблюдается многообразие возрастных страхов, отражающее специфические трудности их эмоционального развития. У половины исследуемых *нормально развивающихся дошкольников* отмечается повышенное количество возрастных страхов, указывающее на их индивидуальные особенности эмоционального развития.

Наше исследование гендерных отличий показало, что мальчики с заиканием и нормальным речевым развитием более невротизированы, чем девочки. Большее количество мальчиков с заиканием (54%) показывают повышенное количество страхов, чем девочки (18%). Мужская половина дошкольников без речевых проблем (50%), так же имеет большие показатели страхов, чем девочки (16%). Дети с ОНР, с повышенным количеством страхов, не показывают гендерных различий, но число мальчиков имеющих небольшое превышение возрастной нормы страхов больше (34%), чем девочек (14%). Эти данные говорят о большей предрасположенности к невротизации в популяции детей у мальчиков.

Данные полученные с помощью методики «Уровни страхов» и позволили составить **перечень основных групп страхов** старших дошкольников (Таблица 1). Определение наиболее распространённых страхов позволило выделить доминирующие страхи для 3-х исследуемых групп: В ходе анализа детских страхов необходимо отметить специфические **отличия** в содержании **страхов** у испытуемых групп детей с заиканием, ОНР и нормальным речевым развитием. Подробное описание детских страхов представлено в Таблица 1. Частота (в %) наиболее выраженных страхов выявлена частотным анализом. В таблице указаны страхи, встречающиеся чаще, чем в (60%) случаев.

Таблица 1: Сравнение доминирующих страхов дошкольников исследуемых групп

Доминирующие страхи	Нормальное речевое развитие		ОНР		Заикание	
	опасение	Высокий уровень страха	Опасение	Высокий уровень страха	опасение	Высокий уровень страха
Страх собственной смерти	1,7%	98,3%	2%	98%	6,4%	93,6%
	100%		100%		100%	
Боязнь смерти родителей	8,6%	91,4%	7,8%	90,2%	0	95,7%
	100%		98%		95,7%	

Доминирующие страхи	Нормальное речевое развитие		ОНР		Заикание	
	опасение	Высокий уровень страха	Опасение	Высокий уровень страха	опасение	Высокий уровень страха
Боязнь стихийных бедствий	31%	43,1%	33,4%	43,1%	31,9%	44,7%
	74,1%		76,5%		76,6%	
Боязнь нападения бандитов и криминальных инцидентов	31%	41,4%	19,6%	56,9%	26,6%	48,9%
	72,4%		76,5%		75,5%	
Страх потерять своё здоровье	55,2%	17,2%	49%	15,7%	46,8%	12,8%
	72,4%		64,7%		59,6%	
Боязнь сказочных персонажей	25,9%	44,8%	19,6%	54,9%	17%	42,6%
	70,7%		74,5%		59,6%	
Страх страшных снов	43,1%	27,6%	17,6%	37,3%	30%	27,7%
	70,7%		54,9%		57,4%	
Боязнь пожара	43,1%	27,6%	27,4%	37,3%	36,1%	27,7%
	70,7%		64,7%		63,8%	
Страх животных	22,4%	44,8%	33,3%	37,3%	27,7%	38,3%
	67,2%		70,6%		66%	
Страх войны	42,8%	24,1%	23,3%	35,5%	19,1%	44,7%
	66,9%		58,8%		63,8%	

Новообразованием 6-7 летнего возраста является *страх собственной смерти и боязнь за жизнь родителей*. Ребёнок осознает, что он сам и люди вокруг него смертны, это бывает для него серьёзным потрясением, возникновение этого страха означает осознание необратимости в пространстве и времени происходящих возрастных изменений. Отсутствие страха за жизнь родителей, указывает на сложные детско-родительские отношения. Страх смерти является 100% для всех дошкольников в исследуемых группах. Боязнь за жизнь родителей испытывают 100% дошкольников с нормальным речевым развитием, в отличие от дошкольников с заиканием, у которых определённый процент детей не испытывает переживаний из-за потери родителей, но 95,7% бояться потерять своих близких. Дошкольники с ОНР так же не все испытывают переживания за жизнь своих родных людей (98%). Значит у некоторых дошкольников с речевыми нарушениями имеются определённые трудности во взаимоотношениях с близкими взрослыми, которые они переживают достаточно сильно и это сказывается на их эмоциональном состоянии.

Страх смерти тесно связан со страхами нападения, сказочных персонажей, заболевания и смерти родителей, жутких снов, животных, стихии, войны. Эти страхи являются типичными страхами старшего дошкольного возраста, все эти страхи связаны с причинением физического ущерба и в своей мотивации они несут угрозу для жизни в прямом или косвенном виде. Нападение со стороны кого-либо (в том числе животных), также как и болезнь, может обернуться непоправимым несчастьем, увечьем, смертью, то же относится к пожару, урагану, грозе, войне.

Нестабильность социально-политической и экономической обстановки в стране, частые мировые природные катаклизмы и возможность террористической угрозы подробно иллюстрируются в средствах массовой информации. Динамичные, эмоциональные и яркие "картинки" наводнений, землетрясений, ураганов, военных действий с применением спецтехники и захваты заложников вызывают у дошкольников сначала интерес, а затем беспокойство и страх. У всех трёх групп исследуемых детей достаточно высокие показатели *боязни стихийных бедствий и катастроф* (заикание – [76,6%], ОНР – [76,5%], нормально развивающиеся дошкольники – [74,1 %]).

Публикации статистики нападений и криминальные новости, постоянно транслируемые по телевидению, увеличение грабежей, изнасилований, убийств, привели население в определённое состояние боязни стать жертвой бандитов и нападения. Опасение выйти на улицу в ночное время, отпустить ребёнка одного погулять является проблемой, из-за страха стать жертвой криминалистических элементов. Всё это переживают взрослые, которые, опасаясь за жизнь своих детей, дают им определённые наставления, стараясь предотвратить трагедию. Тревожная реакция и пессимистические беседы родителей после просмотра новостных программ усиливают ощущение незащищённости и чувство страха у детей. *Страх нападения бандитов* является одним из доминирующих страхов нашего времени, как у взрослых, так и у детей, он проявляется достаточно большими показателями в трёх исследуемых группах. 72,4% нормально развивающиеся ребёнка боятся бандитов и нападения, так же как и (76,5%) дошкольников с ОНР и (76,6%) детей с заиканием.

Обследование дошкольников с нормальным речевым развитием выяснило, что их в большей степени, чем других исследуемых детей пугает *война* (норма – [66,9%], ОНР – [58,8 %], заикание – [63,8%], *пожар* норма – [70,7%], ОНР – [64,7%], заикание – [63,8%]), они в большей степени подвержены *страху заболеть, заразиться*. Это говорит о том, что дети

с речевыми проблемами, посещающие специализированные дошкольные учреждения, имеют медицинское и психологическое сопровождение, а с детьми, без речевых нарушений такая работа не проводится. Кроме того, дети с нормальным речевым развитием в большей степени осознают различные опасения в связи с более развитым вербально-логическим мышлением, в отличие от детей с речевой патологией. Возможности их когнитивного развития позволяют им лучше понимать опасности и их последствия для собственного здоровья и жизни близких людей. Заикающиеся дошкольники (59,6%) в меньшей степени боятся болезней, ведь частые посещения врачей, приемы препаратов и проведение различных медицинских исследований помогли свыкнуться с мыслью о болезни, она не так пугает заикающихся детей, в отличие от других исследуемых групп (норма – (72,4%), ОНР – (58,8%).

*Страхи животных и сказочных персонажей* являются достаточно выраженными 5-7 лет – это возраст «сказок и фантазий». Последние данные показывают, что современным детям стали свойственны страхи детей более младшего возраста (Бабы-Яги, Кощея Бессмертного, скелетов и др.) Яркие сказочные и мультипликационные персонажи, фантастические герои, часто агрессивно настроенные, сейчас часто рекламируются средствами массовой информации, переполняя как телеэкраны, так и детскую литературу. У некоторых детей тревожные фантазии проявляются настолько сильно, что начинают проявляться в нарушениях сна, трудностях засыпания и ночных кошмарах. Наше исследование показало, что в большей степени видят и боятся *страшных снов* дошкольники без речевой патологии (70,7%), дети с речевыми проблемами в меньшей степени видят страшные сны (ОНР – (54,9%), заикание – (57,4%). Многие дети рассказывали и описывали свои кошмары, в основном сюжет был один и тот же – преследование ребёнка чудовищем. Не все родители контролируют количество и качество просмотренной ребёнком информации. В некоторых современных мультфильмах часто преобладают агрессивно-страшные персонажи и сюжеты. Такие просмотры в дальнейшем могут сказаться на психическом состоянии ребёнка и проявиться не только появлением страхов, тревожности, истерических реакций, но и повышением агрессии. (70,7%) исследуемых дошкольников без речевых нарушений *пугают сказочные персонажи*. Большое количество исследуемых детей с общим недоразвитием речи (74,5%), боятся Бабу-Ягу, Кощея Бессмертного, данные персонажи являются устрашающими для детей более младшего возраста, это говорит о том, что данный контингент детей

с речевой задержкой имеет ещё и задержку эмоционального развития. Дошкольники с ОНР – инфантильны, что проявляется в их страхах. Заикающиеся дети в меньшей степени пугаются сказочных персонажей (59,6%), возможно, потому что с этой категорией детей ведётся большая работа по развитию речи, где большое внимание уделяется русскому фольклору. Заикающиеся дети больше боятся монстров, чудовищ, скелетов, пришельцев, чем представителей русских сказок.

67,2% исследуемых дошкольников без речевых проблем находят устрашающими для себя взаимоотношения с животными, так же как и 70,6% детей с ОНР и 66% их сверстников с заиканием. Агрессивных животных, хищников и злых собак нормально развивающиеся дети боятся в меньшей степени, однако брезгливое отношение, боязнь за своё здоровье и жизнь в большей степени вызывают у дошкольников ядовитые укусы змеи, паука или осы, в отличие от них заикающихся дошкольников в большей степени пугают именно собаки и хищные животные.

Исследование показало, что в наименьшей степени детей беспокоят социально-опосредованные страхи (людей, родителей, врачей), которые в той или иной степени связаны с общением и социумом, другие страхи являются специфическими (замкнутого пространства, воды, больших площадей), сюда же входит и страх *речи*. *Этот страх проявился в группах детей с ОНР и заиканием, у детей с нормальным речевым развитием страх речи не был выявлен.* В группе заикающихся детей (68,1%) не испытывают страха речи, но (31,9%) детей выявлен страх речи, причём у 21,3 % обследуемых заикающихся он имеет высокий уровень выраженности, дети осознавали, что бояться говорить из-за запинок в речи. У остальных (10,6%) – боязнь проявлялась скорее как неуверенность, фрустрация, встречающаяся только в ситуациях общения, носящая избирательный характер, в которых дети старались промолчать и не вступать в диалог.

Вопреки общепринятому мнению о наличии страха речи у дошкольников с ОНР выяснилось, что у небольшого количества исследуемых детей, (29,4%) имеют страх речи, который проявляется фрустрированностью на речевом дефекте. В отличие от заикающихся детей, только (5,9%) имели высокий уровень этого страха, для остальных (23,5%) это было как опасение по поводу своего дефекта. Это проявлялось в переживании и неуверенности в себе по поводу преодоления речевых проблем, но не сказывалось на речевой активности детей и на их взаимоотношении с окружающими людьми. К сожалению, одной из причин этого являются

взрослые, которые акцентируют внимание детей на речевом дефекте, усиливая их переживания, а также дети, которые дразнят своих сверстников имеющих различные речевые трудности.

В процессе анализа результатов исследования были обнаружены существенные различия в характере детских страхов у дошкольников с недостатками речевого развития и их сверстников с нормальным речевым развитием. Страхи детей, имеющих недостатки речевого развития, характеризуются большим разнообразием, устойчивостью и высокой интенсивностью переживания, тесной связью с родительскими страхами и условиями воспитания, а также эмоциональной фиксацией специфических страхов: фрустрированность на речевом дефекте, имеющую различную психологическую природу у дошкольников с заиканием и с ОНР. Более половины опрошиваемых детей имеют превышающее, допустимую возрастную норму, количество страхов, что говорит о невротизации детской популяции. Необходимо вводить в психолого-педагогический процесс работы с дошкольниками мероприятия по профилактике и коррекции страхов у детей.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы у детей и их лечение. – Л.: Изд-во «Медицина», 1977. – 272 с.
2. Колягина В. Г. Психологические особенности страхов дошкольников с речевыми нарушениями // Обучение и воспитание особого ребёнка. – 2011, № 1.- с 68-75.
3. Колягина В. Г. Особенности возникновения и специфика проявления страхов у дошкольников с речевым дизонтогенезом и нормальным развитием // Дошкольное воспитание. – 2015, № 4.- с. 100-106.
4. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004.-448 с.
5. Прихожан А. М. Тревожность и страх у младших школьников // Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Изд. центр «Академия», 1997. – 84-93 с.



**О. В. КОСТРЕНКО**  
**ЗОНА ТУРИЗМА И РЕКРЕАЦИИ В ПРАВОБЕРЕЖЬЕ**  
**ЕНИСЕЯ**

*КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА*

**В** структуре территориального планирования формирующейся Красноярской агломерации зоны рекреации и туризма должны занять особое место. К этому располагает уникальность её положения на стыке Западно-Сибирской низменности, Средне-Сибирского плоскогорья и Алтае-Саянской горной страны. Живописное сочетание высокого густо расчленённого правобережья с лесными массивами левобережья, берега Красноярского водохранилища привлекают отдыхающих во все времена год. В городе есть и традиционные для посещения туристами места, которые славны ещё с советских времён, и вновь открытые объекты. «Красноярская ГЭС» – одна из самых больших электростанций в России, особенно прекрасна в период сброса воды. Её лучше смотреть летом. Молодёжь всего города облюбовало Дивногорск и ГЭС как прекрасное место для летнего отдыха. Бобровый лог – лучший горнолыжный комплекс России, многие приезжают в город лишь для того, чтобы отдохнуть здесь. Сюда приезжают сноубордисты даже из соседнего города Новосибирска.

Самая отдалённая часть Свердловского района г. Красноярска – Базаиха, постепенный переход к живописным окрестностям, заповедным лесам отрогов Восточного Саяна. Поскольку здесь располагаются заповедные зоны города,строек в этих краях фактически не ведётся. Верхняя Базаиха – это район, расположенный у подножья канатно-кресельной дороги, в частном секторе

небольшие деревянные дома сегодня продают, а на их месте растут коттеджи. Земля у большинства владельцев в собственность не оформлена, ведь зона заповедная. Здесь же располагаются детские оздоровительные лагеря, ботанический сад Крутковского, зоопарк «Роев ручей» и заповедник «Столбы». Недостаток у района один, летом, когда отдыхающие направляются в зоны зелёного отдыха, или зимой, когда люди едут отдыхать на горнолыжный курорт, из района сложно выехать из города из-за пробок.

Заповедник Столбы – в природном отношении представляют собой снежниковые скалы-останцы причудливых форм. Скалолазы со всей России ежегодно покоряют их. Дорога в заповедник – пеший путь протяжённостью 2 километра. Самое красивое место здесь скалы «Перья», «Дед», «Бабка» и др. В заповеднике можно остаться на ночлег, для туристов здесь сдаются в аренду небольшие дома. Неподальёку от заповедника «Столбы» расположен центр детского отдыха «Роев ручей». Огромный зоопарк, на территории 7 квадратных километров – это рыси, тигры, львы, мартышки, жирафы, медведь, овцебык. На въезде построен хороший парк аттракционов.

Одним из экстремальных видов туризма остаётся сплав по горным рекам, в том числе – по р. Мана. Сплав на спортивных судах возможен по р. Мана от Юльевского прииска (около 30 км от истоков). В низовьях река судоходна для небольших водомётных судов. Горный характер Мана сохраняет от истоков до устья. Её притоки глубоко врезаются, имеют крутонаклонные узкие долины, порожистые русла, обилие водопадов. В верховьях – два порога: Соболиный («Труба») – второй-третьей по категории трудности в зависимости от уровня воды, и Большой Манский порог – четвёртой-пятой категории трудности. На пороге ежегодно проводится Чемпионат края по водному слалому. У подножия Кутурчинского белка (1 765 м) находится Манский порог.

По Мане можно совершать водные, пеше-водные (комбинированные), лыжные, пешеходные походы (по Кутурчинскому, Манскому белогорьям) – от походов выходного дня (для активного отдыха, оздоровления) до многодневных спортивных маршрутов второй-третьей категории сложности. Сплавляться по Мане, путешествовать пешком по белогорьям можно с мая до сентября, но наиболее благоприятное время для летних походов – июль, начало августа. В это время обычно жаркие дни (до 30-35°C) с купанием, рыбалкой, сбором ягод и грибов, тёплые ночи. В верховьях реки Манной на площади 100 га по склонам белка к вершине простираются четыре скальные гряды с неприступными живописными скалами, так называемыми Манскими Столбами. Скал более ста, различной высоты, с гротами и сквозными арками

похожими на огромных сказочных зверей: «Караван верблюдов», «Динозавр», «Суслик»... На территории Манского района расположено 26 пещер, что создаёт условия для развития спелеотуризма.

Пещера **«Большая Орешная»** объявлена памятником природы Краевого значения постановлением Красноярского краевого Совета 1977 г. и является одной из крупнейших пещер не только в России, но и в мире. Она находится в 2,5 км от п. Орешная, имеет лабиринтовое строение, внутри её преобладают наклонные и горизонтальные ходы на разных уровнях. Их протяжённость – 180 км, а общая длина 50 км. Большинство ходов и гротов объединено в крупные системы. В пещере множество уникальных натёчных образований, имеются подземные реки, озёра и сифоны глубиной до 40 м.

В 4 км от п. Степной Баджей расположена пещера **«Баджейская»**. Насколько она большая, настолько и завораживающе красива. В пещере много гротов, переходов, есть подземный ручей. В лужицах на дне раньше наблюдались скопления пещерного жемчуга, но они уничтожены посетителями пещеры. Вход в пещеру имеет форму воронки, диаметром 10 м. Протяжённость ходов пещеры около 6 000 м, глубина 170 м. По морфологической характеристике она относится к пещерам комбинированного типа, карстового происхождения. Пещера начинается входным колодцем глубиной 20 м., от дна которого начинается основной туннель пещеры с многочисленными ответвлениями. Внутри имеется крупное озеро, площадью более 50 м<sup>2</sup>, глубиной до 4 м. Температура в пещере составляет 4°С с сезонным колебанием во входных частях, влажность – около 95%.

Недалеко от п. Степной Баджей находится пещера **«Тёмная»**. Полуовальный вход в пещеру служит началом наклонного коридора, покрытого живописными гирляндами инея. На расстоянии 15 м. от входа снизу вверх растут массивные ледяные сталагмиты. Дно грота завалено глыбами, на стенах кое-где отложены тонкие белые наплывы кальцита, с потолка капает вода. На дне среди глыб заметно сухое русло древнего ручья.

Кроме природных объектов туризма на территории Манского района встречаются и памятники историко-культурного наследия. К ним относятся, например, писаницы. В устье реки Колбы, левого притока Маны, расположена **Колбинская писаница**. Петроглифы были открыты Г. Гmeliным в 1740 г., обследованы А. В. Андриановым, И. Т. Савенковым, В. С. Прозоровским, А. Л. Заика. На береговых утёсах нанесены рисунки эпохи железного века и средневековья: изображения людей, всадников, животных, символов солнца.

**Койская писаница** находится на левом берегу реки Маны, в 500 м к северу от д. Кой. На береговом утёсе охрой нанесены изображения:

лоси, медведь, личины, лыжник, «рогатые» антропоморфные фигуры, руны и знаки. Койская писаница была открыта В. Ф. Капелько в 1987, обследована А. Л. Заика в 1991, 1994 гг..

Формирующаяся индустрия туризма становится инвестиционно привлекательным сектором красноярской экономики. Такой всемирно известный бренд, как биосферный заповедник «Столбы», может принести городской экономике и деньги, и дополнительные рабочие места. При том заповедник вплотную примыкает к городу. Столь же перспективным представляется развитие горнолыжных трасс и баз олимпийского резерва в Дивногорске, сплава по таёжной Мане, спелеологического туризма в пригородах Красноярска, яхтенного спорта и просто развитие рекреационно-курортной зоны на Красноярском море. Сформировавшийся красноярский средний и малый бизнес уже имеет средства для развития собственного дела, но не имеет возможностей для решения инфраструктурных задач, таких, как строительство электрических сетей, дорог. При соответствующих инвестициях в инфраструктуру туристический сектор может стать одним из быстро растущих новых постиндустриальных кластеров, что сулит большие выгоды инвесторам и обеспечивает дополнительную занятость местному населению.

### ЛИТЕРАТУРА

1. География туризма: учебник / колл. авторов; под ред. А. Ю. Александровой. М., 2008.
2. Гвоздецкий Н. А. Проблемы изучения карста и практика. М., 1972.
3. Зорин И. В., Квартальнов В. А. Энциклопедия туризма: Справочник. М., 2003.
4. Колбовский Е. Ю. Экологический туризм и экология туризма: учеб. пос. М., 2006.
5. Муковозчикова Е. Н. Конгломератовый карст Манского прогиба, природные условия его формирования. Красноярск, 1977.
6. Цыкин Р. А., Цыкина Ж. Л. Карст Восточной части Алтае-Саянской горной области. Новосибирск, 1978.
7. Цыкин Р. А., Цыкина Ж. Л. Баджейские конгломератовые пещеры // Пещеры, вып. 10-11. Пермь, 1971.

**Р. Э. Лильберг**  
**РЕГУЛЯТИВНАЯ ДИСФУНКЦИЯ СИСТЕМЫ  
МЕЖДУНАРОДНОГО ПРАВА В XXI ВЕКЕ –  
ПРИЧИНЫ И ПОСЛЕДСТВИЯ**

*МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЕВРЕЙСКИЙ ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ,  
ФИНАНСОВ И ПРАВА (МЕИЭФИП)*

«Углубляющаяся дисфункция системы правового регулирования международных отношений как следствие существенных изменений геополитических и макроэкономических балансов на рубеже XX – XXI вв».

**ВВЕДЕНИЕ**

**В** предыдущих работах [4, 5] было показано, что с фактическим распадом в конце прошлого века СССР как единого государственного и территориального образования, была нарушена система биполярной демаркации и поддержания геополитических интересов двух крупнейших мировых держав – Советского Союза и Соединённых Штатов Америки. Эйфория от исчезновения главного геостратегического соперника очень скоро привела к эскалации стремления к тотальному доминированию с единым мировым центром и его последующей концептуализации в форме геостратегической модели «Pax Americana» для всего остального мира. С исчезновением с мировой политической сцены прежней модели двустороннего сдерживания и баланси-

рования встречных интересов стали стремительно инволюционировать все прежние инструменты обеспечения эффективного функционирования этой модели, в числе которых оказалась и многоуровневая система международного права – публичного, частного и гуманитарного.

К сожалению, причины этих негативных перемен обнаруживаются, главным образом, в экстраправовой плоскости. Начиная с 1990-х годов, США взяли новый стратегический курс на последовательное ослабление всех без исключения международных институтов, обеспечивающих объективный и признаваемый большинством субъектов международного права характер, постепенно отодвигая реальные регулятивные функции этих действительно международных организаций в сторону прямо или косвенно контролируемых Вашингтоном (НАТО, МВФ, ВБ и др.) с целью достижения последним целей мировой гегемонии и финансово – экономического доминирования далеко за пределами своих собственных границ [5]. Тем самым, система международного права в своём прежнем виде реализаторам этой новой стратегии оказалась просто не нужна, ибо она точно не вписывалась в «новый мировой порядок».

### **Принцип экстерриториальности в новой трактовке**

Функционально – статусная девальвация независимых (от прямого влияния Вашингтона) международных правовых институтов в течение последних десятилетий является прямым результатом многократных лукавых трактовок международных правовых норм со стороны США, а также подмены последних внутренними правовыми нормами американского законодательства, что, по сути, должно быть квалифицировано в качестве целенаправленной денонсации системы исходных правовых принципов, лежащих в основе правового регулирования отношений между различными государствами, имеющими столь же различные национальные правовые системы [2], [3].

Импликативами архаичного ныне принципа «Divide et impera» в структуре правовых норм системы международного права становятся все более учащающиеся факты прямого давления США на правовые институты других независимых государств с целью оказания влияния на принимаемые ими решения в интересах своих собственных правовых институтов. Такие шаги по осуществлению новой стратегии геополитического доминирования, все более интенсивно реализуемой именно в правовой плоскости, вызывают все меньше сомнений у мирового сообщества, поскольку субъ-

екты последнего тем самым все более плотно придвигаются Минюстом и Генеральной прокуратурой США к осознанию того факта, что их собственная правовая система (равно, как и любые её решения) не ставится «заокеанскими партнёрами» ни во что.

Прямым подтверждением этой инспирированной извне деструкции системы международного права следует признать множественные факты нарушений различными государственными институтами США правового суверенитета других государств, выражающиеся преимущественно в нижеследующем:

4. Факты тайных запросов и тайных сговоров спецслужб США с представителями правовых институтов других государств за спиной мирового сообщества.

5. Факты оказания силового влияния, диктата и прямого вмешательства спецслужб США в решения независимых правовых институтов других государств.

6. Факты задержаний, арестов и экстрадиции на территорию США с территории других государств граждан этих и третьих государств вне существующих механизмов правового регулирования и существующих норм международного права, определяющих правовые основания и порядок осуществления таких процедур, равно как и причастность, а также виновность задержанных, арестованных и экстрадированных лиц вне действия вышеуказанных правовых механизмов и норм.

7. Факты тайного осуществления спецслужбами США незаконной разведывательной деятельности на территории других государств с вмешательством в частную жизнь их граждан и даже их руководителей.

8. Факты наличия так называемых «тайных тюрем» США на территории других государств и осуществления там практики истязаний заключённых [5].

## **«НОВЫЕ» МЕЖДУНАРОДНЫЕ КОНФЛИКТЫ В ПРАВОВОМ ИЗМЕРЕНИИ**

Целенаправленное и часто силовое осуществление стратегии создания «нового» монополярного мира в сфере политики, экономики, финансов и права со стороны США в течение достаточно непродолжительного исторического периода привело к тому, что фундаментальные основы и принципы послевоенного (после Второй Мировой войны) мироустройства, закреплённые в решениях Нюрнбергского и Токийского международных Трибуналов, все менее воспринимаются как обязательные к применению

в случаях возникновения международных споров и конфликтов, и тем самым все более становятся достоянием истории [2].

Собственно, «правовая процедура урегулирования конфликта» в «новой» американской трактовке, впервые «обкатанная», видимо, ещё на заре американской истории (с индейцами и чернокожими рабами из Африки), так и остаётся по сию пору крайне скудна именно своим правовым содержанием. Нет возможности вдаваться здесь во множество причин последнего, однако, целенаправленное и нарочитое презрение «янки» по отношению к существующей системе международного права, к обязательному характеру её норм жестоко и многократно мстило этим новым ландскнехтам, поскольку повсеместно навязываемые ими вместо формальных правовых норм неформальные договорённости все более часто приводят к тому единственному итогу, к которому они только и могут привести, а именно – к возникновению десятков новых проблем вместо двух – трёх прежних, «замётённых» этими договорённостями, как мусор под ковёр. Американское посредничество в переговорах между конфликтующими сторонами в последнее время все более часто приводит к тому, что после «отбытия» посредников восвоится территория раздора необратимо тонет в дыму, а потом и заливается кровью, – так это было на Балканах, в Ираке, Афганистане, Ливии, Сирии, на Украине, и список этот только всё более и более множится [5].

Причины этого лежат не только в правовой, но и во внеправовой плоскости. Деля конфликтующие стороны на «хороших парней» и «плохих парней», при посредничестве в переговорах между теми и другими Штаты придерживаются принципа незыблемости примата собственных геостратегических интересов, сохранения, укрепления и расширения сфер своего влияния далеко за пределами территории юрисдикции собственной национальной правовой системы. Естественно, к базисным принципам международного права, предусматривающим исходный паритет интересов участников международных споров и конфликтов, это если и имеет хоть какое-то отношение, то разве что самое отдалённое.

Не имея желания предложить что-либо действительно эффективное, Штаты сплошь и рядом применяют тактику, наиболее соответствующую их собственным представлениям о том, как такого рода споры следует решать. Чаще всего это предполагает реализацию моделей протектората, «оказания помощи», имитации демократизации местных политических режимов посредством прямого или косвенного силового вмешательства [2, 5].

## **«WAR BY PROXY» И «УПРАВЛЯЕМЫЙ ХАОС» - ПРАВОВАЯ ОЦЕНКА**

То, что сейчас происходит на Украине, всё более–менее вменяемые политологи определяют термином «war by proxy». «War by proxy» – это «война по доверенности», то есть война, развязанная между двумя странами третьей страной для решения своих геополитических проблем силами первых двух стран и на территории первых двух стран. Специалисты – правоведы во всём мире были поражены тем, с какой поспешностью и безоглядностью была денонсирована и рухнула правовая система целой европейской державы, другие же пребывали в непреходящем изумлении от градуса той лжи и клеветы, которые использовались новыми киевскими властями для оправдания своих действий. Поистине роковая ошибка произошла с расстрелом в воздухе пассажирского самолёта, который приняли за другой самолёт, но и тут власть предержавшие и воюющие быстро смекнули, как все это обставить и на кого свалить так, чтобы всем остальным это «пришлось по вкусу» [4].

Однако, действительно сильные эмоции испытывали лишь те, на кого вся эта пропаганда и была рассчитана, тогда как в соответствии с новыми стратегическими планами Штатов, на самом деле ничего «нового» не произошло. Кто-то сможет вспомнить сейчас хоть одну норму международного права, которая не встала бы поперек организаторам и вдохновителям «управляемого хаоса», и которая не была бы немедленно, тут же попорана?

Нет ответа на этот вопрос. Нет ответа на вопрос, как и каким образом соотносится реализация любого сценария «управляемого хаоса» с нормами системы международного права? Видимо, имеет смысл констатировать правовой регресс ни одних отдельно взятых (после вмешательства США) Косова – Ирака – Ливии – Украины, а всего «цивилизованного мирового сообщества» как целого, ибо в числе многих прочих, реализация сценария «управляемого хаоса» всякий раз предполагает в качестве одной из своих первоочередных задач выведение подсценарной территории за рамки юрисдикции этой системы, и ни разу никто, ни одна страна из числа этого «цивилизованного сообщества» не выразила своего возмущения или протеста по поводу настолько явного и неприкрытого попрания закона.

Одна иллюстрация: отказ от объективных по своему характеру и признанных международным сообществом правовых норм может иметь далеко идущие последствия. Осенью прошлого года в Украине был принят «Закон об очищении власти», более известный как «Закон о люстрации» [1].

текст которого вызвал плохо скрываемое изумление у профессионального мирового правового сообщества. Общая структура «Закона об очищении власти» изначально ориентирована на признание виновности по факту отнесения того или иного субъекта вины к «врагам Украины», к «сепаратистам», к «продажным наймитам прежнего политического режима» и т. п. и исключает вменение вины только по факту совершения и содержанию вменяемого в вину деяния, как это предписывают все без исключения системы формального права. Судебная процедура в «Законе...» просто отсутствует, равно как и презумпция невиновности; рапорт на увольнение «виновного лица» пишет его начальник...

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Незаметно перемещаясь от Совета Безопасности ООН к НАТО и структурам, подобным ей, функция регуляции отношений между различными государствами начинает все более и более отдавать самым неприкрытым сервизмом вследствие того, что сама НАТО давно перестала отвечать той первоначальной цели, ради которой она когда-то и создавалась. Обратив политику в бизнес, а международные отношения – в форму «крышевания» этого бизнеса, Штаты давно превратили НАТО в фактический, легальный, и самый эффективный инструмент этого «крышевания». Последствия «крышующей» деятельности НАТО в Сербии, Ираке, Ливии, Украине любой, в сознании которого сохранилась хотя бы капля критики по отношению к современному масскульту и современным СМИ, может наблюдать и трезво оценивать и по настоящее время. Везде – полыхает, везде – совершенно нечеловеческое зверство, везде – нет никаких ресурсов для оперативного урегулирования ситуации, и везде – нет никакого, ни малейшего доверия ни к натовской, ни к американской военщине, равно как и к политикам из ЕС и из-за океана, обещаниям которых сейчас может поверить разве только что какая-нибудь публика, которая всё ещё бегаёт с копьями по африканской саванне.

И всё это – оборотная сторона институционализированного презрения к международному Закону и последовавшего за этим презрением многократным попранием его норм, последствием которого и явился самый печальный, и самый трудноизлечиваемый мировой кризис, а именно – кризис доверия, во мгновение ока иррадировавший из правовой сферы в сферу политики, дипломатии, экономики, финансов. И было бы, может быть, ещё

терпимо, если бы дело ограничивалось только материальными лишениями. Презревшее свой же закон международное сообщество уже начинает платить за своё презрение самую дорогую цену. Причём, – это касается уже не только стран так называемого «третьего мира». Те же Штаты и их партнеры по НАТО получали назад своих военнослужащих из Ирака и Афганистана в цинковых гробах. Расправившаяся с «диктатурой Каддафи» и разворотившая Ливию только ради «евроатлантической солидарности» Европа сейчас сполна пожинает плоды своего вероломства, захлёбываясь в потоках беженцев, хлынувших в Европу из Африки и с Ближнего Востока.

Полагаем, что ныне уже ни у кого не вызывает сомнения то, зачем и для каких целей Штатам нужны всё новые и новые «горячие точки». И всякий раз, поднося огонь к очередной «пороховой бочке», эти поджигатели, видимо, уже совершенно уверившиеся в собственной безнаказанности, открыто и явно преступают и попирают Закон. Отрицая значение, роль и статус последнего, тем самым в функцию закона возводится ни что иное, как беззаконие, лишаящее субъекты международного права хотя бы надежды на соблюдение их собственных интересов. Однако, – за временем разбрасывать камни наступит время их собирать. Обязательно наступит. Ибо с одного раза История учит лишь тех, кто сам желает у неё учиться. Для остальных же – она повторяет свои уроки. Повторяет до тех пор, пока не дойдёт.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Закон про очищення влади (Закон про люстрацію) від 16.09.2014.
2. Зорькин В. Кризис международного права: современный контекст // Российская газета № 6408 от 20 июня 2014, 17 полоса.
3. Кулаков В. В., Каширина Е. И. Международное гуманитарное право – Р.н/Д: Феникс, 2012, 187 с.
4. Лильберг Р. Э. Украинский кризис 2013 – 2014 г.г. в зеркале закона: системный анализ – в сб. Материалы Всероссийской научно-практической конференции СПИИМ 29 – 30 июля 2014 г. – С/Пб.: издательство СПИИМ, 2014, 5 с.
5. Лильберг Р. Э. Отношения Россия – НАТО: личина и исподники современного политического масскульта – М.: Editus Publisher, 2015, 59 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Перечень нормативных правовых актов и источников международного публичного, частного и гуманитарного права, отдельные положения которых были нарушены в ходе международных конфликтов и споров, инспирированных или сопровождающихся вмешательством государственных, правовых институтов и спецслужб США в период с 1945 г. по настоящее время.

1. Устав ООН (26 июня 1945, Сан-Франциско) – ст.39, 41 – 47, 49; – <http://www.un.org/ru/documents/charter/>
2. Устав международного военного трибунала для суда и наказания главных военных преступников Европейских стран Оси (Нюрнберг 20.II.1945 – 1.IO.1946) – ст. 5 – 8, 10, 12, 27, 28; – <http://yablor.ru/blogs/ustav-nyurnbergского-tribunala/942259>
3. Приговор Международного военного Трибунала для Дальнего Востока (Токио, 19 января 1946) – Кат.В п.п.37, 39, 40 – 44, 49; Кат.С п.п. 53 – 55; – <http://www.protown.ru/information/hidden/5478.html>
4. Декларация о принципах международного права 1970 г. п.1 ч.1 – 8, 10, п.п.2 – 10; – [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/intlaw\\_principles](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/intlaw_principles)
5. Заключительный акт Совещания БСЕ (Хельсинки, 1 августа 1975) – ч.1 п.п. 1 – 2; ч. 3 п.п.1 – 4, 6; – <http://www.zakonprost.ru/content/base/29>
6. Итоговый документ Венской встречи государств – участников Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Вена, 15 января 1989) – п.п. 5, 6, 7, 11, 13, 16, 18; <http://docs.cntd.ru/document/9017>
7. Конвенция о запрещении преступлений геноцида и наказании за него (9.I2.1948, Париж) – ст. 2 – 7, 9; – [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/genocide.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/genocide.shtml)
8. Всеобщая декларация прав человека (10.I2.1948, Париж) – ст.1 – 19, 27 – 30; – <http://www.un.org/ru/documents/udhr/>
9. Третья Женевская конвенция «О защите военнопленных» (12 августа 1949, Женева) – ст.2 – 7, 12 – 17, 27, 28, 31, 33; – <https://www.icrc.org/rus/resources/documents/misc/geneva-convention-3.htm>
10. Четвертая Женевская конвенция «О защите мирного населения во время войны» (12 августа 1949, Женева) – ст. 3 – 7, 13 – 26, 29 – 45, 47 – 78; – <https://www.icrc.org/rus/resources/documents/misc/geneva-convention-4.htm>
11. Конвенция против пыток и других жестоких, бесчеловечных или унижающих достоинство видов обращения и наказания (10.I2.1984, Нью-Йорк) – ст. 2 – 6, 8 – 19; – [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/torture.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/torture.shtml).

**Е. Н. Палий**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ**  
**В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ**  
**РГУ НЕФТИ И ГАЗА ИМЕНИ И. М. ГУБКИНА)**

*Российский Государственный Университет Нефти и Газа  
Имени И. М. Губкина*

**Н**а важность гуманитарного образования указывает тот факт, что в центре гуманитарной парадигмы всегда находится индивид, личность, индивидуальность, социокультурная экзистенция, которая в своей деятельности ориентируется на культурные предметы и культурные объекты, культурные артефакты и социокультурную морфологизацию, поведенческие паттерны. Гуманитарное образование, таким образом, формирует личность с определёнными культурными характеристиками.

Формирование культуры в контексте гуманизации имплицитно с культурой преподавания, общей высокой культурой сферы образования в целом. В конечном итоге, само наследование высоких образцов культуры во многом связано с развитием именно гуманитарного образования. Именно через гуманитарные науки обобщаются знания о мире, социуме, культуре, человеке, искусстве в русле усвоения систем, моделей, норм, максим, традиций, ритуалов, культуры нации, её национального менталитета. Ведь только собственно гуманитарное образование стимулирует возникновение и развитие общечеловеческих ценностей и идеалов.

Образование в инженерно-техническом вузе должно помогать человеку вырабатывать гуманитарно направленную культуру, адекват-

но-личностную философию и индивидуальную структуру ценностей в связи с кризисом социокультурной парадигмы нашего общества, когда культурные феномены обесцениваются и ослабевают культурные нормы, изживают себя и, говоря языком О. Шпенглера, «завершают свою экзистенцию», чтобы преодолеть вулгаризацию культуры и её дегуманизацию. В обществе, в котором усиливаются социальные аномалии, должна преодолеваться пассивная форма приспособления людей к социальным отношениям, чтобы человек перестал быть марионеткой игрушкой – средством в руках других людей и государства.

Именно технократизм как односторонность, узость мышления во многом играет негативную роль как в процессах формирования личности, так и развития общества. Руководство наиболее продвинутых технических вузов уже давно осознало все опасности однобокой подготовки специалистов.

Так, 7 июня 2001 г. на расширенном заседании Учёного совета в РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина была принята «Концепция гуманитарного образования в техническом вузе» [1]. Концепция базируется на следующих принципах:

- гуманитаризация образования может успешно осуществляться только путём взаимосвязанной, системной деятельности всех структур вуза,
- гуманитаризация образования может быть достигнута преподаванием широкого и постоянно обновляющегося круга базовых и элективных курсов по социально-гуманитарным наукам,
- гуманитаризация образования требует разнообразия моделей гуманитарной подготовки, обязательно учитывающих профиль вуза.

Создающиеся метод и система гуманитаризации образования призваны способствовать достижению следующих целей:

- овладение будущими инженерами гуманитарной культуры, преодоление узости и однобокости технократического мышления,
- формирование специалиста, гармонично сочетающего в себе современный высочайший уровень профессиональных знаний и навыков с гуманистическими жизненными ориентирами, базирующимися на принципах гражданственности и нравственности,
- развитие у будущего специалиста качеств творческой личности, в равной мере владеющей как формами и методами понятийно-рационального познания мира, так и интуитивно-образными формами его постижения.

Гуманитарная подготовка специалистов в техническом вузе направлена, в первую очередь, на то, чтобы сформировать у них определённые мировоззренческие ориентиры.

Ситуация в России сегодня характеризуется глубочайшим мировоззренческим кризисом. Перед российским обществом, дважды испытавшим в XX веке «распад связи времён», встали проблемы смысла жизни, переоценки и создания новых ценностных систем и т. п. Наше общество нуждается в восстановлении связи времён, в приобщении к общечеловеческим культурным ценностям, в формировании мировоззренческой ориентации, направленной на создание гуманистической системы ценностей.

Сегодня становится все более очевидным, что сформировавшаяся в стране за последние годы модель образования уже не отвечает требованиям, предъявляемым обществом к образованию. Во всем мире идёт поиск новых методов образования, более демократичных, диверсифицированных и результативных с позиций интересов общества. В конечном счёте, речь идёт об образовании как лично-значимой ценности.

Необходимость создания новой методики и технологии гуманитарного образования не сводится только к пересмотру спектра и содержания учебных дисциплин. На первый план выдвигается формирование определённой микросреды вуза, так называемой гуманитарной среды.

Главной целью высшего технического образования является подготовка высокопрофессиональных специалистов. Только специалисты высокого уровня могут способствовать как восстановлению стабильности в развитии топливно-энергетического комплекса страны, так и выявлению наиболее перспективных направлений и путей его развития. В связи с этим, на технические вузы России ложится ответственность в подготовке таких специалистов. Но этого недостаточно. В соответствии с предлагаемой концепцией образование в техническом вузе может считаться гуманитарно-сформировавшимся, только если оно направлено на подготовку как высокопрофессиональных специалистов, так и нравственно и духовно состоятельных инженеров, ориентированных в своей профессиональной деятельности на общечеловеческие, гуманистические ценности.

Гуманитарной средой вуза является совокупность образовательно-воспитательных, культурно-нравственных условий, подкреплённых комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих обретение единой гуманитарной культуры и направленных

на формирование и развитие личности, которая осознает смысл своей деятельности, своё предназначение, обладает активной жизненной позицией.

При построении гуманитарной среды технического вуза следует выделить четыре наиболее существенных для технического образования сферы:

1. среда гуманитарного обучения;
2. языковая среда;
3. внеучебная среда;
4. среда взаимовлияния технического вуза и социума.

Деятельность всех составляющих гуманитарной среды является по своей сути программой гуманитаризации вуза.

Среда гуманитарного обучения в техническом вузе представлена, прежде всего, определенным набором гуманитарных дисциплин и имеет свою специфику. Спецификой среды гуманитарного обучения в техническом вузе, в отличие от гуманитарных, является то, что в качестве особой ценности здесь предстаёт межличностное общение, личностное взаимообогащение и развитие. Данная специфика, прежде всего, связана с задачей раскрытия смысла существования человека в мире техники, общества и природы. «Совмещение в процессе образования различных пластов знания – технологического и гуманитарного – это не ведомственная проблема, требующая лишь формального пересмотра набора образовательных дисциплин и структуры образования. Это также не является поиском некоторого консенсуса, но представляет собой решительный поворот к поиску утраченного единства образования, культуры, воспитания, что, по сути дела, означает восстановление общего культурного контекста образования и воспитания, которое осуществимо лишь на путях выявления взаимосвязей образования и воспитания, понимаемых как феномены культуры» [2].

Содержанием гуманитарного образования должны быть охвачены три основных блока.

1. Человек: часть программы и методов обучения направлены на понимание студентами человеческой жизни как самоценности, такое обучение даёт высшему образованию гуманистическую личностную ориентацию,

2. Общество: глобальная общность, Родина, её история, гуманизм, демократические ценности, узаконенная государственность, семья, труд и гражданская ответственность – основные понятия, раскрываемые в процессе преподавания дисциплин гуманитарного цикла,

3. Природа: экологическая культура, ответственность перед будущими поколениями. Этот блок имеет особое значение для формирования экологической культуры будущих инженеров.

4. Культура: глобальные и этнические культуры, диалог культур, история отечественной культуры. Не менее значимый блок для формирования общей культуры личности.

Гуманитарное образование в техническом вузе представлено как набором обязательных дисциплин (отечественная история, социальная психология и педагогика, культурология, философия, экономика, политология, социология, правоведение, физическое воспитание, иностранный язык, русский язык и культура речи), так и обязательным введением широкого спектра элективных курсов. Последние наиболее полно могут удовлетворять потребностям современного технического образования, поскольку не ограничены жёсткой программой, как правило, быстро устаревающей, или объёмом часов, а зависят от самостоятельного выбора и возможностей самого вуза.

Значимость преподаваемых гуманитарных дисциплин для развития личности студента огромна. Особо велика роль отечественной истории в данном процессе. Историческое мышление универсально, имманентно человеку в его историческом поле. Другой основы идентификации человека в мире нет. Все современные концепции наук опираются на историческую ретроспективу, и любой эксклюзивный проект исходит из обзора предыдущего, т. е. из истории. На историческом материале формируются лучшие качества личности. Каждая эпоха под влиянием различных социальных и политических сил переписывает историю. Отсюда постоянной задачей преподавания истории является формирование у студенчества объективных и правдивых представлений о прошлом и настоящем.

Главное назначение преподавания истории в вузе состоит в формировании научного мировосприятия, представления об историческом процессе, понимания места и роли своего Отечества в разные периоды жизни человеческого общества. Конкретно-исторические знания истории Отечества призваны вызвать интерес студентов к проблемам своей страны и желание преодолеть возникающие трудности, способствовать творческому освоению истории, важнейших социально-политических событий и поиску вариантов решений проблем. Без освоения основ исторического знания невозможно определить своё собственное место в мире, понять преемственность поколений в деле служения Родине.

Смена эпох и социально-политических и экономических целей требует особого внимания к выработке научных основ курса, пересмотра части представлений общества о своей истории, отказа от многих стереотипов прошло-

го, а также от фальсификаций и невежественных концепций последних лет, которые сопровождают смену ориентиров общества и отражают растерянность идеологов. Это ставит задачу особого внимания к достоверности, объективности и научности содержания изучаемого курса. Учитывая специфику преподавания истории Отечества в техническом вузе, необходимо проводить занятия, посвящённые истории вуза, его учёным и т. п.

Не менее важную роль играет и изучение культурологии. Человек является единственным носителем культурного сознания. Вне единства с культурной памятью и духовной традицией нет и не может быть полноценной человеческой личности.

В то же самое время культура представляет собой основную форму и условие не только индивидуального, но и общественного бытия. Иными словами, культура есть инструмент взаимодействия индивида и социума, механизм их взаимопонимания. «Если образцы наследия не осваиваются как феномены культуры, не разрабатываются соответствующие программы образования и воспитания на памятниках прошлого, о сохранении культурного наследия говорить невозможно, как о его использовании. И здесь требуется историческое исследование процессов изменения образцов наследия в ходе эволюции, а значит – выделение эпох, культурно-исторических типов и т. п.» [3].

В гуманитарной дисциплине «История мировой культуры» автором введён элективный курс «Литературная и музыкальная жизнь России XIX века» [4]. Актуальность данной программы определяется тем, что в настоящее время возникла необходимость углубить представления студенчества о сущности культурно-исторических процессов в общественной жизни России прошлого века для понимания будущего. Воспитание через искусство представляет собой особые свойства непосредственной выразительности и смысловой образности. В программе курса четыре блока. Весь материал курса располагается следующим образом:

- в первом блоке изучается материал, связанный с феноменом русского салона в отечественной культуре,
- во втором блоке изучаются пути русской поэзии, а также народного творчества и романсового творчества русских композиторов XIX в.,
- в третьем блоке изучаются исторические особенности отечественной прозы, а также симфонической и камерно-инструментальной музыки XIX в.,
- в четвёртом блоке изучаются развитие драматургии и оперного наследия русских авторов в связи с развитием русского театра.

В каждом блоке курса две лекции, семинар и салон.

**Лекция** – традиционный способ передачи и усвоения знаний, и поэтому не требует пояснений. Внутри II-III блоков курса применяется хронологический принцип распределения материала: в первой лекции каждого блока рекомендуется излагать материал по первой половине века, а во второй лекции – по второй.

**Семинар** в данном курсе должен носить черты особого педагогического жанра – эвристической беседы, в котором главной целью является пробуждение интеллектуальной активности студента. При этом он должен строится на материале лекций и закреплять в памяти студентов полученные на них знания. На семинаре студенты закрепляют знания, полученные на лекциях, а также излагают проработанный ими теоретический и фактологический материал.

Исследованием установлено, что **салон** – это традиционная для России высшая форма интеллектуального и художественного общения на основе постижения философии, литературы, музыки, живописи в непосредственном контакте участников встречи. В технических и иных вузах XIX в. салон рассматривался как форма внеучебной работы. В данном случае речь идёт о салоне в рамках учебной работы.

Именно в учебном салоне развиваются такие необходимые для наших выпускников качества, как широта мышления, художественная чуткость и эрудиция, гибкость и острота интеллекта, умение мыслить и излагать свои мысли, слушать, дискутировать, наконец, умение вести себя, т. е. знание этикета. В учебном салоне студенты должны встречаться с выдающимися профессиональными музыкантами, поэтами, литераторами, философами, с деятелями науки и общественными деятелями, а также принимать непосредственное участие как собеседники, исполнители и слушатели.

В учебных литературно-музыкальных салонах эстетическое воспитание осуществляется через познание искусства России XIX века (литература и музыка), а также знакомство с шедеврами мирового искусства, и является всеохватывающим творческим процессом.

Следует учесть, что в учебном салоне может быть привлечена для ознакомления поэзия, проза, музыка, драматургия иного времени (в т. ч. и современная) и других стран. Программа каждого учебного салона фиксируется в календарном плане учебной работы исходя из особенностей студенческой аудитории, возможностей приглашения в салон выдающихся деятелей науки, литературы, искусства, политики.

Для студентов первого курса посещение учебных салонов является введением в учебный курс «Литературная и музыкальная жизнь России XIX в.».

На последнем занятии проводится зачёт. На зачёте преподаватель подводит краткий итог учебной работы каждого студента, особенно отмечает активность тех студентов, которые регулярно участвовали в творческой деятельности семинаров и салонов. Для успешного проведения курса всячески поощряется кружковая музыкально-литературная деятельность самих студентов.

С 1995 года по настоящее время автором ежемесячно проводятся учебные литературно-музыкальные салоны. В салонах принимает участие симфонический оркестр ЦДУ РАН им. А. П. Бородина, артисты московских музыкальных и драматических театров, студенты МГК им. П. И. Чайковского, РАМ им. Гнесиных, студенты Российского университета Дружбы народов и др. В рамках салонов происходит обучение музыке, сам автор диссертации исполняет фортепьянные концерты (И. С. Бах, Ф. Шопен, П. И. Чайковский, С. В. Рахманинов, Ф. Шуберт, А. Вивальди и др.).

В салоне сформировался хор студентов факультета Разработки нефтяных и газовых месторождений, хормейстером которого является автор данного исследования. Хор принимал участие в праздновании 85-летнего юбилея РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина, а также в тематических и литературно-музыкальных салонах. В музыкальном салоне «родился» гимн университета. Этот гимн студенческий хор (75 студентов) исполняет на торжественных праздниках университета. В репертуаре хора русские народные песни, песни русских и современных композиторов. Хор удостоен диплома на международном Пушкинском фестивале «С веком наравне...». Заслугой хора является исполнение указанного репертуара с симфоническим оркестром ЦДУ РАН им. А. П. Бородина.

К деятельности салона привлечены самодеятельные коллективы Дворца культуры РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина (хоровой, вокальный и театральный, танцевальный коллектив «Бальный этикет», студия художественного слова). Совместно с творческой студенческой молодёжью в литературно-музыкальных салонах принимали участие: артисты музыкальных и драматических театров, Академический ансамбль МВД под руководством народного артиста России Виктора Елисеева, студенты технических и гуманитарных вузов Москвы.

Таким образом, очевидно, что вышеизложенные принципы, подходы и методология проведения салонов в техническом вузе на примере РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина показывают: в учебном салоне развиваются такие

необходимые для технической интеллигенции России качества как глубина мышление, умение думать и обсуждать, ясно излагать свои мысли, грамотно говорить, воспитывать в себе любовь к своей истории и культуре.

Учебный литературно-музыкальный салон является одним из способов трансляции культурного наследования – феномена русского салона XIX в.

## **Выводы**

1. Одна из форм возрождения салона в современной культуре – учебный салон, т. е. салон, который проводится в рамках определённой учебной программы и в учебные часы. Исследование показало эффективность такой формы организации учебного процесса в техническом вузе, поскольку она позволяет решать целый комплекс задач: проводится учебный процесс в рамках утверждённой учебной программы, повышается привлекательность изучаемого материала в виду оригинальной формы его подачи, формируется гармонично развитая личность студента технического вуза, который должен быть не только высоким профессионалом, но и разносторонней личностью, вырабатываются навыки культурного общения, формируется умение правильно говорить, ясно и аргументированно излагать свои взгляды, происходит приобщение к миру искусства, когда включается активность самого студента.

2. В салоне создаётся психологически комфортная атмосфера, которая способствует раскрытию творческих возможностей студента. Возрождение салонов представляет широкие возможности для формирования духовной элиты технической интеллигенции.

3. Учебный литературно-музыкальный салон противостоит массовой культуре и ориентируется на небольшую группу людей, обладающих особой художественной восприимчивостью и развитым эстетическим вкусом.

4. По опросу студентов, именно проведение учебных салонов получило у них самую высокую оценку.

5. Учебный литературно-музыкальный салон является одним из способов трансляции культурного наследования – феномена русского дворянского салона XIX в. Он воспроизводит на современном уровне лучшие черты этого салона.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Концепция гуманитарного образования в техническом вузе. РГУ нефти и газа им. И. М. Губкина. М.: 2001.
2. Селезнёва Е. Н. Культурное наследие – культурная политика России 1990-х годов. М.: 2003. – с. 139.
3. Селезнёва Е. Н. Культурное наследие – культурная политика России 1990-х годов. М.: 2003.- с. 52.
4. Программа культурологического курса «по выбору» для высших учебных заведений. М.: 1998. – с. 1-20.

**А. В. Розонова**  
**ПОДКАСТИНГ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ**  
**ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**  
**В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ РГУ**  
**НЕФТИ И ГАЗА ИМ. И. М. ГУБКИНА)**

*РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ НЕФТИ И ГАЗА  
ИМЕНИ И. М. ГУБКИНА*

**Д**ревняя мудрость гласит: «Учитель приходит тогда, когда ученик готов». Современные студенты окружены цифровыми технологиями почти всю свою сознательную жизнь, их называют «экранном поколением» (screen generation) и «цифровыми резидентами» (digital natives). Безусловно, такие учащиеся уже давно готовы к обучению с помощью технологий Web 2.0. Сам факт того, что информацию теперь можно получать легко и быстро, уже готовит студентов к самостоятельной работе. Тем не менее, практика показывает, что, несмотря на обилие и доступность разнообразных материалов, не каждый учащийся готов извлечь из этого пользу и применять ИКТ в своей учебной деятельности. Таким образом, одной из задач преподавателя становится научить с помощью инструментов Web 2.0 самостоятельно извлекать, синтезировать, производить и распространять новую информацию.

Несмотря на то, что технология подкастинга и водкастинга является популярной уже более десяти лет, в высшей школе при обучении студентов её стали применять относительно недавно. Подкастинг

является комбинацией двух английских слов iPod и broadcasting (iPod-плеер, созданный компанией Apple и broadcasting-широкоформатное вещание). *Подкастингом* называют любой аудио- и видео- файл, доступный для скачивания в сети Интернет на любой цифровой носитель, например, на компьютер, MP3 плеер или смартфон. Однако, для видео- файлов, доступных широкому кругу пользователей сети Интернет, стоит использовать более узкий термин *водкастинг*, образованный путём объединения слов Video и Podcasting. Стоит отметить, что раньше для того, чтобы видео- или аудио- файл можно было называть подкастингом, обязательным условием была подписка на RSS-канал (Really Simple Syndication в переводе с английского «действительно простая рассылка»), что предполагает постоянное обновление контента и возможность получать оповещения о новых загруженных файлах. В настоящее время термин «подкастинг» приобрёл более широкое значение, и сейчас он используется для определения регулярно обновляемой серии аудио- или видео-файлов, доступных для просмотра, прослушивания или скачивания в Интернете [3].

В данной статье мы рассмотрим использование водкастинга или видео-подкастинга как инструмента при обучении иностранному языку студентов технического вуза. Одной из проблем при обучении студентов иностранному языку в нелингвистическом вузе является ограниченное количество аудиторных занятий. Именно поэтому технология подкастинга является незаменимой для формирования иноязычных компетенций, информационных компетенций, развивает рефлексию, критическое мышление и повышает мотивацию учащихся за счёт привлечения разных видов работ. Более того, обучение с использованием данной смарт-технологии развивает учебную автономию, а именно способствует улучшению навыков самостоятельной работы, самоорганизации учебной деятельности и совершенствованию навыков само- и взаимоконтроля. Ошибочным является мнение, что людям технических специальностей нет необходимости развивать творческое мышление и потенциал. Именно нестандартное мышление, умение синтезировать и создавать новую информацию, используя креативный подход, зачастую помогает решать комплексные математические и технические задачи. Подкастинг является уникальным функциональным инструментом для развития творческих способностей учащихся, а так же для снятия психологического и языкового барьера при говорении на иностранном языке.

Данная технология была применена в обучении студентов 3 курса факультета геологии и геофизики нефти и газа Российского государственного университета нефти и газа им. И. М. Губкина. Стоит заметить, что в большей степени подкастинг в обучении используется для развития навыков аудирования. В нашем случае, студенты развивали не только навык восприятия аутентичной речи на слух, но и навыки говорения и построения монологического высказывания при создании собственных сообщений. Для проведения занятий по английскому языку нами была выбрана разновидность подкастинга, а именно видеоподкастинг (водкастинг), что обусловлено рядом методических факторов. Научно доказано, что больше 70% информации человек получает через зрительный канал<sup>1</sup>. Визуальная поддержка значительно облегчает обучение аудированию, поскольку учащийся может наблюдать за артикуляцией, эмоциональной реакцией, мимикой и жестами говорящего. В качестве финального задания в конце семестра группе студентов было предложено записать водкаст на английском языке в рамках выбранной темы. В своих видео-сообщениях учащиеся должны были продемонстрировать знание и владение лексическим и грамматическим материалом, способность использовать терминологию и языковые клише (самопрезентация и представление своей будущей профессиональной деятельности), проявить творческий подход в выборе и подаче материала (поиск существующих водкастов, связанных с будущей специальностью и составление текстов для создания водкастов) а также продемонстрировать умение владеть мультимедийными технологиями (запись собственных водкастов).

Прежде чем студенты приступили к самостоятельной работе, для них был проведён инструктаж и даны практические рекомендации при выборе темы, соответствующей основной обучающей программе. Были определены цели, задачи и составлен план работы:

1. *Ознакомление, поиск, демонстрация и обсуждение существующих водкастов.* Традиционно, для развития навыков аудирования при обучении иностранным языкам в вузе служат материалы, соответствующие произносительному стандарту RP (Received Pronunciation). Несомненно, для начинающих изучать иностранный язык это справедливо. Однако, с повышением уровня владения языком необходимо тренировать и восприятие аутентичной

<sup>1</sup> В научной среде присутствует также иная точка зрения – Харламенков А. Е., Адаптация глухих и реакция социума // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 2. 2014. – С. 269–273. *Прим. ред.*

английской речи с её акцентами и диалектами. В Интернете можно найти широкий спектр видео сообщений с вариативным английским произношением. Учащиеся изучили ряд аутентичных водкастов, связанных с их будущей специальностью и направлением подготовки, а также выполнили ряд упражнений на понимание, перевод и аннотирование просмотренного материала.

2. *Поиск информации по выбранной теме и соответствующего лексического материала.* Данный этап работы предполагает исключительно самостоятельную деятельность студента и развивает способность критически мыслить, а так же синтезировать и обрабатывать информацию из Интернета.

3. *Определение формата записи (монолог, диалог, интервью).* Стоит отметить, что задание на создание водкаста может быть как групповым, так и индивидуальным. При индивидуальной деятельности, естественным форматом станет монологическое высказывание. Если говорить о групповой работе, то водкаст может быть записан в виде интервью или даже постановочного мини-фильма.

4. *Определение длительности сообщения* (от 2 до 10 минут). Необходимо учитывать, что при нормальном темпе речи одна страница машинописного текста через два интервала звучит две минуты.

5. *Определение структуры и содержания водкаста.* Данный этап также можно поставить перед определением формата записи (см. п. 3.), однако пропускать его нельзя. Чтобы записать качественное видео-сообщение на иностранном языке, необходимо следовать чёткому плану изложения и придерживаться смысловой структуры текста.

6. *Составление текста.* Именно этот этап является наиболее сложным и обязательным для выполнения, поскольку здесь у преподавателя есть возможность исправить грамматические и лексические ошибки студента, а также направить его дальнейшую деятельность.

7. *Поиск или запись необходимого видеоряда.* Поскольку для записи видео-сообщений достаточно иметь компьютер или даже смартфон с видеокамерой, то данный этап не представляет технических сложностей для выполнения. Однако, некоторые студенты могут испытывать психологический дискомфорт, записывая себя на видеокамеру и наблюдая за собой на экране. Применяя личностно-ориентированный подход, таким учащимся можно предложить вместо прямого видеоряда использовать слайды презентации и озвучить их за кадром.

8. *Определение сроков выполнения для каждого из пунктов плана.* Поскольку работа с записью водкастов поэтапна, необходимо чётко

регламентировать сроки выполнения каждого из заданий; в противном случае некоторые из пунктов могут быть не выполнены, что повлечёт за собой некачественно сделанную работу.

9. *Монтаж и запись водкаста.* Исходя из опыта, можно констатировать, что многие учащиеся предпочитали записывать водкаст одним кадром, не прибегая к дальнейшему монтажу. По отзывам студентов это представляло некоторые трудности, не каждому удалось с первого раза записать водкаст без ошибок в произношении и не сбиваться с мысли. Однако, в процессе многократного повторения обучающиеся закрепляли лексический материал и тренировали произносительные навыки, а также повышали уровень самоконтроля и произвольности.

Студентами 3 курса факультета геологии и геофизики нефти и газа были выбраны и записаны на английском языке следующие темы: «Геология в повседневной жизни», «Отрасли геологии», «Выбор профессии «геолога», «Идентификация минералов в полевых условиях», «Советы первокурснику – как успешно пройти первую геологическую практику» и др. Завершающим этапом работы была видео-презентация на аудиторном занятии и обсуждение студентами своих работ.

Одним из интереснейших и важнейших этапов работы с технологией водкастинга является обсуждение творческой работы и обратная связь (feedback), а именно продуктивный анализ и рефлексия. Специфика состоит в том, что форма обратной связи должна соответствовать основным требованиям эффективности, а именно: анализ работы должен осуществляться теми, кто включён в учебную ситуацию; оценка работы должна быть конкретной и аргументированной; студенты могут давать рекомендации по улучшению качества излагаемого материала. Можно выделить два вида обратной связи позитивную и негативную. Позитивный фидбэк предполагает положительную характеристику работы и поддержку выступающего. Негативным отзывом можно назвать критику и несогласие с докладчиком. Безусловно, для улучшения качества обратной связи преподавателю необходимо контролировать дискуссию и направлять учащихся. В случае резко негативного отзыва нормализовать ситуацию и повернуть в благоприятную сторону. После обсуждения на аудиторном занятии водкасты были опубликованы в сети Интернет и студенты могли продолжить обсуждение в виде комментариев к видео. Кроме того, доступность материала широкому кругу пользователей мотивировала учащихся изначально максимально качественно выполнять работу.

При оценке работ мы использовали следующие критерии:

- соответствие коммуникативной задаче;
- чёткая и логичная структура речи;
- содержание;
- функциональность визуального ряда;
- независимость говорящего от текста.

Необходимо отметить, что несмотря на большой объём самостоятельной работы учащихся, педагогу необходимо осуществлять входной, промежуточный и выходной контроль выполнения заданий, своевременно оказывать помощь и консультации по возникающим в процессе создания водкастов вопросам. При применении данной методики преподавателю отводится роль не транслятора информации, но наставника и координатора самостоятельной познавательной деятельности студента.

Интеграция применения системы водкастинга показала заинтересованность и мотивированность обучающихся к выполнению данного вида работ. Все студенты группы успешно справились с заданием, продемонстрировав умение искать и синтезировать информацию, грамотно строить монологические высказывания с использованием активной профессиональной лексики, объективно оценивать работы одноклассников, критически мыслить и аргументировано выражать свою точку зрения на иностранном языке.

Подводя итог, можно сказать, что водкастинг как инструмент системы Web 2.0. наряду с другими технологиями может стать неотъемлемым средством обучения иностранному языку, позволяющим решать комплексные задачи образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ellis, D & Boyd, 'Procedural skills, sketchup and vodcasting: distance teaching of design drawing skills and student learning autonomy', Creative Education, vol. 5, no. 12, WE 2014, pp. 1106-1117.
2. Fryer, W.A. Podcasting as disruptive transmediation, W.A. Fryer, eLearn2005: World Conference on eLearning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education, 2005.
3. Guertin, L. A. Creating and Using Podcasts Across the Disciplines. Currents in teaching and learning vol. 2, no. 2, spring 2010.

**И. В. СЕРГЕЕВА**

## **ЦИФРОВОЙ ПЕДАГОГ В ОНЛАЙН ОБРАЗОВАНИИ**

*СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ГОРНО-МЕТАЛЛУРГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
(ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ)*

**З**накомаясь с исследовательскими работами американских педагогов, пришлось столкнуться с новым термином «digital pedagogy» - «цифровая педагогика», который в принципе понятен, но требовал более конкретных пояснений. При исследовании информации на эту тему в русскоязычном Интернете, была выявлена только одна статья общего характера, да и то без указания авторства. **Цифровая педагогика** является довольно новым феноменом, что привело к исследованию зарубежных педагогических источников. Для того, чтобы более полно осознать значимость и необходимость создания новой терминологии рассмотрим сначала сложившуюся ситуацию в сфере обучения.

Современный технический прогресс стремительно принимает все более крупные масштабы, охватывая все сферы человеческой деятельности. В образовании его воздействие можно сравнить с лавиной. Мы уже не можем представить преподавание без компьютеров, проекторов, интерактивных систем обучения, Интернета. Темп и условия диктуются сегодняшним рынком труда. Работодатели ищут особых людей: творческих и самостоятельных, способных принимать решения. Система образования вынуждена перестраиваться и становиться конкурентоспособной. Рынок начал предлагать альтернативные возможности, и взрослые потянулись за новыми знаниями. Появились онлайн-лекции, репетиторы и целые виртуальные школы. Конечно, все это было и раньше, но никогда - настолько доступно и масштабно [1].

Предшествовавшие педагогические теории попадают в совершенно новые условия, и им приходится учитывать новые реалии и перестраиваться. Формируется новая цифровая педагогика, и наша задача понять, как она должна быть устроена. Ясно только, что нужно пробовать, экспериментировать и искать новые работающие модели.

В зарубежной педагогической литературе термин «цифровая педагогика» уже давно широко используется. Его возникновение было отмечено выходом таких специализированных журналов как «Hybrid Pedagogy» и «The Journal of Interactive Technology and Pedagogy». Первый из них, интернет журнал «Hybrid Pedagogy», характеризуя данный термин, обращает внимание на то, что суть цифровой педагогики состоит не столько в непосредственном использовании цифровых технологий в преподавании, а, скорее, в применении этих инструментов с точки зрения критической педагогики. Таким образом, она прежде всего за вдумчивое использование цифровых инструментов, включая решения об их не использовании, не говоря уже об изучении влияния информационных технологий на процесс обучения.

Что же такое «цифровая педагогика?» Прежде всего, термин не предполагает использование традиционного класса в обычном понимании. Ведь где наши стены, стулья и парты в цифровом пространстве? Здесь стены становятся произвольными. Джесси Стоммел, основатель журнала «Hybrid Pedagogy», в своей статье «Декодирование цифровой педагогики, часть 2» представил такое описание: «Наиболее распространённые цифровые инструменты, которые мы используем для обучения, влияют на то, что, где и как мы узнаем, и, более того, на то, как мы думаем об обучении. Книжки. Пиксели. Трекпады. Клавиатуры. Электронные книжки. Базы данных. Цифровые архивы. Системы управления обучением. Новые платформы и интерфейсы разрабатываются каждую неделю. Ни в одном из этих инструментов не запрограммировано заранее то, что мы больше всего ценим в образовании» [2].

Шон Моррис, директор журнала «Hybrid Pedagogy», в своей статье «Что такое цифровая педагогика?» высказывает следующие мысли о цифровом преподавании: «В Интернете нет никаких настоящих стен, только стены, которые мы выбираем. Мы можем проводить занятия, как в обычном классе, так и частично в рамках Системы управления обучением, или мы можем просто выложить нашу учебную программу в Интернет и провести дискуссии на Twitter между классами/группами. Но, как учителя, мы никогда не можем быть уверены, что наши студенты будут выбирать те же стены, которые мы выбираем для них. Они могут сломать стены, в которых мы планируем

---

наш учебный процесс, поэтому мы должны скорректировать наш педагогический подход. Признание того, что пространство обучения более гибкое, чем мы можем спланировать, и является ядром цифровой педагогики [4].

Прежде чем приступать к обсуждению конкретных методов и инструментов сетевого преподавания, онлайн журнал «Hybrid Pedagogy» предлагает сначала задать себе вопрос: является ли моё преподавание цифровым? Если ответ утвердительный, то необходимо учитывать следующие правила:

- Цифровая педагогика неизбежно должна признать способность студентов к управлению и выбору инструментов для их собственного обучения.
- Невозможно учесть все способы, которые студенты будут выбирать для обработки и хранения своих образовательных навыков в цифровых пространствах, и поэтому жизненно важно не просто рассказать им о конкретных инструментах, но научить их выбирать нужные инструменты.
- Для того, чтобы студенты могли сами выбирать себе инструменты для обучения, они должны ощущать себя учениками в гораздо большей степени, чем чувствовать нас преподавателями. Т. е. цифровая педагогика обязательно ориентирована на ученика.
- Необходимо дать студентам возможность использовать сеть (это происходит в любом случае) таким образом, чтобы способствовать их обучению. Таким образом, студенты приглашаются контактировать друг с другом не только в рамках тех маршрутов, которые были намерены для их обучения. Коммуникация должна сопровождать обучение.

Наши американские коллеги считают, что цифровая педагогика отличается от онлайн обучения, потому что она позволяет нам открыть такие методы обучения и преподавания, которые не осуществляет обычный образовательный процесс. Когда мы привносим Интернет в наше преподавание, и по-настоящему охватываем все, что создаёт цифровая педагогика (цифровые технологии), мы открываем наших студентов (и себя) новому миру сетевого, связанного обучения.

Необходимо отметить, что просто электронные элементы в вашем обучении не означают то, что вы практикуете цифровую педагогику. Пол Файф, профессор кафедры английской филологии университета Северной Каролины, считает, например, что включение технологического инструмента без педагогического подтекста, не является цифровой педагогикой [5].

Джесси Стоммел утверждает, что цифровые педагоги должны учитывать важность "гибридной педагогики", или мыслить целостно о различ-

ных аспектах внедрения передовой цифровой педагогики и переноса этих модернистских идей в современное академическое образование [2].

Казалось бы, стать цифровым педагогом просто: мы выкладываем свои материалы, свой курс обучения в Интернет и вот мы уже и цифровые педагоги. Но на самом деле это не так. Шон Моррис в своей статье «Декодирование цифровой педагогики часть 1» указывает на то, что не каждый учитель является педагогом. Он считает, что педагогика – это познание само по себе, изучение обучения и подпитывается она повсюду – в классах, в мастерских, в студиях, в центрах – везде, где может происходить обучение. Педагогика имеет в своей основе своевременность, осознанность и импровизацию. Смысл педагогики в мгновенном сиюминутном жизненном обмене, который происходит для того, чтобы происходило обучение [3].

А Джесси Стомелл в ст. «Декодирование цифровой педагогики, часть 2» утверждает, что педагогика не является синонимом обучения или обсуждением преподавания, а также не полностью абстрагируется от актов преподавания и обучения. Это место, где встречаются философия и практика [2].

Цифровой педагог не просто пользуется возможностями, которые ему предоставляют современные технологии. Он ограничен рамками существующих систем управления обучением и готов сломать их ради увеличения своих возможностей и использовать её в качестве портала для расширенной среды обучения. Цифровая педагогика важна, потому что готова импровизировать, реагируя на новые условия, посредством эксперимента. Цифровой педагог не то же самое, что онлайн учитель. Цифровой педагог рассматривает варианты, отказывается от ограничения СУО, приглашает своих студентов участвовать в (т. е. создавать) сетевом обучении.

Шон Моррис утверждает, что цифровой педагог должен регулярно задавать себе следующие вопросы:

- Какие инструменты доступны для игры с моими учениками?
- Как можно использовать импровизацию в Интернете, чтобы укрепить обучение?
- Заканчивается ли цифровое обучение вместе с окончанием курса, или оно постоянно поддерживается средой онлайн обучения?
- Кто мои студенты, и где их можно найти? Какие URL-адреса у моих студентов? Какой у меня?
- Имеет ли значение онлайн-характер дисциплин? Существуют ли каноны? Что такое точка механического запоминания, при постоянной сетевой доступности?

- Где сегодня мой авторитет, если все полномочия сейчас у Google поиска?
- И самое главное: Что происходит, когда обучение выходит из класса и полностью переселяется на просторы Интернета? [3].

Для некоторых, обучение начинается с авторитета и компетентности. Для цифрового педагога, обучение начинается с исследования. И вот почему цифровая педагогика столь важна. Здесь есть новая среда обучения, которая уже попала в зону исследования многих учёных. Методы традиционного обучения нельзя точно воспроизвести в сети. Именно здесь мы можем найти так много новых и доселе неизведанных тем современной реальности цифрового обучения. Только открывая для себя эту методику можно определить потенциал онлайн обучения; и таким исследовательским подходом пользуется цифровой педагог.

Таким образом, высказывание Питера Рорабауха, доцента университета Кеннесо, в статье «Захватывая цифровое пространство: критическая педагогика и новые средства» о том, что «цифровая педагогика, независимо от того, какое именно определение мы ей даём, занимает центральное место в дискуссии об изменениях в образовании в XXI веке» подтверждается современной ситуацией. Если сегодня студентов окружает культура, которая все оцифровывает и учит их через экран, им нужно образование, которое обеспечит новые предложения в этой сфере, обучит их этому языку и вознесёт возможности человеческого взаимодействия на новый уровень [6].

## ЛИТЕРАТУРА

1. «Педагогика как точная наука» // The Runet, 16.09.2013. (Режим доступа на 10.2015): <http://www.therunet.com/articles/1600-pedagogika-kak-tochnaya-nauka>.
2. Jesse Stommel, Decoding Digital Pedagogy, pt. 2: (Un)Mapping the Terrain // Hybrid Pedagogy, 05.03.2013. (Режим доступа на 10.2015): <http://www.hybridpedagogy.com/journal/decoding-digital-pedagogy-pt-2-unmapping-the-terrain/>.
3. Sean Morris, Decoding Digital Pedagogy, pt. 1: Beyond the LMS // Hybrid Pedagogy, 30.09.2015. (Режим доступа на 10.2015): <http://www.hybridpedagogy.com/author/olddogpaw/>.

4. Sean Morris, What Is Digital Pedagogy? // Keep Learning, 10.03.2014. Режим доступа (на 10.2015): <http://learning.instructure.com/2014/03/what-is-digital-pedagogy/>.
5. Paul Fyfe, "Digital Pedagogy Unplugged" // Digital Humanities Quartely, № 4, 2011. <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/5/3/000106/000106.html>.
6. Pete Rorabaugh, Occupy the Digital: Critical Pedagogy and New Media // Hybrid Pedagogy, 06.08,2012. (Режим доступа на 10.2015): <http://www.hybridpedagogy.com/journal/occupy-the-digital-critical-pedagogy-and-new-media/>.

**Н. С. СЕРГЕЕВА**

**И. С. СЕРГЕЕВА**

**ПРОБЛЕМА ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОГО АНАЛИЗА  
РАССТРОЙСТВ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА  
ОТ ДЕТСКОГО АУТИЗМА**

*ГОБОУ «МУРМАНСКАЯ КШИ № 3», г. МУРМАНСК*

**В** последние годы количество детей, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра (РАС) значительно увеличилось. Критерии постановки диагноза сложно определить, т. к. одна из главных причин – проблематичность дифференциации аутизма, как отдельного расстройства от аутистических черт личности вследствие других фундаментальных нарушений. Клинические проявления расстройств аутистического спектра и его диагностические признаки зачастую схожи с патопсихологической симптоматикой «раннего детского аутизма» (РДА) [1].

Согласно принятой в России Международной классификации болезней 10-го пересмотра, детский аутизм – это общее расстройство психического развития, при котором отмечаются качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения и активности [2].

По современным международным клиническим классификациям, аутизм включён в группу pervasive расстройств. Диагностируется данное расстройство в возрасте до 3 лет и проявляется нарушением потребности в общении и способности к социальному взаимодействию.

По данным Центра по контролю заболеваемости (США), в последнее время наблюдается увеличение числа детей, имеющих проявления аутизма или расстройства аутистического спектра. Как сообщает Всемирная организация аутизма, за последние десять лет количество детей с аутизмом выросло в 10 раз. В 2000 году считалось, что распространённость этого заболевания составляет 5-26 случаев на 10 000 детского населения, на данный момент эти цифры значительно возросли. На сегодняшний день они составляют 1 случай аутизма на 160 детей. Считается, что тенденция к росту сохранится и в будущем.

Сочетание высокой частота встречаемости и разнообразия клинической картины, значительный процент тяжёлых и осложнённых форм и сложность коррекционной работы делают это заболевание не только серьёзной медицинской, но и социальной проблемой [9].

По мнению Д. Трефферта, расстройства аутистического спектра представляют собой группу состояний с общими конечными этапами патогенеза, сходным с синдромом аутизма. Данные нарушения состояний вызваны различными причинами, одними из которых являются: генетические нарушения, нарушения обмена веществ, структурные и травматические.

Согласно теории Джона Дауна, учитывая различные варианты течения болезни, первичную диагностику и сопутствующие симптомы, аутизм классифицируется на «ранний детский аутизм» и «аутизм регрессивного типа». Клинические признаки и симптомы раннего детского аутизма у детей определены с рождения. В случае аутизма регрессивного типа – дети вначале развиваются в соответствии с возрастной нормой, вовремя овладевают необходимыми навыками, речевым развитием, однако в возрасте 2-4 лет у них наблюдается внезапный регресс [7].

Д. Даун утверждал, что время начала этого процесса, который в дальнейшем был назван «невольным затуманиванием сознания», совпадает со временем, когда у ребёнка начинается смена зубов. При установлении причин этого состояния следует, отделять этапы развития ребёнка от других возможных причин. Он обозначает расстройства аутистического спектра как умственную отсталость, связанную с нарушением развития, отделяя больных с умственной отсталостью вследствие нарушений развития, от больных людей, заболевание которых являлось следствием врождённых патологий, или родовых травм.

Составляя психологический портрет людей с данным заболеванием Д. Даун описывает их следующим образом: «...они живут в своём мире, углублённы в себя, постоянно перебирают пальцами, или совершают дру-

гие ритмичные движения не обращающих внимание на других. Они, как будто погружены в свои грёзы. У них очень выразительные глаза, в которых в минуты просветления виден ясный, глубокий ум» [7].

В настоящее время особое внимание уделяется изучению аутистикоподобных расстройств, тождественных по проявлениям раннему детскому аутизму, но имеющих, по мнению В. М. Башиной, неэндогенное происхождение [1].

В последние годы общеупотребительным стал термин «расстройства аутистического спектра», к которым относят такие расстройства как: детский аутизм (F84.0), атипичный аутизм (F84.1), синдром Аспергера (F84.5). Некоторые исследователи включают в РАС и психогенные формы с аутистическим поведением.

В рамках дифференциального анализа рассмотрим клинику - психолого - педагогические характеристики каждого расстройства, представленные в различных классификациях. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10) рассматривает следующие формы аутизма:

1. F84.0 Детский аутизм или синдром Каннера - проявляется на третьем году жизни и характеризуется функциональными ограничениями в трёх основных областях:

- А) область социального взаимодействия;
- Б) коммуникативное поведение;
- В) нарушения в мотивационной сфере.

Проявления аутизма: стереотипии, фобии, страхи, агрессия и аутоагрессия, нарушения интеллектуального развития, своеобразие развития сенсорной сферы, характерные речевые нарушения, нарушения в формировании моторики.

Для подтверждения данного заболевания обязательно наблюдение минимум шести симптомов.

2. F84.1 Атипичный аутизм - аномальное или нарушенное развитие проявляется в любом возрасте, как правила сопряжён с глубокой умственной отсталостью. Заболевание проявляется у детей, анамнез которых отягощён психозом.

3. F84.5 Синдром Аспергера - при данном расстройстве все проявления идентичны синдрому Каннера. Наблюдается своеобразие личностного развития при сохранном интеллекте [3].

В настоящее время мнения учёных разных стран разделились. Американские исследователи считают аутизм «нарушением развития», препятствующим становлению основных психологических функций в раннем

возрасте, что в дальнейшем приводит в инвалидизации ребёнка. В американских классификациях (DSM-III и DSM-IV) выделяются нозографические группы, идентичные МКБ-10.

Авторы относят все отклонения и задержку развития основных психологических функций к «первазивным нарушениям развития». В основе американских классификаций находится патогенез возможных аномалий созреваания и развития нервной системы.

Французские детские психиатры используют иной подход. Они рассматривают аутизм в контексте «ранних детских психозов», считающихся глобальными нарушениями личности, которые в свою очередь классифицируются на формы «чистого» аутизма и аутистикоподобные психотические расстройства.

Мизес Роже разработал «Французскую Классификацию нарушений психического развития у детей и подростков», в которой выделяет следующие клинические формы:

1. ранний детский аутизм, описанный Каннером;
2. другие формы детского аутизма, близкие к РДА (атипичный аутизм и аутизм Аспергера);
3. ранние дефицитарные психозы. Характеризуются наличием признаков умственной отсталости и психотическими расстройствами.

Проявляются в виде тревоги, нарушения взаимодействия, наличием галлюцинаций. Дисгармонические психотические расстройства. Проявляются к 3-4 годам. Характеризуются нестабильностью, заторможенностью, навязчивыми состояниями, фобиями, неравномерным развитием различных сфер: психомоторика, речь, познавательная деятельность, приобретение умений и навыков [8].

С точки зрения Р. Мизеса, аутизм представляет собой самостоятельную, специфическую форму ранних нарушений личности.

Мизес отделяет формы ранних психозов, возникающих в результате «аутизирующего» психотического процесса, от аутизма дифференциальными радикалами, которые можно выделить, используя диагностику поведения ребёнка и способов его взаимодействия с окружающими.

Все перечисленные расстройства характеризуются в своей клинической картине проявлениями нарушения потребности в общении и способности к социальному взаимодействию, а также стереотипностью поведения, деятельности, интересов и игр.

Данные расстройства могут быть частично изменены путём терапевтического вмешательства, педагогического и коррекционного воздействия [8].

Французскими психиатрами выделено несколько синдромов, сходных с формами аутизма по своей клинической картине, но имеющих специфические черты:

1. Синдром ломкой X-хромосомы. Этот синдром не всегда связан с аутизмом. При данном заболевании прежде всего обнаруживается умственная отсталость, которая часто сопровождается проявлениями, напоминающими симптомы аутизма, а именно: нарушения поведения и речи, выражающиеся в нанесении себе повреждений, повторении бессмысленного набора слов.

Эти нарушения напоминают симптомы, типичные для детского психоза.

2. Синдром Ретта долгое время объединялся в одну нозографическую категорию с аутизмом. В настоящее время этот синдром рассматривается как самостоятельное нарушение, так как ряд существенных различий в симптоматике, течении болезни и лечении детей с таким заболеванием заставляют чётко отграничить его от аутизма.

Для синдрома Ретта характерны следующие клинические проявления:

- к концу первого года жизни происходит остановка и регресс психомоторного развития;
- появляются симптомы аутистического спектра: потеря интереса к людям и предметам, анимичное, неподвижное выражение лица, пустой взгляд, но избегания глазного контакта, как при «чистом» аутизме, не наблюдается;
- появление неврологических симптомов. Использование рук регрессирует и заменяется стереотипными движениями, такими как потирание рук на уровне груди, постукивание руками по зубам или рту;
- развивается атаксия-расстройство координации движений. Возникают трудности в удержании равновесия, походке;
- сформированные ранние речевые навыки регрессируют;
- замедляется кривая роста окружности головы.

Данное состояние стабилизируется к 3 годам. К этому времени наблюдается клиническая картина по типу деменции с грубыми нарушениями в моторной сфере, отсутствием речи и полным отсутствием самостоятельности. Следует также отметить, что данное заболевание встречается только у девочек и наблюдается примерно у 1 человека на 10 000.

3. Синдром Веста относится к неврологическим нарушениям, характерным для младенческого возраста. Синдром Веста может сопровождаться аутистическими чертами в определённый период развития.

Этиология и патогенез данного расстройства указывают на то, что это заболевание отлично от клинической картины аутизма. В основе настоящего синдрома –эпилептическая энцефалопатия, начинающаяся на первом году жизни ребёнка и проявляющаяся генерализованными судорогами головы, тела и сгибанием конечностей.

Течение болезни сопровождается регрессом психомоторного развития и приводит к тяжёлым психическим нарушениям.

4. Синдром Ландау-Клеффнера проявляется в возрасте трёх лет. Характеризуется утратой уже сформированной к этому периоду развития речи и появлением признаков эпилептической активности – проявлениями повышенной возбудимости в коре головного мозга, что возможно диагностировать только с помощью электроэнцефалограммы [4].

Все клинические симптомы описанных выше заболеваний схожи с симптоматикой аутизма, что может привести к постановке неверного диагноза.

Следует также отличать аутизм на его начальной стадии от других нарушений, которые могут его сопровождать:

1. Сенсорные нарушения: слепота и глухота.

Дифференциальная диагностика врождённой глухоты и аутизма достаточно сложна, учитывая специфику этих нарушений.

Известно, что некоторые случаи глухоты сопровождаются поведением психотического характера, такими как стремление к уединению и стереотипии. Также существуют аутистические синдромы, сопровождающиеся нарушением слуха.

Для правильной диагностики таких случаев используются слуховые аппараты. Если при использовании аппарата ребёнок начнёт вступать в контакт с окружающими и произойдёт развитие коммуникативной сферы, то это будет означать, что реакции психотического характера были следствием сенсорной депривации, а не аутизмом.

Слепота может также сопровождаться либо симптомами аутистического спектра, либо настоящим аутистическим уходом в себя со стереотипиями и аутостимулирующими движениями.

2. Отсутствие или задержка развития речи так же может привести к тому, что ребёнку будет поставлен диагноз аутизм.

В частности, следует отграничить аутизм от такого специфического нарушения развития речи и языка как дисфазия.

При дисфазии нарушается экспрессивная сторона речи, и иногда страдает понимание речи, тогда как у аутичных детей нарушения речи более глубокие и разнообразные.

Потребность в общении у ребёнка с дисфазией, использование им жестов и других средств невербальной коммуникации позволяют отличить его от ребёнка с аутизмом, но не смотря на это, у многих детей с дисфазией могут наблюдаться расстройства аутистического спектра: стереотипии и уход в себя и нежелание взаимодействовать.

3. Эмоциональная депривация и ранние детские депрессии. В этом случае речь идёт о ранних нарушениях взаимодействия, а именно о депрессивном состоянии у ребёнка, вызванного разлукой с матерью.

Эти патологические состояния могут сопровождаться депрессивными синдромами, называемыми в психологии анаклитической депрессией.

Данные тяжёлые депрессивные расстройства, как правило, проявляются симптомами аутистического характера, характеризующимися уходом в себя и стереотипными движениями типа раскачивания.

Однако эти нарушения, являющиеся следствием депривации, отступают и могут совсем исчезнуть, если ребёнок помещён в эмоционально удовлетворительные условия [6].

Таким образом, в настоящее время существует много трудных и спорных вопросов диагностики аутистических состояний и во многом решение этих вопросов зависит от позиции, которую занимает диагност по отношению к РДА.

Почти через пятьдесят лет после выделения РДА как особой и самостоятельной формы аутизма, характеризующейся специфической клинической картиной, все определяющие вопросы учения об этом виде патологии: определение, этиология, патогенез – остаются противоречивыми, неопределёнными и не способствуют, а затрудняют диагностический процесс.

В заключение анализа данной проблемы, можно сделать вывод о том, что аутизм в наши дни действительно диагностируют все чаще, но в этой области нужно провести более тщательные исследования, и следует разработать чётко выверенные клинические критерии, на основании которых будут дифференцироваться задачи и приемы дальнейшей психолого – педагогической коррекции в соответствии с выявленным вариантом аутистического развития.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Башина В. М. К проблеме раннего детского аутизма, 2007, Режим доступа (на 01.11.15): URL: <http://www.psychiatry.ru/library/publications>.
2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм. Медицинские и педагогические аспекты. СПб.: 1998, Режим доступа (на 29.10.15): URL: <http://www.autism.ru>.
3. Исаев Д. Н. Психопатология детского возраста // под ред. Д. Н. Исаева СПб.:2001. – 463 с.
4. Манелис Н. Г. Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // под ред. Н. Г. Манелис., – СПб.: Институт специальной педагогики и психологии., Школа Здоровья 1999; - N 2. - С. 6-22.
5. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Ульянова Р. К. Психолого-педагогическая коррекция раннего детского аутизма // Ранний детский аутизм: клиничко-психологическая характеристика; медикаментозная и психолого-педагогическая коррекция: сборник научных трудов, – Москва, 1981. – С. 43 – 90.
6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Проблемы семьи аутичного ребенка // Дефектология. – 2005. - № 5. – С. 76 – 82.
7. Трефферт Д. А. «Доктор Даун и «нарушения развития» // Аутизм и нарушения развития», 2006.
8. Феррари П., Детский аутизм // П. Феррари; пер. с фр. О. Власовой. – Москва: Издательство РОО «Образование и здоровье», 2006. – 127 с.

**О. А. УРВАЧЕВА**  
**ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ**  
**АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПРОЕКТНАЯ**  
**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ**

*ГБОУ Школа № 771 города Москвы*

**ВВЕДЕНИЕ**

**М**етод проектов – это один из инновационных способов обучения иностранному языку, решение проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Данный вид деятельности позволяет «индивидуализировать учебный процесс, даёт возможность ученикам проявлять самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности, в выборе темы, источников информации, способе её изложения и презентации» [1].

На наш взгляд, проектная методика позволяет вести индивидуальную работу над темой, вызывающей реальный интерес у учащихся, повышающий их мотивированную активность. Ведь ребята занимаются поиском дополнительных источников информации, анализируют, сравнивают, в итоге составляя самое необходимое, интересное, относящееся к предмету исследования.

Следует отметить, что учебный проект является комплексом поисковых, исследовательских, и других видов работы, выполняемых учащимися самостоятельно с целью практического или теоретического решения значимой проблемы [2].

## **ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ**

Основными целями проектной методики являются:

1. самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса;
2. реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументировано преподнести исследуемый материал, вести дискуссионную полемику;
3. продемонстрировать уровень культуры, образованности, социальной зрелости.

### **ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДИК**

Проекты подразумевают следующие виды деятельности:

1. ролевые игры, драматизации, инсценировки (сказки, телешоу, праздники, музыкальные представления и т. д.);
2. исследовательские работы (страноведение, обобщение научных знаний, исторические, экологические и т. д.);
3. творческие работы (сочинения, перевод, сценарии, стенгазеты и т. д.);
4. мультимедийные презентации.

Нельзя не отметить, что реализация проектного и исследовательского методов на практике ведёт к изменению позиции учителя. «Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности. Из авторитетного источника информации преподаватель становится соучастником исследовательского процесса» [5].

В обучении английскому языку метод проектов можно использовать в тесном контакте с учебной программой. В нашей школе обучение английскому языку в начальной школе ведётся по учебникам УМК авторов И. Н. Верещагиной и Т. А. Притыкиной. Учитывая высокую загруженность учащихся, мы разрабатываем школьные проекты по темам, которые предлагаются учебной программой. Конечно же, тема проекта должна не только входить в общий контекст обучения языку, но и быть интересной для учащихся. Выбор темы работы очень важен, так как он может определить успешность и результативность проекта в целом. Так, например УМК для седьмого года обучения во втором полугодии предлагает тему "The pleasure of reading". Тематика очень близка школьникам, ребята с удовольствием рассказывают о своих литературных предпочтениях, с энтузиазмом воспринимают предло-

жение сделать сообщение о любимой книге или любимом писателе, составить конкурс или викторину по данной теме.

В процессе работы ненавязчиво идёт обсуждение творческих работ, в конечном итоге формулируется обобщающая тема проекта. Ребята с увлечением начинают работать над проектом, который учащиеся назвали «The exciting world of reading» («Захватывающий мир чтения»). Школьники при участии учителя обсуждают содержание и характер проекта, его цели. Конечной целью нашего проекта было создание альманаха работ учащихся и инсценировка произведений М. Твена и Р. Дала. Таким образом, содержание проектной работы оказывается, основано на логическом продолжении содержания тематики учебника.

В обучении английскому языку метод проектов предоставляет возможность учащимся использовать язык в ситуациях реальной повседневной жизни, а это, несомненно, способствует лучшему усвоению и закреплению знаний. На начальном этапе (организационном) очень важно, не только сформулировать тему и конечную цель проекта, необходимо подготовить проведение проекта необходимо: разумно определить временные рамки (здесь необходимо учесть, что школьники очень загружены в школе и быстро утомляются); продумать какие материалы и источники могут использовать учащиеся; обсудить план написания диалогов; выбрать оптимальную форму презентации результатов; составить и обсудить примерный план работы.

Опыт работы показывает, что не следует предлагать задание, не соответствующее индивидуальному уровню, на котором находится каждый участник проекта. Необходимо помочь каждому ребёнку определиться с конкретной темой, посоветовать, на что обратить внимание и как представить свои результаты.

Деятельность подобного рода даёт множество возможностей применить пройденные грамматические темы и структуры. Несомненно, отработанные в такой ситуации грамматические единицы английского языка надёжнее закрепляются в памяти учащегося [5]. Задача учителя – активизировать деятельность каждого учащегося, создать ситуации для их творческой активности в процессе обучения.

В связи с этим необходимо подчеркнуть роль новых информационных технологий не только оживляющих учебный процесс, но также и открывающих возможности для расширения образовательных рамок, несущих в себе огромный потенциал, который способствует индивидуализации обучения [6]. Таковыми являются:

1. «Hotlist», список ссылок: перечень аннотированных Интернет ресурсов по изучаемой теме.
2. «MultimediaScrapbook мультимедийные ссылки (фотографии, карты, истории, цитаты, аудиоклипы, видео), выбор необходимого ресурса и создание своей коллекции мультимедийных материалов.

### **ЭТАПЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Проектная работа включает несколько этапов. На первом этапе обсуждается содержание и характер проекта, источники и способы нахождения информации, распределяются индивидуальные задания или задания для микрогрупп. Группы формируются согласно уровню владения языком, психологическим особенностям, творческим способностям.

На втором этапе ведётся работа непосредственно с проектами: сбор, резюмирование и анализ информации; обмен информацией; написание личного проекта; создание слайдов, рисунков, плакатов и т. п.

Третий этап – презентация проекта. В процессе демонстрируется уровень владения иностранным языком, как подготовленная, так и спонтанная речь, при презентации и обсуждении проекта. Работа над проектом, безусловно, повышает интерес к изучению иностранных языков. Мотивация помогает ребятам активизировать свои познавательные и коммуникативные способности.

Средствами индивидуализации обучения могут выступать индивидуальные и групповые задания, подбор, распределение учебно - речевых ситуаций, коммуникативных задач и др. Учащиеся получают более реалистическое представление о том, чего они могут достичь, осознают собственную важную роль в учебном процессе, и формирование адекватной самооценки становится более достижимым.

Анализируя применение метода проектов в современной школе, я считаю, что это один из самых мощных стимулов мотивации изучения иностранных языков, самый творческий вид деятельности, так как в работу над проектом вовлечены все учащиеся, независимо от способностей и уровня языковой подготовки. Они применяют на практике приобретённые знания и сформированные речевые навыки и умения, творчески переосмысливая и приумножая.

Кроме того, проблемность и разнообразие форм и видов данной технологии предполагает наличие межпредметных связей, что позволяет дать ученику яркое представление о мире, в котором он живёт, о взаимо-

связи явлений и предметов, о взаимопомощи, о многообразии материальной и художественной культуры [3]. Основной акцент делается на развитие образного мышления, понимание причинно-следственных связей и логики событий, на самореализацию и самовыражение не только учеников, но и учителя. Конечно же, проектная методика требует от учителя тщательной подготовки, профессионального мастерства, эрудиции. Одно из главных условий эффективности учебной деятельности – атмосфера доброжелательности, взаимопонимания, доверия, творчества, поощрения познавательной активности школьников.

### **ИНТЕГРИРОВАННОСТЬ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДИК**

В современном понимании учебный проект–«это интегрированное дидактическое средство развития, обучения и воспитания» [9], которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки:

1. проблематизации;
2. планирования;
3. самоанализа и рефлексии;
4. презентации;
5. исследовательской работы.

### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Таким образом, метод проектов позволяет реализовать не только образовательные задачи, но и «социокультурные, воспитательные, задачи гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса» [6].

Результаты очевидны: данная методика даёт возможность глубже изучить тему, развить творческие способности учащихся, учит общению, умению пользоваться грамматическими структурами, исчезает страх ведения беседы на иностранном языке. Кроме того, «проектная технология эффективна и увлекательна для преподавателей, так как помогает раскрыться как творческая личность, участвующая в исследовательской работе наравне со своими учениками» [7]. Конечно, проект, это не панацея от всех проблем, но это шаг вперёд в преподавании иностранного языка.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Личностно- ориентированный подход -основная стратегия обновления школы /И. Л. Бим //Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. с. 11-15.
2. Великанова А. В. Компетентностно-ориентированный подход к образованию / выпуск 2. Самара: Профи, 2007. – 92 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации пед. кадров/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. М.: Академия, 2004. – 272 с.
4. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М: Глобус, 2007. – 170 с.
5. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка/ Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. С.3-10.
6. Цатурова И. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / Учебное пособие для вузов. М.: Высшая школа, 2004. – 200 с.
7. Информатика: проблемы, методология, технологии: материалы XI Международной научно – методической конференции, Воронеж, 2011 г.; в 3 т. Воронеж: ВГУ, 2011. – 480 с.
8. Палагутина М. А. Инновационные технологии обучения иностранным языкам / М. А. Палагутина, И. С. Серповская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. Пермь: Меркурий, 2011. – С. 156-159.
9. Саттарова С. Т. Из опыта индивидуализации обучения иностранным языкам [Текст] / С. Т. Саттарова // Молодой ученый. – 2014. – № 1. С.571-574.

**Л. П. Хохлова**

## **ТРАНСМОДАЛЬНАЯ СУБЪЕКТНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ И ГЕТЕРОГЕНЕЗ СУБЪЕКТНЫХ СТРУКТУР**

*МОСКОВСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ*

Общество и природная среда демонстрируют неуправляемое возрастание сложности, увеличивая пространство случайности, выбивающей человека из привычной колеи. В период глобальных кризисов в обществе резко возрастает роль рефлексивных процессов и перестройки управления. Кризис, с которым столкнулось человечество, является качественно иным и не может быть просчитан на основе уже известных схем и моделей. Утрачено лидерство логики былых времён. Мир впервые столкнулся с переизбытком силы — пишет создатель и редактор сайта [www.tomdispatch.com](http://www.tomdispatch.com) Том Энгельхардт. Если ранее порядок предполагал наличие альфы, его устанавливающего, то теперь мы идём к тому, что «...военная сила на планете Земля больше не действует так, как раньше. Под вполне апокалипсическим давлением, что-то ломается, что-то раскалывается на части, и в результате традиционные истории и концепции относительно того, как устроен мир, теряют смысл...Но с учётом планеты, раздираемой противоречиями, не стоит надеяться на традиционный порядок подъёма и последующего упадка державы или сверхдержавы. На Земле происходит что-то ещё. Будьте начеку» [1]. Можно сказать, что сила перестала идти по известным траекториям.

События конца XX века и начала XXI века с очевидностью очерчивают проблему недостаточности и ограниченности имеющихся когнитивных ресурсов. Развитие проблематики рефлексивных процессов и управления оказалось заблокированным неспособностью к коммуникации с актуализирующими новыми реальностями жизни, экономики, культуры, образования и произ-

водства, в первую очередь, действием защитных реакций предыдущих моделей, носителями которых являются уже сформированные специалисты.

Как известно, познание и построение картины мира влечёт за собой создание технологий и способов бытия, образцов жизни. На более ранних стадиях развития общества особой рефлексии не требовалось, архетипические каноны развёртывали свой ход событий, который люди стремились познать, предсказать и изменить. В начале XXI века, наряду с проявленной потребностью в рефлексии, обнаружилось не поддающиеся традиционной рефлексии события, способы поведения, был констатирован слом архетипических канонов, была обозначена проблема сложности мира. Вместе с тем, стало ясно, что рефлексивные процессы, исходящие из позиции ума классического наблюдателя, перестали отвечать реальности.

В своё время рациональный ум, пытаясь объяснить квантовые парадоксы, мог применить только лишь привычные понятия и фиксировать электрон либо как частицу, либо как волну. Для понимания происходящего был введён принцип неопределённости и дополнительности. Н. Бор рассматривал принцип дополнительности как общефилософское представление, не ограниченное проблемами квантовой механики. Девиз Н. Бора «Несовместимость суть дополнительности» отражает антиномию человеческого мышления, но дальше этого способа мышления, объединяющего взаимоисключающие события или качества, рефлексия классического наблюдателя не идёт и не может идти. Электрон никак себя не ведёт, это мы смотрим на него через бинокль классического ума и фиксируем только то, что позволит нам обнаружить категориальная сетка рационального мышления. Ограниченность получаемых результатов и выработанных наукой понятий состоят в том, что они до сих пор определяются особенностями мышления человека и привычными схемами рационального ума.

Надо отметить, что уже в XX веке пришло понимание, что классический ум неизменно изучал неизвестное с помощью логики, блокируя применение других когнитивных ресурсов и методологических схем. Ж. Дюран [2] предложил изучать логос с помощью мифоса, т. е. перевернуть исходные установки конвенционального философского и гуманитарного дискурса европейской культуры и посмотреть на логос с другого берега. Такой переворот даёт качественно иную науку, соперирующую с рациональными категориями, понятиями и методами иным образом. В этой связи возникают самые разные возможности линейной и нелинейной рефлексии. Тем не менее, анализ разнообразных и продвинутых рефлексивных технологий XX века показал, что они не выходят за преде-

лы обнаружения противоречий и дуальных построений, предлагая антиномиию как способ разрешения несовместимых противоречий.

В. Вульфвелл понятие холодайн, который как интуитивно-чувственная и смысловая метаструктура разума живёт в резонансном состоянии trans (сквозь или через). В. Вульф предложил осуществлять переход от рационального описания проблемной ситуации к иррациональной субъектной картине последующей её трансформацией [3]. Рефлексивные процессы в этом случае приобретают другой формат, здесь имеет место быть диалог с разными субъектными реальностями, переход от одной онтологии к другой. Холодайн как структура, выходит за пределы логоса и мифоса и может быть своего рода связником между любыми категориальными построениями и методологическими схемами.

Жиль Делез произнёс сакраментальную фразу о том, что порядок ушёл, осталось событие. События и, соответственно, смысловые среды обрели ризоморфный характер. Куда ушёл порядок? Он стал скрытым и многозначным, а не альфа-зависимым, его теперь надо извлекать самостоятельно. Субъект должен научиться извлекать из абсурда (как непознанного скрытого порядка) логику события, чувственный корень события и связывать несвязываемое, тогда дуальные построения начинают взаимодействовать с разными субъектными реальностями, обогащая реальный мир. По сути, речь идёт о производстве смыслов на основе диалога с неразвивающимися гетерогенными, гетерономными и гетерохронными субъектными формами, сопряжёнными с имплицитной агрессией. Феномен гетерогенности показывает, насколько разнородные субъектные конфигурации семантически сцеплены между собой, хотя они по логике должны быть расположены в разных смысловых областях. Гетерогенные хаотические структуры в психике человека представляют, по сути, точки роста, точки бифуркации, т. е. творческий потенциал. Гетерогенные структуры определенным образом поднимаются из глубины, структурный дрейф, которых обеспечивают архусы, если этот процесс не подхвачен личностью, то возникают предпосылки для самопроизвольной раскрытия этих странных и мутантных образований. Есть известные, исторически сложившиеся способы распаковки гетерогенных структур: 1. революционный, военный (мужской). Взрыв прежних границ и построение Новых границ путём самоорганизации обломков; 2. эволюционный (женский способ), путь накопления изменений, в психике идёт через накопление страданий, боли и пр. Система копит адреналин для будущих изменений; 3. скачкообразная эволюция – общепризнанная в настоящее время модель, которая утверждает, что причиной изменений могут служить случайные и чаще всего катастрофические факторы; 4. коэволюция как дружеское взаимодействие, партнёрство. Способ коэво-

люции сложных систем как искусство жить вместе, содействуя утверждению толерантности и сохранения разнообразия в глобализирующихся сообществах.

Способ коэволюции как толерантного мирного созревания, диалогового способа вызревания неопределённых структур. Идея толерантности это плюс, но что делать с имплицитной агрессией, которая остаётся при этом способе неизменной?

В трансмодальной субъектной психотерапии и консультировании предложен способ скачкообразной коэволюции как способа разрешения не только противоречивых, но и абсурдных ситуаций. Это активная позиция субъекта к процессу решения проблемы и достижения результата. Переход от одной онтологической реальности к другой, осуществляется мирно и экологически мягко. Субъект самодотраивает целостный образ, является сам возмутителем спокойствия и добавляет хаос в свой жизненный процесс как алхимик. По сути, субъект выходит на гетерогенез субъектных форм и процесс их сопряжения.

Постнеклассическая методология является основой для необходимого сегодня старта рефлексивных процессов в динамично меняющемся мире. Предложенная В. С. Степиным формула (S-Cp.-O) является общей базой для разворачивания методологических схем и содержит большой потенциал раскрытия проблематики сложности.

Новым результатом этой методологии является введение оси сложности: гомогенности-гетерогенности (Л. П. Хохлова, 2012) [4]. По этой оси известная формула типов научной рациональности раскрывается через взаимодействующие между собой в разных вариантах сложности гомогенными/гетерогенными субъектами, гомогенным/гетерогенным объектами и гомогенными/гетерогенными инструментами. Гомогенное состояние – это и есть такое состояние системы, где параметры заданы и определены. Гетерогенное состояние напоминает виртуальный банк информации, в котором упакована констелляция вероятностной событийности. Следовательно, в приведённой выше схеме взаимоотношений субъекта (S), средства познания (Cp) и познаваемого объекта (O) могут быть выделены и представлены следующие модели. Где ГтS- субъект, находящийся в гетерогенном состоянии, ГмS – субъект, находящийся в гомогенном состоянии. ГтCp – гетерогенные средства познания, т. е. неопределённо действующие, ГмCp – познания, определённо действующие на основе точных измерений. ГтO – объект познания семантически неопределённый, трактуемый неоднозначно. ГмO – объект, вписывающийся в тот или иной классификатор. Действующий субъект может находиться как в гомогенном, так и гетерогенном модусе бытия; познающий

субъект может использовать для познания объекта как гомогенные, так и гетерогенные средства; и сам познаваемый объект (это может быть и объект самопознания) может находиться на момент его познания как в гомогенном (определённом), так и в гетерогенном, семантически размытом, неопределённом состоянии. Можно выделить не менее двадцати четырёх видов комбинаций описывающих разнообразные варианты взаимоотношений между этими состояниями. Если же отталкиваться от того, что состояния гомогенности и гетерогенности могут иметь деструктивный или конструктивный характер, то количество комбинаций значимо возрастает (см. Таблица 2, Хохлова Л. П.). Деструктивный характер имеет место быть в том случае, если гомогенная или гетерогенная структура содержит ядро эмоционального напряжения.

Таблица 2: Разновидности соотношения познающего субъекта, средств познания и познаваемого объекта

Классический подход	Неклассический подход	Постнеклассический подход
S--Cp--(0)	S--(Cp--0)	(S--Cp--0)
Гм S--Гм Cp--(Гм 0)	Гм S-- (Гм Cp-- Гм 0 S-- (Гм Cp-- Гм 0 )	(Гм S--Гм Cp-- Гм 0)
ГмS--ГмCp-- (Гт 0)	Гм S--(ГмCp-- Гт 0 S--(ГмCp-- Гт 0 )	(Гм S--ГмCp-- Гт 0м S-- ГмCp-- Гт 0 )
ГмS--ГтCp-- (Гм 0)	Гм S-- (ГтCp-- Гм 0 S-- (ГтCp-- Гм 0 )	(Гм S--ГтCp--Гм 0м S-- ГтCp--Гм 0 )
Гм S--Гт Cp-- (Гт 0)	Гм S--(Гт Cp-- Гт0 S--(Гт Cp-- Гт0 )	(Гм S--Гт Cp-- Гт 0м S--Гт Cp-- Гт 0 )
ГтS--Гм Cp-- (Гм 0)	ГтS-- (Гм Cp-- Гм 0)	(ГтS-- Гм Cp-- Гм 0тS-- Гм Cp-- Гм 0 )
ГтS--Гт Cp-- (Гм 0)	ГтS-- (Гт Cp-- Гм 0)	(ГтS--Гт Cp-- Гм 0тS--Гт Cp-- Гм 0 )
ГтS--Гм Cp-- (Гт 0)	ГтS -- (Гм Cp-- Гт 0)	(ГтS--Гм Cp--Гт 0тS--Гм Cp--Гт 0 )
ГтS--Гт Cp--(Гт 0)	ГтS-- (Гт Cp-- Гт 0)	(ГтS--Гт Cp-- Гт 0тS--Гт Cp-- Гт 0 )

Данная методологическая схема является базовой в трансмодальной субъектной аналитике, где субъект, оперируя с различными пластами сложности информации становится трансуровневым. Собственно говоря, трансуровневость как новый уровень развития субъектности появляется в том случае, когда субъект не ограничен рамками рационального ума и привычными рефлексивными подходами, наработанными от берега рациональности.

Трансуровневый субъект, сочетая в себе несколько наблюдателей (гештальт-наблюдатель + холодайн-наблюдатель + архус-наблюдатель) осуществляет рефлексию в любом из субъектных миров и на любом субъектном языке, используя пять уровней интуитивно-чувственного восприятия, собственно говоря, осуществляет рефлексию в создаваемых им субъектных реальностях. Более того, трансуровневый субъект может осуществлять распаковку гетерогенных когнитивных комплексов, придавая динамике взаимоотношения между гомогенными, эмоционально изношенными когнитивными комплексами и гетерогенными, несущими новизну и возможности обновления. Следует отметить, что гетерогенные когнитивные комплексы сами по себе могут нести в себе сложность разного уровня, иметь деструктивные и конструктивные тенденции. Холодайн-наблюдатель имеет дело с неопределённостью, вступает в паритетный диалог на любом языке той или иной субъектной реальности. Архус-наблюдатель имеет дело со смысловыми связями, распутывает абсурд, «сшивает» смысловые пустоты, получает доступ к архе, смысловому корню события, заводит синхроничностью. Архусы как операторы ветвления смысла, связывают несвязываемое, семантически неопределённые области для субъекта. Процесс

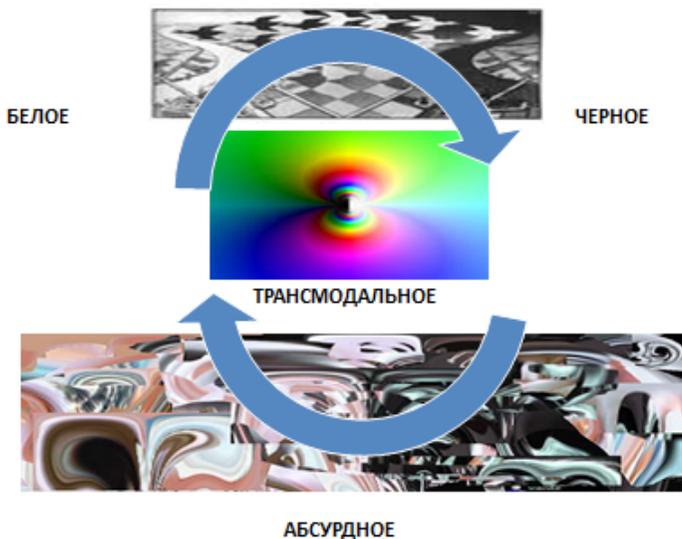


Рис. 2: Чёрное, белое, абсурдное, трансмодальное.

ветвления ризоматичен, может как связывать, так и развязывать те или иные смысловые куски субъектной реальности.

Трансmodalный – равноудалённый (не пристрастный взгляд), трансmodalное познание не даёт привилегий тому или иному основанию. Рефлексивный процесс происходит как игра различий в ризоморфных средах (перекати-поле), имеющих свойство неопределённости развития. Трансmodalный рефлексивный акт может происходить лишь в точке «метафизического нулевого состояния» наблюдателя, где все равноправно и равнослучайно.

Чтобы эффективно действовать в сложном, нестабильном мире, необходимо принимать во внимание контекст изучаемых явлений и событий, т. е. уметь контекстуализировать и синхронизировать получаемую информацию. В этих условиях неуправляемого возрастания сложности возникает необходимость перехода к интерактивным рефлексивным площадкам третьего рода.

Интерактивная площадка первого рода опирается на логос, здесь базовым качеством является гештальт-свойства нашего сознания. Гештальт – наблюдатель выделяет главное из фона, что даёт возможность делать выводы, принимать решения, тем самым порождая определённый тип рефлексии. Но проблема состоит в том, что выброшенные за борт фоновые знания содержат ценную информацию, чем уже не может воспользоваться, опирающийся на коллекцию уже известных схем рационально мыслящий человек. В этом смысле он познает и открывает законы объективного мира.

Холодайн-наблюдатель создаёт, порождает и проникает в новую субъектную реальность. Интерактивная площадка второго рода является обучающей. Трансmodalная субъектная методология соединяет разные возможности ума человека: идти в фокусировке холодайн-наблюдателя, исследуя фон во всем его многообразии и с помощью архус-наблюдателя участвовать в распутывании гетерогенных смысловых узлов (скрытых порядков смысла), преодоления смысловых разрывов и пустот, подталкивать к открытиям рациональный ум, преподнося ему серию инсайтов.

Знания третьего порядка представляют собой «рассеянные» образцы знания, которые не представлены ни во внешнем мире, ни в умственной деятельности. Однако человечество имеет к ним неосознанный доступ. Эти знания широко представлены в коллективном бессознательном, в ризоморфных средах, доступ к которым осуществляется посредством психологического резонанса. Знания третьего порядка имеют прямое отношение к архе и выстраиваются архусами по принципу самоорганизации, так что структура у них хаотическая. Чем меньше схем, шаблонов и предубеждений имеет чело-

век, тем легче ему улавливать эти резонансные колебания. Эти знания выстраиваются по сетевому принципу, который не подразумевает ни иерархии, ни чёткой структуры, но каждый элемент в таком сетевом построении связан с другим элементом и все они могут функционировать одновременно. Это означает, что познание может начинаться с любого этапа, а не по плану; прошлое, настоящее и будущее объединяются; целое не равно сумме его частей, а часть – больше целого. Эти знания отражают то, какими являются вещи на самом деле, в их чистом энергетическом виде (какими они существуют *там*), т. е. не затронутым деятельностью головного мозга человека, поэтому мы их не знаем и не осознаём. С позиции классического наблюдателя, это даже трудно назвать знанием – это предвестники знания: нечто, получаемое в виде «чистого» события. Знания третьего порядка – это ответ на вопрос, который ещё не был задан. То есть ещё не сформулирована проблема, не обозначены цели и задачи, но ответ уже есть и его можно получить.

Всякая проблема содержит в себе знания всех трёх порядков, которыми можно оперировать для её решения. Например, знания первого порядка будут выражаться в конкретных симптомах проблемы: депрессия, расстройство желудка и т. п. Работа может быть направлена на устранение этих симптомов. Знания второго порядка выражаются в причинах возникновения этих симптомов, и работа может быть направлена на поиск и устранение этих причин (грехов, порчи, энергетического дисбаланса, деструктивного мышления в отношении самого себя и других). Знания третьего порядка будут выражаться в том, что проблема возникла для чего-то и в ней содержится ресурс развития этого «чего-то». В то же время, онтология решённой проблемы (цели) уже существует и представлена как раз в виде знания третьего порядка. Когда человек начинает осуществлять деятельность с использованием рефлексивных техник третьего порядка, пространство проблемы начинает самоструктурироваться и проявляться в объективной действительности. Это сродни ощущению того, что происходит рождение чего-то нового, когда собираются кусочки мозаики или когда человек пишет роман из множества разбросанных строчек, мыслей, выражений; образ законченного целого – это и есть знание третьего порядка. Когда возникает ощущение, будто бы нечто создаётся само собой, а ты лишь за этим наблюдаешь – это означает, что человек получил доступ к этому знанию. Когда человек познаёт эти знания, он стимулирует процесс их порождения, поэтому знания третьего порядка можно не только познавать и усваивать, но и создавать.

Субъектные построения третьего порядка, типичные для третьего контура управления субъектной реальностью – это сеть наподобие рыбо-

ловной: она гибкая с множеством вкраплений и переплетений. Точки соединения ячеек – это образцы знания, элементы субъектного мира. Если иерархическую и матричную структуры необходимо выстраивать как относительно устойчивые конструкции, то сеть может быть «наложена» как драпировка на любые построения и органично принимать их форму. Кроме того, процесс плетения сети никогда не прекращается, поэтому данная структура является открытой. Все плетения и взаимодействия внутри неё подчинены принципу самоорганизации, т. е. «все связано со всем» и эта связь устанавливается сама.

Интерактивная площадка третьего рода служит диалогу разноречивых субъектных культур, который выполняется трансуровневым субъектом – практиком координации рассеянного знания, трансдисциплинарных экстраполяций и межмодальных смысловых перескоков. Условием инициации развития личности, порождения и освоения индивидуальности является наличие неиспользованной резервной зоны функциональных возможностей неразвивающихся субъектных модальностей, которые потенциально содержат в себе источник развития. Здесь мы имеем дело не с дуализмом противоречий («внешнее–внутреннее», «внутреннее–внутреннее»), а с многопозиционной системой противоречий («внешнее–внутреннее–абсурдное», «внутреннее–внутреннее–абсурдное»). Индивидуальность личности являет собой продукт гетерогенеза сопряжения субъектных структур личности и активизирует целостность человека в ситуации неопределённости, в условиях множественных разрывов смыслов событий. При этом резко возрастает скорость мышления и его продуктивность. Рефлексивной площадкой трансуровневого субъекта являются субъектные миры, где антиномия является частным случаем, а дуальные противоречия попадают в мир гетерологии. Здесь мы имеем дело с трансмодальной гетерогенной когнитивной матрицей данной человеку не сверху, а создаваемой им самим, из контекстов, происходящих с ним событий. Основными рефлексивными процессами здесь являются трансформация и трансконфигурация, а рефлексия переходит в план управления субъектными реальностями, собственно говоря, происходит управление гетерогенезом субъектных структур.

Трансуровневый субъект способен проявлять свою активность в когнитивных матрицах, которые предназначены для работы в условиях множественных разрывов смыслов: трансмодальная когнитивная матрица – это множество совершенно разнородных контекстов или доменов, в которых понимается текст, как знания различных уровней. Классически мыслящий человек возвращает события в методологиче-

ский конструкт, где такой множественной доменной структуры нет, и разрывы смыслов не допускаются. Для него при попадании в транс-модальную когнитивную матрицу с её доменами и множественными разрывами смыслов и онтологий возникает шизофренический когнитивный хаос, с которым он справиться не может из-за отсутствия у него необходимого для этого эшбиевского разнообразия. (Одна из интерпретаций закона Р. Эшби гласит: разнообразие управляющей системы должно быть не меньше разнообразия управляемого объекта).

Сегодня устойчивая самоидентичность мира уже не даётся человеку задаром, а требует его присутствия как образующего арматуру и энергию этих идентичностей – субъектную структуру мира и способность её к сопряжению с другими субъектными культурами. Если классическая наука выносит своего субъекта за скобки и довольствуется в своей картине мира только идентичностями, лежащими вне этой структуры, то постнеклассическая наука, исходя из социальных целей и ценностей обслуживания новых, стремительно выросших объёмов активности человека расширяет охват реальности сложностного мира развитой аналитикой его субъектных структур.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Энгельхардт Т. Загадка сверхдержавы. Взлет и падение почти всего. <http://inosmi.ru/world/20150707/228957593.html#ixzz3fVw15JH9>.
2. Durand G. Les Structures anthropologiques de l'Imaginaire. Paris, 1960.
3. Вульф В. Холодинамика. Вся сила в действии. М., 1995.
4. Хохлова Л. П. Критерии и проблема успешности развития субъектно-гетерогенных социальных систем // Материалы Всероссийской научной конференции «Гуманитарные и естественные науки: проблемы синтеза». Москва, 2012.

**С. В. ЧЕРНОВ**  
**С. В. ДУДИН**  
**М. В. ЛОМОНОСОВ КАК ЗАЧИНАТЕЛЬ**  
**И ОСНОВОПОЛОЖНИК РОССИЙСКОГО**  
**ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ВРЕМЕНИ**

*ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Великое благодарение Всевышнему человеческий род воздавать должен, за дарованную ему к толиким знаниям способность.

*Михаил Васильевич  
Ломоносов*

**З**ачинатель – это человек, стоящий вначале чего-либо и запустивший определённый процесс. Основоположник зарождает идею, которая находясь в основании какой-либо вещи, даёт этой вещи настоящую жизнь. Исследование *творческой жизни М. В. Ломоносова* [3, 20, 27, 28, 30] со всей очевидностью показывает, что во всех своих делах он проявлял себя и как зачинатель и как основоположник, что и определяет *личность Ломоносова как первопроходца*.

Когда А. С. Пушкин назвал М. В. Ломоносова «нашим первым университетом», он стремился этим сказать не только то, что Ломоносов стоял у истоков создания первого в России университета, Пушкин хотел этим подчеркнуть выдающуюся по своим масштабам и по своему содержанию

научно-просветительскую и организаторскую деятельность нашего великого соотечественника, которая определила пути русской науки и пути российского образования более чем на полтора столетия вперёд.

Основы системности (системные принципы: *целостность, структурность, взаимозависимость системы и среды, иерархичность*) в российском образовании были заложены в XVIII в., а у истоков этого процесса стоял именно Михаил Васильевич Ломоносов, который, в частности, разработал такие программные документы, как «Проект Регламента московских гимназий» (январь–апрель 1755 г.) и «Проект Регламента академической гимназии» (март–май 1758 г.). По своему смыслу и содержанию эти Регламенты явились первыми в истории российского образования *пробрами единых стандартов общего образования* и позволили выдвинуть единые требования к личности учителя, сформировать содержание учебного материала, определить учебно-методическое сопровождение образовательного процесса и унифицировать структуру образовательной организации. В названных Регламентах Ломоносов выступил сторонником классно-урочной системы, сама идея которой явилась оригинальной для российского образования того времени.

Как и в науке, так и в образовании, Ломоносов решительно выступал против односторонности рационализма и эмпиризма и смело выдвигал новый научный принцип единства эмпирических данных и теоретических выводов. «Как будто физик действительно не имеет права подняться над рутиную и манипуляциями опытов, как будто он не призван подчинить их рассуждению, чтобы от них перейти к открытиям. Будет ли, например, химик осуждён вечно держать щипцы в одной руке и тигель в другой и не сметь ни на минуту отвернуться от углей и золы?» [1, с. 229]. В образовании Ломоносов на первый план выдвинул проблему создания методов воспитания и обучения в их неразрывной связи. В соответствии с этой системой в процессе обучения начала широко использоваться следующая воспитательно-обучающая методическая схема:

1. проверка выполнения «домашних экзерциций (упражнений)»;
2. сообщение новых знаний, выполнение «дневных заданий» на уроке.

Ломоносов всячески поощрял использование словесных и практических процедур, высоко ценил самостоятельный поиск, стимулировал самостоятельное изучение первоисточников учениками и студентами. Важным условием воспитания и обучения являлась дисциплина, распорядок дня, чистота в учебных помещениях и общежитии. Важнейшими методами воспитания Ломоносов считал убеждение и пример.

Поступки инспекторов, учителей, ректора не проходят бесследно и обязательно отражаются в становлении личности обучающегося.

Гордость за своё Отечество, патриотизм, вера в светлое будущее России являлись частью души Ломоносова, и, соответственно, находили своё отражение в его работах, мыслях и поступках, а также в его идеях относительно воспитания и обучения детей и юношества. Причём, особую роль в этом процессе он отводил учителю, и боролся за то, чтобы иностранцы, которые, кроме своего «природного языка» ничего не знают, не допускались к обучению детей.

Литературное, философское, естественнонаучное и педагогическое наследие Ломоносова обладает не только исторической ценностью; педагогические взгляды его до сих пор не потеряли своей актуальности и прямо перекликаются с современностью. Педагогические произведения Ломоносова, ранее считавшиеся утраченными, стали известны сравнительно недавно и вошли в дополнительные 9 и 10 тома полного собрания его сочинений. Открылась новая грань гениальной личности русского учёного: Ломоносов предстаёт перед нами как автор оригинальных педагогических трудов, наставник молодых преподавателей и учащейся молодёжи, организатор русского образования и науки. Им открыта новая страница в истории педагогики как науки о воспитании, обучении и развитии [16].

М. В. Ломоносов рассматривал образование не только как *передачу знаний*, но, прежде всего, как *обучение наукам*, которое требует совсем иной работы ума, – такой работы, которая сама развивает ум человека. Обучение наукам позволяет образованному человеку не только механически эксплуатировать знания, но и самостоятельно *преумножать знания*, постигая законы природы и человеческого бытия. Даже в своих поэтических произведениях Ломоносов проводит эту, означенную выше идею:

Науки юношей питают,  
Отраду старым подают,  
В счастливой жизни украшают,  
В несчастный случай берегут;  
В домашних трудностях утеха  
И в дальних странствах не помеха.  
Науки пользуют везде:  
Среди народов и в пустыне,  
В градском шуму и наедине,  
В покое сладки и в труде [8, с. 206–207].

Именно Ломоносов раскрыл возможности вливания русской самобытности и духовности в систему Российского общего и профессионального образования. Благодаря Ломоносову в образовательной системе заканчивается церковнославянский период и начинается вхождение в широкий государственно-общественный и просветительский строй, преподавание приобретает светский характер.

К. С. Аксаков в своей магистерской диссертации, посвящённой творческому наследию М. В. Ломоносова и его роли в истории русского языка и литературы, делает вывод о том, что именно Ломоносов, установив свободные и разумные отношения между языком церковно-славянским и языком русским (теория «трёх штилей»), придал русскому языку непреходящее значение и обеспечил возведение и переход русского языка в высшую сферу, сферу общего. «Отношение же это Русского языка, – пишет К. С. Аксаков, – к языку церковно-Славянскому есть... отношение истинное, существенное и потому непреходящее. Это отношение вечно, простирается и до нашего времени, и всегда будет существовать в нашем языке, слоге. Ему обязаны мы чудными, изящными красотами слога письменного, при всей Русской национальности, выражающего общее. – Таким образом, освободив Русский язык, определив и установив отношение к церковно-Славянскому, Ломоносов, повторим, перенёс язык в сферу общего, язык, который после него уже принимал изящные формы под пером Пушкина и других, язык, которым мы теперь пишем и вечно писать будем, перед которым бесконечный ход развития, на пути им проходимом. Ломоносову мы за то обязаны» [1, с. 338–339].

Таким образом, именно М. В. Ломоносов придал русскому языку не национальное только, но настоящее мировое значение, заложив основания к тому, чтобы русский язык занял своё достойное место во всечеловеческой духовной культуре. И этим мы действительно обязаны, прежде всего, Ломоносову. Особые надежды М. В. Ломоносов возлагал на молодёжь. Именно с молодыми учёными, вооружёнными знаниями многих наук, он связывал дальнейший расцвет отечественной науки, образования и культуры. Ломоносов много трудился, чтобы передать младшему поколению свои знания и опыт. Он был нетерпим к тем, кто считал, что высшее образование необходимо только представителям господствующего класса, а народное образование можно ограничить получением начальных знаний и элементарных профессиональных навыков. Сам факт отсутствия доступа в гимназию и университет детям простого народа Ломоносов видел глубокий вред для развития страны [4,

с. 40]. Просветительская программа Ломоносова ориентировалась на демократические принципы и возможность получения образования для всех сословий тогдашней России. «Всякий, кто желает отдать для обучения в Академическую гимназию своего сына или ребёнка, находящегося под его опекой, должен, независимо от того, дворянин он или нет, представить его в Канцелярию Академии Наук» [10, с. 479].

Важным правилом для повышения качества образования является обязательность практических занятий. Сам Ломоносов нередко сопровождал свои лекции демонстрацией физических и химических опытов, процедура и результаты которых обязательно имели признак новизны и были связаны с научными исследованиями лектора. Учитывая особенности детского познания, Ломоносов советовал идти в обучении от простого к сложному: «Заблуждались бы математики, если бы, отбросив самые простые понятия, стали исследовать трудные» [6, с. 95]. Он предлагал применять систему уроков и систему домашних заданий, учитывая возрастные особенности детей. При выпуске гимназистов из Гимназии и при производстве их в студенты, следует обращать внимание на возраст. Так, если кто до 15-го года своей жизни прошёл все русские и латинские классы и класс первых оснований нужнейших наук, тот непременно должен изучать в Гимназии немецкий и французский язык, сидя между дворянами [10, с. 502].

В гимназии Ломоносов применял разработанные им специальные упражнения, для развития познавательной активности и самостоятельности учащихся. Причём, упражнения бывают двоякого рода: одни выполняются в школе, другие задаются на дом. Школьные упражнения выполняются в Гимназии приватно, в присутствии одного учителя или при других классах, а иногда и публично в ректорском классе; другие же упражнения задаются учителем на дом [там же с. 495–496]. Предлагал проводить совместные занятия учащихся, на которых они могли оказывать друг другу помощь, за исключением составляли экзамены. Данная практика наставничества старших студентов над младшими успешно применяется во многих современных образовательных учреждениях, но является частной инициативой в рамках данного учебного заведения.

Ломоносов заложил три основных принципа воспитания и образования детей и юношества: *народность, демократизм и гуманизм*. Педагогические идеи учёного нашли яркое отражение в Названных выше Регламентах, где были изложены прогрессивные и оригинальные идеи организации школьного дела в стране, о задачах, формах и методах

воспитания и образования, о роли личности учителя. «Успешность педагогической деятельности Ломоносов видел в единстве воспитания и образования при обязательном учёте наследственности и индивидуальных особенностей детей, условий их обучения» [2, с. 6]. Ломоносов подчёркивал важность идеи демократизации просвещения. Наука должна служить народу, а распространение грамотности среди народных масс является одной из важнейшей задач образования. «Хотя много издают в Немецкой земли и в других местах, да употребляют мало, хотя и грамотных много, а здесь только одни сочинения. Где мало грамотных, весьма мало пользы будет» [13, с. 408–413].

Именно Ломоносов первым в российском образовании заложил принципы индивидуального подхода к каждому обучающемуся: «И как не все ученики равную остроту и способность к учению имеют, то и требовать не можно, чтоб оне каждой науке в равном совершенстве научились, чего ради учителям прилежно примечать склонность каждого ученика» [II, с. 30]. Далее в регламенте говорится о необходимости работы с родителями «в состоянии содержать своих детей при науках, чтоб не окончив учения, не отлучали их от гимназии, дабы оне, будучи произведены в студенты, могли продолжать науки в Университете и, таким образом, к службе отечества и тем вящее учинить себя способными» [там же, с. 300]. Запрет телесных наказаний учащихся старших классах гимназии являлся обязательным за редким исключением и с дозволения инспектора и разрешения родителей, с целью исправления «дерзости и упрямства» ученика. На сегодняшний день дисциплина, культура речи, совместная работа с родителями, отмена телесных наказаний, закреплённая в Конвенции о защите прав человека и основных свобод, является следствием начатой Ломоносовым работы. В итоге в 1904 г. в России были официально отменены все виды телесных наказаний.

По требованию Ломоносова образовательные учреждения должны так строить всю свою работу, «...дабы Академия не токмо сама себя учёными людьми могла довольствовать, но размножать оных и распространять по всему государству» [4, с. 554].

«Ломоносов был великий человек, – снова слышим мы слова Пушкина, – Между Петром I и Екатериною II он один является самобытным сподвижником просвещения. Он создал первый университет. Он, лучше сказать, сам был первым нашим университетом» [15, с. 554]. Действительно, именно М. В. Ломоносов стал тем духовным вдохновителем и настоящим организатором нового российского просвещения, которое начало бурно

впитывать в себя всё самое лучшее от «образованной Европы», но не отрицавшим при этом своих исконных корней и традиций. Ведь именно Ломоносов своим личным примером, своей энергией, своим словом добился того, что русская наука заговорила, наконец, по-русски, а русские студенты начали, наконец, обучаться на своём родном языке. И здесь, также как и во многих других своих делах, *Ломоносов является первым* – именно тем человеком – кто *зложил принципиальные основания и организационно-педагогические основы будущего российского общего и профессионального образования*. Действительно, именно он, Ломоносов, начавший первым в России читать научные лекции на русском языке<sup>1</sup>, стал идейным вдохновителем и настоящим интеллектуальным центром создания первого российского национального университета.

Прошедший все ступени и ученического и учительского труда, и изнутри познавший и российскую школу, и европейское университетское образование, М. В. Ломоносов прекрасно понимал, как необходим для России университет, отвечающий настоящим требованиям времени. Он составил проект организации университета, предусмотрел, как и чем он должен заниматься. Для того, чтобы в университете был постоянный приток студентов Ломоносов проектировал создание при университете гимназии. Так что идея непрерывного профессионального образования в России впервые также зародилась в уме Ломоносова и была представлена в его трудах.

Идеи по организации первого российского университета были изложены М. В. Ломоносовым в письме И. И. Шувалову (июнь – июль 1754 года) [9, с. 508–514], и в минимальной редакции (без изменения самого содержания и смысла предложений) вошли в текст доношения об учреждении Московского университета, поданным Шуваловым в Сенат 19 июля 1754 г. В тот же день доношение было рассмотрено Сенатом и получило одобрение. Императрица Елизавета утвердила проект университета 12 января 1755 г., а Иван Иванович Шувалов был назначен его куратором [14].

---

<sup>1</sup>В летние месяцы 1746 г., начиная с 20 июня, осуществляя «свои мысли о возможно широком распространении просвещения в России и в образовании молодых людей», М. В. Ломоносов начал читать лекции по физике при Петербургской Академии Наук. На первой из этих лекций «...присутствовали, по словам “С.–Петербургских Ведомостей”, “сверх многочисленного собрания воинских и гражданских разных чинов слушателей и сам господин президент Академии с некоторыми придворными кавалерами”. Президентом Академии Наук был назначен за месяц до этой лекции семнадцатилетний граф Кирилл Григорьевич Разумовский. Говорят, что на этой лекции присутствовал и Иван Иванович Шувалов, чрезвычайно интересовавшийся научными и общественными вопросами (в то время ему шёл 19-й год) и после лекции завязавший знакомство с Ломоносовым» (Меншуткин Б. Н., 1911. С. 41–42).

Новый университет, как и предлагал в своём проекте Ломоносов, состоял из трёх факультетов – философского, медицинского и юридического. Все студенты университета первоначально учились три года на философском факультете, изучая гуманитарные науки, математику и другие точные науки. По истечении трёх лет студенты могли либо оставаться на этом же факультете для углублённого изучения одного из предметов, либо переходить на медицинский или юридический факультеты, где обучение продолжалось ещё четыре года. На медицинском факультете, кроме медицины изучались также химия, ботаника, зоология, агрономия, минералогия и другие естественные науки. Во всех университетах мира был и четвёртый факультет – богословский, в Московском университете такого факультета не было и богословие как наука не преподавалось. «Хотя во всяком университете, – писалось в проекте учреждения университета, – кроме философских наук и юриспруденции должно также предлагаться быть богословские знания, однако попечение о богословии справедливо оставляется святейшему Синоду» [14, с. 32].

В университете впервые началось преподавание всех наук на русском языке, в этом также была заслуга Ломоносова. В Академии Наук и в семинариях преподавание тогда велось на латинском, немецком, церковнославянском языках, но только не на русском. С открытием Московского университета наука заговорила по-русски полным голосом: «Все публичные лекции должны предлагаться быть либо на латинском, либо на русском языке, смотря как по приличеству материи, так и по тому, иностранный ли будет профессор или природный русский» [14, с. 33].

Ломоносовский проект давал право учиться в университете не только дворянам, но и детям ремесленников, солдат, купцов, духовенства и даже крестьян: «Для различения дворян от разночинцев учиться им в разных гимназиях, а как уже выйдут из гимназии и будут студентами у высших наук, таким быть вместе как дворянам и разночинцам, чтоб тем более дать поощрение к прилежному учению» [14, с. 35]. Однако дети крепостных крестьян к обучению в университете не допускались. «Понеже науки не терпят принуждения и между благороднейшими упражнениями человеческими справедливо счисляются, – гласил § 26 проекта учреждения университета, – того ради как в университет, так и в гимназию, не принимать никаких крепостных и помещиковых людей. Однако ежели который дворянин, имея у себя крепостного человека сына, в котором усмотрит особливую остроту, пожелает ево обучить свободным наукам, оный должен наперёд того молодого человека объявить вольным и, отказавшись

от всего права и власти, которую он прежде над ним имел, дать ему увольнительное письмо за своею рукою и за приписанием свидетелей» [14, с. 34–35]. Только в этом случае бывший крепостной мог получить доступ в университет, а успешно его окончив, действительно становился вольным человеком, выбирая для своей последующей деятельности либо «службу государеву», либо «вольное пропитание» [14, с. 35].

Для детей бедноты было предусмотрено 100 мест в гимназии и 30 – в университете. Зачисленные получали от государства место в университетском общежитии, пищу, одежду и обувь. Университет имел в своих стенах хорошо оборудованную химическую лабораторию, физический и минералогический кабинеты, библиотеку и собственную типографию. Одним из первых изданий, напечатанных в университетской типографии, были «Собрания разных сочинений в стихах и прозе Михайла Ломоносова» (1757), собранные в двух томах. Причём, И. И. Шувалов лично контролировал выпуск этого издания и торопил в этом типографов, не забывая заботиться при этом о качестве корректуры, рисунков и печати.

Московский университет был действительно организован один в один по плану Ломоносова. И. Ф. Тимковский, неоднократно встречавшийся с И. И. Шуваловым, рассказывает: «В ранних годах славы Шувалова, при императрице Елисавете, лучшее место занимает Ломоносов. С ним он составлял проект и устав Московского университета. Ломоносов тогда много упорствовал в своих мнениях и хотел вполне удержать образец Лейденского, с несовместными вольностями. Судили и о том, что у Красных ли ворот, к концу города, поместить его или на середине, как и принято, у Воскресенских ворот; содержать ли гимназию при нем или учредить отдельно; предпочтено первое, обоим по своим причинам...» [14, с. 37]. Однако, ни сам Ломоносов как разработчик проекта, ни его авторство над планом организации университета, представленного Сенату Шуваловым, не было никоим образом отражено в официальных документах. Почему так произошло?

На наш взгляд, дело объясняется следующим образом. Во-первых, творцы идей, как показывает история, далеко не всегда имеют возможность их последующей реализации и зачастую эти идеи, особенно если последние имеют общественное значение, продвигают люди приближенные к верховной власти. Во-вторых, Ломоносов был уверен, и не без оснований, что в тогдашней России нет другого человека кроме него самого, который смог бы создать лучшие принципиальные основания и заложить организационные основы будущего университета для его достойного становления и последующего развития: «Главное моё основание, сообщённое вашему пре-

восходительству, весьма помнить должно, чтобы план университета служил во все будущие роды» [9, с. 513]. И Ломоносову было достаточно того, что этот проект был продвинут и реализован усилиями Шувалова. *Для гениальных людей не личная слава является главным двигателем их деяний, а торжество возвращённой и выношенной ими идеи.*

Конечно, М. В. Ломоносов был не единственным русским по происхождению российским учёным, получившим европейское образование, но именно его, Ломоносова следует считать тем человеком, который заложил в России начала педагогической науки и создал методические основы организации образовательного процесса. Педагогические идеи М. В. Ломоносова, высказанные им в середине XVIII в., будут признаны устаревшими всеми теми, кто сегодня превращает наше отечественное образование в технологию производства биороботов и кнопконажимателей; и, напротив, для тех, для кого образование продолжает быть *живым творческим процессом взаимодействия ученика и учителя*, – в котором и для ученика и для учителя обретается то новое, что мы и называем *познанием*, – идеи Ломоносова остаются свежим глотком воздуха в задымлённой атмосфере и в исковерканной современными реформаторами системе российского образования образца XXI в. [18, 23]. Для тех учёных и педагогов, для которых вполне ясна не просто ущербность, но и преступный по сути характер сегодняшних образовательных реформ, педагогические идеи Ломоносова, во множестве рассыпанные по его малым и крупным произведениям, в новом их прочтении представляются как в полной мере обоснованные и как вполне своевременные.

Приведём несколько примеров из «Краткого руководства к красноречию». Вот один из них: «Молодых людей нежные нравы, во все стороны гибкие страсти и мягкие их и воску подобные мысли добрым воспитанием управляются» [7, с. 121]. Ещё один пример, который хотя и относится собственно к риторике, но отражает требование Ломоносова учитывать в педагогике природные особенности как детей так и взрослых: «Нравы человеческие коль различны и коль отменно людей состояние, того и сказать невозможно. Для того разумный ритор прилежно наблюдать должен хотя главные слушателей свойства, то есть

1. возраст, ибо малые дети на приятные и нежные вещи обращаются и склоннее к радости, милосердию, боязни и к стыду, взрослые способнее приведены быть могут на радость и на гнев, старые перед прочими страстями склоннее к ненависти, к любочестию и к зависти, страсти в них возбудить и утолить труднее, нежели в молодых;

2. пол, ибо мужеский пол к страстям удобнее склоняется и скорее оные оставляет, но женский пол, хотя на оные ещё и скоряе побуждается, однако весьма долго в них остаётся и с трудом оставляет;

3. воспитание, ибо кто к чему привык, от того отвратить трудно; напротив того, большую к тому же возбудить склонность весьма свободно: спартанского жителя, в поте и в пыли воспитанного, трудно принудить, чтобы он сидел дома за книгами; напротив того, афинянина едва вызовешь ли от учения в поле; <...> При всех сих надлежит наблюдать время, место и обстоятельства» [7, с. 168–169].

В этом же труде, представляя характеристику «искусного ратора», Ломоносов тем самым выделил *проблему педагогического мастерства*. По Ломоносову, опытный ритор (он же лектор, он же педагог) должен уметь возбуждать у слушателей любовь к другим людям и к тому предмету, о котором идёт речь. «Любовь, – говорит Ломоносов, – есть склонность духа к другому кому, чтобы из его благополучия иметь услаждение» [там же, с. 176]. М. В. Ломоносов всегда придавал огромное значение вопросам нравственности, без решения которых просвещение потеряет не только своё значение, но и самый свой смысл.

Тот факт, что педагогические идеи Ломоносова встречаются не только в его произведениях, посвящённых гуманитарным наукам, но и в его естественнонаучных трудах, а также и в поэтических сочинениях, равно как и факты его заботы о молодых учёных и педагогах, со всей очевидностью показывают, что проблема воспитания<sup>1</sup> детей и юношества была одной из центральных в его творчестве. Вместе с тем, наиболее полно педагогические идеи Ломоносова, которые касаются дидактики, методики преподавания и организации педагогического процесса представлены в «Проекте регламента Московских гимназий» (1755) и в «Проекте регламента Академической гимназии» (1758), где Ломоносов уделяет значительное внимание как организации, так и содержанию обучения детей и юношества. Анализ названных документов, составленных М. В. Ломоносовым более двухсот пятидесяти лет назад и без чьей либо помощи, со всей очевидностью показывает, что во многих своих частях «регламенты» Ломоносова выглядят более конкретно и более убедительно, но главное, они более насыщены духовно-нравственным содержанием, чем иные документы образца последних двадцати лет, разработанные целыми научно-педагогическими коллективами, и принятые в качестве регламентирующих в современном российском образовании. В «регламентах»

<sup>1</sup>Именно воспитание Ломоносов считал центральным фактором развития человека и становления его личности.

Ломоносова чувствуется настоящая забота и любовь к тем, кого предстоит растить и воспитывать в нашем Отечестве.

Особую роль в воспитании детей и юношества М. В. Ломоносов отводит труду. Причём по Ломоносову *труд есть основа формирования нравственных качеств личности*. «Или трудом бессмертную славу приобретать, либо, препровождая жизнь свою в роскоши и нерадении, бесславного конца ожидать должно. Но приобретать должно трудом бессмертную славу. Следовательно, не должно, препровождая жизнь свою в роскоши и нерадении, ожидать бесславного конца» [7, с. 156–157]. В свою очередь, безделье и страсть к потребительству Ломоносов считал главными изъянами личности: «Роскошь и праздность, как два сосца всех пороков, вливают под видом сладости бедственную язву в душу и тело, наносят несносные оскорбления, бедность и смертоносные болезни» [там же, с. 121].

В образовании России последних десятилетий произошли кардинальные изменения, и многие из них далеко не в лучшую сторону. Исправить сложившуюся ситуацию непросто. Ведь созидание, в отличие от разрушения, это процесс длительный и нелёгкий. Нравственные чувства в народном сознании формируются веками, и наоборот, могут быть уничтожены всего за несколько лет, как это показывает история всех без исключения революций, равно как и опыт нынешних разрушительных реформ. Но это не значит, что нужно опустить руки, предаться панике, или пустить дело на самотёк. Нужно вслушаться в слова Ломоносова: «Или трудом бессмертную славу приобретать, либо, препровождая жизнь свою в роскоши и нерадении, бесславного конца ожидать должно», и перво-наперво *вернуть в семью и в школу трудовое воспитание*. Но при этом не должно забывать, что *единственный реальный способ воспитания у детей и юношества культуры труда – это личный пример взрослых, и, прежде всего, родителей и педагогов*. Следовательно, начинать придётся с себя. Задача непростая. Но не будем забывать, что именно Россия нередко показывала миру невероятную силу и скорость созидательных преобразований, когда речь шла о сохранении её целостности и национальной духовной культуры. Так примемся же за дело, приступим к созидательному труду каждый в своём роде и на своём месте. И пусть Михаил Васильевич Ломоносов снова станет для нас самих тем самым примером, каковым и мы сами должны стать для наших детей.

Резюмируя, мы утверждаем, что Ломоносов был не только первым русским педагогом-методистом, но, прежде всего, настоящим вдохновителем, зачинателем и организатором российского просвещения нового времени, которое легло в основу образовательной системы,

ставшей впоследствии лучшей в мире среди всех других национальных образовательных систем.

Основания, положенные Ломоносовым в здание российского образования Нового времени, как это показывает отечественная история, были заложены в благодатную почву. И произошло невероятное, невероятное для других народов, но только не для народа русского. Россия, не имеющая до Ломоносова той многовековой истории регулярного высшего образования, которое имела к тому времени Европа, очень скоро преобразовалась в страну, где университетское образование стало по-настоящему универсальным и во многом благодаря этому, оно стало наиболее совершенным, чем образование европейское. И уже очень скоро представители русской духовной культуры (поэты, философы и учёные), выпускники российских университетов, уже на равных заговорили с представителями культуры европейской, заговорили так же свободно, обоснованно и с чувством собственного достоинства, как говаривал со своими зарубежными коллегами и сам Михаил Васильевич.

И сбылось то, о чём мечтал М. В. Ломоносов, ради чего трудился «не щадя живота своего», и во что безусловно верил: «Что может собственных Платонов / И быстрых разумов Невтонов / Российская земля рождать». И в этом мы видим не только выдающуюся по своему историческому значению заслугу Михаила Васильевича, но и по настоящему *мессианский характер* и настоящее *предназначение* самого *гения Ломоносова*.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аксаков К. С. Ломоносов в истории русской литературы и русского языка. Рассуждение кандидата Московского университета Константина Аксакова, писанное на степень магистра философского факультета первого отделения. Москва, в типографии Николая Степанова, 1846. 517 с.
2. Буторина Т. С., Ломоносов М. В. о воспитании и образовании. М.: Педагогика, 1991.
3. Дудин С. В. Опыт исследования творческой жизни и гения Михаила Васильевича Ломоносова // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2015. № 5. С. 393-402.
4. Курмачева М. Д. Петербургская Академия наук и М. В. Ломоносов. М.: Наука, 1975.
5. Ломоносов М. В. Записка о необходимости преобразования Академии Наук. 1758-1759 // Ломоносов М. В. ПСС. Т. 10. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 32-72.

6. Ломоносов М. В. Избранные философские произведения. М.: Госполитиздат, 1950.
7. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию. Книга первая, в которой содержится риторика, показывающая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии, сочинённая в пользу любящих словесные науки // Ломоносов М. В. ПСС. Т. 7. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 89–378.
8. Ломоносов М. В. Ода на день восшествия на Всероссийский престол Ея Величества Государыни Императрицы Елисаветы Петровны 1747 года // Ломоносов М. В. ПСС. Т. 8. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1959. С. 196–207.
9. Ломоносов М. В. Письмо Шувалову И. И., июнь – июль 1754 г. // Ломоносов М. В. ПСС. Т. 10. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952. С. 508–514.
10. Ломоносов М. В. Проект Академической гимназии, 1758.
11. Ломоносов М. В. Проект регламента московских гимназий, 1755.
12. Ломоносов М. В. Собрание разных сочинений в стихах и прозе Михайлы Васильевича Ломоносова. Издание новое исправленное. Часть первая. СПб.: Печатано в типографии Шнора, 1803.
13. Ломоносов М. В. Мнение о учреждении государственной коллегии земского домоустройства // Ломоносов М. В. ПСС. Т.6. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1952.
14. Московский университет в воспоминаниях современников (1755–1917): Сборник. М.: Современник, 1989. 736 с.
15. Пушкин А. С. Полное собрание сочинений в десяти томах. Т.7: Критика и публицистика. М.: Издательство АН СССР, 1958. 766 с.
16. Северикова Н. М. М. В. Ломоносов – организатор русского просвещения // Философия и общество. 2011. №. 4.
17. Чернов С. В. Книга о гениальности. Т. I: Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление. Воронеж – М.: АНО «Институт духовной культуры и свободного творчества», 2010. 562 с.
18. Чернов С. В. Бог, человек и структура // Психология и психотехника. 2010. № 5. С. 44–52.
19. Чернов С. В. Гений как художник, как мыслитель, как творец // Психология и психотехника. 2011. № 1. С. 34–44.
20. Чернов С. В. Духовный смысл труда // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 287–364.
21. Чернов С. В. «Идея гениальности» в трудах Николая Александровича Бердяева // Психология и психотехника. 2009. № 10. С. 41–47.
22. Чернов С. В. Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и психотехника. 2010. № 3. С. 45–55.

23. Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 13-20.
24. Чернов С. В. Начала учения о человеческом гении // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5. С. 407-430.
25. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и Психотехника. 2015. № 2. С. 159-174. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14131.
26. Чернов С. В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура, 2013. № 12. С. 1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
27. Чернов С. В. Профессионализм и творчество: Феномен гения // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 2. С. 299-324.
28. Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»: Опыт исследования творческого наследия М. В. Ломоносова // Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 202-224. DOI: 10/7256/1999-2793/2013/12/10056.
29. Чернов С. В. Социально-экономические игры как средство формирования коммуникативной компетентности старшеклассников: диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Москва, 2008.
30. Чернов С. В. Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 279-323.
31. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-3. С. 766-770.
32. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические основы психологии менеджмента: учеб. пособие. Сочи: Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела. 2010.
33. Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук. Ярославль, 2008. 448 с.



**В. И. Шаповалов**  
**КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТЬ КАК КРИТЕРИЙ**  
**КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*СОЧИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ*  
*ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**В** условиях социально-экономического спада и неопределённости в международных рыночных отношениях производственная эффективность отечественных предприятий и организаций во многом зависит от их конкурентоспособности, что предъявляет системные специфические требования к социальным и профессиональным компетенциям работающего персонала. Переход России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу всё острее ставит проблему дополнительного профессионального образования как открытого вариативного образования, направленного на оптимальное использование профессиональных способностей человека в общественных и экономических процессах страны.

Специалисты выделяют следующие конкурентные преимущества дополнительного профессионального образования:

- свободный личностный выбор профессиональной деятельности для совершенствования в системе дополнительного профессионального образования с учётом особенностей индивидуального развития человека;
- адаптивность содержания и организационных форм дополнительного профессионального образования к потребностям обучаемого и требованиям работодателя;

- открытость глобального знания и учебно-методической информации для широких масс за счёт использования Интернет-технологий;
- гибкость и быстрая приспособляемость к изменениям, происходящим в социуме.

Используя известный в менеджменте своеобразный закон успешного управления, который называют *«эффектом самоорганизации управленческой системы»*, можно констатировать, что для обеспечения конкурентоспособности отечественных предприятий и организаций в системе дополнительного профессионального образования необходимо формировать конкурентоспособный кадровый потенциал [6]. Под конкурентоспособным кадровым потенциалом подразумевается максимальное (оптимальное) использование работниками своих «потенциальных конкурентных возможностей» [11].

Действительно в качестве одного из определяющих свойств конкурентоспособности работника выступает его детерминированность со стороны индивидуальных качеств субъекта. Подход с позиций потенциальных конкурентных возможностей человека с учётом преимуществ дополнительного профессионального образования представляет способ проверки имеющихся (наличных) компетенций работающего человека и предопределяет поиск путей и средств воплощения потенциальных конкурентных возможностей в ситуациях конкурентоспособного поведения.

Без специального отслеживания качества обучения трудно представить уровень конкурентоспособности обучающихся в сравнении с аналогичными показателями передовых стран. В настоящее время в системе дополнительного профессионального образования проводятся комплексные исследования для решения этой проблемы: совершенствуются государственные образовательные стандарты как общественно заданный норматив, разрабатываются критерии и показатели качества разного уровня образования и т. д. [4].

Важность обеспечения конкурентоспособности профессионального обучения, по мнению отечественных и зарубежных экспертов, определяется разнообразными объективными и субъективными факторами. Анализ социально-экономических условий развития страны позволил выделить следующие основные экономические факторы, действие которых обуславливает развитие дополнительного профессионального образования в современном постиндустриальном обществе [12].

1. Существенные изменения в социально-экономической структуре общества связаны в первую очередь с изменением роли знания, которое непрерывно растёт и видоизменяется, и его носителя в обществе – человека. В этой ситуации подготовка конкурентоспособного работника становится приоритетной не только для выживания личности, но и для выживания общества в целом.

2. Рыночные отношения в России привели к кардинальным переменам в обществе и личности каждого человека. Известно, что при рыночных отношениях основное внимание уделяется конкурентным взаимоотношениям между товаропроизводителями или производителями товара (услуг), чего не было при административно-командной системе доперестроечной России. Вектор современного развития таков, что он систематически ведёт ко все большему возрастанию роли «человеческого фактора» в производственных отношениях, так, что окончательный успех предприятия или организации во многом достигается (не достигается) не только за счёт производственных составляющих, но и за счёт уровня конкурентоспособности персонала.

3. Одной из особенностей развитых стран является существенное сокращение численности работников непромышленной сферы, так, что численность специалистов по управлению намного превышает численность работников, занятых в производственной сфере. Таким образом, в структуре занятости населения происходят необратимые изменения, при которых всё больше рабочих мест «смещается» на более высокие интеллектуальные «этажи», где к конкурентоспособности работников предъявляются более высокие «интеллектуальные и моральные требования».

4. Современная информатизация общества в социальном плане приводит к тому, что умение работать с базами данных, объем и качество освоенной информации, способность генерировать новое знание становятся столь же важным источником социального признания и столь же необходимым условием включенности человека в состав доминирующих социальных групп. С позиций когнитивно-продуктивного подхода [5] признаком конкурентоспособности работника становится его способность усваивать информацию и продуцировать новое знание, что предъявляет новые требования к способности индивида контролировать информацию и эффективно использовать информационные ресурсы [3].

5. Современная парадигма управления ориентирована на готовность к «организационным изменениям», которая заключается в том, что внешняя окружающая организацию среда находится в постоянном изменении

и своим изменением требует изменения (подстраивания) системы управления и всего персонала к этой среде [8]. Работник для сохранения своей конкурентоспособности постоянно должен быть готов к перестройке в системе профессиональной деятельности так, чтобы соответствовать требованиям окружающей среды, то есть, к организационным изменениям (как в системе организации, так и в личном плане). Формирование готовности к безболезненной адаптации к инновациям (новшествам) через процесс организационных изменений для достижения работником профессиональной конкурентоспособности занимает центральное место среди новых требований к системе дополнительного профессионального образования.

Далее рассмотрим социокультурные факторы, определяющие развитие дополнительного профессионального образования в контексте формирования конкурентоспособности работника.

1. Новая парадигма в управлении, развивающаяся в России, изначально связана с преобразованием административно-командной системы. Новый подход ориентирован на приоритеты работающего человека, его ценности, мотивацию, социокультурные потребности и другие составляющие понятия «человеческий фактор».

Рыночная среда по своему отразилась в системе человеческих отношений, они стали носить признаки открытой справедливой конкуренции. Действительно на рынке труда только конкурентоспособная личность может рассчитывать на реальный успех. В прогрессирующих странах уровень конкурентоспособности работника является почти *единственным параметром оценки* человека и его деятельности.

В целом конкурентоспособность персонала является стратегической ценностью, которая имеет своё особенное воздействие на работника по линии «обратной связи» – способствует преодолению психологических барьеров, развивает потенциальные конкурентные возможности (способности), повышает мотивацию к труду и его результатам, снижает чувство пессимизма и неопределённости в жизненной и профессиональной перспективе и пр.

Таким образом, формирование кадрового потенциала в новых рыночных условиях непосредственно связано с категорией конкурентоспособности, а проблема формирования конкурентоспособного работника в системе дополнительного профессионального образования является одной из приоритетных задач эффективного управления персоналом.

2. В условиях свободных рыночных отношений возрастание потребности работающего человека в адекватном социально-профес-

сиональном статусе как социокультурном факторе его конкурентоспособности имеет две формы проявления.

Во-первых, работник стремится повысить собственную профессиональную и личностную конкурентоспособность, которая выступает для него как фактор профессиональной безопасности, а значит уверенности в стабильности своей профессиональной карьеры.

Во-вторых, для работника важна конкурентоспособность организации, в которой он осуществляет свою профессиональную деятельность, и конкурентоспособность общества (например, экономическая) в целом как стратегический фактор общественного благополучия и производственной стабильности.

3. Современная система дополнительного профобразования ориентирована на требования работодателей к потребностям в профессиях и конкурентоспособности работников. Удовлетворение этих требований эффективно может осуществляться через механизм социального партнёрства – особого типа взаимодействия организаций дополнительного профобразования с субъектами рынка труда. В рамках социального партнёрства может осуществляться объединение интересов образования и работодателей в осуществлении подготовки слушателей в системе дополнительного профобразования, в выработке государственных образовательных стандартов по профессиям и пр. и общих схем финансирования профобразования.

4. Одной из значимых потребностей работающего человека, детерминированной социальной свободой рыночной системы, является стремление работающего человека к самоактуализации – естественной внутренней потребности к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных, социальных и профессиональных возможностей. У работающего человека такая потребность непосредственно проистекает из его отношения к собственной профессиональной деятельности и к её результату. Такая потребность продуцирует новую составляющую в культуре социально-экономических отношений.

Таким образом, выявлены основные социально-экономические факторы, действие которых в современной России обуславливает развитие дополнительного профессионального образования, направленного на формирование и развитие конкурентоспособности современного работника. По нашему мнению, ориентация современного дополнительного профессионального образования на конкурентоспособную личность связана, прежде всего, с гуманистическим переосмыслением проблемы человеческого фактора и определением его роли как основополагающей

в социуме. Действительно, в теории организации существует принцип «слабейшего звена», смысл которого заключается в том, что эффективность системы (организации) определяется его наиболее слабым звеном, то есть тем звеном, конкурентоспособность которого наименьшая [6]. Конкурентоспособность современной организации как «социотехнической системы» [7] обуславливается конкурентоспособностью её основных подсистем – социальной (социально-психологические компетенции) и технической (профессиональные компетенции). В наших условиях именно социальная подсистема, непосредственно связанная с человеческим фактором, является наиболее уязвимой в силу своей низкой конкурентоспособности. Сказанное означает: чтобы сформировать конкурентоспособного работника, необходимо в процессе дополнительного профессионального образования уделять внимание не только профессиональному росту работника, но формированию его социально-психологических компетенций, регулирующих профессиональный смысл реализации работником своих профессиональных компетенций как необходимых и полезных для социума.

Управление профобразованием всегда предполагает контроль в виде оценки ожидаемого результата – конкурентоспособности обучаемого. Чтобы система дополнительного профобразования соответствовала требованиям развивающейся социально-экономической среды её содержание необходимо корректировать в соответствии с этими требованиями. Таким образом, в систему управления дополнительным профобразованием логично включается оценка качества результатов обучения в виде индекса конкурентоспособности. Не определившись с порядком оценки, мы не можем говорить о соответствии дополнительного профобразования требованиям конкурентной социально-экономической среды. Разработчики оценки качества результатов дополнительного профобучения определили следующий **круг приоритетных задач** в этом направлении:

- разработка критериев качества дополнительного профобразования;
- формирование требований к нормативно-правовой базе системы профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ и общественной аккредитации организаций дополнительного профессионального образования [1];
- разработка модели системы сертификации проф. квалификаций.
- формирование требований к нормативно-правовой базе для сертификации профессиональных квалификаций (определение линейки профессиональных стандартов и квалификационных рамок);

- разработка плана и программ подготовки экспертов (аудиторов) для системы общественной аккредитации организаций и профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ;
- разработка плана и программ подготовки экспертов (аудиторов) для системы сертификации профессиональных квалификаций;
- разработка модели качества внутрифирменного обучения и методического обеспечения его организации [1].

Многие учёные справедливо полагают, что проблема определения критериев и показателей качества дополнительного профессионального образования является основополагающей. Для любого критерия характерно наличие составляющих, которые отражают наиболее важные устойчивые свойства объекта, обеспечивающие его существование. Главными характеристиками «показателя» являются конкретность, позволяющая рассматривать его как более частное по отношению к критерию, и диагностичность, позволяющая ему быть доступным для наблюдения и учёта.

Представляется, что одним из таких обобщённых критериев оценки качества дополнительного профессионального образования являются критерий конкурентоспособности, предложенный в данной работе. Речь идёт о конкурентоспособности профессионального обучения, конкурентоспособности качества преподавания, конкурентоспособности методического обеспечения, конкурентоспособности преподавательского состава и, наконец, о конкурентоспособности получаемого конечного продукта обучения – конкурентоспособности работника. Рассматривая критерий конкурентоспособности как совокупность приобретённых социальных и профессиональных компетенций, взаимодействующих в зависимости от ситуации целевым образом по принципу синергизма, мы получаем наиболее достоверный интегративный показатель качества, как дополнительного профессионального образования, так и самого работника.

Для обеспечения качества дополнительного профобразования в этой системе выделяют три основных раздела, которые способствуют достижению желаемого результата процесса обучения.

*Первый* раздел касается основных тем, связанных с содержанием и используемой методологией обучения (проблем пед. менеджмента).

*Второй* – включает темы обучения, направленные на получение требуемой совокупности проф. компетенций, необходимых для успешного осуществления проф. деятельности и удовлетворяющих работодателя (проблема разработки дополнительного профобразования).

*Третий* раздел охватывает важные темы, связанные с вопросами, касающимися социокультурного развития слушателей (социальных компетенций). Формирование в процессе дополнительного профессионального обучения профессиональных компетенций в совокупности с требуемыми временем социальными компетенциями, способствующих адекватной социокультурной ориентировке в обществе и мире, позволяет с уверенностью формировать конкурентоспособную и личность, и специалиста (социально-психологическая проблема).

Рассмотрим методологические аспекты качества дополнительного профессионального образования, предлагаемые Н. Н. Анискиной [1], в контексте возможностей их реализации с использованием предложенной совокупности компетенций, направленных на формирование конкурентоспособной личности обучаемого в системе дополнительного профессионального образования.

1. Наличие специальных управленческих компетенций у организаторов образовательного процесса в дополнительном профобразовании.

Модель конкурентоспособности личности универсальна и может быть использована как для оценки конкурентоспособности руководителя как совокупности его компетенций (если человек организует процесс дополнительного профессионального обучения), так и для оценки конкурентоспособности преподавателя, непосредственного управляющего процессом формирования профессиональных знаний и умений. В любом случае специальные управленческие компетенции являются слагаемыми профессиональных и социальных компетенций, при этом интегративным показателем их успешного совместного использования является показатель конкурентоспособности.

2. Нацеленность образовательных программ на практический результат и помощь в разрешении обучаемыми их профессиональных или личностных (социальных) проблем.

В содержание практической части дополнительного профобразования входят социально-ориентированные технологии [10]. По сути дела, образовательный процесс по предлагаемой программе есть процесс, который предполагает, наряду с комплексом проф. компетенций, освоение социальных компетенций в виде социально-ориентированных технологий, необходимых для получения универсального опыта реализации целостной производственной деятельности работника.

Социально-ориентированные технологии, применяемые в практической части дополнительного проф. обучения, нами рассматриваются с двух позиций. Во-первых, в качестве способов социокультурной ориентировки

и тактик конкурентоспособного поведения работника. Во-вторых, в качестве основного средства и технологии управления целостным процессом формирования конкурентоспособности проф. работника. Каждая такая технология имеет определённую направленность, связанную с преодолением собственных ограничений в реализации обучаемым своего конкурентного потенциала, а также преодолением тех или иных социально-психологических барьеров (субъективных сопротивлений), что в стратегическом плане в целом активизируют конкурентоспособное поведение работника [9].

3. В показателях оценки качества должны быть учтены интересы как государства, так и рынка.

Формирование в процессе дополнительного профессионального обучения конкурентоспособного работника (суть система взаимосвязанных по принципу синергии профессиональных и социальных компетенций), с одной стороны учитывает интересы государства (конкурентоспособность государства создаётся конкурентоспособностью персонала); с другой – интересы рынка, его конкурентной составляющей.

4. Качество образования должно рассматриваться как рыночная категория с сохранением баланса между целями формирования полноценно развитой личности работника и обеспечения рынка необходимыми ему профессионалами.

Модель направлена на формирование конкурентоспособности как системы профессиональных и социальных компетенций. Она полностью отвечает понятию «полноценно развитой личности работника», её социальной и профессиональной составляющим в их личностном единстве. Конкурентоспособность, по определению, является высшим уровнем проявления способностей как возможностей человека (более широко – потенциала личности), а в современном понимании – как преимущество совокупности конкурентных профессиональных и социальных компетенций человека [12].

Анализ научной литературы показывает, что в существующих подходах:

- качество профобучения оценивается преимущественно по результатам, в которых главное место отводится их когнитивным аспектам в противовес регулятивным, и в частности, социально-психологическим, которые также являются важными детерминантами получения конечного производственного результата;

- не всегда принимаются во внимание состояние условий в производственной среде, содержание и организация образовательного процесса, в которых результаты обучения были получены.

Такое положение приводит к тому, что собранная информация оказывается преимущественно количественной, усечённой и недостаточной для объективного анализа и оценки состояния качества профессионального обучения, а главное для выявления резервов его совершенствования. Она не обладает необходимой прогностической силой, и поэтому на её основе сложно принятие адекватных управленческих решений относительно качества образования.

Успешность образовательного процесса детерминирована разнообразными свойствами обучаемого, особенностями его жизни, специфики среды, в которой он живёт. В докладе В. В. Путина на всероссийском съезде педагогов в октябре 2014 г. справедливо подчёркивается, что образование, которое не учитывает социально-психологический аспект человека, не может формировать конкурентоспособную личность, а значит, не приводит к усилению позиции государства на мировой арене и не может считаться качественным [13]. Качественное профессиональное образование является решающим фактором развития творческого потенциала человека, экономического и социального прогресса общества и роста авторитета самого государства.

Действительно в современном мире качество становится основным фактором, определяющим приоритеты прогресса в высокоразвитых странах мира во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в профессиональном образовании, являющемся источником развития производительных сил общества и формирования человеческого капитала государства.

В заключение отметим, что, по мнению международных экспертов, важность обеспечения качества профессионального обучения, определяется следующими объективными причинами, аналогичными в ситуации экономической напряжённости во всех странах:

- ускоряющийся научно-технологический прогресс усиливает зависимость темпов развития общества от уровня профессионализма работников. В таких условиях дополнительное профобразование становится массовым, направленным на развитие конкурентоспособности работника;
- углубляющийся процесс глобализации, который приводит, во-первых, к быстрому накоплению научных данных и их устареванию; во-вторых, к интернационализации профессиональных компетенций, предполагающей сближение качественного уровня профессиональной подготовки работников различных стран, а также соответствие подготовленности персонала некоторым всеобщим критериям и нормативам;

• в ситуации ограниченных финансовых ресурсов и быстро устаревающей материально-технической учебной базы остро ставится вопрос выживания стран в числе технологически, экономически и культурно развитых государств мира. Для того, чтобы образование и наука были катализаторами развития производительных сил, возмещающая высоким качеством человеческого капитала недостаток капитала финансового, оно должно быть в профессиональном и социальном планах конкурентоспособным [2].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Анискина Н. Н. Формирование системы непрерывного образования в современной России // Дополнительное профессиональное образование. 2013. № 1. С. 3-9.
2. Баранова В. В. Мониторинг качества образовательного процесса // Образование в современной школе. 2008. № 1. С.3-82.
3. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. М.: Логос, 2000. 208 с.
4. Киркпатрик Д. Сайт: HR-Portal. Оценка эффективности обучения. Модель Дональда Киркпатрик. Режим доступа: <http://hr-portal.ru/>.
5. Ковина Т. П. Когнитивный подход в обучении // Материалы 77-й междунар. научн.-техн. конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров». М., 2012. Книга 14. 367 с.
6. Кудряшова Л. Д. Каким быть руководителю: Психология управленческой деятельности. Л.: Лениздат, 1986. 160 с.
7. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента / пер. с англ. М.: Дело, 2010. 702 с.
8. Русинов Ф. М. Менеджмент и самоменеджмент. М.: ИНФРА-М, 1996.
9. Чернов С. В. Инновационный тренинг: технология решения корпоративных бизнес-задач // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 84-102.
10. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и психотехника. 2015. № 2. С.159-174.
11. Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С.13-20.
12. Чернов С. В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013. № 12. С.1757-1769.
13. Чернов С. В. Книга о гениальности. Москва, 2010. 562 с.

14. Чернов С. В. Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и психотехника. 2010. № 3. С.45-55.
15. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические основы психологии менеджмента / учебное пособие / М-во образования и науки РФ, Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела. Сочи, 2010.
16. Шаповалов В. И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 4 (37). С. 113-119.
17. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-3. С. 766-770.
18. Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: дис. ... док. пед. наук. Ярославль, 2008. 448 с.
19. VIII съезд Всероссийского педагогического собрания. Режим доступа: <http://tulganroo44.ucoz.ru>.

**В. А. ШЕЙКИН**  
**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ**  
**ПРОГРАММ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ**  
**В УЧИЛИЩАХ ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА**

*ФГБУ ПОО «ГОСУДАРСТВЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ УЧИЛИЩЕ  
ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА Г. ЩЁЛКОВО МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ»*

**У**чилища олимпийского резерва – это профессиональные образовательные организации, являющиеся унитарной некоммерческой организацией, созданной для достижения, образовательных, научных, социальных, культурных и управленческих целей, для удовлетворения потребностей общества в области физической культуры и спорта, подготовки спортивного резерва сборных команд страны, иных нематериальных потребностей граждан в образовании, а так же в иных целях, направленных на достижение общественных благ. На сегодняшний день в нашей стране всего 56 училищ олимпийского резерва из них 11 федерального и 45 регионального подчинения.

Училища олимпийского резерва или как принято их называть УОР, осуществляют подготовку спортивного резерва, кандидатов в сборные команды России и спортивные сборные команды субъектов Российской Федерации в режиме круглогодичного тренировочного сбора с обеспечением питания, проживания, медицинского и психологического сопровождения, а также реализуют программы среднего профессионального образования в области физической культуры и спорта как социальной защиты спортсмена и использования им полученных знаний в тренировочном процессе.

Развитие спорта и спортивного движения в нашей стране всегда рассматривалось как дело государственное; перед учреждениями спорта стояли и стоят две основные задачи – воспитание здорового подрастающего поколения и подготовка резерва для спорта высших достижений.

Понятие *«спортивный резерв»* в широком смысле слова неразрывно связано с социально обусловленными факторами, включающими всю совокупность достижений общества в воспитании молодёжи, развитии массовой физической культуры и спорта, а также демонстрации высшего спортивного мастерства, завоевании ведущих позиций на международной спортивной арене. В более узком понимании, *«спортивный резерв»* – это спортсмены, достигшие определённого, в соответствии с возрастом и поставленными задачами, уровня мастерства и охваченные современными организационно-методическими формами подготовки, обеспечивающими дальнейший рост спортивных результатов.

Сейчас принята следующая классификация спортивного резерва:

*действующий резерв* – контингент перспективных спортсменов высокого класса, являющихся кандидатами или членами сборных команд страны. Они должны соответствовать уровню требований мастеров спорта международного класса, успешно выступать на чемпионатах мира, Европы и других международных соревнованиях олимпийского цикла (4 года);

*ближайший резерв* – контингент одарённых спортсменов, способных в течение олимпийского цикла пополнить число кандидатов в сборные команды страны. При определении ближайшего спортивного резерва учитывается комплекс показателей, определяющих дальнейший рост спортивных результатов, а также возможность успешного выступления на юношеских и юниорских первенствах мира, Европы и других международных и всероссийских соревнованиях. В характеристике ближайшего резерва учитываются возрастные требования к спортсменам, стажу тренировочной и соревновательной подготовки, соответствие модельным характеристикам;

*потенциальный резерв* – контингент юных спортсменов, занимающихся тем или иным видом спорта в ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ, УОР, спортивных секциях общеобразовательных школ, спортивных коллективах.

Современная подготовка спортивного резерва ведётся на основе программ спортивной подготовки и федеральных стандартов по видам спорта разработанных Миниспортом России. Результаты исследований последних лет внесли положительный вклад в совершенствование организационно-методических основ подготовки спортсменов. Основные мето-

дические положения предусматривают преемственность задач, средств и методов занятий с детьми, подростками, юношами, юниорами и взрослыми, неуклонный рост объёма средств общей и специальной подготовки при соблюдении оптимального их соотношения на разных квалификационно-возрастных этапах, должную взаимосвязь объёма и интенсивности тренировочных нагрузок, строгое соблюдение принципа постепенности в процессе многолетней тренировки.

История училищ олимпийского резерва начинается в 1971 г., когда в нашей стране начали работу первые общеобразовательные школы-интернаты спортивного профиля (ОШИСП), созданные по примеру бывшей ГДР. В условиях школы-интерната дети находились круглосуточно на полном обеспечении. Условия компактного проживания юных спортсменов и возможности более рациональной организации учёбы, быта, тренировок и восстановительных мероприятий позволяли повысить эффективность подготовки спортивного резерва.

Сеть ОШИСП постоянно расширяли, их укрепляли наиболее квалифицированными тренерскими кадрами. Создавали ОШИСП, как правило, в крупных спортивных центрах (чаще всего – областных), при наличии современной материальной базы. Кадровый вопрос помогала решать и весьма выгодная система начисления заработной платы тренерам-преподавателям ОШИСП при условии совмещения тренерской и воспитательной работы.

С 1989 г. все ОШИСП были преобразованы в училища олимпийского резерва (УОР), по существу с сохранением их структуры, но с некоторым изменением состава решаемых задач. Под крышей УОР теперь объединены три организации: общеобразовательная и спортивная школа, а также среднее профессиональное учебное заведение, где помимо подготовки спортсменов осуществляется подготовка физкультурно-спортивных кадров среднего звена (педагогов по физической культуре и спорту). Такие организационные изменения позволяют начинать работу с более старшими, по возрасту и квалификации спортсменами – учащимися старших классов и продлить срок обучения сильнейших спортсменов в стенах училищ до возраста 21-22 года и старше.

Основными документами организации деятельности училищ олимпийского резерва в России являются – Устав, типовое положение об училище олимпийского резерва, Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», закон Российской Федерации «Об образовании», программы спортивной подготовки по видам спорта, Единая всероссийская спортивная классификация и правила соревнова-

ний по видам спорта (где, в частности, оговаривается использование того или иного инвентаря в зависимости от возраста занимающихся). Наряду с этим к программно-методическим документам следует отнести разработанную федеральным органом исполнительной власти в области физической культуры и спорта и утверждённую Правительством России в августе 2009 г. Стратегию развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года.

Предметом и целями деятельности УОР являются:

- образовательная деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования;
- удовлетворение потребности личности в спортивном, интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения СПО в области физкультуры и спорта, интегрированного со спортподготовкой;
- выявление и отбор детей, подростков и молодых людей, проявивших выдающиеся способности в спорте;
- организация спортивной подготовки, включая подготовку спортивного резерва и подготовку спортсменов высокого класса;
- удовлетворение потребности общества и государства в квалифицированных специалистах в области физической культуры и спорта;
- создание условий для обеспечения круглогодичной, непрерывной подготовки спортсменов в период их обучения и прохождения спортивной подготовки;
- формирование у обучающихся лиц гражданской позиции и трудолюбия, а также развитие ответственности, самостоятельности и творческой активности;
- сохранение и приумножение нравственных и культурных ценностей общества.

Для достижения указанных целей училища олимпийского резерва осуществляют следующие основные виды деятельности:

- реализация основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена;
- оказание услуг по спортивной подготовке.

Училища олимпийского резерва имеют возможность самостоятельно определять формы и методы организации учебной, тренировочной и воспитательной работы, сроки начала занятий и проведения

каникул, вводить ускоренную форму обучения, организовывать группы с углублённой программой по специальным дисциплинам. Кроме работы со своими учащимися УОР имеют возможность организовывать тренировочные сборы с переменным составом спортсменов-кандидатов на поступление в училище общим сроком до 60 дней в году.

Учащиеся УОР обеспечиваются бесплатно общежитием, питанием, учебниками, спортивной экипировкой и средствами восстановления. Для обеспечения учебного процесса в период проведения тренировочных сборов УОР может направлять в места их проведения преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин. Такая форма организации занятий позволила подготовить многих выдающихся спортсменов (чемпионов мира, Европы и Олимпийских игр).

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА В УЧИЛИЩАХ ОЛИМПЕЙСКОГО РЕЗЕРВА**

Училища олимпийского резерва организует работу с обучающимися в течение календарного года. Начало и окончание учебного года зависит от специфики вида спорта, календаря спортивных соревнований, периодизации спортивной подготовки и устанавливается администрацией училища по согласованию с Учредителем. В каникулярное время училища могут открывать в установленном порядке спортивные, спортивно-оздоровительные лагеря с круглосуточным или дневным пребыванием.

Тренировочные занятия в отделениях по видам спорта УОР строятся в соответствии с программами спортивной подготовки, а так же этапом спортивной подготовки, на основе которого строится индивидуальный план обучающегося на один соревновательный сезон (календарный год).

Основными формами тренировочного процесса являются:

- групповые тренировочные и теоретические занятия;
- работа по индивидуальным планам (на этапах совершенствования спортивного мастерства и высшего спортивного мастерства);
- медико-восстановительные мероприятия;
- тестирование и медицинский контроль;
- участие в соревнованиях, тренировочных сборах;
- инструкторская и судейская практика учащихся.

В училищах олимпийского резерва спортивная подготовка осуществляется по программам спортивной подготовки, разрабатываемым и утверждае-

мым самим УОР в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки по видам спорта. Училище олимпийского резерва создаёт необходимые условия для лиц, проходящих спортивную подготовку, по освоению образовательных программ, интегрированных со спортивной подготовкой, так же УОР осуществляют круглогодичную организацию тренировочного процесса, который подлежит планированию и включает в себя обязательное систематическое участие в официальных спортивных соревнованиях, направлен на физическое воспитание и совершенствование спортивного мастерства лиц, проходящих спортивную подготовку, а также обеспечение их спортивной экипировкой, спортивным инвентарём и оборудованием, спортивными сооружениями, питанием, проживанием, медицинским обслуживанием, проездом на спортивные мероприятия.

В училищах олимпийского резерва в основном осуществляются следующие этапы спортивной подготовки:

- **тренировочный этап** (этап спортивной специализации) на котором решаются следующие задачи:
  - повышение уровня общей и специальной физической, технической, тактической и психологической подготовки;
  - приобретение опыта и достижение стабильности выступления на официальных спортивных соревнованиях по виду спорта триатлон;
  - формирование спортивной мотивации;
  - укрепление здоровья спортсменов.
- **этап совершенствования** спортивного мастерства:
  - повышение функциональных возможностей организма спортсменов;
  - совершенствование общих и специальных физических качеств, технической, тактической и психологической подготовки;
  - стабильность демонстрации высоких спортивных результатов на региональных и всероссийских официальных спортивных соревнованиях;
  - поддержание высокого уровня спортивной мотивации;
  - сохранение здоровья спортсменов.
- **этап высшего спортивного мастерства:**
  - достижение результатов уровня спортивных сборных команд России;

- повышение стабильности демонстрации высоких спортивных результатов во всероссийских и международных официальных спортивных соревнованиях.

Для обеспечения этапов спортивной подготовки училище, использует систему спортивного отбора, представляющую собой целевой поиск и определение состава перспективных спортсменов для достижения высоких спортивных результатов. Порядок и условия зачисления лиц, проходящих спортивную подготовку, на определённый этап спортивной подготовки, наполняемость групп подготовки и объем тренировочной нагрузки определяется локальными нормативными актами УОР в соответствии с федеральными стандартами спортивной подготовки по видам спорта.

Программы спортивной подготовки разрабатываются инструкторами-методистами и тренерами-преподавателями училищ олимпийского резерва на основе федеральных стандартов спортивной подготовки по видам спорта и утверждаются на тренерских советах отделений, а также директором училища олимпийского резерва.

Расписание тренировочных занятий составляется администрацией училища по представлению тренера-преподавателя в целях установления более эффективного режима спортивной подготовки, отдыха и обучения.

УОР самостоятельно устанавливает штатное расписание, исходя из объёма и форм реализуемых образовательных программ, оказываемых услуг и выполняемой работы, определяет численность работников в структурных подразделениях и осуществляет приём на работу работников, заключение и расторжение с ними трудовых договоров, распределение должностных обязанностей. Среди инструментов организационно-методического управления важная роль принадлежит разработке и обоснованию основных направлений деятельности, которые должны быть представлены в документации по планированию и учёту работы УОР.

Основными документами, регламентирующим работу училища олимпийского резерва в течение учебного года, является государственное задание на предоставление услуги по спортивной подготовке, федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования и программы спортивной подготовки по видам спорта.

Программы спортивной подготовки включают следующие разделы:

- Первая часть программы – нормативная, которая включает в себя количественные рекомендации по группам занимающихся,

общефизической, специально-физической, технической подготовки, программу теоретической подготовки, систему участия в соревнованиях, инструкторскую и судейскую практику по годам обучения на этапах спортивного совершенствования, высшего спортивного мастерства и тренировочном этапе. Особое внимание уделено контрольно-переводным нормативам по годам обучения.

- Вторая часть программы – методическая, которая включает учебный материал по основным видам подготовки, его распределение по годам обучения и в годичном цикле, рекомендации и по объёму тренировочных и соревновательных нагрузок, содержит практические материалы и методические рекомендации по проведению тренировочных занятий, организации медицинского и педагогического контроля.

Повышение профессиональных навыков тренерско-преподавательского состава училищ олимпийского резерва является неотъемлемой частью успеха процесса подготовки спортсменов высокого класса и закреплена, законодательством России, а также осуществляется в основном через проведение открытых тренировочных занятий и методическую учёбу. Опыт работы многих училищ показывает, что одна из действенных форм повышения знаний – ежемесячные методические занятия с докладами тренеров по запланированной на год тематике. После обсуждения и внесения корректив тренер готовит презентацию, которая хранится в методическом кабинете. Такой подход даёт возможность в сравнительно короткий срок накопить ценный материал, включающий в себя не только современную научно-методическую информацию, но и опыт работы самих тренеров. Другая форма повышения знаний, все шире практикуемая в настоящее время на занятиях стажировка ведущих специалистов на тренировочных сборах и на соревнованиях.

Организационные аспекты управления тесно связаны с принятием определённых решений. В целях практического осуществления их коллегальности в училищах олимпийского резерва под председательством директора создаётся *педагогический совет*, в состав которого входят заместители директора, старшие тренеры-преподаватели, инструкторы-методисты, медицинские работники, представители спортивных организаций и студенческого совета. Педагогический совет собирается не реже одного раза в квартал и обсуждает основные вопросы работы училища, опыт подготовки спортсменов, итоги деятельности по различным направлениям. В отделениях по видам спорта

создаются *тренерские советы*, которые анализируют методику подготовки, обсуждают комплектование отделений по видам спорта.

Врачебный контроль за обучающимися, осуществляет врачебно-физкультурный диспансер не менее двух раз в год, а также дополнительные медицинские осмотры перед участием в соревнованиях и после болезней и травм. Кроме того, необходимо вести контроль по использованию занимающимися, фармакологических средств. В случае наличия в училищах штатных медицинских работников непосредственный медицинский контроль спортсменов во время тренировочного процесса и в период соревнований возлагается на них.

Таким образом, в России на сегодняшний день училища олимпийского резерва – это единственные организации, позволяющие спортсмену добиваться высоких спортивных результатов и быть социально защищённым получая среднее профессиональное образование, позволяющее найти себя, после завершения спортивной карьеры, в качестве тренера или учителя физической культуры в школе.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 04.12.2007 № 329-ФЗ (ред. от 03.11.2015) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями).
3. Приказ Минобрнауки России от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».
4. Приказ Минспорта России от 12.09.2013 № 730 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам».
5. Приказ Минспорта России от 12.09.2013 № 731 «Об утверждении Порядка приёма на обучение по дополнительным предпрофессиональным программам в области физической культуры и спорта».
6. Приказ Минспорта России от 16.08.2013 № 636 «Об утверждении порядка осуществления контроля за соблюдением организациями, осуществляющими спортивную подготовку, федеральных стандартов спортивной подготовки».

7. Приказ Минспорта России от 16.08.2013 № 645 «Об утверждении Порядка приёма лиц в физкультурно-спортивные организации, созданные Российской Федерацией и осуществляющие спортивную подготовку».
8. Приказ Минспорта России от 27.08.2013 № 674 «Об организации работы по созданию федеральных экспериментальных (инновационных) площадок по вопросам совершенствования системы подготовки спортивного резерва».
9. Приказ Минспорта России от 27.12.2013 № П25 «Об утверждении особенностей организации и осуществления образовательной, тренировочной и методической деятельности в области физической культуры и спорта».
10. Приказ Минспорттуризма РФ от 05.05.2010 № 420/1 «Об утверждении Порядка формирования перечня физкультурно-спортивных организаций и образовательных учреждений, осуществляющих подготовку спортсменов и использующих для обозначения юридического лица (в фирменном наименовании) наименования "Олимпийский", "Паралимпийский", "Olympic", "Paralympic" и образованные на их основе слова и словосочетания без заключения соответствующего договора с Международным олимпийским комитетом, Международным паралимпийским комитетом или уполномоченными ими организациями».
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р г. Москва. Концепция развития дополнительного образования детей.
12. Чернов С. В. Инновационный тренинг: технология решения корпоративных бизнес-задач // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 84-102.
13. Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 13-20.
14. Чернов С. В. Психодиагностика, психологические практики и педагогические технологии в образовании, консалтинге и бизнесе: Международная научно-практическая конференция // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 9-14.
15. Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»: Опыт исследования творческого наследия М. В. Ломоносова // Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 202-224. DOI: 10/7256/1999-2793/2013/12/10056.

16. Чернов С. В. Человек и образование в эпоху глобальных перемен // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6. С. 9-20.
17. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические основы психологии менеджмента: учебное пособие / М-во образования и науки РФ, Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела. Сочи, 2010.
18. Шаповалов В. И. Конкурентоспособность личности в парадигме инновационного педагогического менеджмента // Ярославский педагогический вестник. 2003. № 4 (37). С. 113-119.
19. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. 2012. № 6-3. С. 766-770.
20. Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности школьников в условиях дополнительного образования: диссертация на соискание учёной степени доктора педагогических наук. Ярославль, 2008. 448 с.



# А. А. Шильнов

## ГЕОГРАФИЯ БЕДНОСТИ В РОССИИ

*МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ УНИВЕРСИТЕТ*

**Г**лобальный экономический кризис, начавшийся в 2008 году и продолжающийся (после определённой стабилизации) в настоящее время, в той или иной степени затронул все страны мира. Россия не явилась исключением, более того, в силу ряда объективных и субъективных факторов негативное влияние кризиса на её экономику оказалось более существенным, нежели в большинстве развитых стран и в мире в целом. Так, по данным Федеральной службы государственной статистики России (Росстата), валовой внутренний продукт (ВВП) при достаточно динамичном росте в 2006 – 2008 гг. (от 5,2 до 8,5%) снизился в 2009 году на 7,8% (в большинстве экономически развитых государств 2,7 – 6,3%). Последующие три года наблюдался ежегодный прирост ВВП на 3,4 – 4,3% (выше, чем у большинства развитых государств мира), который в 2013 году замедлился до 1,3%. В 2014 году рост практически остановился, а в 2015 году прогнозируют его уменьшение. Кризисные процессы в значительной степени обострили экономические, социальные, политические, межнациональные, нравственные и иные проблемы современной России. Поэтому представляется закономерными попытки найти способы разрешения противоречий, лежащих в основе указанных проблем.

Столь же закономерной представляется активизировавшаяся дискуссия о путях дальнейшего социально-экономического развития страны, которая, к сожалению, часто принимает гипертрофированные формы (зондирования посредством СМИ мнения граждан относительно повышения пенсионного возраста, увеличения продолжительности рабочей недели, отмены выплат

пенсий работающим пенсионерам и т. д.). Здесь настораживает общий тон дискуссий, задаваемый представителями интеллектуальной элиты (во всяком случае, ассоциирующимися в массовом сознании с элитой), отдельными экономистами, представителями финансовой сферы, а также членами правительства. В самых общих чертах его можно определить как ориентирующий на снижение роли (и ответственности) государства в обеспечении охраны труда и здоровья людей, господдержки семьи, пожилых граждан, гарантий их социальности, предусмотренных действующей Конституцией России.

Вместе с тем, за рамками дискуссий почему-то остаётся вопрос относительно того, как живут граждане огромной страны, причём, не только столичного региона. Действительно, как на фоне разговоров об инвестициях, инновациях, кластерах, ценах на нефть, размерах взяток и решения прочих важных вопросов называть (тем более, анализировать!) данные, характеризующие уровень нищеты в отдельных регионах богатейшего государства мира? Неудобно как-то, господа! А между тем, Росстат регулярно проводит исследования и публикует информацию о бедности в России [см., например, 3, 4, 5], которая предназначена, в первую очередь, государственным органам, формирующим и реализующим экономическую и социальную политику. Так есть ли проблема бедности в нашей стране, насколько она остра в современных условиях? Для ответа на этот вопрос обратимся к используемым в России подходам к оценке уровня бедности населения и некоторым показателям, характеризующим его в целом по стране и в региональном разрезе.

Согласно указанным подходам, при оценке уровня бедности используют соотношение располагаемых ресурсов населения (домашних хозяйств) и величины прожиточного минимума. При этом к малоимущему (бедному) относят население (домашние хозяйства), у которых уровень располагаемых ресурсов ниже прожиточного уровня. Выделяют также категорию крайне бедного населения (домашних хозяйств), у которых уровень располагаемых ресурсов в 2 и более раз ниже величины прожиточного уровня.

Для оценки численности населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума используются данные о распределении населения по величине среднедушевых денежных доходов и их соизмерение с величиной прожиточного минимума. Учитывая структуру располагаемых ресурсов населения, особенно малоимущего, данный показатель можно использовать для характеристики масштабов бедности в стране.

При этом величина прожиточного минимума в соответствии с Федеральным законом представляет собой стоимостную оценку потребительской корзины, а также обязательные платежи и сборы. Величина прожиточного минимума определяется ежеквартально в среднем на душу населения, а также для трёх социально-демографических групп населения (трудоспособное население, пенсионеры, дети). Устанавливается Правительством – в целом по России, а по субъектам – органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации.



Рис. 3: Динамика реальных располагаемых денежных доходов населения России (составлено по данным Росстата).

С учётом изложенного выше, можно предположить, что численность населения России с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума (малоимущего населения) и динамика этого показателя связаны с реальными располагаемыми денежными доходами. Последние, в свою очередь, обусловлены состоянием экономики и процессами, происходящими в ней, о чем свидетельствуют данные, представленные на Рис. 3 (составлено по данным источников [2, 3, 4, 5] разных лет). В рамках данной статьи нет необходимости останавливаться на новейшей истории нашего государства. Отметим лишь динамичный рост реальных денежных доходов, начиная с 2000 года, причём наиболее интенсивный – с 2003 по 2007 год. Следует отметить также, что даже в период самой острой фазы экономического кризиса эта позитивная тенденция сохранилась (в 2009 г. рост на 3,6%). Однако уже в 2014 г. реальные располагаемые денежные доходы населения снизи-

лись на 0,7%, а январе–сентябре 2015 года снижение по отношению к аналогичному периоду предыдущего года составило 3,3% [5]. Приведённые выше показатели характеризуют динамику средних по населению государства денежных доходов, вместе с тем, в контексте рассмотрения проблем бедности необходимо учитывать распределение общего объёма денежных доходов по группам населения, в том числе, бедного.

Для оценки степени дифференциации доходов (социального расслоения) в России и мире используют коэффициент фондов (и/или децильный коэффициент) – соотношение между *средними уровнями* денежных доходов 10% населения с самыми высокими доходами и 10% населения с самыми низкими доходами (*минимальными доходами* 10% наиболее обеспеченного населения и максимальными доходами 10% наименее обеспеченного населения). Кроме того, в отечественной и мировой практике для выполнения подобных оценок широко применяется коэффициент Джини (индекс концентрации доходов).

Если рассматривать динамику указанных коэффициентов с 1991 года по настоящее время, то мы легко обнаруживаем, что кардинальные изменения в распределении доходов произошли в течение всего 2–3 лет. Так, коэффициент фондов в 1992 году составлял всего 8,0; в 1993 – 13,5; в 1994 – 15,2; в период с 1996 по 2007–2008 гг. отмечался непрерывный рост с 13,3 до 16,8, далее значение показателя стабилизировалось на уровне 16,0 – 16,5. Аналогичная картина характерна и для коэффициента Джини (1991 год – 0,260; 1992 – 0,289, в 1993 – 0,407; далее стабилизация на уровне от 0,387 до 0,423). Сравнение с аналогичными показателями по отдельным странам мира, приведёнными в [1], показывает, что от страны с относительно справедливым распределением доходов (многие страны Европы, наши ближайшие соседи Беларусь и Казахстан, для которых значения коэффициента составили 0,283 и 0,276 соответственно) мы перешли в категорию государств, где отмечается существенное неравенство в распределении. Близкие к российским показатели характерны для США (0,411), многих стран Азии, отдельных государств Африки. Наиболее крайние формы неравенства в распределении доходов приобрело в таких государствах, как Чили (0,52), Бразилия (0,55), ЮАР (0,65) и ряда других.

Указанные выше факторы во многом определили динамику численности населения России с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума, представленную на Рис. 4. Анализ данных, приведённых на Рис. 4, показывает устойчивое снижение численности населения Российской Федерации с денежными доходами ниже величины прожи-

точного минимума в период 2000 – 2013 г. с 29,0 до 10,8%. Следует отметить, что глобальный экономический кризис, не повлиял на указанную тенденцию, хотя темпы объективно замедлились. Однако новая фаза экономического кризиса в России, обусловленная внутренними и внешними факторами (экономическое и политическое давление на Россию, санкции со стороны США и ЕС, связанные с возвращением Крыма в состав России, событиями на юго-востоке Украины, а в последнее время – в Сирии), не могла не затронуть социальную сферу. Так, по данным Росстата, в 2014 году численность населения с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума в целом по России увеличилась и составила 16,1 млн. человек (или 11,2% общей численности).



Рис. 4: Динамика численности населения России с денежными доходами ниже величины прожиточного минимума (составлено по данным Росстата).

При этом отмечается высокая динамика данного показателя по кварталам года. Имеющиеся данные за I и II кварталы 2015 г. (22,9 и 20,1 млн. человек соответственно без учёта Республики Крым и г. Севастополя) позволяют прогнозировать увеличение численности малоимущего населения до 18,5 – 19,0 млн. человек и более по итогам 2015 г.

Сравнение с европейскими государствами, ранее входившими в состав СССР или так называемый «соцлагерь», показывает, что уровень бедности в России (в процентном отношении) примерно соответствует уровню Словакии (13,2% в 2011 г.) и Республики Молдова (12,7%).

Он существенно выше, чем в Беларуси (5,5%) и Чешской Республике (8,4%), однако значительно ниже, чем в странах Балтии (17,5-19,4%), Венгрии, Румынии, Болгарии и Польше. Любопытно, что по данным Росстата [1] удельный вес населения, находящегося за чертой бедности в США, в 2012 г. составил 15% от общей численности, хотя последнее вряд ли оправдывает тот факт, что в богатейшей стране мира – России более 16 млн. человек находятся за чертой бедности.

Не менее интересным представляется рассмотрение вопроса бедности в региональном разрезе. Анализ данных, приведённых в [4], свидетельствует о значительной дифференциации регионов (субъектов Федерации) по уровню бедности. По состоянию на 2013 г. в 17 субъектах России из 83 доля малоимущего населения не превышала 10% от общей численности. Причём в 6 субъектах (Ямало-Ненецкий АО, Республика Татарстан, Белгородская и Московская области, Ненецкий АО и Липецкая область) этот показатель был менее 8% (Москва в ранжированном списке занимала 11-е место с 8,9%). Наиболее полно (40 субъектов) представлены регионы России, где доля малоимущих составляла от 10 до 15% (в этой группе представлены субъекты с разным уровнем социально-экономического развития, входящие в состав всех федеральных округов). Группа регионов, в которых уровень бедности оценивается в 15-20% и проблема стоит достаточно остро, представлена 22 субъектами России. Здесь следует отметить такие крупные регионы как Красноярский, Приморский и Алтайский края, Иркутскую и Саратовскую области. Наиболее остро и достаточно давно проблема бедности стоит в Еврейской автономной области (доля бедного населения здесь составляет 20,9%), в Республиках Алтай (20,9%), Тыва (33,4%) и Калмыкия (35,4%).

В целом же наблюдается тенденция снижения доли малоимущего населения в зависимости от общей численности населения регионов, о чем достаточно наглядно свидетельствуют данные, представленные на Рис. 5. Расчёты показали, что между данными показателями существует значимая статистическая связь (коэффициент корреляции составляет 0,49). Для выполнения анализа использовались данные Росстата за 2013 г. [4] по 71 субъекту России (без Москвы, Ненецкого и Чукотского автономных округов, Республик Калмыкии и Тыва, Чеченской Республики, Тюменской области с автономными округами, Магаданской и Сахалинской областей, а также Камчатского края).

Последующий анализ, в ходе которого выполнялась статистическая обработка двух выборок (раздельно для регионов с численностью насе-

ления менее и более 1,8 млн. чел), показал, что в обоих случаях обнаруживается более существенная корреляционная связь между указанными выше показателями (коэффициенты корреляции 0,63 и 0,62 соответственно). Однако для первой выборки (47 субъектов России с населением менее 1,8 млн. чел) увеличение численности населения региона на каждые 100 тыс. чел. в среднем снижает долю малоимущего населения на 0,61%, для 24 более крупных регионов – на 0,15%.

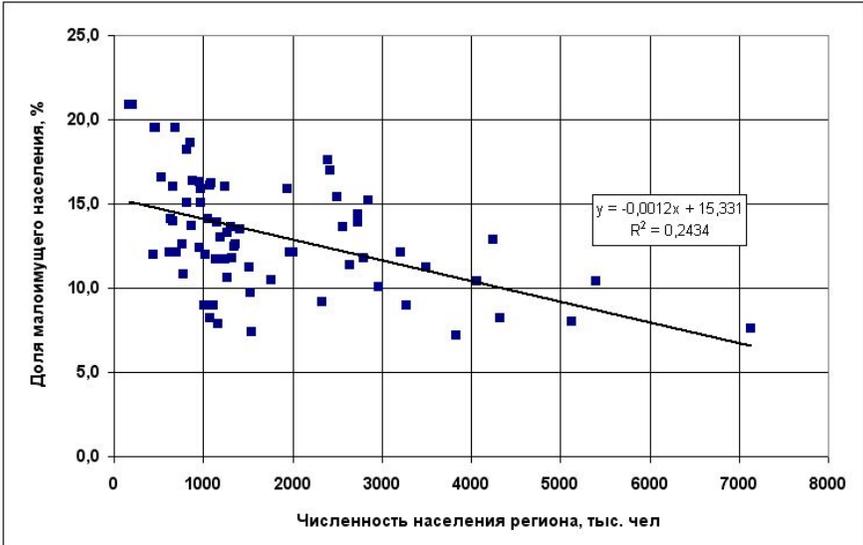


Рис. 5: Зависимость доли малоимущего населения от общей численности населения региона (составлено по данным [4]).

Следует отметить, что при использовании для анализа только приведённых выше показателей невозможно получить полную картину остроты проблемы. Действительно, изложенное выше позволяет сделать вывод, что чем крупнее регион, тем уровень бедности ниже. Но так ли это? Если мы зададимся целью выделить регионы, в которых проживает определённая часть (например, 2% и более) всего малоимущего населения страны, то получим другие оценки. Расчёты показывают, что в составе России выделяются 16 таких регионов, в которых сосредоточено более 44% общей численности малоимущего населения. Причём все они могут быть отнесены к категории крупных с численностью населения более 2,4 млн. человек, характеризуются высоким уровнем социально-экономического развития, значительная их часть является регионами-донорами.

В этом списке «лидирует» Москва, вместе с Московской обл. в ней проживает почти 10% всего малоимущего населения страны (по состоянию на 2013 г.). Это может показаться парадоксальным, поскольку процентное отношение количества бедного населения к его общей численности здесь существенно ниже, чем по стране в целом (8,9 и 7,6% соответственно). Однако никакого парадокса нет, аналогичная картина характерна для Санкт-Петербурга (8,0%), Свердловской области (8,2%), Краснодарского края и Республики Башкортостан (10,4%). Для остальных 10 регионов, на каждый из которых приходится 2% и более всего малоимущего населения страны, этот показатель выше общероссийского (от 12,1% в Самарской области до 17,6% в Алтайском крае).

Анализ приведённых выше показателей свидетельствует о том, что они характеризуют лишь отдельные географические аспекты проблемы бедности в России. Более того, они ограничено пригодны для решения задач, связанных с разработкой и реализацией комплекса мероприятий, направленных на решение проблемы (снижение остроты). В данном контексте достаточно отметить, что выполненный анализ не обнаруживает значимой статистической связи между численностью малоимущего населения и его долей в общей численности населения региона (коэффициент корреляции – 0,181). Из 10 других показателей, выбранных для анализа, сильная корреляционная связь этого показателя выявлена только в отношении общей численности населения (коэффициент корреляции + 0,909) и валового регионального продукта (+ 0,779).

Показатель, характеризующий долю малоимущих граждан в общей численности населения региона, обнаруживает значимые связи со среднедушевыми денежными доходами (– 0,517), доходами, отнесёнными к величине начисленной заработной платы (– 0,612), валовым региональным продуктом (– 0,469) и с упоминаемой ранее общей численностью населения. Наиболее сильная связь обнаруживается со среднедушевыми денежными доходами, отнесёнными к величине прожиточного минимума (– 0,875), что представляется закономерным, поскольку данный показатель является основным при определении порога бедности.

Резюмируя сказанное выше, необходимо отметить, что проблема бедности в настоящее время остаётся весьма актуальной для России, при этом острота проблемы существенно отличается в регионах Российской Федерации. Представляется, что в условиях углубления экономического кризиса её решение (или, по меньшей мере, снижение негативных последствий для населения страны) будет сопряжено с существенными трудностями.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Россия и страны мира. 2014.: Стат.сб. / Росстат. - М., 2014. - 382 с.
2. Страны и регионы мира: экономико-политический справочник. - 3-е изд. / под ред. А. С. Булатова.- М.: Проспект, 2009. - 704 с.
3. Российский статистический ежегодник. 2014: Стат. сб./ Росстат. - М., 2014. - 693 с.
4. Социальное положение и уровень жизни населения России. 2014: Стат. сб./ Росстат - М., 2014. - 321 с.
5. Социально-экономические индикаторы бедности в 2011-2014 гг. Стат. бюллетень / Росстат - М., 2015. - III с.
6. Социально-экономическое положение России. 2015: доклад / Росстат - М., 2015. - 363 с.
7. Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 13-20.



**А. А. Шильнов**  
**А. В. Волгин**  
**РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ В РЕШЕНИИ**  
**ПРОБЛЕМ МОНОПРОФИЛЬНЫХ ГОРОДОВ**

*МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ УНИВЕРСИТЕТ*

**П**роблемам монопрофильных городов России и комплексу мероприятий, направленных на их решение, посвящено значительное количество исследований и публикаций. Актуализация проблемы объективно была связана с экономическим кризисом, начавшимся в 2008 г. и существенно обострившим существовавшие и ранее проблемы значительной части монопрофильных городов России. Снижение объёмов производства, рост безработицы и ряд других негативных последствий кризиса наиболее остро проявились в большинстве из них. Меры по снижению негативного воздействия экономического кризиса на социально-экономическое развитие страны в целом и отдельных регионов (субъектов России), предпринятые Президентом и Правительством, подробно освещались средствами массовой информации и широко известны. В меньшей степени известны меры, предпринимаемые в регионах для решения проблемы, и их эффективность.

К основным признакам монопрофильных городов специалисты обычно относят наличие в городе одного или нескольких однотипных предприятий, относящихся к одной отрасли; устаревшие технологии, износ основных фондов; весомый вклад в доходную часть бюджета города градообразующих предприятий. В качестве сопутствующих, но очень важных, факторов отмечают наличие на балансе градообра-

зующих предприятий городской инфраструктуры (коммунальной, социальной и транспортной) и ряд других.

Несмотря на некоторые особенности в подходах разных исследователей, их оценки относительно количества монопрофильных городов и численности населения, проживающего в них, в той или иной степени близки к тем, которые были получены Институтом региональной политики в 2008 г. (ранее аналогичные оценки были сделаны Экспертным институтом [1]). Согласно им к монофункциональным отнесены 460 городов России, кроме того, к монофункциональным населённым пунктам отнесено 332 посёлка городского типа. В целом численность населения монофункциональных населённых пунктов оценивалась в 25 млн человек.

Последовавший после существенного спада в 2009 г. динамичный рост экономики страны в 2010–2012 гг. (рост валового внутреннего продукта 8,2–3,4%, промышленного производства – 4,0 – 3,4%) способствовал относительной стабилизации социально-экономического положения России, что объективно вызвало снижение интереса к этой теме. Однако процессы, происходящие в экономике и социальной сфере России в настоящее время, заставляют вновь вернуться к рассмотрению этих проблем.

Практика формирования (актуализации) перечня монопрофильных городов позволяет составить представление об их географии, а также в определённой степени оценить эффективность мероприятий, направленных на решение их проблем.

Так в приказе Министерства регионального развития России от 23 декабря 2011 г. № 597 «Об актуализации перечня моногородов» были выделены 333 монопрофильных муниципальных образования России с указанием численности населения и градообразующих предприятий. В общей сложности на период публикации списка в них проживало 15,4 млн. чел. (14,5% городского населения страны). Население половины (49,25%) монопрофильных городов, включённых в актуализированный перечень 2011 г., составляло от 10 до 50 тыс. чел. (население более 90% общего количества монопрофильных городов не превышало 100 тыс. чел.). На крупные города с населением более 250 тыс. чел., представленные в перечне (Тольятти, Новокузнецк, Астрахань, Липецк, Магнитогорск и другие – всего 9), приходилось всего 2,7%, однако в них проживало 25,8% общего населения городов, отнесённых к данной категории.

Анализ показывает, что территориально монопрофильные города, включённые в указанный список, распределены достаточно неравномерно. Наибольшее их количество сосредоточено в Приволжском (87 городов

с населением 4,08 млн. чел.), Сибирском (62 города с населением 3,20 млн. чел.), Центральном (58 городов с населением 1,64 млн. чел.) и Уральском (47 городов с населением 3,41 млн. чел.) федеральных округах.

Наибольшее количество монопрофильных городов расположено в Кемеровской области (19), Республике Саха (Якутия) и Свердловской области (по 15), Ханты-Мансийском АО (14), Пермском крае и Нижегородской области (по 13), Кировской и Челябинской областях (по 12).

Актуализация перечня была призвана снизить негативное воздействие кризиса на социально-экономическое развитие моногородов, предполагала планирование и проведение комплекса мероприятий на федеральном и региональном уровне, обеспечивающих решение данной задачи. Анализ содержания указанных мероприятий и их эффективности выходит за рамки статьи. Отметим лишь, что в ряде субъектов России была проделана огромная работа в данном направлении. Так, например, в Нижегородской области, которая стала инициатором многих проектов, обеспечивающих решение проблем монопрофильных городов, был разработан и реализуется на практике комплекс мер, призванных решить указанные выше проблемы. Здесь достаточно отметить мероприятия, изложенные в Программе социально-экономического развития на 2012–2015 гг, Комплексном инвестиционном плане развития (КИП) Нижегородской области на период до 2015 г., а также в Комплексных планах модернизации 13 моногородов области на 2010 – 2020 гг.

На данном этапе достаточно сложно выполнить оценку эффективности мероприятий, сформулированных в указанных выше документах, поэтому далее мы вынуждены апеллировать к авторитетному мнению министерства экономики Нижегородской области. Так, оценивая итоги социально-экономического развития региона, руководитель министерства отмечает, что за 4 года реализации КИП в экономику моногородов было вложено более 160 млрд. руб., из которых 7,5 млрд. руб. бюджетных средств. Основные усилия и соответствующие вложения направлялись, в первую очередь, на развитие инфраструктуры, поддержку малого предпринимательства, снятие напряжённости на рынке труда, создание и модернизацию производств. Отмечается, что положительная динамика целевых показателей была достигнута благодаря деятельности градообразующих предприятий и субъектов малого бизнеса, реализации крупных инвестиционных проектов.

Казалось бы, можно только порадоваться за Нижегородскую область, жителей её монопрофильных и иных городов, однако приведём достаточно показательный (не имеющий, к счастью, широкого распространения)

пример «решения» проблемы в указанном регионе. В январе 2013 г. на заседании профильной межведомственной рабочей группы было принято решение исключить Ворсму (один из 13 монопрофильных городов Нижегородской области) из списка моногородов. В качестве основных аргументов в пользу данного решения министр экономики области Г. Баландин назвал [4] снижение монопрофильности экономики и стабилизацию ситуации на рынке труда; снижение доли градообразующего предприятия (медико-инструментального завода) в общем объёме промышленного производства более, чем вдвое (с 66,2% на начало 2010 г. до 30% в 2012 г.), а также уменьшение доли работающих на ОАО «МИЗ им. В. И. Ленина» (с 14,2% до 8,4% от численности экономически активного населения). Министр отметил также снижение уровня безработицы более чем вчетверо (с 1,2% в 2010 до 0,28% в 2012 г.) и создание в рамках программы развития более 200 новых рабочих мест.

Здесь мы видим классический пример формального подхода к решению проблемы: сокращение объёмов производства и численности персонала градообразующего предприятия (кстати, одного из немногих уцелевших отечественных предприятий по производству медицинского оборудования) ниже уровня, предусмотренного для отнесения города к категории монопрофильных. Что здесь можно сказать? Отдельная благодарность от китайских производителей, поглотивших этот социально значимый сектор российской экономики!

В результате в перечне монопрофильных городов от 26 июля 2013 г. мы уже не находим г. Ворсму. А спустя год он опять возвращается в перечень монопрофильных муниципальных образований России (моногородов), утверждённый Распоряжением Правительства от 29 июля 2014 г. № 1398-р, но уже в категории монопрофильные муниципальные образования России со стабильной *социально-экономической ситуацией*. Только согласятся ли жители Ворсмы с такой оценкой? Вот некоторые факты: объем отгруженных товаров собственного производства на душу населения в 2011 г. по Ворсме составлял всего 28 тыс. рублей. Для других 12 монопрофильных городов Нижегородской области этот показатель был выше в 4 и более раз, причём, если во всех моногородах области с 2009 по 2011 гг. наблюдался динамичный рост объёмов, то в Ворсме он сократился на 24%. Кроме того, среднемесячная номинальная начисленная зарплата по отношению к региональному прожиточному минимуму составляла всего 1,5 или 9 3/3 руб (по Нижегородской области в целом – 3,0 и 18 492,4 руб соответственно); общий объем инвестиций в основной капитал на душу населения 0,07 тыс. руб (по 74 руб-

ля на человека!!!). Наконец, подводя итоги социально-экономического развития области в 2014 г., министр экономики признал, что существует ряд рисков, связанных с ухудшением ситуации в моногороде Ворсма, а в отношении его градообразующего предприятия ОАО «МИЗ им. Ленина» введена процедура наблюдения [6]. Представляется, что указанные выше положения достаточно точно определяют практику решения актуальной проблемы в одном отдельно взятом в городе.

В рассматриваемом контексте определённый интерес представляет сравнение уровней и динамики развития географически близких городов, отнесённых к категории монопрофильных, и их градообразующих предприятий. В этом отношении города Выкса и Кулебаки, расположенные в юго-западной части Нижегородской области, дают нам пример разнонаправленных тенденций в социально-экономическом развитии, которые во многом обусловлены эффективностью деятельности градообразующих предприятий. Оба города отнесены к категории монопрофильных муниципальных образований России (моногородов) со стабильной социально-экономической ситуацией.

Основным градообразующим предприятием г. Выксы является АО «Выксунский металлургический завод», одно из старейших промышленных предприятий России, славная история которого насчитывает более 200 лет. В настоящее время завод является одним из крупнейших производителей труб большого диаметра и основным поставщиком железнодорожных колес для ОАО «РЖД». Об уровне производства и качестве продукции ВМЗ позволяет судить участие предприятия в крупных инфраструктурных проектах (Балтийская трубопроводная система, «Сахалин-1,2», нефтепровод «Восточная Сибирь – Тихий Океан», поставка труб большого диаметра для подводного участка газопровода «Северный поток и ряд других).

О результатах и эффективности деятельности предприятия за последние 5 лет позволяют судить данные, характеризующие выручку от продажи продукции (за вычетом НДС, акцизов и других обязательных платежей) и чистую прибыль в фактически действовавших ценах. Так, за последние 5 лет выручка от продаж АО ВМЗ составляла от 84,0 (2012 год) до 104,1 млрд. руб. (2010 год), а чистая прибыль (Рис. 6) – от 3,63 до 19,4 млрд. руб. при численности работающих около 12 тыс. чел.

В рассматриваемом контексте особо следует отметить значение вклада предприятия в бюджеты всех уровней, особенно в муниципальный бюджет. Согласно данным, приведённым в годовом отчёте предприятия за 2013 г.,

в федеральный бюджет было уплачено 1,257 млрд. руб., в областной и муниципальный бюджеты 1,79 млрд. руб. и 293 млн. руб. соответственно. Всего в бюджет и внебюджетные фонды за 2013 г. было внесено 4,87 млрд. руб.

Результаты деятельности градообразующего предприятия, а также других предприятий и организаций города, эффективная экономическая и социальная политика органов управления создали благоприятные условия для развития города. В настоящее время г. Выкса ничем не уступает в своём развитии многим подмосковным городам, о чём в значительной степени свидетельствуют позитивные изменения во внешнем облике города.

В этом контексте следует отметить тот факт, что в последние годы Выкса стала одним из ключевых пунктов популярного у россиян туристического и паломнического маршрута в Дивеево.

Несколько иную картину мы наблюдаем в г. Кулебаки, основным градообразующим предприятием которого является ОАО «Русполимет». Это современный металлургический и металлообрабатывающий комплекс с полным производственным циклом (от выплавки специальных сталей и сплавов до изготовления кольцевых заготовок и дисков), основными потребителями продукции которого являются производители авиационных двигателей и ракетно-космической техники, предприятия атомного, энергетического и общего машиностроения и других отраслей промышленности.

Анализ годовых отчётов градообразующего предприятия за последние 5 лет показывает, что выручка от продаж составила от 6,03 (2010 год) до 8,78 млрд. руб. (2013 год), а чистая прибыль от 232,7 до 646,8 млн. руб. (Рис. 7). К сожалению, информация об отчислениях в бюджеты различных уровней и внебюджетные фонды в годовых отчётах предприятия отсутствует, что затрудняет выполнение сравнительной оценки.

Оценивая вклад градообразующего предприятия в социально-экономическое развитие города, следует отметить, что оно является приёмником и создано на базе Кулебакского металлургического завода им. С. М. Кирова, ведущего свою историю с XIX в, на котором в отдельные годы работало до 14,0 тыс. человек (при численности населения города 43-45 тыс.).

Вклад металлургического завода в развитие города трудно переоценить - предприятие на протяжении всей своей истории было системообразующим (в самом широком смысле), с его деятельностью теснейшим образом были связаны судьбы большинства горожан. К сожалению, негативные процессы в экономике, происходившие в постсоветский период, привели к закрытию большинства произ-

водств и соответствующих цехов, значительному сокращению численности работающих (в настоящее время на предприятии трудится около 2,5 тыс. чел) и, как следствие, сокращению населения города (в настоящее время около 35,0 тыс. человек).

Безусловно, и в настоящее время социально-экономическое развитие города тесно связано с градообразующим предприятием, однако возможности и вклад последнего гораздо скромнее, о чем свидетельствуют результаты экономической деятельности ОАО «Русполимет», приведённые ранее.

Выше были рассмотрены некоторые региональные аспекты проблемы монопрофильных городов. Однако за рамками остался вопрос относительно того, как живёт население этих и других городов и посёлков городского типа, не вошедших в приоритетный список. Что это за города и насколько комфортно чувствуют себя их жители в непростых социально-экономических условиях?

Напомним, что основные причины актуализации проблемы монопрофильных городов были связаны с экономическим кризисом и его последствиями для экономики страны. Широко известно, что в результате кризиса наибольшие потери понесла промышленность России. По данным Федеральной службы государственной статистики (Росстата) снижение объёма промышленного производства в 2009 г. составило 9,3% (в 2006, 2007 и 2008 гг. наблюдался рост 6,3; 6,8 и 0,6% соответственно). При этом индекс физического объёма выпуска товаров и услуг по виду экономической деятельности «Обрабатывающие производства» в 2009 г. по отношению к 2008 г. составил 84,8%. Наибольший спад наблюдался в производстве транспортных средств и оборудования, электрооборудования, электронного и оптического оборудования; машин и оборудования, ряде других производств (соответствующие индексы физического объёма выпуска товаров составили 62,8; 67,8; 68,5 и 72,5%). Поэтому очевидно, что кризис оказал негативное воздействие не только на население монопрофильных городов, но и на значительную часть городского населения в целом. Здесь исключение составили, пожалуй, только города, специализирующиеся на добыче топливно-энергетических полезных ископаемых (даже в кризисный период наблюдался незначительный рост в 0,1-0,4%).

Столь же существенное негативное воздействие на стабильность социально-экономической ситуации в стране, достигнутую за период достаточно динамичного развития 2010-2014 гг., в настоящее время оказывает экономическое и политическое давление США и ЕС на Россию в связи с возвращением Крыма в её состав, событиями на юго-

востоке Украины и в Сирии. Полагаем, что меры, предпринимаемые Президентом и Правительством России, позволят снизить ущерб государству, более того, дадут новый импульс к развитию экономики в целом, в том числе и тех отраслей промышленности, многие предприятия которых являются градообразующими.

Однако, логика подсказывает, что если есть монопрофильные города, то должны быть города многопрофильные и города, не имеющие определённого профиля (по формальному признаку – это города, которые не подходят под определение монопрофильных в соответствии с критериями, сформулированными Правительством России). Представляется, что проблемы монопрофильных городов не менее актуальны для большинства городов, входящих в перечисленные выше группы. Поэтому выделение монопрофильных городов в отдельную категорию, тем более актуализация ограниченного списка и акцентирование внимания на них при разработке и реализации программ социально-экономического развития регионов России, по сути – искусственное сужение проблемы экономики страны в целом и обеспечения достойного уровня жизни населения.

Представляется, что для решения указанной задачи по аналогии с перечнем монопрофильных муниципальных образований, утверждённым Правительством России в 2014 г., целесообразно все муниципальные образования (города) отнести к 4 категориям: со стабильной социально-экономической ситуацией, с повышенными рисками ухудшения социально-экономического положения, со сложным и критическим социально-экономическим положением. Возможно, предусмотреть градацию по численности населения города, поскольку проблемы крупных, средних и малых городов, а также средства и способы их решения отличаются.

В качестве критерия для отнесения муниципального образования к той или иной группе и формирования целевых установок может стать показатель, характеризующий отношение среднедушевых денежных доходов населения к величине прожиточного минимума в данном регионе. Методику расчёта показателей и их значений можно найти в статистических сборниках Росстата и его территориальных органов. Подобное утверждение основано на том, что среднедушевые доходы населения тесно связаны с другими показателями, характеризующими уровень социально-экономического развития региона и качество жизни населения. Так, статистический анализ, выполненный по выборке 53 субъектов Северо-Западного (без Санкт-Петербурга), Центрального (без Москвы), Приволжско-

го, Южного и Северо-Кавказского федеральных округов России, показал, что значения данного показателя тесно связаны с потребительскими расходами на душу населения (коэффициент корреляции 0,91); среднемесячной номинальной начисленной заработной платой работников организаций (0,82), валовым региональным продуктом на душу населения и на одного занятого в экономике (0,80), доходами бюджета на душу населения (0,63) и, что особенно важно в рассматриваемом контексте, с доходами бюджетов, полученными посредством налогов на доходы физических лиц (0,80) и прибыль организаций (0,76).

Полезным видится использование дополнительно показателя, аналогичного коэффициенту (индексу) Джини, который представляет собой индикатор степени расслоения населения региона (города) по уровню доходов, с определением границ показателя и значения 1-ой квантили (доли в общем доходе 20% наиболее бедного населения).

Резюмируя сказанное, необходимо отметить, что проблемы монопрофильных (и значительной части других) городов, обострившиеся в условиях глобального экономического кризиса, при многих сходных чертах имеют существенные различия, в том числе, обусловленные действием региональных (местных) условий и факторов. Очевидно, что комплекс мер, призванных разрешить проблемы (снизить их остроту), должен учитывать региональную специфику.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Любовный В. Я. Монопрофильные города в условиях кризиса: состояние, проблемы, возможности реабилитации. – М.: "Дортранспечать", 2009, 110 с.
2. Пьянкова С. Г. Формирование институтов развития монопрофильных территорий: зарубежный и отечественный опыт // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12 (часть 2). – с. 422-427;
3. [http://www.unioninvest.ru/city\\_mong.htm](http://www.unioninvest.ru/city_mong.htm).
4. <http://www.niann.ru/?id=435369>.
5. <http://www.pandia.ru/text/78/477/50212-5.php>.
6. <http://minec.government-nnov.ru/?id=1089>.

ПРИЛОЖЕНИЯ

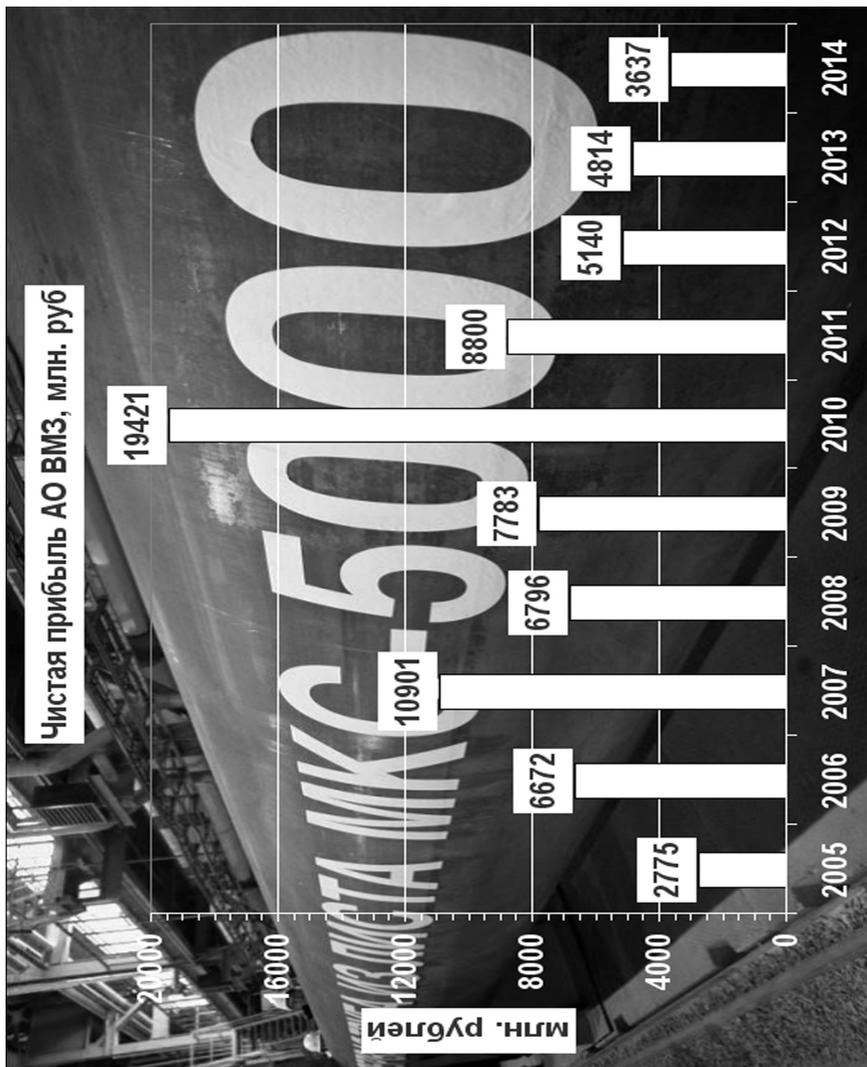


Рис. 6: Динамика чистой прибыли АО «Выксунский металлургический завод» в 2006 – 2014 гг. (составлено по данным отчётов о финансовых результатах АО «ВМЗ» за 2007-2014 гг.)

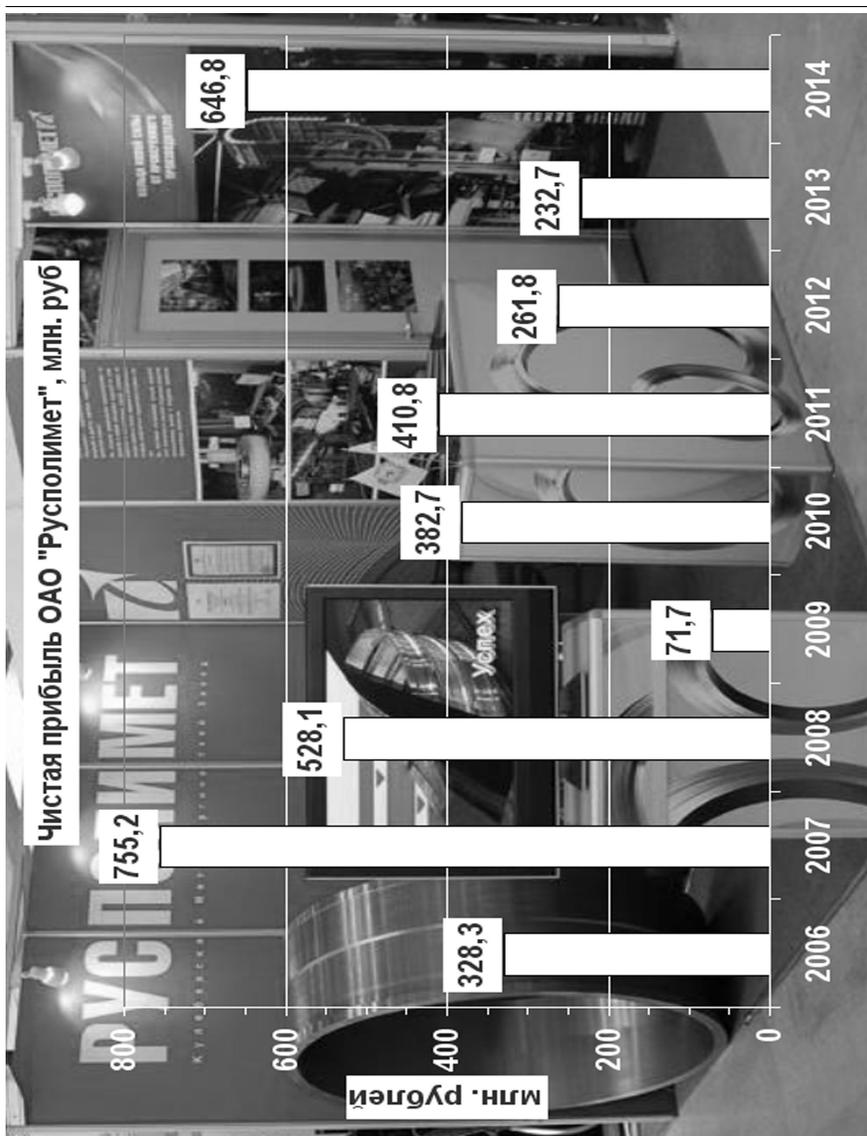


Рис. 7: Динамика чистой прибыли ОАО «Русполимет» в 2006 – 2014 гг. (составлено по данным отчётов о финансовых результатах ОАО «Русполимет» за 2007-2014 гг.)



**ЧАСТЬ ВТОРАЯ**  
**ЕСТЕСТВЕННЫЕ НАУКИ.**  
**ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ.**  
**ПРОЕКТИРОВАНИЕ**



**Д. А. Волгин**

**КОСМИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ДИСТАНЦИОННОГО  
ЗОНДИРОВАНИЯ ЗЕМЛИ (ДЗЗ) И ГРУППИРОВКА  
КОСМИЧЕСКИХ АППАРАТОВ (КА) РОССИИ**

*Научный центр оперативного мониторинга Земли (НЦ  
ОМЗ) «РОССИЙСКИЕ КОСМИЧЕСКИЕ СИСТЕМЫ» (РКС)*

**Ф**едеральная космическая программа России на 2006 – 2015 гг. утверждена постановлением Правительства от 22.10.05 г. № 635. В дальнейшем постановлениями Правительства от 19.12.07 г. № 897, от 15.09.08 г. № 683 и от 31.03.11 г. № 235 были внесены изменения в Программу. В последней редакции Программы многие целевые показатели были изменены по сравнению с показателями, приведёнными в первоначальной версии:

- система фиксированной космической связи и телевидения в составе 10 (13) космических аппаратов (КА);
- система подвижной спутниковой связи в составе 6 КА;
- система космического метеорологического мониторинга – 5 КА;
- система космического мониторинга окружающей среды – 4 КА;
- космические комплексы для фундаментальных космических исследований в составе:
  - российский сегмент международной спутниковой системы поиска и спасания КОСПАС-САРСАТ в составе 2 КА;
  - инфраструктура обмена данными дистанционного зондирования Земли.

- российский сегмент МКС в составе 4 (5) модулей;
- системы фиксированной космической связи и телевещания в составе 22 (26) космических аппаратов;
- многофункциональной системы ретрансляции в составе 3 (2) КА;
- системы подвижной спутниковой связи в составе 22 (12) КА;
- систему космического метеорологического мониторинга – 7 (5) КА;
- системы космического мониторинга окружающей среды – 10 (5) КА;
- космических комплексов для проведения фундаментальных космических исследований – 7 (3) КА для исследования Солнца и солнечно-земных связей;
- 1 космического аппарата для исследования Луны;
- 1 космического аппарата для исследования Марса и доставки грунта Фобоса на Землю;
- одиночных малых КА и КА для медико-биологических исследований;
- российского сегмента международной космической системы поиска и спасания КОСПАС-САРСАТ в составе 2 КА;
- российского сегмента МКС в составе 8 модулей;
- космических комплексов технологического назначения – 2 (1) КА;
- предусматривается производство до стадии готовности к лётным испытаниям пилотируемого космического корабля нового поколения, формирование научно-технического и технологического заделов для создания ракеты-носителя тяжёлого класса повышенной грузоподъёмности, а также выполнение комплекса работ по строительству, оснащению оборудованием и вводу в эксплуатацию первой очереди космодрома «Восточный».

Развитие российской системы зондирования Земли ведётся в соответствии с:

- Концепцией развития российской космической системы дистанционного развития Земли на период до 2025 г.;
- Федеральной космической программой России на 2006–2015 гг.;
- Проектом ФЦМ «Использование результатов космической деятельности в интересах социально-экономического развития России на 09–15 гг.» [4].

В планах Роскосмоса в деле развития ДЗЗ в период до 2015 г. планируется разработать, создать и ввести в эксплуатацию следующие космические комплексы (КК) и космические системы (КС):

- КС «Электро» в составе двух геостационарных гидрометеорологических КА и КС третьего поколения «Электро - М»;
- КС «Метеор-ЗМ» гидрометеорологического и океанографического обеспечения в составе трёх КА на солнечно-синхронных орбитах и КА четвёртого поколения «Метеор-МП»;
- КС «Канопус - В» оперативного мониторинга техногенных и природных чрезвычайных ситуаций в составе двух КА;
- КС «Ресурс - П» исследования природных ресурсов Земли в составе двух КА оперативного оптико-электронного наблюдения;
- КС «Аркон-2» радиолокационного наблюдения в составе 2 КА.

В настоящее время в космосе находятся 5 российских спутников ДЗЗ. Это многофункциональный спутник «Ресурс - П» оптико-электронного наблюдения с разрешением 1 м. Он был запущен в июне 2013 года и в настоящее время успешно используется по назначению. Спутник «Канопус - В», предназначенный для решения задач мониторинга техногенных и природных чрезвычайных ситуаций, запущен в июле 2012 г. В настоящее время он обеспечивает получение данных с пространственным разрешением 2,5 м в панхроматическом режиме.

Спутник оптико-электронного наблюдения «Ресурс - ДК», который с июня 2006 г. отлетал уже более 2 гарантийных сроков, сейчас обеспечивает получение данных с пространственным разрешением 3-5 м. Низкоорбитальный спутник гидрометеорологического назначения «Метеор-М» № 1 на солнечно-синхронной орбите был запущен в сентябре 2009 г.

Спутник гидрометеорологического назначения на геостационарной орбите «Электро - Л», обеспечивающий высокооперативный (с интервалом 0,25-0,5 часа) контроль крупномасштабных атмосферных процессов и опасных погодных явлений в экваториальных и средних широтах, работает с января 2011 г.

Одним из самых современных российских космических аппаратов ДЗЗ является «Ресурс - П». Он отличается наличием нескольких видов оптико-электронной аппаратуры и разнообразных режимов съёмки. Это расширяет список задач, которые может выполнять спутник: картографирование лесных массивов, обнаружение антропогенных объектов, дифференциация ряда горных пород, определение видового состава растений, идентификация сельскохозяйственных культур, оценка урожайности, анализ состояния растительного покрова, оценка содержания хлорофилла, создание и обновление среднemasштабных

топографических карт, тематическое картографирование местности, мониторинг сельскохозяйственных угодий и многое другое [1].

«Ресурс - П» - российский космический аппарат ДЗЗ, созданный ФГУП ГНПРКЦ «ЦСКБ - Прогресс» для замены КА «Ресурс-ДК1». Всего предполагается запуск трёх спутников «Ресурс - П». Аппарат предназначен для обновления карт, обеспечения хозяйственной деятельности МПР России, МЧС России, Россельхоза, Росрыболовства, Росгидромета и других потребителей, а также получения информации в области контроля и охраны окружающей среды. Имеет возможности объектовой и маршрутной съёмки. Возможна стереосъёмка маршрутов размером 115 км; съёмка площадок до 100х300 км.

Координатная привязка снимков имеет среднеквадратическую ошибку не более 10 - 15 м (система координат WGS-84).

Целевая аппаратура:

- Оптико-электронный комплекс «ГЕОТОН-Л» с СШИ «САНГУР-ИУ»;
- Гиперспектральная аппаратура (ГСА);
- Комплекс широкозахватной мультиспектральной съёмочной аппаратуры: ШМСА-ВР, ШМСА-СР.

Спутник обеспечивает с помощью прибора «ГЕОТОН-Л» высокодетальную съёмку земной поверхности с разрешением 70 сантиметров в монохроматическом режиме и не хуже 3-4 метров в 5-х спектральных полосах. Ширина полосы земной поверхности, снимаемой за один пролёт - 38 км.

Также имеется комплекс гиперспектральных наблюдений (ГСА) в 96-255 интервалах (длина волны 0,4-1,1 мкм) с разрешением 25-30 м в полосе 25 км.

На аппарате установлено два комплекса широкозахватной мультиспектральной съёмочной аппаратуры: высокого разрешения (ШМСА-ВР) и среднего разрешения (ШМСА-СР). При их использовании обеспечиваются характеристики (ШМСА-ВР и ШМСА-СР соответственно): разрешение в монохроматическом режиме: 12 м, 60 м; разрешение в 5 спектральных диапазонах: 23,8 м, 120 м; ширина полосы захвата 97 км, 441 км. Производительность оценивается в 1 млн. км<sup>2</sup> в сутки.

**«Ресурс - П» № 1:**

Запуск произведён 25 июня 2013 года с космодрома «Байконур» с помощью ракеты-носителя «Союз-2.1б».

**«Ресурс - П» № 2:**

На спутнике «Ресурс - П» № 2 предполагается установка комплекса научной аппаратуры «Нуклон». «Нуклон» - орбитальный телескоп для

исследования галактических космических лучей сверхвысоких энергий и их химического состава. Разработку орбитального телескопа осуществляет НИИ ядерной физики МГУ (НИИЯФ). Изначально «Нуклон» предполагалось запустить как отдельный малый космический аппарат «Коронас - Нуклон» массой 750 килограммов. Однако в 2012 году было решено отказаться от отдельного КА, а научное оборудование «Нуклон» установить на «Ресурс - П» № 2. Запуск «Ресурс - П» № 2 произведён в 14 г.

### **«Ресурс - П» № 3:**

С мая 2012 ведутся работы по изготовлению третьего спутника. Запуск «Ресурс - П» № 3 намечен на 2016 год.

«Ресурс - ДК1» - российский космический аппарат ДЗЗ, созданный ФГУП ГНПРКЦ «ЦСКБ - Прогресс».

### ***Назначение аппарата:***

Аппарат предназначен для обеспечения хозяйственной деятельности государственных структур, структур в области сельского хозяйства и почвоведения, геологии, океанологии, землепользования.

Основные задачи, решаемые аппаратом:

- космическая съёмка земной поверхности высокого разрешения;
- информационное обеспечение в области экологии и охраны окружающей среды;
- специализированные задачи в интересах МЧС России и других ведомств.

Спутник обеспечивает съёмку земной поверхности с разрешением не хуже 1 метра в монохроматическом режиме и не хуже 1,6-1,8 метров в 3-х спектральных полосах. Ширина полосы земной поверхности, снимаемой за один пролёт - 27 км.

Помимо оборудования, предназначенного для осуществления зондирования Земли на спутнике установлено научное оборудование PAMELA и ARINA, предназначенное для исследования космического пространства и регистрации излучений.

Спутник выведен на орбиту с космодрома «Байконур» 15.06.2006 г. с помощью ракеты-носителя «Союз - У» [2].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Кучейко А. А. Обилие долгостроя при скромных результатах на орбите // Газета.ру от 27.02.2013.
2. Чернявский Г. М. Перспективы развития систем ДЗЗ в рамках Российской космической программы 2006-2015 гг. Третья Всероссийская открытая конференция «Современные проблемы дистанционного зондирования Земли из космоса». М.: ИКИ РАН, 2005.
3. Дворкин Б. А. // Геоматика. 2011. № 3(11). С. 14–26.
4. Левкевич М. А. К 2020 г. у России будет 15-20 собственных спутников ДЗЗ. Издание CNews Forum от 12 ноября 2014.
5. РИА Новости  
<http://ria.ru/spravka/20081004/151863301.html#ixzz326WUMXkl>.
6. Никитин И. А. // Пространственные данные. 2010. № 2.
7. По материалам [http://www.gim-international.com/news/id5712-Pacesetting\\_UltraCam\\_Eagle.html](http://www.gim-international.com/news/id5712-Pacesetting_UltraCam_Eagle.html).

**В. В. Литвиненко**  
**СТРУКТУРЫ ПОСЕВНЫХ ПЛОЩАДЕЙ ОСНОВНЫХ  
ВИДОВ ЗЕРНОВЫХ И ЗЕРНОБОБОВЫХ КУЛЬТУР  
В СТРАНАХ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ПОЯСОВ МИРА**

*МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБЛАСТНОЙ УНИВЕРСИТЕТ*

**Р**ешение проблемы глобальной продовольственной безопасности, по мнению ряда экспертов ФАО [5], связано с пониманием мировым сообществом принципа: «Сельское хозяйство не имеет иного выбора, кроме как стать более продуктивным и более производительным». Генеральный директор Продовольственной и сельскохозяйственной организации ООН (ФАО) Жозе Грациану да Силва в своём интервью [8] также заявил, что «на планете достаточно земли, агротехнологий, чтобы решить проблему голода». Оптимизация структуры посевов – это одно из направлений зернового хозяйства, определяющее увеличение производства зерна, поэтому целью данной работы было изучение структуры посевных площадей зерновых и зернобобовых культур в географических регионах мира.

Структура посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур в странах мирового сообщества неодинакова. В значительной степени она определяется климатическими условиями территории, исторически сложившимися особенностями традиционного питания населения и предпочтениями культур в сельскохозяйственном производстве [2]. Изучение структуры посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур за 2006 и 2010 гг. по готовым данным Федеральной службы государственной статистики [6; 7] и данным, рассчитанным по информации

ФАО [10], позволило выявить группы стран с преобладанием пшеницы, кукурузы, ячменя, риса, крупяных и бобовых в структуре посевов. Ежегодные изменения структуры посевных площадей под зерновыми и зернобобовыми культурами в большинстве стран мира в основном незначительны. В некоторых странах структура посевов корректируется в зависимости от сложившихся погодных условий, спроса и предложения на рынке зерна или долгосрочной стратегии государства в сельскохозяйственном производстве.

Таблица 3 на стр. 228 представляет сгруппированные автором по структуре посевных площадей данные Федеральной службы государственной статистики и данные, рассчитанные в программе MS Excel с использованием информации ФАО, по странам мира за 2010 г. Аналогичная таблица была составлена по данным 2006 г. Расчёты проводились для всех стран мира с посевными площадями более 500 тыс. га, но в таблицу по аналогии со сборником Росстата России [6; 7] включены в основном страны с валовыми сборами более 3 млн т.

Структуры посевов зерновых и зернобобовых культур, сгруппированные по преобладанию пшеницы, кукурузы, ячменя, риса и прочих культур (крупяные и бобовые), позволяют проследить их соответствие географическим поясам мира. В электронном варианте для стран с производством зерна более 3 млн т была создана карта структуры посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур в физико-географических поясах мира за 2010 г. (Рис. 8 на стр. 233). Диски структуры построены в программе MS Excel и обработаны с помощью программы MS Paint.

Физико-географические (природные) пояса – наиболее крупные зональные подразделения географической оболочки, опоясывающие земной шар в широтном направлении [9, с. 106]. Они различаются между собой по температурным условиям и общим особенностям циркуляции атмосферы. Внутри поясов по условиям увлажнения и обеспеченности теплом выделяют природные зоны [4, с. 255]. Географические пояса в основном совпадают с климатическими поясами.

Анализ карты (Рис. 8) показывает, что в экваториальном и *субэкваториальном географических поясах* структуры посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур на материках Евразия, Африка и Южная Америка сильно отличаются. Тепловые ресурсы этих поясов достаточно велики. Суммы активных температур воздуха выше 10°C составляют 8 000–10 000°C, местами более [1, с. 29–30], что позволяет собирать здесь несколько урожаев в год. Страны Южной и Юго-Восточной Азии с достаточным увлажнением вегетационного периода (Бангладеш, Вьет-

нам, Камбоджа, Лаос, Малайзия, Мьянма, Таиланд, Шри-Ланка), где осадки превышают испаряемость в основном на 200–800 мм [1, с. 21–22], отводят под возделывание риса от 83 до 95% посевной площади [2]. На Филиппинах и в Индонезии рисом занято 63–75% площадей, в Непале – 40%, кукурузой – от 23 до 36% (Таблица 3).

В Индии дефицит осадков относительно испаряемости зависит от расположения территории и рельефа местности. На плоскогорье Декан, плато Малва, в Восточных Гатах он составляет 200–1200 мм. В долине реки Ганг, в предгорьях Гималаев и Западных Гат осадки превышают испаряемость (на 200–800 мм и более). Условия увлажнения, определяя агроклиматические ресурсы территории, влияют на структуру посевных площадей, которая, в свою очередь, может изменяться по годам, но, как правило, незначительно. Рис в стране высевается на 31–36%, кукуруза – на 6%, пшеница – на 22–24%, прочие зерновые и зернобобовые (различные виды крупяных и бобовых культур) – на 34–38% площади [2].

В экваториальном и субэкваториальном поясах Африки условия увлажнения ухудшаются с запада на восток и от экватора к тропикам. В бассейне реки Конго, как и в странах Юго-Восточной Азии, осадки превышают испаряемость на 200–800 мм, на побережье Гвинейского залива – местами на 1 200–2 000 мм [1, с. 21–22]. На остальной территории, также как и в Индии, прослеживается дефицит осадков относительно испаряемости (200–1 200 мм). Однако площади, занятые рисом, в Нигерии, ДР Конго, Танзании и других странах незначительны (8–18% и менее). По данным Продовольственной и сельскохозяйственной организации Объединённых Наций [10], они заметно возрастают в экваториальном поясе побережья Гвинейского залива. Гвинея и Кот-д’Ивуар засевают рисом 40–46% посевных площадей зерновых культур, Сьерра-Леоне – до 72% [3]. На Мадагаскаре, исторически связанном с Юго-Восточной Азией, рис является лидирующей культурой (до 80% площади).

В расположенных преимущественно в субэкваториальном поясе Анголе, Бенине, Зимбабве, Малави и ДР Конго (северная часть страны находится в экваториальном поясе) в посевах преобладает кукуруза – от 60 до 70%, в Замбии – более 80% (Таблица 3). Второе место занимают крупяные и бобовые культуры, а в Демократической Республике Конго – рис. В Гане, Кении и Танзании кукурузой заняты меньшие площади (45–55%), поэтому доля крупяных и бобовых культур в посевах здесь заметно возрастает (до 35–45%) [10]. Аналогичная структура и в Центральной Африканской республике, хотя посевные площади здесь не превышают 250 тыс. га.

Большой процент (до 58%) крупяных (просо, сорго) и бобовых культур (фасоль, коровий и голубиный горох) в Камеруне свидетельствует о традиционных пищевых предпочтениях. Южная часть Камеруна находится в экваториальном, а северная – в субэкваториальном географических поясах, поэтому в экономическом отношении его территория более благоприятна для выращивания риса и кукурузы.

Северная половина субэкваториального пояса Африки и граничащие с ним крайние южные районы тропического пояса в Северном полушарии можно назвать поясом крупяных и бобовых культур. В Сенегале, Мали, Буркина-Фасо, Нигерии, Чаде и Эфиопии кукуруза высевается только на 10-20% площади, а основная часть посевных площадей (57-87%) находится под сорго, просо и бобовыми культурами. В Уганде кукурузы высевается больше (30-35%), но она также уступает первое место крупяным (просо, сорго) и бобовым культурам (различные виды гороха и фасоли). Судан и Нигер отдают своё предпочтение двум культурам. В Судане до 70% площадей занято сорго, более 20% - просом. В сельскохозяйственном производстве Нигера также доминируют две культуры: сорго (до 40% площадей) и коровий горох (около 60%). Посевы пшеницы в странах Африки занимают в основном доли процентов, и только в Эфиопии, расположенной в субэкваториальном поясе на нагорье высотой 1 000-2 000 м, посевной клин под ячменём (10%) и пшеницей (16%) заметно увеличивается.

В Южной Америке большая часть территории Бразилии, одного из крупнейших производителей зерна, находится в экваториальном и субэкваториальном поясах. Дефицит осадков относительно испаряемости отмечается только на востоке страны в районе Бразильского плоскогорья (200-800 мм), на остальной территории осадки превышают испаряемость на 200-1 200 мм и более [1, с. 21-22]. Здесь лидирующей культурой является кукуруза. Она занимает более половины посевных площадей. Под рисом находится 12-13%, под пшеницей – до 10%, под крупяные и бобовые культуры отведено более 20% посевов. В сельскохозяйственных районах Венесуэлы, Колумбии и Эквадора условия увлажнения и температурный режим [1, с. 33] практически такие же, как и в странах Юго-Восточной Азии. Традиционно здесь выращивают кукурузу (44-58%). Самые большие площади под рис отведены в Колумбии и Эквадоре (до 40%), а под крупяные и бобовые культуры – в Венесуэле (до 25%). Сравнение урожайности зерновых культур в Венесуэле и ДР Конго (Таблица 3), имеющих одинаковую структуру посевов, расположенных на разных материках, но в сходных природных условиях, показывает, что уровень культуры земледелия в ДР Конго

достаточно низкий, как и большинстве стран Африки. В Венесуэле с 2008 по 2013 гг. урожайность зерновых составляла 30–38 ц/га, тогда как в ДР Конго только 7 ц/га. Это сравнение свидетельствует о нереализованном потенциале сельскохозяйственного производства в Африке [3], где урожайность зерновых в преобладающем большинстве государств ниже 10–15 ц/га. В результате Ангола, Бенин, ДР Конго, Зимбабве, Мозамбик, Сенегал и др., имея посевные площади 1–2 млн га и более, собирают менее 3 млн т. Это в 2–3 раза меньше, чем в Болгарии, Дании, Сербии, Чехии, Японии при такой же площади посевов.

В высокогорных странах Боливии и Перу, расположенных в субэкваториальном и частично в тропическом поясах, кукуруза также является лидирующей культурой. Процентное уменьшение её площадей (Таблица 3) связано с расширением посевного клина под пшеницей, ячменём и рисом.

В *тропическом и субтропическом географических поясах*, и на южной границе умеренного пояса спектр возделываемых зерновых и зернобобовых культур более разнообразен. Суммы средних суточных температур (суммы активных температур) воздуха за период с температурой выше 10°C на равнинах составляют 4 000–8 000°C и более, в горных районах – 2 500–3 000°C [1, с. 28–33], что позволяет наряду с рисом, кукурузой выращивать более холодостойкие пшеницу и ячмень. Постепенная смена структуры посевных площадей зерновых и зернобобовых культур на материке Евразия с востока на запад в значительной степени обусловлена климатическими особенностями территории. В Восточной Азии, в условиях достаточного увлажнения (осадки превышают испаряемость на 200–400 мм и более), преобладает рис. В Японии и Корее рисом заняты 80–90% посевных площадей. Пшеницу в Корее практически не выращивают (около 1%), в Японии ею засеивается до 10% площадей. В Китае агроклиматические ресурсы территории благоприятны для выращивания риса, кукурузы и пшеницы. Рисом занято до 32–34% (в основном в юго-восточной части страны с достаточным увлажнением), кукурузой – до 31–35%, пшеницей – до 26–27% посевных площадей [2]. Рис и кукуруза нередко меняются местами из-за практически равных показателей. Доля серых хлебов составляет менее 2%, под другими зерновыми и зернобобовыми культурами находится около 7% площадей. Различия в структуре КНР и КНДР по рису и кукурузе незначительные, но в Китае третьей культурой является пшеница, в Северной Корее – бобовые (фасоль).

Сельскохозяйственные районы Ирака, Ирана, Пакистана и Сирии обеспечены теплом (5 000–8 000°C) в большей степени, чем Азербайджана, Афганистана, Турции и Узбекистана (3 000–6 000°C). Продолжительность

безморозного периода в этом регионе значительная и изменяется по территории от 150 до 240 дней [1, с. 57]. Дефицит осадков относительно испаряемости в Ираке, Иране, Пакистане и Сирии (1 200–1 600 мм) выше, чем в Турции (400–800 мм), что увеличивает площади, требующие орошения, в 2–3 раза [11]. Клин, занятый пшеницей, во всех перечисленных странах составляет 62–88% (в Ираке и Сирии – 47–53%), кукурузой – 2–7% (Таблица 3). Увеличение производства зерна пшеницы в Азербайджане, Афганистане и Узбекистане – целенаправленная политика этих государств. Доля риса в структуре посевных площадей при продвижении с востока на запад уменьшается от 16% в Пакистане и 6% в Иране до 0,2–0,8% в Турции и Азербайджане, а ячменя, соответственно, увеличивается: 0,6%, 16% и 23–24%. Больше всего ячменя (40–45%) высевается в Ираке и Сирии. Просо и другие культуры занимают от 7 до 17% площадей, в то же время овёс и рожь выращиваются в основном в Турции (1–2%).

Климаты западных и восточных побережий материков в тропическом и субтропическом поясах сильно отличаются. В муссонном субтропическом климате в летний период увлажнение преимущественно достаточное и избыточное, в средиземноморском – лето засушливое, а зима – влажная, также как и на южной границе умеренного пояса. В Средиземноморье дефицит осадков относительно испаряемости составляет 200–400 мм, на юге Испании – до 800 мм, на побережье Африки – до 1 200 мм. Суммы активных температур выше 10<sup>0</sup>C равны 3 000–6 000<sup>0</sup>C. В структуре посевных площадей стран Средиземноморья преобладают в основном три культуры: пшеница, кукуруза и ячмень. В Албании, Болгарии, Греции, Италии, Македонии в посевах доминирует пшеница (45–62%). Доля кукурузы составляет 16–33%, ячменя – 8–25% (Таблица 3). В Сербии, Словении, Хорватии кукуруза (38–64%) опережает пшеницу (25–33%), занимая в посевах первое место. В Средиземноморье выращивается и рис, наибольшие площади под ним сосредоточены в Болгарии и Италии (до 5%).

В Испании из-за близости центра Азорского антициклона лето более сухое, поэтому здесь в посевах преобладает ячмень (45–48%), на втором месте находится пшеница (около 30% посевов), площади под остальными культурами не превышают 5–10% [2]. Граница тропического и субтропического поясов в Северной Африке проходит через Марокко, Алжир, Тунис. Здесь, также как и в Испании, в структуре зерновых преобладают две культуры. Однако пшеницы высевается больше (50–64%), чем ячменя (30–39%), так как североафриканские страны славятся зерном твёрдых сортов пшеницы, которое используется для пищевых целей.

В Египте, расположенном преимущественно в тропическом поясе, суммы (7 000–9 000<sup>0</sup>С) активных температур выше 10<sup>0</sup>С и дефицит осадков относительно испаряемости (1 200–2 400 мм) очень высокие. Температура самого холодного месяца – 12–14<sup>0</sup>С [1, с.88]. В Египте, как и Китае, в посевах зерновых доминируют три культуры: пшеница (40–42%), кукуруза (27–32%) и рис (15–19%), но рис в этой стране не является лидирующей культурой.

В тропическом и субтропическом поясах Южной Африки дефицит осадков относительно испаряемости составляет 800–1 200 мм [1, с. 21–22] при сумме активных температур (выше 10<sup>0</sup>С) 6 000–8 000<sup>0</sup>С. Температура самого холодного месяца положительная – 10–12<sup>0</sup>С. Средний из абсолютных годовых минимумов температуры воздуха равен минус 4<sup>0</sup>С [1, с. 95]. ЮАР – страна, где под кукурузой в 2010 г. находилось 76% посевных площадей, а пшеницей было занято 15% площадей [2]. В расположенной к западу Намибии из-за более засушливых условий такие же площади были заняты просом. Для соседних Ботсваны и Мозамбика также характерен большой процент крупяных и бобовых культур (53–54%), тогда как посевной клин под кукурузой составлял около 40%. В тропическом поясе Южной Америки условия увлажнения более благоприятные. Дефицит осадков относительно испаряемости здесь меньше – 200–800 мм, а восточнее долины реки Парана создаются условия для переувлажнения, так как осадки превышают испаряемость на 200–400 мм. Структура площадей в Парагвае такая же, как в США (Таблица 3) и в некоторых странах кукурузного пояса Европы, расположенных в субтропическом поясе или на южной границе умеренного пояса Северного полушария. Первое место в Парагвае занимает кукуруза (52,4%), затем идут пшеница (37%) и рис (6,6%).

Агроклиматические условия в районах возделывания зерновых культур в Южной Африке характерны и для Мексики, расположенной в тропическом поясе Северного полушария. Под кукурузу в этой стране отведено 61–62%, под крупяные и бобовые культуры – около 30% посевных площадей. В США площадь, занятая кукурузой, составляет 52–56%, пшеницей – 33–37% [2]. Зерновые здесь выращиваются в субтропическом и умеренном поясах с суммой активных температур воздуха выше 10<sup>0</sup>С в пределах 2500–6000<sup>0</sup>С [1, с.32] и дефицитом осадков относительно испаряемости, равным 200–400 мм. Температура самого холодного месяца в северных районах зерновой зоны составляет –4...–8<sup>0</sup>С [1, с.90].

В субтропиках Южного полушария к странам пшеничного пояса можно отнести Австралию, Аргентину, Уругвай и Чили. В засушливых условиях субтропического пояса Австралии зерновые культуры высевает-

ются в районах с дефицитом осадков относительно испаряемости, равным 400–800 мм, и суммой активных температур воздуха выше 10°C в пределах 4 500–6 500°C [2]. Первое место в посевах зерновых культур здесь занимает пшеница (61–64%), второе – ячмень (19–22%). По структуре посевных площадей Австралия похожа на Казахстан (Таблица 3), расположенный в умеренном поясе. В небольших количествах эти страны выращивают рис, кукурузу, овёс, рожь, но крупяных и бобовых культур в южном полушарии высевается значительно больше (11–12%). В Аргентине, Уругвае и Чили пшеница может занимать от 45 до 58% посевных площадей. Второе место принадлежит кукурузе (от 19 до 30%), в Уругвае – рису. Агроклиматические условия в районах произрастания зерновых в целом сходны с австралийскими. Однако изменчивость по территории температуры самого холодного месяца [1, с. 91] в Аргентине (8–14°C) несколько больше, чем в Австралии (8–10°C), а также выше верхний предел сумм активных температур (до 8 000°C).

Новая Зеландия, как и Испания, расположена на границе субтропического и умеренного поясов. Условия увлажнения здесь несколько лучше, что позволяет выращивать этой стране больше кукурузы и бобовых, но в целом структура посевных площадей под пшеницей и серыми хлебами достаточно близко повторяет её в Испании.

На юге *умеренного пояса* расположены Венгрия, Республика Молдова, Румыния, большая часть территории которых обеспечена суммами температур около 3 000°C за период с температурами выше 10°C [1, с. 28]. Дефицит осадков относительно испаряемости небольшой (до 200 мм). Температура самого холодного месяца –2...–4°C. Эти страны и Сербию, Словению, Хорватию, расположенные южнее, можно считать кукурузным поясом Европы. В Венгрии и Республике Молдова в сельскохозяйственном производстве преобладает кукуруза (38–49% посевов), затем следует пшеница (32–43%). В Румынии в 1998 г. клин кукурузы достигал 54%, а в 2010 г. он на доли процента был выше у пшеницы (Таблица 3). Высеваются также рожь, ячмень, овёс, рис и крупяные культуры [2].

Такие же агроклиматические условия характерны для Словакии, юго-запада Франции, юга Украины, и в целом для Южного и Северо-Кавказского Федеральных округов России. Лишь на востоке территории ЮФО и СКФО суммы активных температур воздуха увеличиваются до 3500°C [1, с. 27], возрастает дефицит осадков относительно испаряемости (до 400 мм), а температура самого холодного месяца в северных и северо-восточных районах понижается до –6°C. Это способствует

тому, что на Украине (4,5–5 млн. га) и во Франции кукуруза занимает третье место в посевах зерновых (11–18%), в Словакии в 2010 г. – второе (24%). В России кукурузой занято от 1 до 2 млн. га. Это соответствует размерам её площадей во Франции, но в относительном выражении составляет немногим более 3% посевов всех зерновых культур.

На остальной территории Франции и Украины суммы активных температур воздуха составляют 2 500<sup>0</sup>С. В России и Западной Европе они постепенно понижаются: от 2 500<sup>0</sup>С на широте Варшавы до 2 000<sup>0</sup>С на широте Москвы (в Сибири – до широты Омска). Температура самого холодного месяца в прибрежных странах положительная (2–4<sup>0</sup>С), в странах Восточной Европы составляет –2...–4<sup>0</sup>С, в зерновых районах европейской части России понижается до –8...–12<sup>0</sup>С, а в сельскохозяйственных районах Сибири достигает –18...–20<sup>0</sup>С [1, с. 85–86]. В Европе осадки превышают испаряемость, на Европейской территории России при продвижении к югу и юго-востоку их дефицит возрастает до 200, местами до 400 мм [2]. Недостаток осадков характерен и для зерновых районов Сибири [1, с. 21–22]. В странах умеренного пояса – Бельгии, Великобритании, Германии, Дании, Латвии, Литве, Нидерландах, России, Словакии, Чешской Республике, на Украине, во Франции, Швейцарии – в 2010 г. первое место в посевах (Таблица 3) занимала пшеница (48–62%), второе – ячмень или кукуруза (16–30%). Можно сказать, что вся эта территория объединяет страны пшеничного пояса.

В зерновых районах Канады, расположенной в умеренном поясе Северной Америки, как и в Европе, происходит уменьшение тепловых ресурсов от 2 500<sup>0</sup>С до 2 000<sup>0</sup>С и менее. Это приводит к значительному сокращению кукурузного клина в сравнении с США и увеличению площадей, занятых пшеницей (52–55%) и ячменём (15–18%).

Для стран Скандинавии, Прибалтики, Дании, Белоруссии и части Ирландии характерны дефицит тепла (суммы активных температур менее 2000<sup>0</sup>С) и достаточное увлажнение в летний период, поэтому здесь в структуре посевных площадей доминируют серые хлеба (ячмень, овёс, рожь). В Дании, Латвии и Литве только к 2010 году были заметно расширены посевные площади под пшеницей: до 48–58% против 31–42% в 1998 г. В Ирландии, Норвегии и Финляндии ячмень является ведущей культурой. Доля ячменя и овса составляет здесь 68–79%, под пшеницу отведено менее 25–30% площади (Таблица 3). В Швеции и Эстонии пшеница хотя и уступает серым хлебам по площади, но на её посевах приходится до 32–43%.

Рожь в Европе выращивается повсеместно, но если на юге её посевной клин не превышает 1–2%, то на севере он достигает 8–9%

посева зерновых и зернобобовых культур в стране. Больше всего ржи высевается в Польше (16%) и Беларуси (14-21%). Эти же страны лидируют в Европе по относительным размерам площадей в стране, отведённых для выращивания тритикале, крупяных и бобовых культур (33-35% и 23-24%, соответственно). Ячмень в Беларуси хотя и занимает первое место, но его площади колеблются в пределах 27-29% [2].

В северных зерновых районах Казахстана сумма активных температур воздуха выше 10°C составляет 2 000-2 500°C. Дефицит осадков относительно испаряемости равен 400-800 мм. Продолжительность безморозного периода изменяется от 105 до 120 дней [1, с. 55]. Температура самого холодного месяца в зерновых районах достаточно низкая, -16°C. Из-за сложных условий для сельскохозяйственного производства основные посевные площади в Казахстане занимают пшеница (84%) и ячмень (12%).

## Выводы

1. Изучена структура посевных площадей и определены регионы с преобладанием пшеницы, кукурузы, ячменя, риса в посевах зерновых и зернобобовых культур; создана карта структуры посевных площадей зерновых и зернобобовых культур в странах мира за 2010 год;

2. формирование пшеничных, кукурузных, крупяных и рисовых поясов в значительной степени определяется благоприятностью агроклиматических условий территории для их возделывания, но в тоже время нельзя отрицать, что определённую роль на их формирование оказали исторические факторы;

3. в экваториальном и субэкваториальном географических поясах, обеспеченных теплом и осадками, набор выращиваемых культур часто определяется традиционно сложившимися особенностями питания населения;

4. в тропическом и субтропическом поясах постепенная смена структуры посевных площадей с востока на запад наиболее выражена на материке Евразия и в значительной степени обусловлена особенностями увлажнения территории;

5. в умеренном поясе изменение структуры зерновых и зернобобовых культур с юга на север связано в основном с уменьшением тепловых ресурсов;

6. в сельскохозяйственных районах Северного и Южного полушарий планеты формируются сходные агроклиматические условия для выращивания зерновых культур, но из-за перераспределения суши

и моря в более холодном Южном полушарии пшеничные пояса тяготеют к субтропикам;

7. группирование стран по различию структур посевных площадей позволило автору оценить резервы увеличения производства зерна в рисосеющих районах мира [3].

### ЛИТЕРАТУРА

1. Агроклиматический атлас мира / ГУГМС при Совете Министров СССР, ГГО имени А. И. Воейкова, ГУГК при Совете Министров СССР; под ред. д.г.н. И. А. Гольцберга – М. – Л., Гидрометеиздат, 1972. – 142 с.
2. Литвиненко В. В. Особенности изменения структуры посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур в странах географических поясов мира // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Естеств. науки. 2015, № 1. – С.58-69.
3. Литвиненко В. В. Резервы увеличения валового сбора зерна в рисосеющих странах мира. География: развитие науки и образования. Коллективная монография по материалам ежегодной Международной научно-практической конференции LXVIII Герценовские чтения, посвящённой 70-летию создания ЮНЕСКО, Санкт-Петербург, РГПУ им. А. И. Герцена, 22-25 апреля 2015 года / Отв. ред. В. П. Соломин, В. А. Румянцев, Д. А. Субетто, Н. В. Ловелиус. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – С.404-408.
4. Любушкина С. Г., Пашканг К. В., Чернов А. В. Общее земледование: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по спец-ти «География»; под ред. А. В. Чернова. – М.: Просвещение, 2004. – 288 с.
5. Островская Е. Я. Роль ФАО в решении мировой продовольственной проблемы // Научно-практический журнал «Сельское, лесное и водное хозяйство». URL: <http://agro.snauka.ru/2014/01/1290> (дата обращения: 10.10.15);
6. Россия и страны мира. 2008: стат.сб. / Росстат. – М., 2008. – 361 с.
7. Россия и страны мира. 2012: стат.сб. / Росстат. – М., 2012. – 380 с.
8. Рыбаков А. ФАО: голос России должен звучать громче // Сообщество профессионалов агропромышленной отрасли Agroday.ru: 15.04.2014. URL: [http://agroday.ru/interview/fao\\_golos\\_rossii\\_dolzhen\\_zvuchat\\_gromche/](http://agroday.ru/interview/fao_golos_rossii_dolzhen_zvuchat_gromche/) (дата обращения: 10.10.15).
9. Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный совет: А. М. Прохоров (пред.). – М., Советская Энциклопедия, 1981. – 1 600 с.

10. Статистика // Продовольственная и сельскохозяйственная организация Объединённых Наций. URL: <http://www.fao.org/statistics/ru/> (дата обращения: 11.10.2015).
11. Турция – Орошение: площадь, оборудованная для полностью управляемого полива // Мировой Атлас Данных кноема. [2011-2015]. URL: <http://knoema.com/atlas/Turkey/topics/Water/Irrigation-Area-Equipped-for-Full-Control-Irrigation/Total?origin=knoema.ru> (дата обращения: 11.10.2015).

### ПРИЛОЖЕНИЯ

Таблица 3: Структура посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур в 2010 г. (в процентах от общей площади зерновых и зернобобовых культур).

Страны	Пшеница	Рожь	Кукуруза	Ячмень	Овёс	Рис	Прочие*
Преобладание ячменя и овса							
Ячмень и овёс (серые хлеба) – первое место, пшеница – второе место							
Ирландия	27,7	0,1	-	62,3	7	-	3
Норвегия	23,8	2,2	-	48,2	25,1	-	0,7
Финляндия	22	2,6	-	43,5	29	-	2,9
Швеция	41,2	2,6	-	31,5	16,2	-	8,5
Эстония	42,5	4,5	-	37,2	10,8	-	5
Испания	30	2,1	5	45,2	8,5	1,9	7,3
Новая Зеландия	36	-	11,5	34,4	5,8	-	12,1
Преобладание пшеницы							
Афганистан	77,6	-	6	7	-	6,9	2,5
Израиль	73,9	-	3,4	6,1	0,9	-	15,6
Казахстан	86,7	0,2	0,6	8,8	1,1	0,6	2
Узбекистан	88,3	0,1	2	5	-	2,2	2,4
Пшеница – первое место, ячмень и овёс – второе место							
Великобритания	60,6	0,1	-	28,8	3,9	-	6,6
Германия	49,1	9,3	6,9	24,6	2,1	-	8
Дания	50,9	3,5	-	38,4	3,8	-	3,5

В. В. Литвиненко Структуры посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур в странах географических поясов Мира

Латвия	57,6	6,5	-	18,8	11,9	-	5,2
Литва	48,3	4,7	0,7	22,1	5,6	-	18,6
Нидерланды	71,9	1,1	7,8	15,6	0,8	-	2,8
Россия	61,6	4,1	3,3	16,7	6,7	0,5	7,1
Чешская Республика	55,6	2	7	25,9	3,5	-	6
Австралия	63,6	0,3	0,3	19,3	4	0,1	12,4
Алжир	62,1	-	-	32,7	2,9	-	2,3
Ирак	53,4	-	4,4	38,8	-	1,9	1,6
Иран	68,8	-	2,3	15,5	-	5,5	7,9
Канада	52,1	0,6	7,6	15	5,3	-	19,4
Марокко	52,3	0,1	4,2	35,2	0,5	0,1	7,6
Сирия	46,9	-	1,1	44,8	-	-	7,2
Турция	62,4	1,1	4,6	23,3	0,7	0,8	7,2
Пшеница – первое место, ячмень и овёс – второе место, кукуруза – третье место							
Македония	45,7	2,1	16,4	24,5	1,6	2,4	7,5
Украина	43,1	0	18,2	29,6	2,1	0,2	6,8
Франция	56	0,3	16,2	16,3	1	0,2	9,9
Швейцария	58,7	1,4	10,9	18,6	1,2	-	9,1
Пшеница – первое место, кукуруза – второе место							
Албания	44,5	0,7	32,6	1,5	8,4	-	12,3
Бельгия	63,3	0,1	18,9	13,5	1,5	-	2,6
Болгария	57,6	0,6	26	12,7	1,2	0,6	1,3
Греция	54,2	1,7	19,9	11,9	5,9	3,6	2,9
Италия	52	0,1	25,8	7,6	3,2	6,9	4,3
Румыния	42,5	0,3	41,3	10,1	3,6	0,2	2
Словакия	49	2,4	24,3	18,6	2,1	-	3,7
Аргентина	45,2	0,2	30	7,8	2,9	2,2	11,7

Египет	41,8	0,8	31,5	2,9	-	14,9	8,1
Чили	47,5	0,3	22	2,4	13,6	4,4	9,7
Пшеница – первое место, рис – второе место							
Пакистан	61,9	-	6,4	0,6	-	16	15,2
Уругвай	51	-	12,1	7,8	2,8	20,4	5,8
Преобладание кукурузы							
Кукуруза – первое место, пшеница – второе место							
Венгрия	38,8	1,4	40,7	11,0	2	0,1	6
Парагвай	37	-	52,4	-	-	3,9	6,6
Сербия	25,2	0,3	63,7	4,4	1,8	-	4,7
Словения	33,1	0,8	37,7	19,4	1,8	-	7,1
США	32,7	0,2	56	1,7	0,9	2,5	6,1
Хорватия	30,5	0,2	53,7	9,5	3,5	-	2,6
ЮАР	15,5	0,1	76,1	2,3	0,5	-	5,5
Кукуруза – первое место, крупяные и бобовые культуры – второе место							
Ангола	0,1	-	63	-	-	1	35,9
Гана	-	-	53,4	-	-	9,8	36,8
Замбия	2,1	-	84,4	0,3	-	2,4	10,8
Кения	4,4	-	54,8	0,7	0,1	0,6	39,4
Малави	0,1	-	65,3	-	-	2,3	32,3
Мексика	5,8	-	60,9	2,3	0,6	0,4	30,1
Кукуруза – первое, крупяные и бобовые культуры – второе, рис – третье место							
Бразилия	9,8	-	57,8	0,4	0,7	12,2	19,1
Боливия	20,0		30	9,7	1	17,4	21,9
Венесуэла	0,1	-	57,4	-	-	17,7	24,8
ДР Конго	0,3	-	62,2	0,1	-	17,6	19,9
Танзания	0,4	-	45,6	-	-	10,6	43,4
Кукуруза – первое место, рис – второе место							

В. В. Литвиненко Структуры посевных площадей основных видов зерновых и зернобобовых культур в странах географических поясов Мира

Китай	26,1	0,2	35	0,7	0,2	32,4	5,4
Колумбия	0,7	-	44,1	0,5	0,3	40,2	14,1
Перу	10,5	-	33,7	10,4	0,7	26,4	18,3
Эквадор	0,9	-	46,6	2,8	0,1	41,6	7,9
Преобладание крупяных и бобовых культур							
Нигер	0	-	0,1	-	-	0,1	99,8
Судан	2,7	-	0,3	-	-	0,1	96,9
Чад	0,2	-	7,7	-	-	4,8	87,3
Крупяные и бобовые культуры – первое место, кукуруза – второе место							
Буркина Фасо	-	-	13,9	-	-	2,4	83,8
Камерун	-	-	35,6	-	-	5,9	58,4
Мали	0,2	-	12,6	-	-	11,8	75,4
Нигерия	0,2	-	20,3	-	-	10,9	68,6
Уганда	0,4	-	36,8	-	-	3,1	59,7
Эфиопия	15,6	-	16,4	10,4	0,2	0,1	57,3
Преобладание риса							
Бангладеш	3	-	1,2	-	-	93,7	2,1
Камбоджа	-	-	7	-	-	90,9	2,1
Республика Корея	1,3	-	1,6	3,9	-	90,8	2,4
Таиланд	-	-	9	0,1	-	87,8	3,2
Шри-Ланка	-	-	5	-	-	92,5	2,4
Япония	10,4	-	-	3	-	82	4,6
Рис – первое место, кукуруза – второе место							
Вьетнам	-	-	12,5	-	-	83,2	4,4
Индонезия	-	-	23,5	-	-	75	1,5
Лаос	-	-	19,6	-	-	78,8	1,6
Мадагаскар	0,2	-	14,5	-	-	79,7	5,6
Филиппины	-	-	36	-	-	62,8	1,1

КНДР	4,3	2,9	29,6	1,8	0,6	33,6	27,2
Непал	19,9	-	23,8	0,7	-	40,3	15,2
Рис – первое место, крупяные и бобовые культуры – второе место							
Гвинея	-	-	25,0	-	-	41,7	33,3
Мьянма	0,8	-	3	-	-	62,4	33,7
Другие структуры посевов							
Беларусь	24	13,6	4,4	27	7,1	-	23,9
Польша	28,2	16,4	3,5	13,1	6,3	-	32,5
Индия	24,0	-	6	0,7	-	31,1	38,2
Португалия	16,8	5,7	26,5	9,1	17,1	8,1	16,7
Австрия	35,5	5,3	23,5	19,8	3,1		12,8
ПРИМЕ- ЧАНИЕ	92	– первое место культуры в структуре площадей					
	39,1	– второе место культуры в структуре площадей (более 10%)					
	17,3	– процент площадей под культурой более 10%					
	Прочие* – согласно классификации Росстата РФ						





**М. В. СУХАНОВА,  
А. В. БОНДАРЕВ,  
С. В. МАЛИНОВСКИЙ**

**ЭЛАСТИЧНЫЕ ГИБРИДНЫЕ УСТРОЙСТВА ДЛЯ  
ПРИГОТОВЛЕНИЯ МНОГОКОМПОНЕНТНЫХ  
СМЕСЕЙ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО  
НАЗНАЧЕНИЯ И ИХ КОМПЬЮТЕРНОЕ  
МОДЕЛИРОВАНИЕ**

*АЗОВО-ЧЕРНОМОРСКИЙ ИНЖЕНЕРНЫЙ ИНСТИТУТ ФГБОУ ВО  
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»*

**(Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ, 14-01-00259 А)**

**И**звестно, что смесительные устройства сельскохозяйственного назначения должны быть безвредными для здоровья людей и животных, перемешивать быстро и качественно, с минимальным повреждением частиц, с минимальными затратами на изготовление и эксплуатацию.

Однородную смесь сыпучих продуктов можно получить различными способами и с помощью многообразных устройств. Рабочие органы традиционных смесителей изготавливают из стали. При взаимодействии частиц смеси со стальной жёсткой поверхностью рабочего органа на поверхности частиц возникают микрповреждения, при скольже-

нии слоя кормового материала по поверхности смесителя частички металла попадают на корм, что снижает его питательную ценность. Кроме того, стальные конструкции весьма громоздки, занимают много места и вызывают определённые трудности при транспортировании. Возможности современной химической и текстильной промышленности позволяют изготовить эластичные рабочие органы смесителя из химически нейтрального и экологически безопасного материала, поддающегося утилизации после использования.

Этих недостатков лишён смеситель с упруго-эластичными рабочими органами. Так как в «Толковом словаре русского языка» [1] термину «эластичный» соответствует «упругий и гибкий», «растяжимый», то будем использовать далее определение рабочего органа, выполненного из эластичного материала – «Эластичный рабочий орган», а смесителя, в конструкции которого имеются эластичные рабочие органы, – «Эластичный смеситель».

Для обеспечения смешивания в эластичном смесителе необходимо создать такие условия, при которых поверхность смесителя могла пульсировать, деформироваться, растягиваясь и сокращаясь подобно поверхности батута. При этом частицы смеси будут находиться в псевдооживленном состоянии, в постоянном движении, перемещаясь друг относительно друга. Такое состояние не допускает возникновения центров сегрегации.

Эластичный, упруго-деформируемый рабочий орган предлагаемого эластичного смесителя, выполненный в виде цилиндрической оболочки, наилучшим образом отвечает этим требованиям, способствующим интенсификации процесса формирования однородных сыпучих кормовых смесей. Способность эластичных материалов сокращаться и растягиваться за короткий промежуток времени, выдерживая значительные знакопеременные напряжения, следует использовать для создания эластичных смесителей колебательного действия.

При падении частиц сыпучего тела на эластичную поверхность она вытягивается, за счёт своих физико-механических свойств, удлиняясь и накапливая потенциальную энергию. Деформация эластичной поверхности при ударном воздействии на неё частиц сыпучего тела позволяет рабочему органу накопить дополнительную потенциальную энергию. Накопленная за счёт деформации эластичного материала потенциальная энергия передаётся частицам сыпучего тела и преобразуется в кинетическую энергию ускоренного движения частиц [2]. Кроме сдвигового смешивания происходит интенсивное ударное взаимодействие частиц при их отскакивании от эластичной поверхности оболочки. Интенсификация

процесса смешивания происходит за счёт эластичных свойств оболочки. При падении частиц на жёсткую поверхность видимых деформаций оболочки не наблюдается, и перемешивание частиц сыпучего тела происходит путём скольжения, сдвигового перемещения

С целью экспериментального изучения процесса приготовления сыпучих смесей была разработана и изготовлена лабораторная установка – смеситель сыпучих смесей сельскохозяйственного назначения непрерывного действия с эластичным рабочим органом. Схема устройства представлена на Рис. 9 на стр. 240. Работает устройство следующим образом. Засыпают через загрузочный патрубок в эластичный рабочий орган 7 компоненты смеси, включают привод 1 редуктора 2. Вал редуктора вращает коленчатый вал 3, который поднимает и опускает шатуны 4 и штоки 5 с хомутами 6, смеситель устанавливается из горизонтального положения в наклонное положение. При движении хомутов 6 участки эластичной цилиндрической трубчатой камеры совершают попеременное сложное движение: волновое в вертикальной плоскости и колебательное движение участков камеры в горизонтальной плоскости. При этом ход штоков выбран таким образом, чтобы за один оборот коленчатого вала первоначальное положение каждой входной части отсека камеры между штоками менялось от максимально возможного по высоте до минимально возможного, а положение каждой выходной части отсека камеры между штоками менялось от минимально возможного по высоте до максимально возможного.

Компоненты смеси совершают сложное движение. Частицы компонентов смеси движутся поступательно, циклически поднимаются и опускаются вместе с участками камеры, перемещаются колебательно в горизонтальной плоскости в свободных, незакрепленных в хомутах, участках камеры и переворачиваются друг относительно друга за счёт сил трения компонентов. Смеситель с эластичным рабочим органом 7 непрерывного действия, выполненный в виде цилиндра с кольцевым поперечным сечением, при работе совершает как колебательные волновые движения в вертикальной плоскости с подъёмом и опусканием участков камеры между соседними хомутами, так и горизонтальные колебания участков камеры, незакрепленных в хомутах. Эластичный рабочий орган и коленчатый вал закреплены на раме 8. Привод осуществляется от электродвигателя через редуктор. Готовая смесь выгружается через выгрузной патрубок эластичной оболочки. Дополнительно, устройство может иметь регулировку наклона эластичного смесителя к горизонту для сокращения времени

смешивания и снабжаться пультом управления с пускателем перемешивающего устройства и таймером, регулирующим время работы смесителя.

Основные регулировки кинематических параметров режимов работы смесителя осуществляются следующим образом (Рис. 10 на стр. 241):

1. Регулировка угла наклона осуществляется изменением угла наклона всей установки относительно горизонта.

2. Коленчатый вал приводится в движение посредством цепной передачи. На конце коленчатого вала установлена совокупность ведомых звёздочек называемая – кассетой, при помощи которой и осуществлялась регулировка необходимой частоты вращения. На Рис. 11 показан орган регулировки частоты колебаний смесительной камеры.

3. Для регулировки амплитуды колебаний смесительной камеры необходимо открутить фиксирующий шатун болт и передвинуть его на необходимое расстояние от центра коленчатого вала (Рис. 12 на стр. 242).

В 2014 г. теоретическая составляющая проекта «Гибридные нечётко-динамические модели слабо формализованных эластичных процессов и систем» была поддержана грантом Российского Фонда Фундаментальных Исследований (грант РФФИ № 14-01-00259 А). С декабря 2014 г. в исследованиях принимают участие студенты 2-го курса: Бондарев А. В., Малиновский С. В., Ваньков В. С., Цубера И. Г., аспирант Суханов А. В.

19.05.15 г. в ВЦ «ВертолЭкспо» г. Ростов-на-Дону состоялся Молодёжный инновационный конвент Ростовской области. В номинации «Лучшая инновационная идея» 1-е место было присуждено идее «Эластичные облоочки – эффективное средство получения многокомпонентных сыпучих смесей», представленной участником проводимых исследований Малиновским С. В. (<http://www.talanty-dona.ru/news/show/920>).

Для возможности дальнейшего промышленного проектирования, а также в целях усовершенствования и исследования процесса получения многокомпонентных смесей в эластичном смесителе была разработана конструкторская и техническая документация на смеситель с эластичным рабочим органом, выполнены чертежи устройства в среде Компас-График и разработана 3D-модель с использованием программ компании АСКОН (Рис. 14 на стр. 244). На сборочный чертёж имеется техническая документация.

Следующим этапом научно-исследовательской работы является создание реальной прототипа промышленной установки – «Гибридное эластичное устройство для получения многокомпонентных смесей сельскохозяйственного назначения».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. / Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
2. Суханова М. В., Останин К. А. Принцип работы эластичного смесителя конструкции АЧГАА. // Научные Труды Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С.270-275.
3. Буторина М. В., Дроздова Л. Ф., Иванов Н. И. Инженерная экология и экологический менеджмент: Учебник / М. В. Буторина, Л. Ф. Дроздова, Н. И. Иванов и др. / Под ред. Н. И. Иванова, И. М. Фадына. – М.: Логос, 2004. – 520 с.
4. Макаров Ю. И. Аппараты для смешения сыпучих материалов. – М.: «Машиностроение», 1973. – 216 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

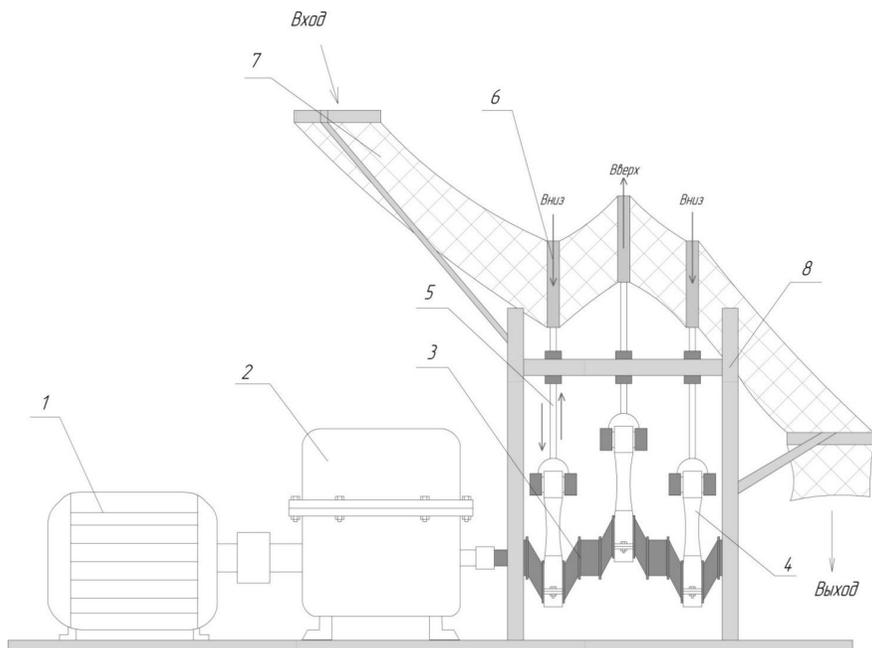
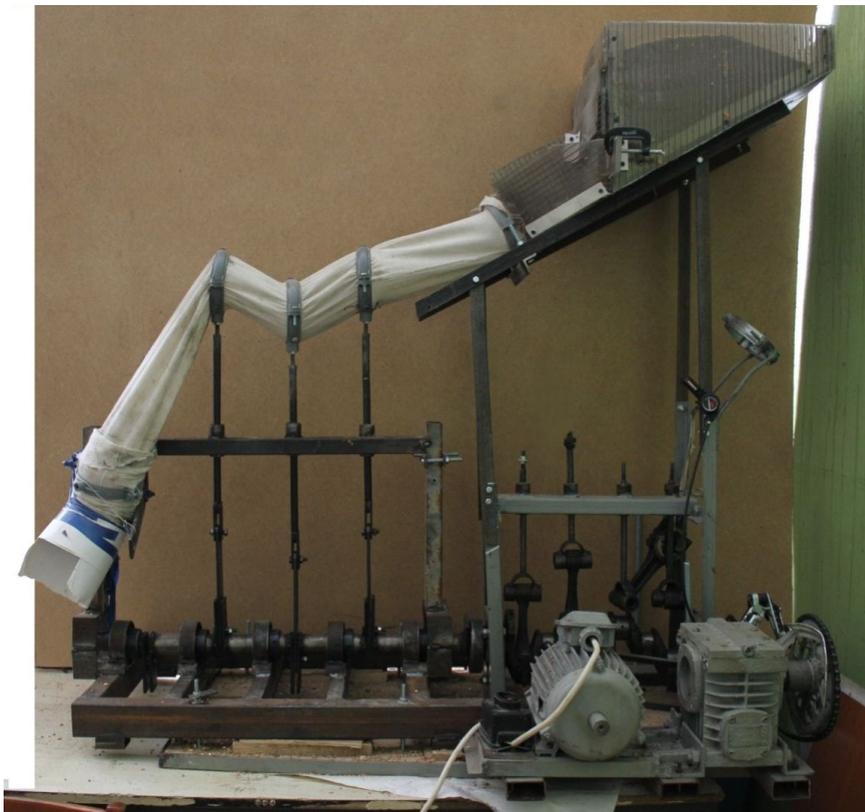


Рис. 9: Экспериментальный смеситель с эластичным рабочим органом.



*Рис. 10: Общий вид экспериментальной установки.*



*Рис. 11: Узел регулировки частоты колебаний отсеков смесительной камеры.*



*Рис. 12: Узел регулировки амплитуды колебаний смесительной камеры.*

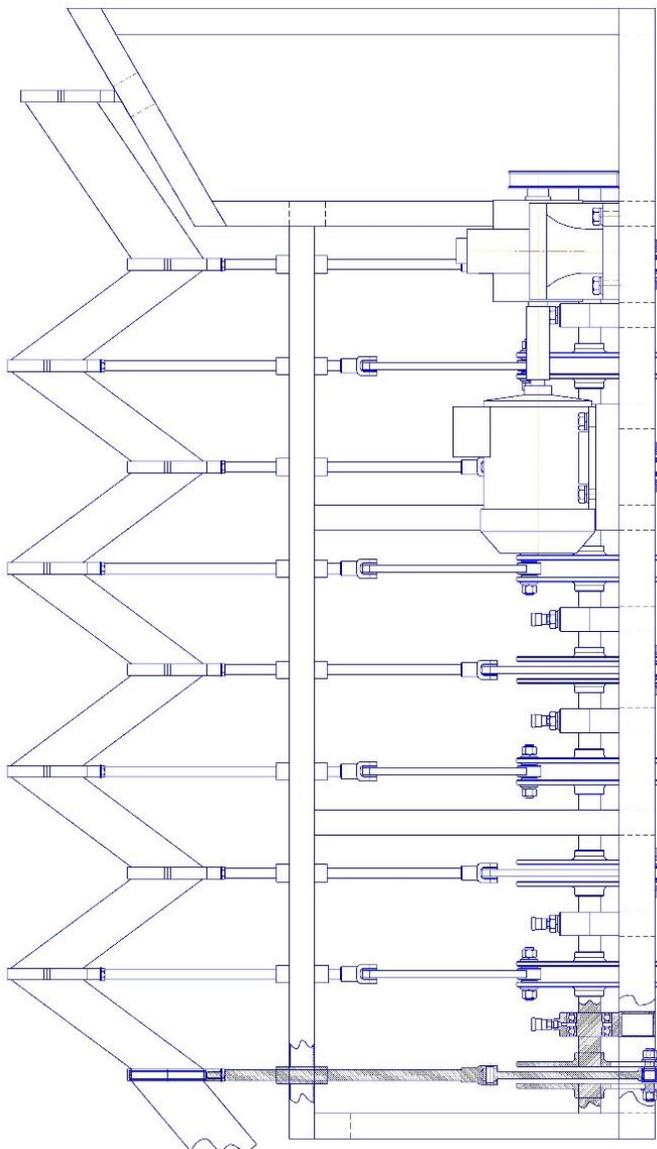
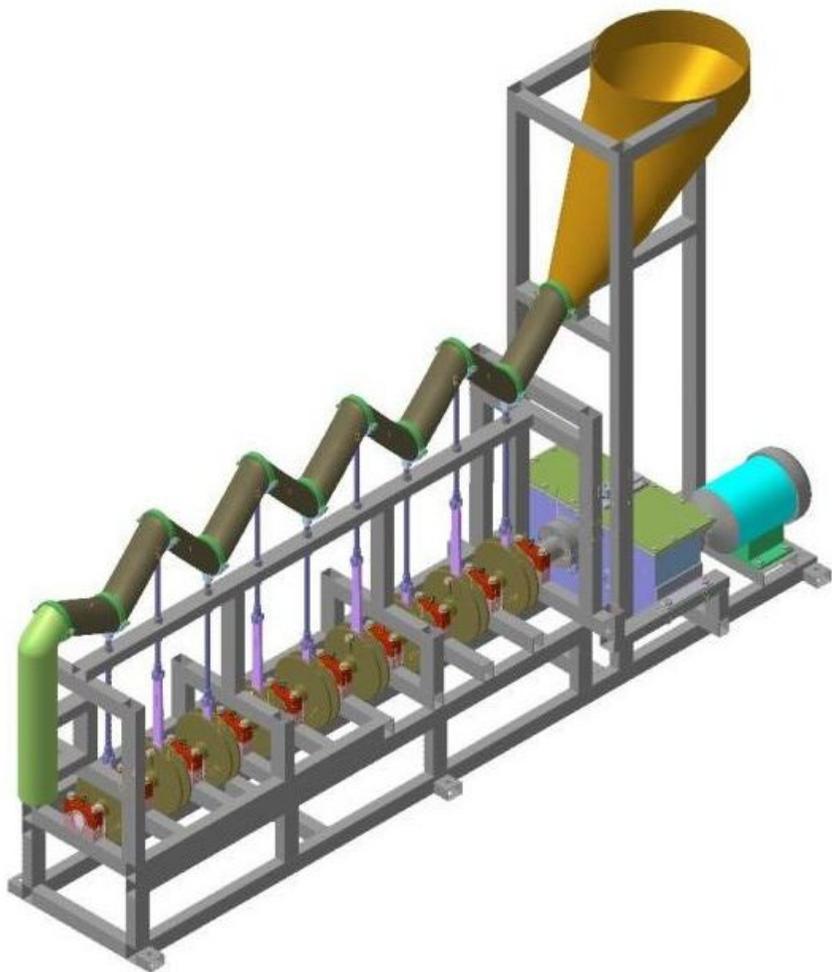


Рис. 13: Сборочный чертёж эластичного смесителя.



*Рис. 14: 3D-модель эластичного смесителя.*

**А. А. Шильнов**  
**СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ КУЛЬТУРНО-  
ИСТОРИЧЕСКИХ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА  
НИЖНЕЙ ОКИ И ВЛИЯНИЕ КЛИМАТИЧЕСКИХ  
АНОМАЛИЙ 2010 г. НА ЭКОЛОГИЧЕСКУЮ  
СИТУАЦИЮ В РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ  
Владимирской, Новгородской  
и Рязанской областей)**

*МБОУ СОШ № 2 им. С. И. Руденко п. Монино  
Щёлковского муниципального района Московской  
ОБЛАСТИ*

**Т**рагические последствия «аномально жаркого лета – 2010 г.» для России сейчас хорошо известны. Они оказали серьёзное влияние на состояние природных и культурно-исторических ландшафтов, видовой состав растений и животных сухопутных и водных экосистем, на здоровье жителей нашей страны. Актуальность данной темы выражается тем, что лишь в одной Москве средний показатель смертности в июле 2010 г. вырос по сравнению на 50,7% по сравнению с июлем предыдущего года. Отмечено, что взрывной рост смертности наблюдался и в ряде других регионов – Московской, Владимирской, Нижегородской, Рязанской областях, в Мордовии, Чувашии, Татарстане и прочих территориях. По данным ВОЗ (Всемирной Организации Здравоохранения) в России

в 2010–2011 гг. от природных пожаров, аномальной жары и их последствий погибло около 56 тысяч россиян. По информации Минсельхоза России, сельскохозяйственные культуры были уничтожены на площади 12 млн. 900 тыс. га, т. е. на 30% посевной площади зерновых. А общий ущерб, нанесённый агропромышленному комплексу России засухой 2010 г. оценивается почти в 33 млрд. рублей.

Поэтому главной целью научно-практических исследований будет подробный анализ проявления экологических последствий воздействия климатических аномалий 2010 г. на структуру природных и культурных ландшафтов Владимирской, Нижегородской и Рязанской областей и поиск возможных путей оптимизации природопользования на пострадавших территориях.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Ознакомиться с физико-географическими особенностями Волжско-Окского междуречья, в частности с бассейном нижней Оки, где происходили наиболее интенсивные пожары, а также расположено много примечательных природных и культурных ландшафтов.

2. Рассмотреть влияние лесных и торфяных пожаров 2010 г. на структуру природных и культурно-исторических ландшафтов Владимирской, Нижегородской и Рязанской областей.

3. Проанализировать структуру, историю формирования и динамику развития наиболее интересных культурно-исторических ландшафтов указанных регионов России – Муромского, Гороховецкого, Выксунского и Дивеевского.

4. Рассмотреть экологические последствия воздействия климатических аномалий 2010 г. на формирование структурных особенностей ландшафтов в результате комплексных полевых исследований в 2011–2014 гг.

5. Рассмотреть возможные пути решения экологических проблем, вызванных лесоторфяными пожарами на территориях, где проводились исследовательские мероприятия.

Объектом исследования будет территория ключевых областей Центральной России – Владимирской, Нижегородской и Рязанской с целью анализа их нынешнего состояния.

Теоретической и методологической базой служат положения и выводы содержащиеся в работах отечественных учёных, карты, схемы и данные из архивов об экологических последствиях воздействия климатических аномалий 2010 г. на структуру ландшафтов ключевых областей Центральной России.

В рамках выполнения научных исследований вначале имеет смысл разобраться с причинами самих природных катаклизмов. Специалисты выделяют три основные группы условий, приведших к чрезвычайной ситуации в центральной части нашей страны. Во-первых, аномально долгий антициклон в Европейской части России – с 21 июня по 19 августа. Два месяца в центральной части России не было осадков. Во-вторых, аномально высокие температуры, никогда не отмечавшиеся за всё время ведения инструментальных наблюдений. В-третьих, возникновение внутри антициклона штормовых ветров силой до 30 м/сек. Именно сочетание всех этих аномалий создало беспрецедентные условия для масштабного наступления огня на леса, поля и населённые пункты.

Согласно данным Гидрометцентра России, средняя температура воздуха за первое полугодие 2010 г. на территории Европейской части России оказалась самой высокой за всё время инструментальных метеорологических наблюдений. Здесь более месяца удерживались ежедневные температуры воздуха более 30°C, на обширной территории (Поволжье, Оренбургская, Челябинская, Пензенская обл., Татарстан, Башкирия, Марий-Эл, Удмуртия и Мордовия, Ставрополье, Кубань, Северный Кавказ и Калмыкия, Карелия и Коми, Вологодская, Костромская, Тверская, Тульская, Владимирская, Орловская, Кировская, Курская, Тамбовская, Смоленская, Липецкая, Белгородская, Брянская, Московская, Воронежская, Рязанская, Ростовская, Архангельская обл.) в течение июля многократно были превышены максимумы температуры воздуха за сутки, которые достигали 40°C и выше.

Но наиболее масштабные природные пожары охватили восток и юго-восток Подмосковья (Ногинский, Орехово-Зуевский, Шатурский, Коломенский, Воскресенский и ряд других районов), запад, центр и юг Владимирской области, северо-восток Рязанской области и запад Нижегородской области, примыкающие к бассейну нижней Оки.

Остановимся кратко на его физико-географической характеристике, а также обзоре наиболее примечательных ландшафтов. Бассейн Оки в нижнем течении представляет собой уникальный природно-территориальный комплекс, где сочетаются практически все типы природных ландшафтов, характерных для Центральной России. Также здесь расположены весьма интересные старинные исторические объекты – города, усадьбы, культовые сооружения, пользующиеся популярностью у путешественников и имеющие огромный рекреационно-туристический потенциал.

Для западной части бассейна Оки (восток Владимирской области) характерны ландшафты задровых равнин с еловыми и елово-сосно-

выми лесами зеленомошниками, долгомошниками и сфагновыми (Коломыц Э. Г., Розенберг Г. С., 1995 [3]). При этом на моренных холмах встречаются остепнённые широколиственно-еловые леса. Южнее г. Муром преобладают ландшафты задровых равнин с маломощными песчаными отложениями, подстилаемые мореной, с еловыми, елово-сосновыми долгомошными, а также кустарничково-влажнотравными и сосновыми сфагновыми лесами.

На территории Нижегородской области, примыкающей к Оке, характер ландшафта совершенно иной, причём ландшафты претерпевают существенные изменения и в меридиональном, и в широтном направлении. Так, на территории между Нижним Новгородом, Павловым и Вачей, занимающей северо-западную часть Приволжской возвышенности, господствуют ландшафты эрозионных равнин со смешанными елово-широколиственными травяно-кустарничковыми лесами с элементами лесостепных растительных ассоциаций (Коломыц Э. Г., Розенберг Г. С., 1995 [3]).

Южнее, вплоть до территории, занятой достаточно обширной, пониженной и в значительной степени заболоченной Окско-Тёшской низиной, преобладают ландшафты озёрно-ледниковых равнин на суглинисто-песчаных почвах с различными типами смешанных лесов. Не менее разительные перемены ландшафтов можно наблюдать при движении на восток от Оки. Не останавливаясь более подробно на описании разнообразия природных ландшафтов, отметим весьма широкое распространение карста на территории района. На отдельных участках территории междуречья Тёши (правый приток Оки) и Серёжи (правый приток Тёши), северной части долины Серёжи, долины Тёши выше Арзамаса карстово-суффозионные процессы сформировали уникальные ландшафты, включающие среди прочего целые группы (каскады) достаточно крупных озёр карстового происхождения. Наиболее уникальные ландшафты и природные объекты данного района (Старопустыньские и Мухтоловские озера, каскад озёр в долине Серёжи, карстовые ландшафты с Рьльково и ряд других) взяты под охрану государства.

В целом для бассейна нижней Оки преобладающими являются долинные, эрозионно-денудационные, равнинно-задровые, карстово-суффозионные и озёрные (в меньшей степени) ландшафты (типы местности – по Фридману Б. И., 1999 [6]). Внутри данных ландшафтов можно выделить природно-территориальные комплексы (ПТК) [5] или экосистемы различных типов (зональные, аazonальные, интразональные и социоприродные), характерные для запада Нижегородской и востока Владимирской областей.

К зональным ПТК или экосистемам бассейна нижней Оки можно отнести еловые, елово-широколиственные и широколиственные леса, лесостепные или «островные» ополья, луговые степи; к азональным – сосновые леса, пойменные, озёрные, карстово-суффозионные природные комплексы; к интразональным – болота. В рассматриваемом контексте особый интерес представляют **социоприродные** ПТК или экосистемы (урбаносистемы, агроэкосистемы, мелколиственные леса и др.), которые являются базовой частью антропогенных и культурно-исторических ландшафтов.

В результате антропогенного воздействия на основные компоненты природной среды естественные ландшафты бассейна нижней Оки оказались в той или иной степени изменёнными. По степени изменённости природных ландшафтов можно условно разделить на несколько типов:

- **Первичные (неизменённые) ландшафты** практически не затронуты хозяйственной деятельностью человека. К ним можно отнести крупные первичные болота в долинах (частично на водоразделах) Оки, Тёши, Мокши и Серёжи, не затронутые торфоразработками; крупные карстовые озера, охраняемые государством (Старопустынские, Мухтоловские) или находящиеся в труднодоступных местах (северная часть долины Серёжи в среднем течении), с прилегающими массивами лесов; массивы первичных хвойно-широколиственных (широколиственных) лесов, сосновых боров-беломошников и родственных им типов; часть пойменных лесов, а также высокотравные пойменные луга на отдельных удалённых и труднодоступных участках района.

- **Слабоизменённые природные ландшафты**, к которым можно отнести пойменные луга, используемые под сенокосы и выпас скота; вторичные леса с преобладанием берёзы, осины, ольхи, выросшие на месте сведённых или уничтоженных пожарами широколиственных или хвойно-широколиственных лесов, а также восстановленные леса (в основном сосняки); рекреационные зоны, созданные на участках первичных природных ландшафтов, например, на берегах некоторых крупных карстовых озёр, относительно обособленных от крупных населённых пунктов, оказывающие незначительное воздействие на структуру и основные компоненты ландшафта.

- **Сильноизменённые природные (природно-антропогенные) ландшафты**, с нарушенной или деформированной структурой, потерявшие способность к самовосстановлению. К ним относятся

агрорландшафты (пашни, крупные пастбища, огороды, сады, территории сельхозпредприятий и прилегающие к ним участки), искусственные пруды и водоёмы для водоснабжения или ведения рыбного хозяйства; вырубленные, горелые и сухостойные леса и редколесья, участки, занятые кустарниковой растительностью; участки осушенных болот и торфяников, торфоразработки и ряд других.

• **Антропогенные или полностью изменённые** хозяйственной деятельностью человека естественные природные ландшафты, которые полностью утратили первичную структуру и способность к самовосстановлению (жилая застройка и объекты инфраструктуры населённых пунктов; территории, занятые промышленными и транспортными предприятиями, складскими сооружениями, крупные карьеры по добыче полезных ископаемых и отвалы пород, свалки промышленных и бытовых отходов и др.).

В последние десятилетия наметилась достаточно устойчивая тенденция выделения отдельного типа ландшафта – культурно-исторического (или ландшафтно-исторических комплексов) [1], который занимает особое место в рассмотренных выше схемах классификации, поскольку представляет собой целостную систему, включающую как природные, так и антропогенные составляющие. Не втягиваясь в полемику относительно целесообразности выделения отдельного типа ландшафта, отметим несколько характерных (во всяком случае, для рассматриваемого района) черт, свойственных культурно-историческим ландшафтам (КИЛ) нижней Оки (в той или иной степени они характерны для данного типа ландшафтов в целом).

Культурно-исторический ландшафт формируется и функционирует в течение длительного промежутка времени (века), составляющие его элементы создавались и совершенствовались трудом многих поколений людей, подвергались воздействию не только природных факторов, но и разрушительным войнам и набегам воинствующих соседей. В этом отношении показательна судьба Мурома, первые упоминания о котором в летописях относятся к 862 году. Действительно, возникновение города и его дальнейшее развитие во многом определялось географическим положением (наличие крупной реки, как источника воды и питания, средства коммуникаций, естественной преграды от нападений агрессивных соседей и т. д.), а также характерными особенностями природного ландшафта. Изначально деревянная Муромская крепость занимала возвышен-

ное плато, защищённое с одной стороны руслом Оки, с двух других – оврагами, позволяющими надёжно защищать поселение от нападений. В последующем на формирование культурно-исторического ландшафта оказало влияние множество факторов различного свойства (от природных до идеологических и политических), при этом в той или иной степени видоизменялись и природные ландшафты. В результате мы можем наблюдать трансформацию природных ландшафтов в слабоизменённые (посадки деревьев и кустарников в парках-усадебках, на монастырских землях; вторичные леса на месте заброшенных сельхозугодий, городищ и др.), в сильноизменённые природно-антропогенные (современные сады, пашни, пруды и водоёмы при промышленных предприятиях, лесопосадки и т. д.), а также антропогенные ландшафты (усадебьы, монастыри, церкви, городская застройка, промышленные предприятия). Так, старое городище в настоящее время превратилось в городской парк, овраги частью засыпаны, частью превращены в участки автомобильной дороги, обеспечивающей удобный спуск к Оке. Однако целостность культурно-исторического ландшафта при этом не нарушилась, он лишь перешёл на новый этап своего функционирования, который формируют новые элементы.

К концу XVIII в. сложилась основная композиционная структура городских КИЛ, к которым относятся такие старинные русские города как Муром, Гороховец, Касимов и ряд других, расположенных в бассейне нижней Оки. Характерной особенностью культурно-исторического ландшафта (последнее принципиально отличает его от природного ландшафта) является то, что он, как правило, не имеет внутренних механизмов регуляции для поддержания своей целостности, как, впрочем, и развития. Без вмешательства человека такие ландшафты быстро деградируют, их природные составляющие (воды, грунты, почвы, растительность и др.) начинают преобладать, постепенно вытесняя привнесённые человеком компоненты. Механизмы деградации культурно-исторического ландшафта весьма разнообразны (разрушение строений, зарастание сельхозугодий, заболачивание, зарастание прудов), а сроки колеблются от нескольких десятилетий до нескольких веков. Показательной в этом отношении является история Островоезерского монастыря, основанного в XVI в. на острове озера Тосканка (Ворсменское озеро) в черте г. Ворсмы на территории современного Павловского района Нижегородской области.

В своём эволюционном развитии культурно-исторические ландшафты (КИЛ), как и природные, проходят несколько сменяющих друг друга этапов и циклов. В большинстве случаев можно достаточно чётко выделить сле-

дующие стадии и переходы в развитии таких ландшафтов: создание КИЛ (формирование ядра) → расширение территории и усложнение структуры (фаза подъёма) → стабилизация территории и границ, совершенствование структуры под воздействием научно-технического прогресса (фаза стабильного развития) → стабильное существование без существенного изменения структуры ландшафта при эффективном функционировании механизмов поддержания их целостности (инерционная фаза) → постепенное обветшание, запустение, как следствия отсутствия стимулов, истощенности ресурсов для дальнейшего развития или деградации механизмов регулирования (климаксовая фаза) с последующим переходом в реликтовую фазу, либо в фазу полной деградации КИЛ с последующим замещением другим типом ландшафта. Возможны различные варианты развития КИЛ, в ходе которого некоторые из перечисленных выше фаз оказываются пропущенными. История представляет многочисленные примеры, когда культурные ландшафты уничтожались в ходе кровопролитных войн и более не возобновлялись, как впрочем, и случаи многократного восстановления культурных ландшафтов после длительного запустения.

Рамки статьи позволяют рассмотреть только наиболее интересные и сложные по своей структуре городские культурно-исторические ландшафты, в центре которых расположены города Гороховец, Муром, Касимов, Выкса, а также некоторые примечательные сельские КИЛ – Дивеево (один из духовных центров России), Саконы, Тёшлово и Гремячево.

К наиболее примечательным культурно-историческим и природным объектам в Гороховце и его окрестностях можно отнести следующие памятники: Никольский монастырь, Благовещенский собор, историко-архитектурный музей в усадьбе Сапожникова (XVII в.), купеческие палаты и дома XVII в. (дома Ширяева, Ершова, Сапожникова и др.), посадские жилые деревянные дома XVII–нач. XX вв.; собор и колокольня женского Сретенского монастыря (1689 г.), Воскресенская церковь (XVII в.); а в окрестностях города, за рекой Клязьмой, – Знаменский монастырь (1588 г.), который является первой каменной постройкой г. Гороховца. Исторический центр города расположен на знаменитой Пужаловой горе, – там, где и начинался город: в XI в. именно на этой горе находилось славянское поселение, на месте которого Юрий Долгорукий построил деревянную крепость. Позже по приказу царя Михаила Фёдоровича Романова в крепости был основан Никольский монастырь.

В г. Муроме можно выделить следующие памятники: Троицкий, Благовещенский и Спасский монастыри, Николо-Набережная церковь (1700–1717),

Козьмодемьянская церковь (1556-1565), церковь Смоленской иконы Божией матери (1804-1838), Муромский Историко-художественный и мемориальный музей (Дом Зворыкиных), природные комплексы, образованные р. Окой, а также крупные овраги в черте города с выходами источников.

В г. Касимове (до 1471 г. – Городец Мещерский) [10] необходимо отметить такие интересные памятники истории как Вознесенский собор (1854-1862), Благовещенскую, Успенскую, Богоявленскую (Георгиевскую) и Ильинскую церкви, построенные в XVIII-XIX вв., мечеть с минаретом (1467 г.), где сейчас расположен краеведческий музей, мавзолей (по-татарски – текие) Шах-Али-хана (1555 г.) и Авган-Мухаммед-султана (1649 г.), известных касимовских правителей, а также торговые ряды на Соборной площади (XIX в.), многочисленные купеческие и дворянские усадьбы (XVIII-XIX вв.), расположенные в обрамлении разветвлённой сети городских оврагов и балок (Никольского, Успенского, Полежаева и др.) на живописном берегу р. Оки.

В г. Выксе и окрестностях: дом Баташёва (1760-1770 гг.), в котором размещён историко-краеведческий музей, Рождественская церковь (1773), пруды уникальной гидротехнической системы XVIII века Верхневыксунский и Запасный (площадь последнего составляет 516 га, а суммарная длина плотины 4 км), а также Вильский (в пос. Виля южнее Выксы), длительное время обеспечивающих энергией комплекс Выксунских заводов, контора Верхневыксунского завода (1767), Троицкая церковь (1780) и охотничий домик (конец XVIII в.) в р. п. Досчатое. В настоящее время пруды, окружённые живописными лесами, имеют преимущественно рекреационное и эстетическое значение.

В г. Арзамасе: величественный Воскресенский собор (1814-1841), Спасский монастырь, Духовская, Благовещенская (1775-1788) и Казанская (1792) церкви, Никольский монастырь XVIII-XIX вв., дендрарий (60 видов деревьев и кустарников) и ряд других.

В с. Дивеево расположена одна из главных православных святынь России - Серафимо-Дивеевский монастырь, где находятся мощи св. Серафима Саровского.

Сёла Саконы и Тёшлово, а также рабочий посёлок Гремячево сформировались на левобережье реки Тёши, в местах выходов на поверхность многочисленных ключей и родников.

В с. Саконы Ардатовского района наиболее значимым памятником является Троицкая церковь (1869 г.), расположенная на высокой тёшинской террасе в окружении эндовидного оврага, на днище кото-

рого происходит разгрузка обильных высокодебитных родников. Также здесь находятся и памятники археологии (Саконские стоянки VI и III тыс. до н.э. и Городище IX-X вв.) [8].

В с. Тёплого Кулебакского района также, как и в Саконах, ядром, центральным узлом сельского ландшафта является схожая по названию и местоположению (высокое левобережье Тёши), но более старая Троицкая церковь (1840 г.).

И, наконец, в р. п. Гремячево Кулебакского района, основанном ещё в XVI в. во время похода Ивана Грозного на Казань, необходимо выделить Казанскую церковь (XVIII в.) и небольшую церковь со святыми источниками 1860-х гг. и памятником археологии – стоянкой Гремячево-2 (VI-III тыс. до н. э.), образующими главное историческое ядро КИЛ. Вторым ядром здесь можно считать промышленный (техногенный) ландшафт Гремячевского ГОКа по добыче доломита и производству стройматериалов, где сформировалась современная часть посёлка.

*Муромский культурно-исторический ландшафт* сформировался на основе долинного ландшафта р. Оки, имеет достаточно чётко выраженную центральную ландшафтно-историческую зону (ядро), которая представляет собой полностью изменённый в течение длительного исторического периода природный ландшафт. Вместе с тем, отдельные компоненты, характеризующие природный ландшафт (основу), по-прежнему просматриваются достаточно чётко, определяя род занятий и хозяйственную деятельность в целом, что отразилось на характере городской застройки и размещении элементов инфраструктуры (во всяком случае, до XVIII в.). Столь же чётко выделяется периферия культурно-исторического ландшафта и пограничная зона, хотя в восточном направлении р. Ока нарушает указанную структуру.

*Касимовский культурно-исторический ландшафт*, также как и Муромский КИЛ, формируется в долинном ландшафте р. Оки. В нём чётко просматривается центральная ландшафтно-историческая зона (ядро), где расположены почти все ключевые исторические объекты города, которая чётко ограничивается крупными городскими оврагами долины р. Оки. Здесь можно отметить ещё одну особенность данного ландшафта, которая сильно отличает его от Муромского и Гороховецкого КИЛ – это разделение исторического центра на православную христианскую (русскую слободу) и мусульманскую (татарскую слободу) части, т. к. вплоть до конца XVIII в. преобладало раздельное проживание в городах со смешанным населением представителей христи-

анских и мусульманских конфессий. В формировании Касимовского КИЛ можно выделить несколько исторических этапов, которые делают этот город уникальным объектом исторического наследия, не имеющего аналогов в центральной России, где причудливо переплетаются православные и исламские традиции: древнерусский – с момента основания города в 1152 г. до 1452 г., когда Городец Мещерский был передан московским князем Василием в удел татарскому царевичу Касиму, мусульманский – со второй половины XV – до конца XVIII в., когда при Екатерине Великой, как и в Муроме, произошла перепланировка города на европейский манер; новый имперский – до 1917 г., когда был сформирован современный исторический центр Касимова за счёт застройки каменными жилыми, торговыми и культовыми зданиями, являющимися ныне памятниками архитектуры русского классицизма XVIII – XIX вв., и современный – с 1917 г. и до наших дней, когда город превратился в индустриальный центр с высокоразвитой промышленностью и сферой услуг.

В отличие от Муромского и Касимовского культурно-исторических ландшафтов *Выксунский КИЛ* формировался в совершенно иных условиях (между началом формирования указанных ландшафтов лежит исторический промежуток почти в 900 лет), более того, в основе создания его центральной ландшафтно-исторической зоны (ядра) лежала экономическая целесообразность. Действительно, до начала применения паровых машин, помимо наличия месторождений железных руд и леса, выбор места для строительства металлургических (железодельных) и использующих их продукцию металлообрабатывающих заводов определяли источники водяной энергии, а также близость водных коммуникаций для вывоза готовой продукции.

Указанные факторы определили положение ядра, структуры и особенности формирования Выксунского культурно-исторического ландшафта. С 1766 по 1803 г. здесь на основе небольших речек Железница, Вили и Выксун была создана уникальная гидротехническая система из 8 прудов, длительное время обеспечивающих энергией комплекс Выксунских заводов разного профиля. Последние легли в основу современной промышленной зоны (в настоящее время Выкса – один из крупнейших центров производства труб, железнодорожных колес, лёгких металлических и железобетонных конструкций и ряда других производств), определили формирование сети достаточно крупных населённых пунктов, интегрированных в единый комплекс. С промышленным производством в той или иной степени связаны сохранившие-

ся памятники истории и архитектуры (например, дом Баташёва – первого владельца завода и разбитый при доме регулярный парк, составляющий и ныне достопримечательность города).

В силу указанных выше факторов основу центральной ландшафтно-исторической зоны составляет равнинно-зандровый ландшафт, который в западной части периферии органично переходит в долинный (р. Оки), а в восточной – включает элементы болотного (если последний рассматривать в качестве самостоятельного).

*Гороховецкий культурно-исторический ландшафт* имеет некоторые специфические особенности. Данный ландшафт сформировался на основе долинного ландшафта р. Клязьмы, где имеется, как и в Муроме, чётко выраженная центральная ландшафтно-историческая зона (ядро), представленная городищем с Никольским монастырём на Пужаловой горе и прилегающем к нему историческим центром города с застройкой XVII – первой половины XX вв. В отличие от Мурома, где планировка города подверглась кардинальным изменениям ещё в XVIII в. при Екатерине Великой, Гороховец во многом сохранил в историческом центре облик старинного русского города допетровской эпохи (XVI – XVII вв.).

Рассмотрев наиболее примечательные культурно-исторические ландшафты бассейна нижней Оки, необходимо остановиться на некоторых выявленных у них структурных особенностях:

1. большая часть данных ландшафтов формировалась на берегах рек (Гороховецкий КИЛ – на р. Клязьме, Муромский и Касимовский КИЛ – на р. Оке), указанная особенность характерна и для других КИЛ, которые достаточно чётко выделяются в данном районе – Арзамасского и Павловского;

2. ядра культурно-исторических ландшафтов представляют собой, как правило, древние финно-угорские и славянские городища, представленные земляными валами и курганами, где находятся многочисленные культовые и гражданские историко-архитектурные памятники (церкви, монастыри, купеческие дома, торговые ряды, дворянские усадьбы и т. п.), а также современная застройка (парки и скверы, частный жилой сектор, некоторые промышленные объекты как, например, в Муроме);

3. культурные компоненты ландшафтов не подменяют собой природные элементы (рельеф, почвы, растительный покров, поверхностные водотоки и др.), а накладываются на них, видоизменяя и трансформируя их структуру (значительная часть исторической и жилой застройки Гороховца, Мурома, Касимова и Дивеева расположена на различных участках

надпойменных террас и овражно-балочной сети, многие небольшие реки и родники, которые используются в бытовых и рекреационных целях, прекрасно сохранились в городской черте, крупные по площади участки заняты коренными лесами и вторичными лесопарковыми насаждениями, садами и скверами);

4. практически все культурно-исторические ландшафты находились ранее (10-15 лет назад) либо в сильно запущенном состоянии, где ряд историко-архитектурных памятников были в ветхом «руинированном» состоянии (за исключением, пожалуй, Гороховецкого КИЛ), либо представляли собой одни развалины (Дивеевский КИЛ был фактически заново воссоздан при поддержке государства и РПЦ сравнительно недавно, являясь ныне одним из самых крупных духовных центров православия России), что ещё раз наглядно показывает зависимость КИЛ от деятельности человека, когда они неоднократно разрушались и вновь возрождались.

5. данные ландшафты в настоящее время испытывают довольно высокую рекреационную нагрузку – Муром, Гороховец и, особенно, Дивеево ежегодно посещают 1-2 млн. российских и иностранных туристов. В последние несколько лет автобусный тур, включающий Муром и Дивеево, стал одним из самых популярных в России как среди паломников, так и среди обычных туристов. Активно развивается гостиничная и санаторно-оздоровительная инфраструктура, совершенствуются и стали более удобными транспортные коммуникации (особенно после открытия в октябре 2009 г. вантового автомобильного моста через Оку около Мурома, что позволило значительно увеличить поток туристов уже в первом полугодии 2010 г.). Сейчас на территории самих культурно-исторических ландшафтов и в примыкающих к ним районах, помимо экскурсионно-познавательного и паломнического туризма, быстрыми темпами идёт развитие таких форм туризма как спортивного (на водоёмах, в пригородах), бальнеологического (на родниках, реках, в лесопарковых зонах) и агротуризма (в пригородных районах или периферийных зонах). Помимо памятников истории и архитектуры большой популярностью пользуется отдых на живописных берегах Оки и её притоках Клязьме и Тёше, среди коренных хвойных и смешанных муромских лесов, старичных озёр и болот знаменитой Мещёры, карстовом озере Святом Дедовском недалеко от г. Мурома, являющимся крупнейшим по площади провальным озером Нижегородской области, и чистейших родниках в долине р. Вичкинзы рядом с Дивеево, на границе с Мордовским заповедником. Увеличение потока туристов и числа отдыхающих из местных жителей имеет и ряд

негативных последствий: деградация лесных и, отчасти, водных экосистем, появление несанкционированных свалок мусора, локальные загрязнения отдельных участков рек и озёр отходами жизнедеятельности и, наконец, рост числа пожаров (последствия которых наглядно продемонстрировали трагические события жаркого лета 2010 г.);

б. в перспективе высоким рекреационным потенциалом обладают ещё некоторые культурно-исторические и природные ландшафты бассейна нижней Оки: Павловский и Ворсменский КИЛ в Нижегородской области (расположенные в долине Оки, недалеко от Гороховца и Нижнего Новгорода); старинное село Саконы на р. Тёше, с уникальными родниками и величественным православным храмом – Троицкой церковью (1869 г.) [8], и каскад из четырёх карстовых озёр (Большое, Нуксинское, Чарское и Комсомольское) с чистой водой в междуречье Тёши и Серёжи, являющиеся памятниками природы, находящиеся на полпути между Муромом и Дивеево, и Саровский КИЛ (бывший г. Арзамас-16) со знаменитой Саровской обителью, более известной как Свято-Успенский Саровский мужской монастырь, основанной ещё в конце XVIII в. среди дремучих мордовских лесов (разумеется туристы поедут в Саров только в том случае, если будет упрощён пропускной режим в этот закрытый ныне, секретный город, где расположен Федеральный ядерный центр России).

Теперь кратко рассмотрим влияние лесоторфяных пожаров лета 2010 г. на экологическую ситуацию в бассейне нижней Оки. Данные пожары существенным образом отразились на структуре природных и, в меньшей степени, культурно-исторических ландшафтов, местами полностью уничтожив их. Аномально высокая температура и отсутствие осадков в июне 2010 г. вызвали сильнейшую засуху в регионе, схожую с теми, которые наблюдались здесь в 1972 и 2002 гг. В начале июля 2010 г. были зафиксированы первые крупные очаги лесоторфяных пожаров в самых южных районах Нижегородской области – Вознесенском и Первомайском районах, а также южной части Выксунского района, которые примыкают к Рязанской области и республике Мордовия. Сильные природные пожары были зафиксированы в северо-восточных районах Рязанской области, на севере и в центре республики Мордовия, на юге и юго-востоке Владимирской области. Возникшие пожары были относительно быстро локализованы. Но в конце июля – начале августа 2010 г. из-за продолжающейся засухи, полного отсутствия дождей, очень высоких температур (дневные доходили до +46° в тени – абсолютный рекорд для этих мест, а ночные не опускались ниже +24 – +25° до конца августа), полного иссушения

подлеска, торфа и травянисто-луговой растительности природные пожары возобновились, охватив огромные территории. Наиболее сложная ситуация сложилась в Выксунском районе Нижегородской области, где огонь уничтожил несколько десятков тысяч гектаров сосновых и смешанных лесов, сгорели полностью или частично несколько сёл и деревень (только в крупном посёлке Верхняя Верея 29 июля 2010 г. всего за 40 минут огонь уничтожил 338 (из 341) жилых и административных здания, погибли 24 человека, более 600 эвакуированы МЧС), пригороды г. Выксы и ряд дачных посёлков. Несколько лучше была ситуация в Кулебакском, Навашином, Сосновском, Вачском, Ардатовском и Арзамасском районах Нижегородской области, где удалось избежать больших жертв и масштабных пожаров в населённых пунктах благодаря привлечению к тушению пожаров, помимо МЧС, подразделений Министерства Обороны России, Внутренних войск, добровольческих дружин и мобилизации работников промышленных предприятий через районные военкоматы (после введения в начале августа на территории Нижегородской области режима Чрезвычайной Ситуации). Тем не менее площади природных пожаров, продолжавшиеся здесь до конца августа – начала сентября 2010 г., были огромны. Почти полностью были уничтожены огнём лесные и лесоболотные ландшафты восточнее и юго-восточнее г. Кулебаки, рядом с федеральной трассой «Муром – Арзамас», огромные массивы коренных сосновых боров и смешанных лесов на севере Навашинского и юге Вачского районов, отдельные лесные участки в междуречье Тёши и Серёжи и т. д. Сильно пострадали сельскохозяйственные угодья, особенно пашни и пастбища, частные сады и огородные участки (было потеряно от 60 до 80% урожая зерновых и плодовоовощной продукции).

Экономический и экологический ущерб от масштабной природной катастрофы лета 2010 г. не поддаётся точной оценке. Более того, в конце декабря того же года ситуацию с последствиями пожаров усугубило ещё одно редкое стихийное бедствие – «ледяной дождь», охватившее запад Нижегородской области, а также ещё ряд областей Центральной России – Московскую, Смоленскую и Владимирскую.

В конце июля – начале августа 2011 г., через год после окончания природных пожаров, мною были исследованы и описаны территории, пострадавшие от пожаров, а также территории не затронутые стихией, в Кулебакском районе, восточнее города, южные окраины г. Выксы и п. Шиморское на восточном берегу р. Оки Выксунского района и долина р. Тёши на границе Навашинского и Кулебакского районов. В дальнейшем

схожие полевые наблюдения проводились на данных территориях в мае, июле и августе 2012 г., а также выборочно летом 2013 г... Также удалось ознакомиться с состоянием природных ландшафтов в п. Виля и в п. Досчатое Выксунского района, где ранее наблюдения не проводились.

Были отмечены интересные особенности и выявлены некоторые любопытные закономерности последствий природных катаклизмов лета и зимы 2010 г.:

1. От природных пожаров наиболее сильно пострадали сосновые боры и мелколиственные леса (из берёзы, осины и ольхи) на водораздельных пространствах, и в значительно меньшей степени еловые, смешанные и широколиственные леса в долинах рек.

2. Практически не затронули пожары коренные дубравы, широколиственные леса (из липы, вяза, клёна и др.), заболоченные участки пойменных мелколиственных лесов из ивы и ольхи, мочажины и старицы в долинах Оки, Тёши и Серёжи – крупнейших рек в этом районе.

3. Наибольшая интенсивность низовых и торфяных пожаров наблюдалась в местах обильного скопления стволов погибших и повреждённых деревьев, сухостоя, районах браконьерских вырубок леса; в бывших заброшенных торфоразработках для нужд металлургических заводов и осушенных болотах; захламлённых бытовым и промышленным мусором пригородных лесополосах, в районах частных лесопилок, местах массового отдыха людей и городских свалок (около г. Кулебаки тушение одной из свалок заняло более 2 недель).

4. Почти полностью были уничтожены огненной стихией искусственные лесопосадки из сосны, сделанные в 1973–1974 гг, в районах, где пожары полностью погубили лесные массивы в аномально жарком и засушливом 1972 году (российские лесоводы и биологи признали ошибочной практикой монокультурных лесопосадок из сосны, в будущем при лесовосстановлении предлагается использовать сочетание сосны, мелколиственных пород деревьев и темнохвойных – ели и пихты).

5. На месте сгоревших сосновых боров был полностью уничтожен почвенный слой (это естественно, т. к. температура внутри природного пожара достигает +800, +1 000°C), что привело к появлению песчаных пустошей и возникновению локальных пылевых вихрей в сухую ветреную погоду летом 2011 г., но вместе с тем при пожарах практически не пострадали болота, мочажины и озёра с влаголюбивой растительностью, расположенные внутри массивов сгоревшего леса.

6. Наибольший ущерб «ледяным дождём» был нанесён пострадавшим от летней стихии берёзово-осиновым лесам на торфяниках, повреждённых огнём, где наблюдались огромные завалы из погибших и изуродованных деревьев, а также лесным массивам вдоль автомобильных, железнодорожных магистралей, просек ЛЭП и трубопроводов; в меньшей степени пострадали сосновые боры и мелколиственные леса на водоразделах (наблюдались только фрагментарные деформации отдельных деревьев); практически не пострадали от последствий декабрьской стихии пойменные широколиственные леса в долине р. Тёши (по-видимому, массивные стволы дуба, вяза, клёна и корабельных сосен более устойчивы к обледенению и сильным ветрам).

7. Летом 2011 г. вернулся к норме уровень воды в реках и озёрах, естественным образом обводнились торфяники и болота (здесь не проводились работы по искусственному обводнению территорий), что можно объяснить высоким уровнем снежного покрова зимой, затяжной весной и достаточно большим количеством осадков в мае и июне 2011 г....

8. Летом 2010 г. в карстовых озёрах, в отличие от ледниковых и старичных, уровень воды практически оставался неизменным, но вода «зацвела» из-за обильного появления водорослей и бактерий, через год во всех наблюдаемых озёрных ландшафтах ситуация вернулась в норму, более того полностью восстановилась пострадавшая из-за засухи прибрежная растительность и вернулась в места постоянно обитания водоплавающая птица.

9. В 2012 и 2013 гг. все водные объекты в регионе в целом восстановились до первоначального состояния, в сосновых и смешанных лесах стал активно подниматься травянисто-кустарниковый подрост, но начинается масштабный процесс усыхания и гибели отдельных участков еловых лесов из-за последствий выпадения «ледяного дождя», ураганных ветров в сочетании с нашествием паразитов – жуков – типографов, т. к. огромные площади лесных массивов по-прежнему захламлены погибшими сухими деревьями (сейчас особенно катастрофические масштабы приобрела гибель еловых лесов в Московской области, где к настоящему времени их площадь сократилась примерно на 30%, а в бассейне нижней Оки масштабы исчезновения и деградации ельников, к счастью, не столь велики из-за меньшей распространённости данных экосистем).

В завершение необходимо отметить, что сбор и обновление статистических, аналитических и прогностических данных активно происходил в 2011-2014 гг. Продолжается он и сейчас. В рамках научно-практических

исследований удалось основательно изучить за отчётный период экологические последствия влияния лесоторфяных пожаров, засухи и аномально высоких температур на природные и культурно-исторические ландшафты, на здоровье человека и изменение видового состава растений и животных. Также были подняты вопросы организации природоохранных мероприятий и предложены возможные варианты выхода из кризисной ситуации пострадавших территорий России.

Проведённые научные исследования имеют и большое практическое значение. Собранная при их проведении информация может и должна активно применяться на школьных уроках географии, истории России, биологии, на классных часах и внешкольных мероприятиях.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Зырянова Е. В., Марченко Н. А. и др. Учебные комплексные ландшафтно-исторические экскурсии / Географическое краеведение, Владимир, 2001. - 286 с.
2. Колбовский Е. Ю. Ландшафтоведение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 480 с.
3. Экология ландшафтов Волжского бассейна в системе глобальных изменений климата (прогнозный Атлас – монография)/ Коломыц Э. Г., Розенберг Г. С., Колкутин В. И., Юнина В. П., Сидоренко М. В., Орлова М. В., Сурова Н. А. – Нижний Новгород: Интер-Волга, 1995. – 163 с.
4. Памятники истории и культуры Владимирской области. – Владимир: изд-во «Покрова», 1996. – 520 с.: ил.
5. Состояние окружающей среды и природных ресурсов Нижегородской области в 1999 г. Ежегодный доклад. Н-Новгород, 2000. – 225 с.
6. Фридман Б. И. Рельеф Нижегородского Поволжья. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1999. – 254 с.
7. Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 13–20.
8. Чернов С. В. Человек и образование в эпоху глобальных перемен // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6. С. 9–20.
9. Шильнов А. А. Карстовые ландшафты Тёше-Серёжинского природного района Нижегородской области. Дисс...канд. геогр. наук. М.: 2002. – 263 с.
10. [http://www.gttp.ru/map\\_NN/ardatov.htm](http://www.gttp.ru/map_NN/ardatov.htm).
11. [http://www.gttp.ru/map\\_NN/kulebaki.htm](http://www.gttp.ru/map_NN/kulebaki.htm).
12. [http://gorodec-foto.narod.ru/kasimov\\_ray.html](http://gorodec-foto.narod.ru/kasimov_ray.html).

**ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ**  
**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ**  
**РАЗРАБОТКИ**

---



**В. А. ДЕМЧЕНКО**  
**ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ-ЭКСКУРСИЯ**  
**«МОСКВА МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ»**

*ГБПОУ «КОЛЛЕДЖ АРХИТЕКТУРЫ, ДИЗАЙНА  
И РЕИНЖИНИРИНГА № 26», г. МОСКВА*

**Р**анее нами был опубликован творческий проект «Три Москвы М. И. Цветаевой» [3]. Здесь мы представляем описание содержания слайдов информационного проекта-экскурсии «Москва Марины Цветаевой».

**СЛАЙД 1 ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРОЕКТ-ЭКСКУРСИЯ**  
**«МОСКВА МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ»**

Творческий проект любителей русской словесности «Поэт — это прежде всего строй души...» к 120-летию со Дня рождения М. И. Цветаевой.

**СЛАЙД 2 О ПРОЕКТЕ**

**Номинация:** Информационный проект-экскурсия «Москва Марины Цветаевой».

**Тема:** «Три Москвы М. И. Цветаевой».

**Автор проекта:** Студент 1 курса Корнышев Егор. Специальность «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

**Руководитель проекта:** Демченко В. А. к.п.н., преподаватель русского языка и литературы ГБПОУ города Москвы Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26

## СЛАЙД 3 ТРИ МОСКВЫ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ (1892 – 1941)

Изнутри, сердцевиною дала Марина Цветаева Москву. Дала не одну, а три. Три разных Москвы...

### СЛАЙД 4 СОДЕРЖАНИЕ

1. Пролог.
2. География Цветаевской Москвы.
3. «Дивный дом в Трёхпрудном...».
4. Москва детства Марины Цветаевой.
5. Эмиграция (1922–1939).
6. Возвращение на Родину (1939–1941).
7. Встреча Цветаевой с третьей Москвой.
8. Заключение.

### СЛАЙД 5 ПРОЛОГ

#### **Фотография.**

**Москва. Кремль от храма Христа Спасителя.**

**Конец XIX века.**

То место на земле, где человек родился, где долго, а может и недолго, жил, как бы приобретает одушевлённость. Так и Москва для Марины Цветаевой была поистине живым существом, с которым поэт соединял себя, своё сознание, свет и сумрак своей жизни. Город, подобно человеку, был изменчив, являя себя по-разному в различных обстоятельствах.

Есть ещё несколько мест, где бывала Марина Ивановна, в частности временно приютившие её после возвращения на родину чужие комнаты: в Мерзляковском переулке, в «университетском» доме на улице Герцена, на Покровском бульваре.

География цветаевской Москвы вполне доступна воображению. Но эта Москва не будет Москвой Марины Цветаевой. Потому что свою Москву, живую, дышащую, чувствующую, она сотворила сама. Свои отношения с нею. Свой роман с нею (а все отношения Цветаевой – с человеком ли, с книгой ли, с городом ли – это всегда роман). Ибо зримый мир в жизни Цветаевой существовал постольку, поскольку был наполнен её личностью. И Цветаева оставила нам не просто свою

Москву, а саму себя в Москве, неотторжимую от неё, олицетворив себя – в городе, а город – в себе.

## **СЛАЙД 6 ГЕОГРАФИЯ ЦВЕТАЕВСКОЙ МОСКВЫ**

### **Фотографии**

#### **1888 г. Вид Тверского бульвара**

Можно бродить по местам, связанным с цветаевской Москвой. Вообразить давно не существующую Собачью площадку в районе Арбата, Поварской, Большой и Малой Молчановок; представить себе церковь Бориса и Глеба – в тех же краях; Патриаршие пруды у Малой Бронной – они, к счастью, целы, так же как и Тверской бульвар.

Надо только мысленно передвинуть в его начало памятник Пушкину, а на месте памятника вообразить здание Страстного монастыря – и мы увидим Москву детства Марины Цветаевой. Эта старая Москва начнётся близ Патриарших прудов – в дугообразном Трёхпрудном переулке, от дома № 8; он не уцелел, но его место установлено точно, и поэтому домыслить коричневатый одноэтажный деревянный дом несложно... Если Кремль с башнями, стеной и большинством сохранившихся соборов – прежний, то панорама Москвы–реки неузнаваема; впрочем, золотые купола по обоим берегам тоже можно дорисовать в воображении... Уцелела Волхонка с Музеем изобразительных искусств... Храм Христа Спасителя наискосок от него... Стоит пока дом в Борисоглебском переулке, в котором Марина Цветаева прожила восемь лет: с 1914 по 1922 год (ныне улица Писемского, 6).

## **СЛАЙД 7 «ДИВНЫЙ ДОМ В ТРЁХПРУДНОМ...»**

### **Фотографии.**

- 1. Трёхпрудный переулок дом 8.**
- 2. Трёхпрудный переулок.**

#### **Справа где деревья, стоял дом Цветаевых.**

Сначала была Москва, родившаяся под пером юного, затем молодого поэта. Во главе всего и вся царил, конечно, отчий «волшебный» дом в Трёхпрудном переулке. Небольшой дом в Трёхпрудном был олицетворением цветаевской Москвы: на такие «домики старой Москвы», маленькие и беззащитные, надвигались новые доходные дома – «вас заменили уроды, грузные, в шесть этажей», – и юная Цветаева, как и впоследствии всю жизнь, была на стороне «обиженных». «Трёхпруд-

ный» дом был в революцию снесён, и в этот переулочек Цветаева с тех пор больше никогда не пришла...

Высыхали в небе изумрудном  
Капли звёзд и пели петухи.  
Это было в доме старом, доме чудном...  
Чудный дом, наш дивный дом в Трёхпрудном,  
Превратившийся теперь в стихи.

Таким он предстаёт в этом уцелевшем отрывке отроческого стихотворения.

### **Слайд 8 Борисоглебский переулочек дом 6 в 70-80 гг XX века**

#### **Фотографии.**

1. Борисоглебский переулочек дом 6 в 70-80 гг XX в.
2. Памятник Марине Цветаевой в Борисоглебском пер.  
Открыт 26.12.2007 г.

Авторы – скульптор Нина Матвеева, архитекторы С. Бурицкий и А. Дубовский.

3. Официальное открытие Культурного центра «Дом-музей Марины Цветаевой» 12 сентября 1992 года – в год столетия со дня рождения поэта.

Дом был одушевлён: его зала становилась участницей всех событий, встречала гостей; столовая, напротив, являла собою некое пространство для вынужденных четырёхкратных равнодушных встреч с «домашними», – столовая осиротевшего дома, в котором уже не было матери, а постоянная занятость отца лишала обеденные и прочие ритуалы душевного общения. Мы не узнаем из стихов Цветаевой, как выглядела зала или столовая, вообще сам дом, – «на это есть архитектура, дающая».

Памятник Марине Цветаевой в Борисоглебском переулочке. Открыт 26.12.2007 г. Авторы – скульптор Нина Матвеева, архитекторы С. Бурицкий и А. Дубовский.

Официальное открытие Культурного центра «Дом-музей Марины Цветаевой» 12 сентября 1992 года – в год столетия со дня рождения поэта.

Мы знаем, что рядом с домом стоял тополь, который остался перед глазами поэта всю жизнь:

Этот тополь! Под ним ютятся  
Наши детские вечера.

Этот тополь среди акаций,  
Цвета пепла и серебра...

### **Слайд 9 Волхонка; Поварская**

#### **Фотографии.**

1. **Музей изящных искусств на Волхонке.**

2. **«Знаменитый дом Ростовых» на Поварской.**

По мере взросления «роман» поэта с городом приобретал все более лирические тона. Сияющий день 31 мая 1912 г., когда был открыт **Музей изящных искусств на Волхонке** и заветная мечта И. В. Цветаева воплотилась наконец в его любимое детище, – этот день Москва подарила своему поэту, а поэт – нам, спустя 20 лет стихотворение «Открытие музея».

«Знаменитый дом Ростовых» на Поварской – жёлтый особняк нынешнего союза писателей на улице Воровского. Это бывший дом графа Соллогуба, где Цветаевой суждено было несколько месяцев «служить», с розовыми колоннами и фигурами рыцарей при входе, возвращал её в любимую старую Москву.

### **Слайд 10 АРБАТ**

#### **Фотографии.**

1. **Арбат начала XX века.**

2. **Арбат современный.**

В Москве Цветаевой хорошо работалось, столица продолжала оставаться городом поэтов. В очерке «Герой труда» отразились места близкие её сердцу. Первейшую роль играл Арбат с окрестностями, а среди них – дом композитора Скрябина. (Стихотворения цикла «Бессонница» были написаны в скрябинском доме).

### **Слайд 11 МОСКВА НАЧАЛА XX ВЕКА**

#### **Фотография.**

**Москва начала XX века.**

Моментами поэту передавалась от города тревога: ведь уже два года шла война:

Мимо ночных башен  
Площади нас мчат.

Ох, как в ночи страшен  
Рёв молодых солдат!

Цветаевская Москва той поры, однако, была уютной и благостной, «дивным градом», приютом странников, что бредут по «всюду бегущим» российским дорогам...

## СЛАЙД 12 ГРАЖДАНСКАЯ ВОЙНА (1917-1922)

Всё изменилось в феврале–марте семнадцатого; в сердце поэта его столица начала терять, и довольно стремительно, прежние свойства. Вместо мирных странников в ней появилось какое–то подозрительное, тёмное «подполье»: «старухи, воры» — ночные тати, символизирующие состояние города, где, говоря словами Льва Толстого, «все переворотилось».

Так выглядела вторая Москва Марии Цветаевой...

Годы Гражданской войны оказались для Цветаевой очень тяжёлыми. Сергей Эфрон служил в рядах Белой армии. Марина жила в Москве, в Борисоглебском переулке. В эти годы появился цикл стихов «Лебединый стан», проникнутый сочувствием к белому движению.

В 1918–1919 годах Цветаева пишет романтические пьесы; созданы поэмы «Егорушка», «Царь–девица», «На красном коне».

В апреле 1920 года Цветаева познакомилась с князем Сергеем Волконским.

## СЛАЙД 13 МОСКВА РЕВОЛЮЦИОННАЯ

### Фотография.

### Москва революционная.

Светозарный и умиротворяющий, купавшийся в колокольном звоне, престольный город мрачнеет и немеет, впуская в себя грозные и неотвратимые события...

Где спесь твоя, княгинюшка? – Румянец,  
Красавица? – Разумница, – где речь?

— обращается поэт к Москве, как к живому существу, как к женщине, занемогшей, мучающейся, вызывающей сострадание, и вместе с Москвой содрогается от «рокота гражданских бурь», от «смерча и содома».

Что ты делаешь, голубка? – Плачу.  
Где же спесь твоя, Москва? – Далече...

И «голос» Москвы изменился: *«жидкий звон, постный звон»* — вместо прежних колокольных разливов. И облик изменился: вместо *«волшебного»* дома — разорённое гнездо, *«чердачный дворец»*, *«дворцовый чердак»* — только часть причудливой квартиры в Борисоглебском переулке, в доме, «в который не стучатся». А в утешение — два тополя напротив крыльца, воспетые и увековеченные: «Два дерева хотят друг к другу...».

Москва — окаменевшая и безучастная, ей не до чувств лирической героини с её страстями, бушующими, словно волны, и неизменно разбивающимися о берег. Этот излюбленный цветаевский образ дан всего в двух строчках:

О, вспененный высокий вал морской  
Вдоль каменной советской Поварской!

## Слайд 14 Эмигранция (1922—1939)

### Фотография.

#### М. Цветаева с дочерью Ариадной.

В мае 1922 года Цветаевой с дочерью Ариадной разрешили уехать за границу — к мужу, который, пережив разгром Деникина, будучи белым офицером, теперь стал студентом Пражского университета. Сначала Цветаева с дочерью недолго жила в Берлине, затем три года в предместьях Праги. В Чехии написаны знаменитые «Поэма Горы» и «Поэма Конца», посвящённые Константину Родзевичу.

## Слайд 15 Эмигранция (1922—1939)

Большинство из созданного Цветаевой в эмиграции осталось неопубликованным. В 1928 в Париже выходит последний прижизненный сборник поэтессы — «После России», включивший в себя стихотворения 1922–1925 годов.

В 1930 г. написан поэтический цикл «Маяковскому» (на смерть Владимира Маяковского), чьё самоубийство потрясло Цветаеву. В отличие от стихов, не получивших в эмигрантской среде признания, успехом пользовалась её проза, занявшая основное место в её творчестве 1930-х годов («Эмиграция делает меня прозаиком...»). В это время изданы «Мой Пушкин» (1937), «Мать и музыка» (1935), «Дом у Старого Пимена» (1934), «Повесть о Сонечке» (1938), воспоминания о Максимилиане

Волошине («Живое о живом», 1933), Михаиле Кузьмине («Нездешний вечер», 1936), Андрее Белом («Пленный дух», 1934) и др.

*«Никто не может вообразить бедности, в которой мы живём. Мой единственный доход — от того, что я пишу. Мой муж болен и не может работать. Моя дочь зарабатывает гроши, вышивая шляпки. У меня есть сын, ему восемь лет. Мы четвером живём на эти деньги. Другими словами, мы медленно умираем от голода».* Из воспоминаний М. Цветаевой.

## **Слайд 16 ВОЗВРАЩЕНИЕ НА РОДИНУ (1939—1941)**

### **Фотография.**

#### **Портрет М. И. Цветаевой.**

В июне 1939 г. Марина Цветаева вернулась из Франции, где жила с ноября 1925 г., в Москву. И здесь началась самая драматическая, хотя и короткая, часть «романа» поэта с городом. Драматизм с самого начала заключался в том, что в Москве Цветаевой не нашлось места. Столица её отвергла, не впускала. «И кто она такая, чтобы передо мной гордиться?» — с грустным юмором обмолвилась Марина Цветаева в одном письме.

## **Слайд 17 ВСТРЕЧА ЦВЕТАЕВОЙ С ТРЕТЬЕЙ МОСКВОЙ**

### **Фотография.**

#### **Москва во время Великой Отечественной войны 1941 г.**

Так она встретилась со своей третьей Москвой — с негостеприимной хозяйкой, выгонявшей из дома на улицу, из тепла и света — в темень и холод. Но, поскольку Марина Ивановна, при своём внутреннем одиночестве, стремилась к общению, то знакомые, преимущественно литературные, у неё были.

В 1939 году Цветаева вернулась в СССР вслед за мужем и дочерью. По приезде жила на даче НКВД в Болшево (ныне Музей — квартира М. И. Цветаевой в Болшево). 27 августа была арестована дочь Ариадна, 10 октября — Эфрон. В августе 1941 г. Сергей Яковлевич был расстрелян; Ариадна после пятнадцати лет репрессий реабилитирована в 1955 г. В этот период Цветаева практически не писала стихов, занимаясь переводами.

Цветаева получила согласие на прописку и оставила заявление: «В совет Литфонда. Прошу принять меня на работу в качестве посудомойки в открывающуюся столовую Литфонда. 26 августа 1941 г.». 28 августа она вернулась в Елабугу с намерением перебраться в Чистополь.

По-видимому, в разговорах она затрагивала свою болезную тему: бездомность в родном городе, своё право на Москву.

*«Я дала Москве то, что я в ней родилась»*

## СЛАЙД 18 ЗАКЛЮЧЕНИЕ

### Фотографии.

1. Петропавловское кладбище. Город Елабуг.

2. Памятник М. Цветаевой в г. Елабуге, рядом с домом где она жила.

Памятник был установлен в 1993 г. Скульптор Ф. Ф. Лях, архитектор С. Л. Бурицкий. Марина Цветаева, всегда утверждавшая, что «рождённое состояние поэта – защита», защитила – не только себя, но Поэта и Поэзию от прижизненного и посмертного небрежения, свойственного мещанству всех мастей, рангов и времён. А дальше началась война, бомбёжки, паника, эвакуация из Москвы, ставшая для Цветаевой роковой...

Марина Цветаева похоронена 2 сентября 1941 г. на Петропавловском кладбище в г. Елабуге. Памятник М. Цветаевой в Елабуге, рядом с домом, где она жила. Памятник был установлен в 1993 г. Скульптор Ф. Ф. Лях, архитектор С. Л. Бурицкий.

## СЛАЙД 19 ПОЭЗИЯ НЕ УМИРАЕТ

Но Поэзия не умирает, Марина Цветаева и её Москва – достояние нашей литературы.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахматова А. А. Стихотворения. Поэмы. Стихотворения. Поэмы. Драматургия. Эссе. – М.: Олимп; ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1998. – 752с. – (Школа классики).
2. Великие писатели XX века. Составление, общая редакция, предисловие, послесловие П. В. Васюченко. – М.: Мартин, 2002. – 463 с.
3. Демченко В. А. Проектная деятельность студентов колледжа на основании литературных источников. Творческий проект любителей русской словесности «Три Москвы М. И. Цветаевой // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2015. № 5. С. 319-334.

4. Иванов Г. В., Калюжная Л. С. 100 великих писателей / Г. В. Иванов. – М.: Вече, 2005. – 592 с.
5. Имена московских улиц: Путеводитель. – 5-е изд. – М.: Московский рабочий, 1988. – 480с.
6. История русской литературы XX века: в 2 ч. Ч.1: учебник для бакалавров / В. В. Агеносов [и др.]; под общ. ред. В. В. Агеносова. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 795 с. – Серия: Бакалавр. Базовый курс.
7. Кудрова И. Путь комет. Жизнь Марины Цветаевой. СПб., 2002.
8. Лосская В. Марина Цветаева в жизни. Неизданные воспоминания современников. – М.,1992.
9. Писатели и поэты России: справочник / Составитель В. В. Шевченко. – М.: Новый учебник, 2010. – 176 с.
10. Поликовская Л. Тайна гибели Марины Цветаевой / Людмила Поликовская. – М.: Яуза: Эксмо, 2010. – 288 с.
11. Русские писатели 20 века: Биографический словарь / Гл. ред. и сост. П. А. Николаев. Редкол.: А. Г. Бочаров, Л. И. Лазарев, А. А. Михайлов и др. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия»; Издательство «Рандеву – А М», 2000. – 808 с.
12. Саакянц А. А. Марина Цветаева: Страницы жизни и творчества (1910-1922) / А. А. Саакянц. – М., 1986.
13. Сто русских поэтов /Составитель М. Засецкая. – СПб.: ООО «Золотой век», 2003. – 368 с.
14. Тодоров Л. В., Белоусова Е. И. Примерная программа учебной дисциплины «Литература» для профессий начального профессионального образования и специальностей среднего профессионального образования. Под общей редакцией Тодорова Л. В. – М.: ФГУ «ФИРО» Минобрнауки России, 2008, – 32 с.
15. Цветаева А. И. Воспоминания. – М.: «Советский писатель»,1983. – 768 с.
16. Цветаева А. И. Неисчерпаемое. – М.: Отечество,1992. – 320с.
17. Цветаева М. Избранное / Сост., коммент. Л. А. Беловой. – М.: Просвещение, 1992. – 367 с.
18. Цветаева М. И. Поклонись Москве... Поэзия. Проза. Дневники. Письма / Сост., вступит. статья, примеч. А. А. Саакянц. – М.: Московский рабочий, 1989. – 528 с.
19. Цветаева М. И. Стихотворения / Сост. и авт. вступ. ст. Ал. Михайлов. – М.: Дет. лит. 1990. – 191 с.
20. Цветаева М. И. Стихотворения. Поэмы / Сост., вступ. ст. А. М. Туркова; Примеч. А. А. Саакянц. – М.: Сов. Россия, 1988. – 416 с.

21. Чернов С. В. Наследие Серебряного века в возрождении духовной культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3-3. С. 184-189.
22. Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 13-20.
23. Чернов С. В. О творческом назначении человека // Философия и культура. 2011. № 1. С. 41-49.
24. Чернов С. В. Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 279-323.
25. Эрос. Россия. Серебряный век. Составитель Александр Шуплов – М.: Серебряный бор, 1992. – 304 с.
26. <http://all.edu.ru/> – Все образование Интернета.
27. <http://cvetaeva.ru/moscow/foto4.html> – Дом-музей М. Цветаевой.
28. <http://www.klassika.ru/> – Классика.Ru.
29. <http://www.grammar.ru/> – Культура письменной речи.
30. <http://www.litera.ru/> – Литература.
31. <http://ruspoezia.ru/node/25/> – РусПоэзия.Ru Русская поэзия – классики и современники.
32. <http://litterus.net/> Сайт о русском языке и литературе.
33. <http://poem.com.ua/info/cvet3.html> – Стихотворения о любви классиков и современных поэтов.
34. <http://www.poetry-city.ru/moskva.html> – Стихи о Москве.
35. <http://www.e-kniga.ru/> – Электронная библиотека художественной литературы.
36. <http://lit.lseptember.ru/index.htm> – Электронная версия газеты «Литература».



**Е. А. ДЕМЧЕНКО**  
**ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**  
**НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИКЕ: УЧЕБНО-**  
**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА**

*ГБПОУ «КОЛЛЕДЖ АРХИТЕКТУРЫ, ДИЗАЙНА  
И РЕИНЖИНИРИНГА № 26», г. МОСКВА*

**ВВЕДЕНИЕ**

**У**чение, как известно, может быть разного качества. Всё зависит от того, как эта деятельность организована, насколько она влияет на интеллектуальную, эмоциональную и нравственно-волевою сферу личности. Системная проверка успеваемости обучающихся – один из главных элементов учебного процесса. Проверка успеваемости необходима прежде всего для контроля за работой обучающихся по предмету.

Контроль – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Он позволяет судить об эффективности методов, применяемых преподавателем, о соответствии формы действий данному этапу усвоения, помогает установить его собственные недоработки педагога в учебном процессе. Обучающиеся заинтересованы в проверке своих знаний, так как каждый из них хочет, чтобы за процессом его труда следили, замечали ошибки, способствовали быстрому их исправлению. Систематический контроль за знаниями обучающихся воспитывает у них чувство ответственности, дисциплину труда, позволяет правильно оценить учебные возможности, является одним из средств формирования рацио-

нальных приёмов умственной деятельности и практических умений, стимулирует познавательную активность.

Проверка знаний обучающихся является и средством повторения, углубления, закрепления и систематизации знаний. В процессе обучения физике она часто сочетается с решением различного рода задач, выполнением лабораторных работ и опытов, то есть содействует формированию у обучающихся определённых умений и навыков, развитию их памяти, мышления и речи, приводит в систему их знания. Организацию проверки успеваемости обучающихся можно считать правильной тогда, когда специфические функции контроля в ней сочетаются с другими важными задачами обучения. Такая работа требует от преподавателя, кроме знаний и мастерства, специальной подготовительной работы: планирования всех этапов проверки, заблаговременной подготовки средств контроля (вопросов, дидактических карточек, тестов, задач для контрольных работ разных типов, средств программированного контроля знаний и др.).

Образовательный процесс на современном этапе нацелен как на приобретение знаний, умений и опыта познавательно-творческой самостоятельности, так и на формирование теоретической и практической готовности обучающегося к интеллектуально-творческой и самообразовательной деятельности, поэтому необходимо сделать обучающегося активным субъектом данного процесса.

### **ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ**

В современной методике преподавания физики выделяют следующие функции контроля: диагностическую, обучающую, развивающую, воспитательную, управляющую, контролирующую, мотивационную, ориентирующую, методическую.

**Диагностическая функция** предполагает систематический анализ результатов обучения, целью которого является получение объективной и достоверной информации о причинах неуспеваемости в обучении, что позволяет вносить коррективы не только в сам педагогический процесс, но и в систему контроля и оценки знаний обучающихся.

**Обучающая функция** связана с актуализацией результатов обучения, осуществляется в ходе повторения, уточнения и обобщения, имеющих место в ходе процедур контроля. В ходе проведения контрольных заданий происходят повторение и закрепление, совершенствование приобретённых ранее умений путём их уточнения и дополнения. Обучающиеся пере-

осмысливают и обобщают пройденный материал, используют знания в практической деятельности. Контроль способствует формированию умений и навыков рационально организовывать рабочую деятельность, самостоятельно овладеть знаниями.

**Развивающая функция** выделяется рядом исследователей как одна из наиболее значимых. Она даёт большие возможности для развития личности обучающегося, формирования его познавательных способностей. Этот процесс требует напряжения умственной деятельности, обострения работы внимания, памяти, мышления, воображения. При любой проверке студентам необходимо воспроизводить усвоенное, перерабатывать и систематизировать имеющиеся знания, делать выводы, обобщения, приводить доказательства, что эффективно содействует развитию обучающегося.

**Воспитательная функция** заключается в воспитании чувства ответственности и формировании активной учебной деятельности. Преподаватель, правильно осуществляющий контроль, имеет возможность постоянно побуждать обучающихся к совершенствованию своих знаний и умений, к развитию потребности в самоконтроле, создавать условия для формирования таких качеств личности, как дисциплинированность, прилежание, трудолюбие, способствовать выработке воли, формированию положительных нравственных качеств и чувства коллективизма.

**Управляющая функция** направлена на осуществление контролируемых процедур в ходе обратной связи. Благодаря реализации управляющей функции преподаватель получает информацию о результатах процесса обучения, анализируя которую, может изменять формы и методы обучения с учётом уровней обученности и индивидуальных особенностей обучающихся.

**Контролирующая функция** реализуется в ходе выявления уровня овладения знаниями и умениями, проверки овладения методами познания, приёмами эмпирического и теоретического мышления, установки адекватности используемых приёмов контроля проверяемым объектам.

**Мотивационная функция** направлена на создание в процессе контроля положительных мотивов при обучении, творческой атмосферы состязательности и благоприятных условий для проявления познавательной активности и стимулирование инициативности обучающихся.

**Ориентирующая функция** предполагает получение объективной информации для дальнейшего планирования учебного процесса с учётом возможностей обучающихся.

**Методическая функция** контроля позволяет рационально строить и совершенствовать методическую работу преподавателя, правильно использовать методики обучения, их слабые и сильные стороны.

### **ТРЕБОВАНИЯ К ОРГАНИЗАЦИИ КОНТРОЛЯ**

Контроль должен быть:

- *планомерным и систематическим*, регулярность контроля позволяет своевременно выявлять, исправлять ошибки;
- *объективным*, позволяющим реально оценивать успехи и недостатки учебной деятельности обучающихся; объективность определяется обоснованностью целей и содержания обучения, требований к знаниям умениям и навыкам обучающихся, соответствиям содержания проверочных заданий целям проверки;
- *всесторонним*, то есть позволяющим более полно выяснять фактический уровень усвоения обучающимися учебной информации, охватывающей все разделы программы; контроль не должен ограничиваться только выявлением того, умеют ли обучающиеся воспроизводить усвоенную ими информацию, но и умеют ли пользоваться этой информацией для решения учебных и практических задач; в этом случае контроль обеспечит проверку содержания формируемой у обучающихся профессиональной деятельности;
- *индивидуальным*, предусматривает применение таких дидактических условий, при которых снижается психологическая напряжённость, учитываются особенности нервной системы обучающихся их характер, потенциальные возможности, способности, благодаря чему преподаватель становится способным полнее, правильнее и объективнее выявить и оценить знания;
- *экономичным* по затратам времени преподавателя и обучающихся, обеспечивающим анализ проверочных работ и их обстоятельную оценку в короткий срок;
- *педагогически тактичным*, то есть осуществляться в спокойной деловой обстановке; не следует торопить обучающихся с ответом или прерывать вопросом; все замечания, указания и оценки необходимо делать в тактичной и доброжелательной форме;
- *профессиональной направленности*, что обусловлено целевой подготовкой специалиста и способствует повышению мотивации познавательной деятельности обучающихся.

## Виды контроля

**По этапам обучения** выделяю следующие виды контроля: предварительный, рубежный, текущий.

**Предварительный контроль** служит необходимой предпосылкой для успешного планирования и руководства учебным процессом. Успех изучения любой темы зависит от степени усвоения тех понятий, терминов, положений, которые изучались на предшествующих этапах обучения. Если информации об этом у педагога нет, то он лишён возможности проектирования и управления в учебном процессе, выбора оптимального его варианта.

Если известны входные и выходные характеристики системы, проблемы её оптимизации считаются во многом решёнными. Собрать максимальный объём информации о входных характеристиках обученности и оценить их в количественных показателях удаётся с помощью тестирования, которое осуществляется с помощью специально разработанных для этой цели заданий.

**Рубежный контроль** применяется для проверки усвоения законченной части (объёма) учебного материала и позволяет определить качество изучения обучающимися данного материала по разделам, темам предмета, охватывает обучающихся всей группы. Составление рубежного тестового задания требует кропотливого и тщательного труда. Ведь речь идёт не просто о проверке усвоения отдельных элементов, а о понимании системы, объединяющей эти элементы.

Значительную роль при этом играют синтетические, комплексные задания, объединяющие вопросы об отдельных понятиях темы, направленные на выявление информационных связей между ними. Для тематического тестового контроля лучше всего использовать готовые тестовые задания, разработанные профессионалами службы педагогического тестирования.

**Текущий контроль** необходим для диагностирования хода дидактического процесса, выявления динамики усвоения учебного материала, сопоставления реально достигнутых на отдельных этапах результатов с запроектированными. Кроме собственно прогностической функции текущий контроль и учёт знаний, умений стимулирует учебный труд обучающихся, способствует своевременному определению пробелов в усвоении материала, повышению общей продуктивности учебного труда. При организации текущего контроля необходимо добиваться сознательного, а не формального, механического усвоения обучающимися учебного материала.

Текущий контроль должен занимать небольшую часть учебного занятия, чтобы не приводить к спешке при изложении нового материала и закреплении полученной информации. Нельзя допускать больших интервалов в контроле каждого обучающегося, в этом случае обучающиеся перестают регулярно готовиться к занятиям, а следовательно, систематически закреплять пройденный материал.

Тестовые задания для текущего контроля формируются так, чтобы охватить все важнейшие элементы изученной темы. Длительность выполнения теста 10–15 мин. После завершения работы обязательно анализируются допущенные обучающимися ошибки. Для ускорения анализа используются образцовые тесты с правильными ответами, очень важно достичь при этом осознания каждым обучающимся причины возникновения ошибок. Если текущий контроль осуществляется с помощью автоматизированных устройств (ЭВМ, тренажёров и т. д.), то необходимо обратить внимание на предотвращение возможности запоминания неправильных ответов.

**Итоговый контроль** проводится в целях определения степени достижения обучающимися поставленной цели обучения по данной дисциплине в целом и наиболее важным её частям (разделам). Итоговый контроль осуществляется в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта. Изучение или выполнение обучающимися каждого обязательного вида работ, предусмотренного по дисциплине учебным планом направления подготовки (специальности), должно завершаться итоговым контролем знаний в виде экзамена и зачёта. На основании результатов экзаменов и зачётов оценивается уровень усвоения будущими специалистами дисциплин учебного плана.

К итоговому контролю относятся:

- зачёты за полный курс или часть дисциплины, по которым не проводятся экзамены;
- зачёты по контрольным и курсовым работам (проектам);
- зачёты по практике (учебной, производственной, преддипломной);
- курсовые и государственные экзамены.

Зачёты служат формой проверки успешного выполнения обучающимися лабораторных и расчётно-графических работ, курсовых проектов (работ), усвоения учебного материала практических и семинарских занятий, а также формой проверки результатов прохождения учебной и различных видов производственной практик и выполнения

в процессе этих практик всех учебных поручений в соответствии с утверждённым заданием. По некоторым видам учебной работы предусмотрены дифференцированные зачёты.

Для проведения зачётов разрабатывается перечень вопросов, охватывающих весь программный материал дисциплины или отдельный её раздел. Контрольные вопросы к зачёту обсуждаются и утверждаются на заседании предметно-цикловой комиссии.

Экзамены (зачёты) являются формами контроля за успеваемостью и имеют целью всесторонне выявить и оценить теоретические знания и практические навыки обучающихся за полный курс или часть дисциплины, проводятся в строгом соответствии с учебными планами, в объёме рабочих программ дисциплин. При оценке теоретических знаний и практических навыков обучающихся учитывается выполнение ими контрольных и курсовых работ (проектов), программ учебной, производственной и преддипломной практики.

Экзамены по всей дисциплине или её части преследуют цель оценить знания студентов (за семестр или более длительный период времени), проверить развитие творческого мышления, приобретение навыков самостоятельной работы, умение синтезировать полученные знания и применять их к решению практических задач. Экзамены (зачёты) проводятся по тестам (экзаменационным билетам) с использованием компьютерных средств обучения либо в письменном виде. Экзаменатор вправе дополнительно провести собеседование с обучающимися в целях более объективной оценки знаний обучающихся по дисциплине.

Результаты экзаменов и дифференцированных зачётов определяются следующими оценками: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Результаты недифференцированных зачётов оцениваются отметками: «зачтено», «не зачтено». Основой для определения оценки на экзаменах служит объём и уровень усвоения обучающимися материала, предусмотренного рабочей программой соответствующей дисциплины.

**По направленности** выделяют внешний, взаимоконтроль и самоконтроль.

**Внешний** контроль осуществляется преподавателем над деятельностью обучающегося.

**Взаимоконтроль** способствует лучшему усвоению знаний обучающимися. При использовании взаимоконтроля обучающиеся должны формулировать вопросы и моделировать проблемные ситуации, требующие при-

нятия решений, что невозможно при механическом заучивании информации. Для обучающихся становится очевидной необходимость осмысленной проработки полученных знаний, что способствует интенсификации интеллектуальной деятельности всей группы. А ситуационное моделирование позволяет максимально приблизить получаемую обучающимися информацию к условиям, обеспечивающим её практическое использование.

В процессе взаимоконтроля знаний фактор ответственности имеет исключительную роль. Взаимоконтроль, конечно, должен осуществляться под пристальным вниманием преподавателя. Ему нужно управлять как самим процессом взаимоконтроля, так и конечным результатом. В то же время контроль преподавателя не должен быть явным, агрессивным, чтобы не формировать у обучающихся комплекс недоверия, снижающий влияние стимулирующих факторов.

**Самоконтроль** осуществляется самим обучающимся. Эффективность самоконтроля заключается в том, что он имеет корректирующий, обучающий характер. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершенных ошибок.

Потребность в самоконтроле и критической самооценке вызывает познавательную активность обучающего, заставляет его активно и самостоятельно мыслить. Прежде чем выполнить задание, обучающийся рассмотрит каждое своё действие с разных точек зрения, выдвинет различные гипотезы, рассмотрит различные возможности его решения и постарается выбрать наиболее оптимальный вариант. Возникшие в ходе рассуждения противоречия будут толчком к самостоятельному пересмотру своих действий, а если это необходимо, то и к её корректировке, к выявлению причин своих ошибок и неудач.

Самоконтроль присутствует и в школе, но в колледже существенно возрастает объем самостоятельной работы, появляются новые формы, уменьшаются возможности оперативного, фронтального контроля со стороны преподавателя, изменяется функция педагога. Поэтому необходимо учить самоконтролю обучающихся. Это обусловлено и тем, что специалисты высокого профиля должны, наряду с высокой профессиональной компетентностью, уметь анализировать, корректировать и контролировать собственную деятельность, обладать рефлексивным мышлением, тем самым значительно повышая эффективность работы.

## МЕТОДЫ КОНТРОЛЯ

**Методы контроля** – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся и преподавателя. Методы контроля связаны между собой.

**Устный опрос** – самый распространённый метод проверки знаний обучающихся. С его помощью осуществляется непосредственный контакт между преподавателем и обучающимся. Различают индивидуальный, фронтальный и комбинированный опрос.

**Индивидуальный опрос** самый простой метод контроля. Преподаватель ставит перед группой вопрос, несколько секунд выжидает, чтобы все обучающиеся хотя бы некоторое время подумали, затем вызывает кого-либо из намеченных. Обучающийся ответил – преподаватель обращается к группе с предложением дополнить или исправить ошибки, допущенные при ответе, делает нужные замечания по ответу и выставляет оценку. Затем ставится новый вопрос и повторяется то же, что и при первом вызове. Индивидуальный опрос предполагает обстоятельные, связанные ответы обучающихся на вопрос, относящийся к изучаемому учебному материалу, поэтому он служит важным средством развития речи, памяти, мышления обучающихся.

Целесообразно задавать обучающимся вопросы, которые заставляют не просто припоминать, но и активно мыслить, раскрывать физическую сущность явлений и взаимосвязь между ними. В процессе устного опроса преподавателю необходимо побуждать обучающихся использовать при ответе схемы, чертежи, действующие модели, лабораторное и заводское оборудование. В конце опроса преподаватель отмечает положительные стороны, указывает на недостатки ответов, делает вывод о том, как изучен учебный материал. При оценке ответа учитывают его правильность и полноту, сознательность, логичность изложения материала, культуру речи, умение увязывать теоретические положения с практикой, в том числе и с будущей профессиональной деятельностью.

**Фронтальный опрос** может осуществляться на любом этапе занятия, это контрольный опрос, проверка степени и основательности усвоения учебного материала, который уже объяснялся. Оценка выставляется за всякий ответ, незнание материала – уже пробел в знаниях, который нужно заполнять. Опрос проводится в форме беседы преподавателя с группой и предполагает активную умственную работу всех обучающихся. Вопросы должны быть лаконичными, логически увязанными друг с другом, даны в такой последователь-

ности, чтобы ответы обучающихся в совокупности могли раскрыть содержание раздела, темы. С помощью фронтального опроса преподаватель имеет возможность проверить выполнение обучающимися домашнего задания, выяснить готовность группы к изучению нового материала, определить сформированность основных понятий, усвоение нового учебного материала. Целесообразно использовать фронтальный опрос перед проведением лабораторных и практических работ.

Так как фронтальный опрос приучает обучающихся отвечать на лаконичные вопросы, фронтальную проверку знаний нужно сочетать с индивидуальным и другими методами контроля.

**Письменная проверка** знаний экономит время, позволяет легко осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход, даёт преподавателю возможность при проверке работ спокойно анализировать выполнение заданий обучающихся, даёт возможность в наиболее короткий срок одновременно проверить усвоение учебного материала всеми обучающимися группы, определить направления для индивидуальной работы с каждым.

Выделяют следующие письменные работы: контрольные работы, физические диктанты, сочинения, ответы на вопросы, решение задач и примеров, составление тезисов, выполнение различных чертежей и схем, подготовка различных ответов, рефератов. По продолжительности письменные контрольные работы могут быть кратковременными (7-15 мин), когда проверяется усвоение учебного материала небольшого объёмами, и более длительными, но не свыше одного академического часа.

После проверки и оценки контрольных письменных работ проводится анализ результатов их выполнения, выявляются типичные ошибки и причины, вызвавшие неудовлетворительные оценки. При большом количестве однотипных ошибок, свидетельствующих о недостаточном усвоении обучающимися того или иного раздела (темы), на занятиях следует провести разбор плохо усвоенного материала.

Наряду с аудиторными письменными работами используют и домашние контрольные работы, над которыми обучающиеся работают несколько дней, так как по содержанию они обычно охватывают большой раздел учебной программы. Выполнение их требует серьёзной работы с книгой и другими материалами.

**Практическая проверка знаний** обучающихся позволяет выявить, как обучающиеся умеют применять полученные знания на практике, насколько

они овладели необходимыми умениями, главными компонентами деятельности (провести различные измерения, осуществить сборку, разборку, наладку машин и механизмов, определить причины неисправности, настроить прибор, разработать техническую документацию, изготовить конкретное изделие, выполнить практическую работу, проанализировать производственную ситуацию, поставить эксперимент и т. д.).

Широкое применение для контроля находят **профессиональные задачи** (технологические, диагностические, экономические, педагогические др.), деловые игры, подобранные в соответствии с требованиями квалификационной характеристики специалиста. Они позволяют наиболее объективно определить уровень готовности обучающегося к практической деятельности, сформированность таких важнейших интеллектуальных умений, как анализ и синтез, обобщение, сравнение, перенос знаний, их использование в нестандартных ситуациях.

**Стандартизированный контроль** предусматривает разработку тестов. Обучающемуся предлагаются вопросы, на каждый из которых даётся три-четыре ответа, из которых только один является правильным. Задача обучающегося – выбрать правильный ответ. Тестовый контроль даёт возможность при незначительных затратах аудиторного времени проверить всех обучающихся. В этом состоит положительная сторона метода стандартизированного контроля. Однако этот метод не позволяет выявить во всей полноте объем и глубину усвоения изучаемого материала. С его помощью можно проверить только репродуктивную деятельность обучающихся (знакомство с учебным материалом и его воспроизведение), поэтому он наиболее применим в процессе текущего контроля.

Таким образом, свои плюсы и минусы имеет каждый из рассмотренных выше методов проверки и оценки знаний. Так, при небольшом количестве учебных часов по отдельным предметам устный опрос затрудняет накопление у обучающихся оценок по текущей успеваемости. Контрольные письменные работы хороши тем, что они дают возможность проверять и оценивать знания одновременно у всех обучающихся группы, но они требуют затраты порой целых занятий и поэтому не могут проводиться часто.

### **ФОРМЫ КОНТРОЛЯ**

К формам контроля относят:

- обязательные контрольные работы;

- зачёты;
- квалификационные испытания;
- защиту курсовых и дипломных проектов (работ);
- семестровые и переводные, а также госэкзамены.

Тематику **обязательных контрольных работ** рассматривают предметные (цикловые) комиссии по предложению преподавателей, ведущих данный предмет. Сроки проведения обязательных контрольных работ утверждает руководство учебного заведения. Важно, чтобы количество и объем письменных работ по каждому предмету согласовывались с другими предметными (цикловыми) комиссиями.

Виды контрольных работ: теоретические, практические, комплексные, содержащие задания как теоретического, так и практического характера.

**Зачёт** – форма проверки знаний и навыков обучающихся средних специальных учебных заведений, полученных на семинарских и практических занятиях, производственной практике. Зачёт по лабораторным, графическим, расчётным и другим практическим работам проставляется по мере предоставления обучающимися преподавателю отчётов о выполнении лабораторных работ, рефератов, переводов, домашних заданий и т. п. Обучающимся, не выполнившим своевременно какую-либо из лабораторных и практических работ, преподаватель устанавливает индивидуальный срок её выполнения. При наличии не зачтённых преподавателем лабораторных, практических работ итоговую оценку успеваемости обучающемуся по предмету за семестр не выставляют.

**Курсовое и дипломное проектирование**, наряду с обучающей функцией, выполняет в учебном процессе и функцию контроля, является важнейшей формой проверки овладения обучающимися теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками.

При оценке качества дипломного проекта учитывают актуальность темы, реальность проекта, степень самостоятельности работы обучающихся, глубину и прочность знаний и умений по общетехническим и специальным предметам, полноту раскрытия темы, обоснованность предлагаемых решений, степень использования в дипломном проекте научной и технической литературы, производственной документации, соблюдение государственных стандартов. Экзаменационные билеты для устного экзамена и задания для письменных экзаменационных работ составляют преподаватели, обсуждает предметная комиссия и не позднее чем за месяц до сессии утверждает заместитель директора по учебной работе.

В экзаменационные билеты необходимо включать два-три вопроса из разных разделов программы и одну задачу или пример. Вопросы комплекта билетов по предмету должны охватить весь основной пройденный материал. Главное требование при комплектовании билетов – создание равноценных билетов и по объёму учебного материала, и по его характеру, и по степени активизации познавательной деятельности обучающихся. Каждый вопрос билета должен быть сформулирован точно и чётко.

### **ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Результаты контроля знаний и умений обучающихся выражаются в оценке. Оценка имеет большое образовательное и воспитательное значение. Она является характеристикой результатов учебной деятельности обучающихся, даёт представление о состоянии его знаний и умений и степени их соответствия требованиям контроля. Все это корректирует самооценку обучающегося.

#### **Требования к оценке:**

- объективность;
- индивидуальный характер;
- гласность: оценка, будучи оглашенной, оказывает воздействие прежде всего на обучающегося, которому она дана, так как он получает корректирующую информацию; оценка влияет и на всю учебную группу: позволяет другим обучающимся соотнести знания и умения требованиями контроля, воздействует на мнение об отвечающем;
- обоснованность: оценка должна быть мотивированной и убеждающей, правильно соотноситься с самооценкой и мнением учебной группы.

В педагогической практике принято различать **итоговую и текущую оценки**. Психологами установлено, что нет обучающихся, равнодушных к оценке, данной преподавателем. Во всех случаях необходимо предвидеть положительные и отрицательные её последствия. Оценка, которая не побуждает обучающихся к дальнейшей работе, утрачивает своё значение.

В соответствии с этими критериями учебную деятельность обучающихся оценивают следующим образом:

«5» – за глубокое и полное овладение содержанием учебного материала, в котором обучающийся легко ориентируется, понятийным аппаратом, за умение связывать теорию с практикой, решать практические задачи, высказывать и обосновывать свои суждения. Отличная отметка предпола-

гает грамотное, логичное изложение ответа (как в устной, так и в письменной форме), качественное внешнее оформление;

«4» – если обучающийся полно освоил учебный материал, владеете понятийным аппаратом, ориентируется в изученном материале, осознанно применяет знания для решения практических задач, грамотно излагает ответ, но содержание и форма ответа имеют отдельные неточности;

«3» – если обучающийся обнаруживает знание и понимание основных положений учебного материала, но излагает его неполно, непоследовательно; допускает неточности в определении понятий, в применении знаний для решения практических задач, не умеет доказательно обосновать свои суждения;

«2» – если обучающийся имеет разрозненные, бессистемные знания, не умеет выделять главное и второстепенное, допускает ошибки в определении понятий, искажает их смысл, беспорядочно и неуверенно излагает материал, не может применять знания для решения практических задач;

«1» – за полное незнание и непонимание учебного материала или отказ отвечать.

В последние годы все большее распространение получает **рейтинговая система контроля** успешности обучения обучающихся как 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 обучающихся, позволяющим присвоить персональный рейтинг (интегральную оценку, число) каждому обучающемуся по каждой учебной дисциплине. Рейтинговая система исключает всякое унижение личности обучающегося, позволяет ему самому оценивать свои способности и возможности, то есть стимулирует его на добросовестную работу в течение всего периода обучения, делает обучение личностно – ориентированным. Рейтинговая система оптимально способствует решению проблем усиления мотивации к учебной деятельности, показывает динамику успехов и неудач в процессе обучения. Она позволяет своевременно вносить коррективы в организацию учебного процесса по результатам текущего контроля, точно и объективно определять итоговую оценку по дисциплине с учётом текущей успеваемости.

Результаты контроля знаний, умений и навыков обучающихся необходимо глубоко анализировать преподавателям, членам предметных (цикловых) комиссий, обсуждать на заседаниях педагогического совета и принимать конкретные решения по устранению выявленных недостатков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Батышев С. Я. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С. Я. Батышева. – М., АПО, 1999. – 440 с... Т.2 – М – П –1999.
2. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
3. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования /В. И. Звонников, М.Б. Челышкова. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 224 с.
4. Пидкасистый П. И. Педагогика. – М.: «Просвещение», 1996 г. – 378 с.



**В. А. КРАСАВИН**  
**ГОТОВИМСЯ К ЕГЭ: РАБОЧАЯ ПРОГРАММА**  
**ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ РОССИИ»**

*ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**Р**абочая программа была разработана для учащихся курсов по подготовке к ЕГЭ по истории России Московского Государственного Областного Университета. Ниже приводится авторский вариант рабочей программы, написанной в 2014 году.

**ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА**

Рабочая программа по истории России с древнейших времён до начала XXI века рассчитана на 12 часов. Целью программы является подготовка учащихся к сдаче ЕГЭ. Рабочая программы затрагивает основные вопросы истории России, необходимые для сдачи ЕГЭ. Отдельную часть курса занимают темы, посвящённые структуре ЕГЭ, вопросы правильного заполнения бланка ответов. Тренинг и контроль знаний предусмотрен на каждом занятии и будет проводиться согласно схеме ЕГЭ.

Программа предусматривает формирование у учащихся общеучебных умений и навыков, универсальных способов деятельности и ключевых компетенций. Для исторического образования приоритетным можно считать развитие умения самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность (от постановки цели до получения и оценки результата), использовать элементы причинно-следственного и структурно-функционального анализа, определять сущностные характеристики изучаемого объекта, самостоятельно выбирать критерии для сравнения, сопоставления, оценки и классификации объектов.

С учётом специфики целей и содержания предвузовской подготовки существенно возрастают требования к рефлексивной деятельности учащихся, в том числе к объективному оцениванию своих учебных достижений, поведения, черт своей личности, способности и готовности учитывать мнения других людей при определении собственной позиции и самооценке, понимать ценность образования как средства развития культуры личности. Историческое образование играет важную роль в формировании умения формулировать свои мировоззренческие взгляды, осознанно определять свою национальную, социальную, конфессиональную принадлежность, собственное отношение к явлениям современной жизни, свою гражданскую позицию.

### **История России с древности до начала XXI в. (112 часов) ЕГЭ (2 часа)**

Что такое ЕГЭ. Бланк ответов ЕГЭ.

#### **Народы и государства на территории нашей страны в древности (2 часа)**

Заселение Евразии. Великое переселение народов. Народы на территории нашей страны до середины I тысячелетия до н. э. Влияние географического положения и природных условий на занятия, образ жизни, верования. Города-государства Северного Причерноморья. Скифское царство. Тюркский каганат. Хазарский каганат. Волжская Булгария. Кочевые народы Степи.

Язычество. Распространение христианства, ислама, иудаизма на территории нашей страны в древности.

#### **Восточные славяне в древности (VI-IX вв.) (7 часов)**

Праславяне. Расселение, соседи, занятия, общественный строй, верования восточных славян. Предпосылки образования государства. Соседская община. Союзы восточнославянских племён. «Повесть временных лет» о начале Руси. Древнерусское государство (IX – начало XII в.).

Новгород и Киев – центры древнерусской государственности. Первые Рюриковичи. Складывание крупной земельной собственности. Древнерусские города. Русь и Византия. Владимир I и принятие христианства.

Расцвет Руси при Ярославе Мудром. «Русская правда». Русь и народы Степи. Княжеские усобицы. Владимир Мономах. Международные связи Древней Руси. Распад Древнерусского государства. Языческая культура восточных славян. Религиозно-культурное влияние Византии. Особенности развития древнерусской культуры.

### **РУССКИЕ ЗЕМЛИ И КНЯЖЕСТВА В НАЧАЛЕ УДЕЛЬНОГО ПЕРИОДА (НАЧАЛО XII – ПЕРВАЯ ПОЛОВИНА XIII ВВ.) (10 ЧАСОВ)**

Удельный период: экономические и политические причины раздробленности. Формы землевладения. Князья и бояре. Свободное и зависимое население. Рост числа городов. Географическое положение, хозяйство, политический строй крупнейших русских земель (Новгород Великий, Киевское, Владимиро-Суздальское, Галицко-Волынское княжества).

Идея единства русских земель в период раздробленности. «Слово о полку Игореве». Культура Руси в домонгольское время. Единство и своеобразие культурных традиций в русских землях и княжествах накануне монгольского завоевания. Фольклор. Происхождение славянской письменности. Берестяные грамоты. Зодчество и живопись. Быт и нравы.

Борьба с внешней агрессией в XIII в. Чингисхан и объединение монгольских племён. Монгольские завоевания. Походы Батия на Русь. Борьба народов нашей страны с завоевателями. Золотая Орда и Русь. Экспансия с Запада. Ливонский орден. Александр Невский. Сражение на Неве и Ледовое побоище. Последствия монгольского нашествия и борьбы с экспансией Запада для дальнейшего развития нашей страны.

### **МОСКОВСКАЯ РУСЬ (11 ЧАСОВ) ПРЕДПОСЫЛКИ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА (ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XIII – СЕРЕДИНА XV ВВ.)**

Русские земли во второй половине XIII – первой половине XV вв. Борьба против ордынского ига. Русские земли в составе Великого княжества Литовского.

Восстановление хозяйства на Руси. Вотчинное, монастырское, помещичье и черносошное землевладение. Города и их роль в объединении русских земель. Иван Калита и утверждение ведущей роли Москвы. Куликовская битва. Дмитрий Донской. Роль церкви в общественной жизни. Сергий Радонежский.

## **ЗАВЕРШЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА В КОНЦЕ XV – НАЧАЛЕ XVI вв.**

Предпосылки образования Российского государства. Иван III. Василий III. Свержение ордынского ига. Распад Золотой Орды. Присоединение Москвой северо-восточных и северо-западных земель Руси. Многонациональный состав населения страны. Становление центральных органов власти и управления. Судебник 1497 г. Местничество. Традиционный характер экономики.

### **РУССКАЯ КУЛЬТУРА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIII-XV вв.**

Монгольское завоевание и культурное развитие Руси. Куликовская победа и подъём русского национального самосознания. Москва – центр складывающейся культуры русской народности. Отражение идеи общерусского единства в устном народном творчестве, летописании, литературе. «Задонщина». Теория «Москва – Третий Рим». Феофан Грек. Строительство Московского Кремля. Андрей Рублёв.

### **РОССИЙСКОЕ ГОСУДАРСТВО В XVI в.**

Условия развития страны XVI в.: территория, население, характер экономики. Предпосылки централизации страны. Иван IV Грозный. Установление царской власти. Реформы 50-60-х гг. XVI в. Земские соборы.

Расширение территории государства (присоединение Казанского и Астраханского ханств, Западной Сибири). Ермак. Освоение Дикого поля. Казачество. Борьба за Балтийское побережье. Ливонская война. Разгром Ливонского ордена. Опричнина. Становление самодержавной сословно-представительной монархии.

### **РУССКАЯ КУЛЬТУРА XVI в.**

Влияние централизации страны на культурную жизнь. Публицистика. «Сказание о князьях Владимирских». Летописные своды. Начало русского книгопечатания. Иван Федоров. Оборонительное зодчество. Строительство шатровых храмов. Дионисий. Быт и нравы. «Домострой».

## **ИСТОРИЯ РОССИИ XVII – XVIII вв. (35 часов)**

### **РОССИЯ НА РУБЕЖЕ XVI–XVII вв.**

Смутное время. Царь Федор Иванович. Пресечение династии Рюриковичей. Б. Годунов. Установление крепостного права. Династические, социальные и международные причины Смуты. Самозванство. В. Шуйский. Восстание И. Болотникова. Агрессия Речи Посполитой и Швеции. Семибоярщина. Борьба против внешней экспансии. К. Минин, Д. Пожарский.

### **РОССИЯ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVII в.**

Ликвидация последствий Смуты. Земский Собор 1613 г.: воцарение Романовых. Царь Михаил Федорович. Патриарх Филарет. Восстановление органов власти и экономики страны. Соглашения с Речью Посполитой и Турцией. Смоленская война.

Территория и хозяйство России в первой половине XVII в. Освоение Сибири, Дальнего Востока, Дикого Поля. Окончательное оформление крепостного права. Прикрепление городского населения к посадам. Развитие торговых связей. Новоторговый устав. Начало складывания всероссийского рынка. Ярмарки. Развитие мелкотоварного производства. Мануфактуры.

### **РОССИЯ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVII в.**

Царь Алексей Михайлович. Шаги к абсолютизму. «Соборное Уложение» 1649 г. Центральное и местное управление. Приказная система. Раскол в русской православной церкви. Никон и Аввакум. Социальные движения второй половины XVII в. Медный бунт. Восстание С. Разина. Царь Федор Алексеевич. Отмена местничества.

Основные направления внешней политики России во второй половине XVII в. Запорожская сечь. Освободительная война 1648–1654 гг. под руководством Б. Хмельницкого. Переяславская Рада. Вхождение Левобережной Украины в состав России. Русско-польская война. Русско-шведские и русско-турецкие отношения во второй половине XVII в. Завершение присоединения Сибири.

## **РУССКАЯ КУЛЬТУРА XVII в.**

Обмирщение культуры в XVII в. Быт и нравы допетровской Руси. Расширение культурных связей с Западной Европой. Славяно-греко-латинская академия. Русские землепроходцы. Последние летописи. Новые жанры в литературе. «Дивное узорочье» в зодчестве XVII в. Московское барокко. Симон Ушаков. Парсуна.

Преобразования Петра I (конец XVII – первая четверть XVIII в.).

Предпосылки реформ первой четверти XVIII в. Стрелецкие восстания. Регентство Софьи.

Воцарение Петра I. Азовские походы. Создание флота и регулярной армии. Строительство мануфактур и заводов. Великое посольство. Северная война. Основание Петербурга. Полтавская битва. Прутский поход. Восстание К. Булавина. Провозглашение России империей. Установление абсолютизма. Подчинение церкви государству. Табель о рангах. Подушная подать. Превращение дворянства в господствующее, привилегированное сословие. Указ о престолонаследии.

Светский характер культуры. Школа математических и навигационных наук. Академия наук. Гражданский шрифт. Регулярная планировка городов. Барокко в архитектуре и изобразительном искусстве. В. Растрелли. Европеизация быта и нравов. Роль петровских преобразований в истории страны.

## **ЭПОХА ДВОРЦОВЫХ ПЕРЕВОРОТОВ (ВТОРАЯ ЧЕТВЕРТЬ – СЕРЕДИНА XVIII в.)**

Причины дворцовых переворотов. Российские монархи эпохи дворцовых переворотов. Роль гвардии и аристократии в государственной жизни. Фаворитизм. Бироновщина. Расширение прав и привилегий дворянства. Манифест о вольности дворянства. Усиление крепостного права.

Войны с Персией и Турцией. Участие России в Семилетней войне. Вхождение в состав России казахских земель.

## **Россия во второй половине XVIII в.**

Екатерина II. Просвещённый абсолютизм. «Золотой век» русского дворянства. Уложенная комиссия. Губернская реформа. Оформление сословного строя. Жалованные грамоты дворянству и городам. Рас-

цвет крепостничества. Развитие капиталистического уклада. Социальные движения второй половины XVIII в. Е. Пугачев. Критика самодержавия и крепостничества. А. Радищев.

Павел I. Попытки укрепления режима. Указ о наследовании престола. Манифест о трёхдневной барщине.

Русско-турецкие войны конца XVIII в. и присоединение Крыма, Причерноморья, Приазовья, Прикубанья и Новороссии. Разделы Польши и вхождение в состав России Правобережной Украины, части Литвы, Курляндии. Россия и Великая французская революция. Русское военное искусство. П. Румянцев. А. Суворов. Ф. Ушаков.

### **РУССКАЯ КУЛЬТУРА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII в.**

Век Просвещения. Сословный характер образования. Народные училища. Шляхетские корпуса. М. В. Ломоносов. Основание Московского университета. Географические экспедиции. Литература и журналистика. Крепостной театр. Возникновение профессионального театра. Ф. Волков. Классицизм в архитектуре, изобразительном и музыкальном искусстве. Взаимодействие русской и западноевропейской культуры. Быт и нравы. Дворянская усадьба. Жизнь крестьян и горожан.

### **СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.**

**(1 час)**

Территория и население. Кризис крепостного хозяйства. Отходничество. Внутренняя и внешняя торговля. Развитие транспорта. Первые железные дороги. Развитие капиталистических отношений. Начало промышленного переворота.

### **ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX в.**

**(8 часов)**

Александр I. Негласный комитет. Указ о вольных хлебопашцах. Учреждение Министерств. Создание Государственного совета. М. М. Сперанский.

Участие России в антифранцузских коалициях. Тильзитский мир и русско-французский союз. Континентальная блокада. Вхождение Грузии в состав России. Присоединение Финляндии. Бухарестский мир

с Турцией. Отечественная война 1812 г.: причины, планы сторон, ход военных действий. М. Барклай-де-Толли. М. Кутузов. Д. Давыдов. Бородинская битва. Народный характер войны. Изгнание наполеоновских войск из России. Заграничные походы русской армии. Российская дипломатия на Венском конгрессе. Россия и Священный союз.

Усиление консервативных тенденций во внутренней политике после Отечественной войны 1812 г. А. А. Аракчеев. Военные поселения. Цензурные ограничения.

Движение декабристов. Первые тайные организации. Северное и Южное общества, их программы. Восстание на Сенатской площади в Петербурге 14 декабря 1825 г. Восстание Черниговского полка.

### **ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ ПОЛИТИКА ВО ВТОРОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX в. (5 ЧАСОВ)**

Николай I. Усиление самодержавной власти. Ужесточение контроля над обществом. III Отделение. А. Х. Бенкендорф. Кодификация законов. «Манифест о почётном гражданстве». «Указ об обязанных крестьянах». Политика в области просвещения. Польское восстание 1830–1831 гг.

Общественная мысль и общественные движения второй четверти XIX в. Н. М. Карамзин. Теория официальной народности. Кружки конца 1820-х – 1830-х гг. Славянофилы и западники. П. Я. Чаадаев. Русский утопический социализм. Петрашевцы.

Внешняя политика второй четверти XIX в. Восточный вопрос. Россия и освобождение Греции. Россия и революции в Европе. Вхождение Кавказа в состав России. Шамиль. Кавказская война. Крымская война: причины, участники. Оборона Севастополя, её герои. Парижский мир. Причины и последствия поражения России в Крымской войне.

### **РУССКАЯ КУЛЬТУРА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX в. (4 ЧАСА)**

Создание системы общеобразовательных учреждений. Успехи русской науки. Н. И. Лобачевский. Открытие Антарктиды русскими мореплавателями. Становление литературного русского языка. Золотой век русской поэзии. Основные стили в художественной культуре (сентиментализм, романтизм, реализм, ампи́р).

## **ВЕЛИКИЕ РЕФОРМЫ 60-70-х гг. XIX в. (5 часов)**

Александр II. Предпосылки и подготовка крестьянской реформы. Положение 19 февраля 1861 г. Отмена крепостного права. Наделы. Выкуп и выкупная операция. Повинности временнообязанных крестьян. Крестьянское самоуправление. Земская, городская, судебная реформы. Реформы в области образования. Военные реформы. Значение реформ 60–70 гг. XIX в. в истории России.

Общественные движения 50–60-х гг. XIX в. Подъём общественного движения после поражения в Крымской войне. А. И. Герцен и Н. И. Огарёв. Вольная русская типография в Лондоне. «Полярная звезда», «Колокол». Н. Г. Чернышевский. Н. А. Добролюбов. Журнал «Современник». Революционные организации и кружки середины 60-х – начала 70-х гг. XIX в.

## **Россия в конце XIX в. (7 часов)**

Социально-экономическое развитие пореформенной России. Завершение промышленного переворота. Формирование классов индустриального общества. Фабрично-заводское строительство. Новые промышленные районы и отрасли хозяйства. Железнодорожное строительство. Развитие капитализма в сельском хозяйстве. Остатки крепостничества и общинного быта. Аграрный кризис 80–90-х гг. XIX в.

Кризис самодержавия на рубеже 70–80-х гг. XIX в. Политика лавирования. М. Т. Лорис-Меликов. Убийство Александра II. Александр III. Манифест о незыблемости самодержавия. К. П. Победоносцев. Контрреформы. Реакционная политика в области просвещения. Национальная политика самодержавия в конце XIX в.

Общественные движения 70–90-х гг. XIX в. Земское движение. Идеология народничества. М. А. Бакунин. П. Л. Лавров. П. Н. Ткачев. Н. К. Михайловский. Политические организации народников. «Хождение в народ». Первые рабочие организации. Распространение идей марксизма. Г. В. Плеханов. «Освобождение труда». П. Б. Струве и «легальный марксизм». В. И. Ленин. «Союз борьбы за освобождение рабочего класса».

Внешняя политика во второй половине XIX в. Борьба за ликвидацию последствий Крымской войны. А. М. Горчаков. Присоединение Средней Азии. Народы Российской империи. Русско-Турецкая война 1877–1878 гг. «Союз трёх императоров». Сближение России и Франции в 1890-х гг.

## **НОВЕЙШАЯ И СОВРЕМЕННАЯ ИСТОРИЯ ИСТОРИИ РОССИИ (18 ЧАСОВ)**

Назревание революционного кризиса в Российской империи. Революция 1917 г. Падение монархии.

Временное правительство и Советы.

Внешняя и внутренняя политика Временного правительства. А. Ф. Керенский. Кризис власти. Разложение армии. Выступление генерала Л. Г. Корнилова. Положение на национальных окраинах. Начало распада российской государственности.

Провозглашение советской власти в октябре 1917 г. II Всероссийский съезд Советов и его декреты. Становление советской системы управления. Учредительное собрание и его роспуск. Отделение церкви от государства. Восстановление патриаршества.

Выход России из Первой мировой войны. Брестский мир и его последствия. Установление однопартийной диктатуры. Конституция 1918 г. Образование РСФСР. Социально-экономическая политика советского государства.

Гражданская война и военная интервенция: причины, основные этапы. «Военный коммунизм». Создание Красной Армии. С. С. Каменев. М. В. Фрунзе. С. М. Буденный. Белое движение. А. В. Колчак. А. И. Деникин. П. Н. Врангель. «Белый» и «красный» террор. Крестьянство в годы гражданской войны. Н. И. Махно. Война с Польшей.

Итоги гражданской войны.

### **СССР в 1920-е гг.**

Социально-экономический и политический кризис 1920–1921 гг. Крестьянские выступления. Восстание в Кронштадте. Голод в 1921 г. X съезд РКП(б). Переход к политике НЭПа. План ГОЭЛРО и начало восстановления экономики. Политика большевиков в области национально-государственного строительства. Образование СССР.

Конституция СССР 1924 г. Итоги и противоречия НЭПа. Борьба за власть в партии большевиков. Дискуссии о путях построения социализма. И. В. Сталин. Л. Д. Троцкий. Г. Е. Зиновьев. Н. И. Бухарин. Свёртывание НЭПа.

Внешняя политика Советского государства в 1920-е гг. Конференция в Генуе. Рапальский договор с Германией. Полоса признания СССР. Поддержка СССР революционных и национально-освободительных движений.

## **СССР в 1930-е гг.**

Советская модель модернизации. Индустриализация. Интенсивный рост промышленного потенциала страны. Создание оборонной промышленности. Социалистическое соревнование. Коллективизация сельского хозяйства: цели, методы, результаты. Формирование централизованной (командной) системы управления экономикой. Власть партийно-государственного аппарата. Формирование культа личности И. В. Сталина. Массовые репрессии. Итоги экономического, социального и политического развития страны к концу 1930-х – началу 1940-х гг. Конституция 1936 г.

СССР в системе международных отношений в 1930-х гг. Вступление СССР в Лигу наций. Попытки создания системы коллективной безопасности в Европе. Мюнхенский договор и позиция СССР. Советско-германский пакт о ненападении. Внешняя политика СССР в 1939-1941 гг. Расширение территории СССР.

Коренные изменения в духовной жизни общества. Ликвидация неграмотности в СССР. Развитие системы образования. Достижения науки и техники в годы первых пятилеток.

## **Великая Отечественная война 1941-1945 гг.**

СССР накануне Великой Отечественной войны. Мероприятия по укреплению обороноспособности страны. Нападение Германии и её союзников на СССР. Оборонительные сражения. Провал плана «молниеносной» войны. Московское сражение. Начало коренного перелома в ходе войны. Сталинградская битва. Битва на Курской дуге. Завершение коренного перелома в ходе войны. Освобождение советской территории от захватчиков. Вклад Советского Союза в освобождение Европы. Берлинская операция. Участие СССР в военных действиях против Японии. Советские полководцы. Г. К. Жуков. А. М. Василевский. И. С. Конев. К. К. Рокоссовский.

Советский тыл в годы войны. Эвакуация промышленности. Создание промышленной базы на Востоке. Политика оккупантов на захваченной территории. Геноцид. Партизанское движение. Советское искусство в годы войны: вклад в победу. Церковь в годы войны. Великий подвиг народа в Отечественной войне.

СССР в антигитлеровской коалиции. Ленд-лиз. Проблема второго фронта. Конференции в Тегеране, Ялте, Потсдаме и их решения. Итоги Великой Отечественной войны. Цена победы. Роль СССР во Второй мировой войне.

1950-х гг. «Оттепель». XX съезд КПСС. Разоблачение «культы личности» И. В. Сталина. Принятие новой программы КПСС и «курс на построение коммунизма в СССР». Курс на ускорение научно-технического развития. Реорганизация системы управления экономикой. Трудности в снабжении населения продовольствием. Освоение целины.

Создание Организации Варшавского договора. Венгерский кризис 1956 г. Советский Союз и страны, освободившиеся от колониальной зависимости. Карибский кризис 1962 г. и его международные последствия.

Достижения советского образования, развитие науки и техники. Атомная энергетика. Отечественная космонавтика. И. В. Курчатov. С. П. Королев. Ю. А. Гагарин. Духовная жизнь периода «оттепели». Художественные журналы, театр, киноискусство и их роль в общественной жизни.

### **СССР в 1960-е - начале 1980-х гг.**

Замедление темпов экономического развития и эффективности общественного производства. Отстранение Н. С. Хрущева от власти. Л. И. Брежнев. Экономические реформы середины 1960-х гг. Ориентация на развитие топливно-энергетического комплекса. «Застой» в экономическом развитии. Снижение темпов научно-технического прогресса. Ухудшение положения в сельском хозяйстве. «Теневая экономика» и коррупция. Обострение демографической ситуации.

Усиление консервативных тенденций в политической системе. Концепция «развитого социализма». Конституция 1977 г. Кризис советской системы и попытки повышения её эффективности.

### **Ю. В. Андропов**

Оппозиционные настроения в обществе. Развитие диссидентского и правозащитного движения. А. Д. Сахаров. А. И. Солженицын. Советское руководство и «пражская весна» 1968 г. Обострение советско-китайских отношений.

Достижение военно-стратегического паритета с США. Разрядка и причины её срыва. Совещание по безопасности и сотрудничеству в Европе. Афганская война.

Развитие советского образования, науки и техники, культуры и спорта.

## **М. С. ГОРБАЧЕВ**

Курс на «ускорение». Поиск путей реформирования экономики. Зарождение фермерства. Кооперативное движение. Провал антиалкогольной кампании, жилищной и продовольственной программ.

Демократизация политической жизни. Гласность. Реформа политической системы страны. Съезды народных депутатов СССР, РСФСР. Введение поста президента СССР. Начало формирования новых политических партий и общественно-политических движений. Потеря КПСС руководящей роли в развитии общества. Обострение межнациональных противоречий.

«Новое политическое мышление» и смена курса советской дипломатии. Вывод войск из Афганистана. Политика разоружения. Роспуск СЭВ и ОВД. Завершение «холодной войны».

Российская Федерация на рубеже XX – XXI вв.

Августовские события 1991 г. Распад СССР. Провозглашение суверенитета Российской Федерации.

## **Б. Н. Ельцин**

Переход к рыночной экономике. Экономические реформы 1992–1993 гг. Приватизация. Дефолт 1998 г.

Российское общество в условиях реформ. События октября 1993 г. Ликвидация системы Советов. Принятие Конституции Российской Федерации. Изменения в системе государственного управления и местного самоуправления. Политические партии и движения.

Современные межнациональные отношения. Чеченский конфликт и его влияние на общественно-политическую жизнь страны.

## **В. В. Путин**

Курс на укрепление государственности, экономический подъём и социальную стабильность.

Россия в мировом сообществе. Приоритеты внешней политики Российской Федерации на рубеже XX–XXI веков. Россия в СНГ. Российско-американские отношения. Россия и Европейский Союз.

## Д. А. МЕДВЕДЕВ

Изменения в Конституции РФ. Передача Китаю российских островов. Уступки Западу.

## В. В. ПУТИН – ВТОРОЕ ПРИШЕСТВИЕ

Олимпиада 2014 года в Сочи. Гражданская война на Украине. Возобновление «холодной войны» с США. Вхождение Крыма в состав России. Санкции.

## КАЛЕНДАРНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

1	Что такое ЕГЭ
2	Бланк ответов ЕГЭ
3	Восточные славяне.
4	Соседи восточных славян.
5	Образование Древнерусского государства.
6	Первые князья.
7	Правление Князя Владимира. Крещение Руси.
8	Расцвет древнерусского государства.
9	Жители Древней Руси.
10	Культура и быт Древней Руси.
11	Причины феодальной раздробленности.
12	Главные политические центры Руси.
13	Монголо-татарское нашествие
14	Защита западных рубежей.
15	Русь и Орда.
16	Русь и Литва.
17	Культура русских земель в XII-XIII веках
18	Предпосылки объединения русских земель. Возвышение Москвы.
19	Москва – центр борьбы с ордынским игом.
20	Московское княжество и его соседи в XIV – середине XV века.
21	Создание единого Русского государства и конец ордынского владычества.

22	Московское государство в конце XV–начале XVI века.
23	Церковь и государство в конце XV – начале XVI века.
24	Начало правления Ивана IV.
25	Реформы «Избранной рады».
26	Введение опричнины.
27	Внешняя политика Ивана IV.
28	Россия в конце правление Ивана IV.
29	Просвещение, устное народное творчество, литература в XIV – XVI веках.
30	Архитектура и живопись в XIV–XVI веках.
31	Быт XV–XVI веках.
32	Московский край в VII – XII веках
33	Московский край в XII – XV веках
34	История России с древнейших времён до конца XVI в. (обобщающие уроки).
35	Россия накануне Смуты.
36	Смута.
37	Окончание Смутного времени.
38	Социально–экономическое развитие России в XVII в.
39	Основные сословия российского общества.
40	Политическое развитие России в XVII в.
41	Власть и церковь. Церковный раскол.
42	Народные движения.
43	Внешняя политика России в XVII в.
44	Образование и культура в XVII в.
45	Сословный быт. Обычаи и нравы российского общества в XVII в.
46	Обобщающее повторение (Россия в XVII в.).
47	Предпосылки петровских преобразований.
48	Начало правления Петра I.
49	Северная война (1700–1721)

50	Реформы Петра I.
51	Экономическое развитие при Петре I.
52	Народные движения при Петре I.
53	Обобщающее повторение (Россия при Петре I).
54	Россия в эпоху дворцовый переворотов.
55	Внутренняя и внешняя политика в эпоху дворцовый переворотов
56	Внутренняя политика Екатерины II.
57	Крестьянская война под предводительством Е. Пугачёва.
58	Экономическое развитие России во второй половине XVIII в.
59	Россия в эпоху Екатерины II
60	Россия при Павле I.
61	Наука и образование в XVIII в.
62	Художественная культура России в XVIII в.
63	Быт и обычаи российского общества в XVIII в.
64	Обобщающий урок (История России XVII - XVIII вв.).
65	Внутренняя политика Александра I в 1801-1806 гг.
66	Внешняя политика в 1801-1812 гг.
67	Реформаторская деятельность М. М. Сперанского.
68	Отечественная война 1812 г.
69	Заграничные походы русской армии. Внешняя политика в 1813-1825 гг.
70	Внутренняя политика Александра I в 1815-1825 гг.
71	Социально-экономическое развитие после Отечественной войны 1812 г.
72	Общественное движение при Александре I.
73	Династический кризис 1825 г. Выступление декабристов
74	Внутренняя политика Николая I.
75	Общественное движение в годы правления Николая I.
76	Внешняя политика Николая I в 1826-1849 гг.
77	Социально-экономическое развитие в 20-50-х гг. XIX в.
78	Крымская война 1853-1856 гг.

79	Образование и наука.
80	Русские первооткрыватели и путешественники.
81	Художественная культура.
82	Быт и обычаи.
83	Начало царствования Александра II.
84	Крестьянская реформа 1861 г.
85	Либеральные реформы 1860-1870-х гг.
86	Социально-экономическое развитие после отмены крепостного права.
87	Общественное движение: либералы и консерваторы.
88	Зарождение революционного народничества и его идеология.
89	Революционное народничество второй половины 1860-х – начала 1880-х гг.
90	Внешняя политика Александра II.
91	Русско-Турецкая война 1877-1878 гг.
92	Внутренняя политика Александра III
93	Внешняя политика Александра III
94	Социально-экономическое и политическое развитие России в начале XX века.
95	От Февраля к Октябрю.
96	Становление советской власти.
97	Гражданская война.
98	Новая экономическая политика.
99	Внешняя политика России в 20-е гг.
100	Экономическая система СССР в 30-е гг. (коллективизация).
101	Внешняя политика СССР в 30-е гг.
102	Великая Отечественная война 1941 – 1945 гг.
103	Оттепель». Политика мирного сосуществования.
104	Трагедия Л. И. Брежнев.
105	Правление и смерть Ю. В. Андропов.
106	Недолгое пребывание у власти К. У. Черненко.
107	М. С. Горбачев и развал СССР.
108	Б. Н. Ельцин. Диагноз болезни.
109	В. В. Путин. Возрождение России.

П10	Правление Д. А. Медведева.
П12	В. В. Путин – второе пришествие. Заключение. Подведение итогов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Акунин Б. История российского государства. От истоков до монгольского нашествия. – М.: АСТ, 2014.
2. Акунин Б. История российского государства. Ордынский период. – М.: АСТ, 2014.
3. Артасов И. А. ЕГЭ – 2015: История: самое популярное издание типовых вариантов экзаменационных работ для подготовки к ЕГЭ. – М.: АСТ: Астрель, 2014.
4. Балязин В. Н. Неофициальная история России. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013.
5. История российской геральдики. – М.: Эксмо, 2009.
6. Карамзин Н. М. История государства Российского. – М.: Эксмо, 2006.
7. Кириллов В. В. Отечественная история в семах и таблицах. М.: Эксмо, 2012.
8. Клименчук Е. А. Отечественная история. Модуль 2. Россия в XX – начале XXI вв. – М.: РосНОУ, 2005.
9. Ключевский В. О. Избранные лекции «Курса русской истории». – Ростов н/д: «Феникс», 2002.
10. Костомаров Н. И. Русская история в жизнеописании её главнейших деятелей. – М.: Эксмо, 2006.
11. Кузьмин А. Г. История России с древнейших времён до 1618 г.: учеб. для студ. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: ВЛАДОС, 2004.
12. Краткий курс истории России с древнейших времён до начала XXI века: Учеб. пособие / Под ред. В. В. Керова. – М.: ООО «АСТ»: ООО «Астрель»: ОАО «ВЗПИ», 2004.
13. Орлов А. С., Полунов А. Ю., Шестова Т. Л., Щетинов Ю. А. Пособие по истории Отечества для поступающих в вузы. 5-е издание: Учеб. пособие. – М.: Простор, 2005.
14. Родин И. О., Пименова Т. М. Вся история в одном томе. – М.: ООО «Астрель»: ООО «АСТ», 2002.
15. Семенникова Л. С. Россия в мировом сообществе цивилизаций: учебник для студентов вузов неист. специальностей. – М.: КДУ, 2006.
16. Сахаров А. Н. История России с древнейших времён до конца XVIIвека. – М.: ООО «АСТ», 2001.
17. Татищев С. С. История российской дипломатии – М.: Эксмо, 2010.

18. Чазов Е. И. Хоровод смертей. Брежнев, Андропов, Черненко... – М.: Алгоритм, 2014.
19. Чернов С. В. «Идея гениальности» в трудах Николая Александровича Бердяева // Психология и психотехника. 2009. № 10. С. 41–47.
20. Чернов С. В. Наследие Серебряного века в возрождении духовной культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 189–192.
21. Чернов С. В. Образ личности гения: опыт исследования творческой жизни Н. А. Бердяева // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 373–404.
22. Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»: Опыт исследования творческого наследия М. В. Ломоносова // Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 202–224. DOI: 10/7256/1999-2793/2013/12/10056
23. Чернов С. В. Творец воспоминаний о вечности: Василий Васильевич Кандинский (1866–1944) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3–3. С. 184–189.
24. Энциклопедия для детей. Т. 5. История России и её ближайших соседей. Ч. 3. XXвек. – 2-е изд., переработанное и доп. / Глав. ред. М. Д. Аксенова. – М.: Аванта+, 1988.
25. Яковер Л. Б. История России (основной курс, методические рекомендации). – 7-е изд., доп. – М.: ТЦ Сфера, 2005.



**Е. С. ЛЕБЕДЕВА,  
О. А. ПОТАПОВА**

**«ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ  
АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ ПОД  
УПРАВЛЕНИЕМ MS WINDOWS». УЧЕБНО-  
МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ДЛЯ  
ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ  
В КОЛЛЕДЖАХ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ПРОГРАММУ  
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА  
10.02.03**

*Финансовый университет при Правительстве России  
Колледж информатики и программирования*

**В** современном постиндустриальном обществе происходит смена компонентов парадигм учения таких как: ценности, мотивы, нормы, цели, позиции участников учебного процесса, формы и методы учебного процесса, средства, контроль и оценка знаний. Целью современного процесса обучения в постиндустриальном обществе является не просто приобретение научных знаний, а деятельность, направленная на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т. д.). Важным элементом является ориентация на обучение в течении всей жизни.

Современному школьнику не просто сориентироваться в многообразии направлений подготовки, специальностях, формах обучения, да и в самих видах образовательных учреждений, реализующих различные уровни подготовки. Очень важно, нам педагогам, родителям, помочь сделать будущему студенту колледжа или ВУЗа правильный выбор. Необходимость профессионального ориентирования подростков основывается на существующих противоречиях между различными обстоятельствами выбора профессии:

- Между требованием сознательного и самостоятельного выбора профессии и недостаточной информированностью о профессии;
- Между нечёткостью, неопределённостью знаний об условиях и правилах выбора и необходимостью что-то выбрать;
- Между потребностью в деловых советах и отсутствием подлинно компетентных советчиков;
- Между профессиональными планами учащегося и его стойкими индивидуальными особенностями.

Выбор профессии предполагает наличие у учащегося информации двоякого рода: о мире профессий в целом, возможностях и требованиях каждой из них; о себе самом, своих способностях и интересах. Одним из путей решения проблемы выбора являются профориентационные тренинги.

Для профориентационной помощи абитуриентам предлагаю опыт Колледжа информатики и программирования Финансового университета при Правительстве Российской Федерации – профессиональный тренинг. Колледж реализует две программы подготовки специалистов среднего звена: 10.02.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем» и 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах». Предлагаю к использованию в колледжах методическую разработку – профориентационный тренинг «Информационная безопасность».

Учебно-методический материал тренинга сформирован на основе:

- ФГОС СПО по специальности 10.02.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем»;
- Компетентностного подхода реализуемого через развитие у абитуриентов:
  - компетентности в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности и ресурсы);

- компетентности в сфере познавательной деятельности, основанной на освоении способов деятельности на основе знаний;
- компетентности в сфере гражданско-общественной деятельности на основе социальных практик.

Областью профессиональной деятельности выпускников по специальности 10.02.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем» является организация и проведение работ по обеспечению защиты автоматизированных систем в организациях различных структур и отраслевой направленности<sup>1</sup>. Объектами профессиональной деятельности выпускников являются: автоматизированные системы; методы и средства обеспечения информационной безопасности автоматизированных систем.

Профессионально-ориентированный тренинг по специальности проводится в виде «Большой Игры», включает следующие модули:

- Модуль сюжетно-ролевой игры;
- Психолого-аналитический модуль;
- ИКТ – модуль;
- Практико-ориентированный модуль;
- Информационно-ознакомительный модуль. и направлен на:
  - формирование у абитуриентов предпосылок для осознанного выбора будущей специальности;
  - освоение абитуриентами практических навыков посредством выполнения практико-ориентированных заданий;
  - индивидуализацию процесса обучения;
  - формирование у абитуриентов представления об элементах профессионального поля специалиста в частности и специальности в целом;
  - формирование представления об учебных дисциплинах изучаемых в рамках выбранной специальности и аспектов дальнейшего трудоустройства.

---

<sup>1</sup>ФГОС по специальности 10.02.03 раздел IV «Характеристика профессиональной деятельности выпускников»

## ИНФОРМАЦИОННО-ОЗНАКОМИТЕЛЬНЫЙ МОДУЛЬ

Цель модуля: Формирование у слушателей представления о специальности «Информационная безопасность». Форма работы: групповая. Ход работы: В процессе диалог-обсуждения с аудиторией (желательно, каждый из приведённых ниже пунктов подкрепить презентационным сладом), ведущим рассматриваются:

1. Спец. дисциплины, изучаемые на специальности «Информационная безопасность автоматизированных систем» и отличающие её от других специальностей;

2. Особенности профессиональной деятельности специальности «Информационная безопасность автоматизированных систем» (автоматизированные системы, методы и средства обеспечения информационной безопасности автоматизированных систем);

3. Направления, по которым может проходить трудоустройство выпускника специальности, обладающего выпускной квалификацией «Техник по защите информации»: специалист технической поддержки, администратор по информационной безопасности, специалист по защите информации и т. д.

Здесь очень важно представить актуальную информацию по спросу на такого специалиста в Вашем регионе. Рекомендую использовать аналитику сайта [www.superjob.ru](http://www.superjob.ru). Пример информации с сайта:

### Наибольший рост спроса на персонал за месяц (август 2015-сентябрь 2015)



Рис. 15: Аналитика сайта [superjob.ru](http://www.superjob.ru).

Оснащение для модуля: Презентация по специальности, проектор, ноутбук. Планируемый результат: Сформировать у слушателей осознанное представление о специальности: «Информационная безопасность автоматизированных систем».

## **ИКТ - модуль**

Цель модуля: Формирование первичных умений по работе с антивирусными программами. (Этот модуль можно наполнять различным содержанием, мы выбрали антивирусную программу так как школьники 9 классов как правило с ней знакомы). Форма работы – индивидуальная.

Оснащение: Программа «Антивирус Касперского».

Основа антивирусной защиты компьютера – это использование надёжной антивирусной программы. Антивирусные программы бывают разные – от простейших приложений для мобильных телефонов до корпоративных продуктов, обеспечивающие безопасность больших гетерогенных сетей. К каждому виду антивирусов, кроме общих надёжности и незаметности для пользователя, предъявляются свои требования: в одном случае на первое место выдвигается необходимость работать с очень ограниченными системными ресурсами (мобильный телефон), в другом – оперировать с огромными базами данных, разрешать удалённое централизованное управление и предоставлять подробную статистику о вирусной ситуации в большой сети.

Защита Антивируса Касперского строится исходя из источников угроз, то есть на каждый источник предусмотрен отдельный компонент приложения, обеспечивающий его контроль и необходимые мероприятия по предотвращению вредоносного воздействия этого источника на данные пользователя. Такое построение системы защиты позволяет гибко настраивать приложение под нужды конкретного пользователя или предприятия в целом.

Защита компьютера в реальном времени обеспечивается следующими компонентами защиты: Вэб-Антивирус, Файловый Антивирус, Почтовый Антивирус, Проактивная защита, Анти-Шпион, Анти-Хакер, Анти-Спам. (ведущий даёт краткую характеристику каждой компоненте). Пример:

## ВЭБ-АНТИВИРУС

Открывая в интернете различные вэб-сайты, существует риск заразить компьютер вирусами, которые будут установлены на компьютер при помощи скриптов, содержащихся на вэб-страницах, а также загрузить опасный объект на свой компьютер.

*Вэб-Антивирус* специально разработан для предотвращения подобных ситуаций. Данный компонент перехватывает и блокирует выполнение скрипта, расположенного на вэб-сайте, если он представляет угрозу. Строгому контролю также подвергается весь http-трафик.

Оснащение модуля: Ноутбуки (по количеству участников), проектор, инструкция по выполнению задания «Антивирус и конфигурация».

Ход работы:

1. Демонстрация ведущим основных моментов работы с программой Антивируса Касперского.

2. Уточнение ведущим уровня понимания программы аудиторией. Ответы на возникшие вопросы.

3. Самостоятельное выполнение группой предложенных инструкции по выполнению задания «Антивирус и конфигурация» (время выполнения 25 – 35 минут), связанного с процессом изучения системных требований антивируса и сравнения их с параметрами компьютера.

Планируемый результат: Продемонстрировать соответствие системных требований программного продукта характеристикам персонального компьютера.

### ИНСТРУКЦИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЯ «АНТИВИРУС И КОНФИГУРАЦИЯ»

В данном задании нужно сравнить системные требования Антивируса Касперского 6.0 с конфигурацией Вашего компьютера и убедиться, что установка и работа этого приложения возможна. (Можно добавить в эту инструкцию скриншоты для разъяснения пошагового выполнения):

1. Узнайте версию операционной системы, в которой Вы работаете. Для этого найдите иконку **Мой компьютер**, выведите её контекстное меню (щёлкнув на ней правой кнопкой мыши) и выберите пункт **Свойства**;

2. Открывшееся окно **Свойства системы** содержит основные сведения о компьютере и установленной на нем операционной системе.

На первой закладке, **Общие**, представлена сводная информация, в том числе название и версия операционной системы. На картинке это **Microsoft Windows XP Professional<sup>1</sup> с установленным ServicePack 2**. Запомните название и версию Вашей операционной системы.

Теперь необходимо найти системные требования, предъявляемые **Антивирусом Касперского** при работе на компьютере под управлением Вашей операционной системы.

3. Откройте файл с документацией к Антивирусу Касперского 6.0, (kav6.0ru.pdf.)

4. Перейдите к разделу 2.3. Аппаратные и программные требования к системе и найдите в списке операционных систем Вашу, например, «Microsoft Windows XP HomeEdition или XP Professional (ServicePack 1 или выше)». Непосредственно после указания операционной системы будет идти перечень системных требований, предъявляемых к компьютеру с Вашей операционной системой. Соберите воедино все требования, предъявляемые к Вашей системе и заполните столбец «Требования Антивируса Касперского» следующей таблицы:

Параметр	Требования Антивируса Касперского	Параметры системы
Процессор		
Оперативная память		
Свободное место на диске		
Браузер		

5. Далее необходимо убедиться, что конфигурация системы позволяет установить Антивирус Касперского. Для этого вернитесь к окну «Свойства системы» (см. пункты 1 и 2 этого задания). В разделе «Компьютер» можно получить информацию и о процессоре, и об объёме оперативной памяти. В примере это Intel® Celeron® 1,70 ГГц и 192 МБ оперативной памяти.

Внесите полученные данные в третий столбец «Параметры системы» таблицы пункта 4.

6. Проверьте наличие свободного места на диске. Для этого откройте папку **Мой компьютер** и задержите на пару секунд курсор мыши над иконкой системного диска. В появившемся сообщении

<sup>1</sup>Приводимая в статье информация значительно устарела, так как поддержка MS Windows XP завершена 8 апреля 2014 года. На текущий момент сменилось три поколения MS Windows.

будет указан объем свободного пространства на нем и общий объем диска. На рисунке это локальный диск С: общей ёмкостью 3,99 Гб, на котором свободно 1,38 Гб. Занесите полученные Вами данные в общую таблицу в строку «Свободное место на диске».

7. Узнайте версию установленного на Вашем компьютере браузера. Браузер **Internet Explorer** встроен в любую операционную систему семейства Microsoft Windows, однако версия его может отличаться от требуемой. Запустите браузер, откройте меню **Справка** и выберите пункт «О программе».

8. В открывшемся окне найдите версию Internet Explorer, в данном случае это 6.0.2900. Внесите это значение в таблицу из пункта 4 (графа «Браузер») и закройте приложение.

9. Проанализируйте заполненную таблицу и сделайте выводы о возможности установки Антивируса Касперского 6.0 на Ваш компьютер.

10. Далее необходимо ознакомиться со списком установленных на компьютер программ и убедиться, что среди них нет других антивирусов. Для этого вызовите **Панель управления** (Пуск / Настройка / Панель управления).

11. В «Панели управления» найдите элемент **Установка и удаление программ** и откройте его.

12. Ознакомьтесь со списком установленных на компьютере программ и убедитесь, что среди них нет других антивирусов.

13. Обратите внимание на системную дату, установленную на Вашем компьютере. Для этого задержите на пару секунд курсор мышки над системным временем в правом нижнем углу экрана. Системная дата должна соответствовать реальной дате, это будет необходимо для корректной активации продукта.

На этом этап проверки системных требований окончен.

### **Модуль сценарно-ролевой игры**

Цель: Формирования представления о видах деятельности по специальности. Форма работы: Групповая.

Оснащение: Бланки для модуля сценарно-ролевой игры, проектор, ноутбук, шариковые ручки.

Ход работы: Данная бланковая игра позволяет моделировать некоторые элементы действий, связанных с обзором профессионального поля деятельности специальности «Информационная безопасность автоматизированных систем».

Игра проводится сразу со всей группой, и с каждым человеком в отдельности. Ведущий для демонстрации использует доску, а остальные участники играют с ведущим на своих бланках.

Время проведения игры – 40-50 минут.

Общая процедура проведения предполагает следующие этапы:

1. Ведущий демонстрирует на доске бланк (см. приложение 4), отвечает на возникшие вопросы, и кратко объясняет смысл предстоящей деятельности (о чём ещё ему нужно будет напомнить участникам в ходе первых трёх ходов).

2. Смысл и основные правила игры.

За 15 игровых ходов необходимо заработать как можно больше денег, как можно меньше заниматься восстановлением операционной системы своего компьютера, и сделать как можно больше удачных вложений в развитие своей фирмы.

Коммерческие сделки можно заключать только на суммы в 100, 300 и 500 условных единиц (см. вторую колонку в бланке [приложение 4]). Например, игрок хочет в 1-й свой ход заключить сделку на 300 миллионов и тогда он должен во второй колонке, напротив 1-го хода проставить цифру 300.

У каждого игрока в течении всей игры будет возможность приобретения лицензионного программного оборудования (не более *5-ти раз*). За каждое такое приобретение придётся отдать 50% от всей суммы сделки за данный ход. Например, если за 1-й ход игрок заключил сделку на 300 млн., то приобретя лицензионное программное обеспечение, он должен отдать за него 150 условных единиц, а оставшиеся 150 условных сразу записать в графу «ПО», напротив 1-го хода. Если игрок не приобретает лицензионное ПО, то соответственно в данной графе записывается прочерк (←→).

Ровно 5 раз за игру ведущий скажет «вторжение извне». Если игрок за данный ход приобрёл лицензионное ПО, то ему ничего не угрожает и он продолжает игру в обычном порядке. Но если он решил на нём сэкономить, то тогда ему придётся заниматься восстановлением своей операционной системы пострадавшей от вирусов.

- Во-первых, у него конфискуется вся сумма за данный ход (игрок сам её просто зачёркивает в своём бланке).

- Во-вторых, период восстановления операционной системы пострадавшей от вирусов, определяется суммой сделки: за 100 условных единиц – пропускается 1 игровой ход), за 300 условных единиц – 3 хода, за 500 условных единиц – 5 ходов.

В колонке восстановление системы пострадавшей от вирусов, напротив номеров соответствующих ходов проставляются буквы «В», означающие, что игрок в данных ходах не участвует.

- В-третьих, за данные ходы игрок не может делать больше ничего, кроме как ждать окончания срока выполнения восстановительных работ.

Для тех, кто не занимается восстановлением своей операционной системы есть возможность не более пяти раз за всю игру сделать вклад в развитие фирмы. Если игрок делает вклад в развитие, то в графе «вклад в развитие фирмы», напротив соответствующего хода проставляется вся оставшаяся за данный ход сумма (в условных единицах).

Например, если после приобретения лицензионного ПО у игрока осталось 150 млн., то он обязан отдать их все. Если он за данный ход не совершал приобретений, то он мог бы отдать все 300 условных единиц.

Ведущий за всю игру должен ровно 5 раз объявить «Повышение рыночной стоимости акций вашей фирмы». Если кто-то за данный ход (когда ведущий это произнёс) сделал свой вклад в развитие, то считается, что он всё точно рассчитал и сумма этого взноса, выписанная ранее в колонку «вклад в развитие фирмы» утраивается и в колонке «Итоги» игрок её сразу же записывает. Например, если взнос составил 150 у. е., то в итоге пишется уже 450 у. е. Но, если игрок за данный ход никаких взносов не делал, то в колонке «Итоги» он пишет просто оставшуюся у себя сумму (см. пример заполнения приложение 4).

*Пояснение для ведущего:*

Объявляя «Вторжение извне» и «Повышение рыночной стоимости акций фирмы», ведущий должен ориентироваться на настроение аудитории, то есть не просто «говорить» эти слова, а именно играть с классом, иногда комментируя свои высказывания. Важно не ошибиться и назвать «Вторжение извне» и «Повышение рыночной стоимости акций фирмы» ровно по пять раз.

Для интересного обсуждения результатов рекомендуется так рассчитать свои высказывания, чтобы последнее «Вторжение извне» произошло на предпоследнем (14-ом) ходу, а последнее «Повышение рыночной стоимости акций фирмы» было сказано на 9-10 ходу.

3. Подведение итогов игры начинается с того, что каждый подсчитывает, сколько он всего заработал у. е. Сколько раз восстанавливал систему, пострадавшую от вирусов и сколько сделал успешных вкладов в развитие своей фирмы. Далее, в процессе группового обсуждения

выявляется, кто выбрал наиболее оптимальную стратегию своей деятельности и почему?

Завершается игра тем, что ведущий предлагает игрокам на обратной стороне листа с бланком ответить на два вопроса:

А) довольны Вы результатами, достигли того, чего хотели?

Б) если Вы довольны результатами, то кому сказать спасибо (самому себе или случайному совпадению)? если Вы не довольны, то кто в этом виноват? Такие листочки можно собрать и проанализировать, а можно просто предложить участникам игры взять их себе на память (для самостоятельных размышлений).

### ОБРАЗЕЦ ЗАПОЛНЕНИЯ БЛАНКА ДЛЯ МОДУЛЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

№ сделки	Варианты сделок: 100 млн. 300 млн. 500 млн.	ПО=5 Приобретение лицензионного ПО - 50%	В=5 Вторжение из вне	Восстановление системы пострадавшей от вирусов 100 - 1 300 - 3 500 - 5 (сделок)	В=5 Вклад в развитие фирмы - 100% за данную сделку	Д=5 Повышение рыночной стоимости акций фирмы сумма вноса х3	ИТОГ:
1	2	3	4	5	6	7	8
1	300	150	-	-	150	П	450
...							
15							
ИТОГ:							

Уважаемые коллеги, тематику сюжетно-ролевой игры можно изменить, используя только игровой алгоритм описанный выше.

Планируемый результат: Продемонстрировать важность принятия своевременных решений, связанных как с использованием лицензионного ПО, в деятельности предприятия, так и с финансовыми рисками.

## ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ МОДУЛЬ

Цель модуля: Формирование первичных умений по работе с тестовыми вирусами. Форма работы: индивидуальная.

Ход работы:

- Демонстрация и обсуждение ведущим основных этапов работы по созданию тестовых вирусов, с учётом использования раздаточного материала инструкции по выполнению задания «Тестовые вирусы», который нужно предоставить на рабочем месте каждого участника (практика проведения тренингов показывает, что описания или пошаговые инструкции лучше предоставлять в печатном виде, а не в электронном).
- Уточнение уровня понимания хода работ у аудитории. Ответы на возникшие вопросы.
- Самостоятельное выполнение группой предложенных инструкций (время выполнения 35 – 50 минут) связанного с процессом создания тестовых вирусов.

Оснащение: Ноутбуки (с установленной программой Антивирус Касперского), Инструкция по выполнению задания «Тестовые вирусы», Бланки фиксации «Тестовый бланк регистрации результатов».

Планируемый результат: Сформировать представление о работе с тестовыми вирусами на примере программы Антивирус Касперского.

### ИНСТРУКЦИЯ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ЗАДАНИЯ «ТЕСТОВЫЕ ВИРУСЫ»

#### Блок 1. СОЗДАНИЕ ТЕСТОВЫХ ВИРУСОВ

- В этом задании Вам нужно будет создать три файла с тестовыми вирусами: eicar.com, cure-eicar.com и susp-eicar.com. Для того, чтобы антивирус не заблокировал тестовые вирусы ещё на подготовительном этапе, нужно временно отключить постоянную защиту.

Для этого вызовите контекстное меню иконки Антивируса Касперского в системной панели и выберите пункт **Приостановка защиты**.

- В открывшемся окне **Приостановка защиты** оставьте предложенный по умолчанию вариант *После перезапуска приложения* и нажмите **ОК**.

- После этого появится сообщение о том, что защита не работает, а иконка **Антивируса Касперского** обесцветится. Постоянная защита отключена.

- Запустите текстовый редактор **Блокнот**, воспользовавшись системным меню **Пуск / Программы / Стандартные / Блокнот**.

- В открывшемся окне наберите строку

- X501P%@AP[4\PZX54(P^)7CC)7}\$EICAR-STANDARD-ANTIVIRUS-TEST-FILE!\$H+H\*

- Сохраните получившийся файл в папку C:\Test под именем eicar.com. Для этого воспользуйтесь меню **Файл / Сохранить как...**

- В открывшемся окне перейдите к полю **Имя файла** и наберите в нем "C:\Test\eicar.com".

- Вернитесь к окну **Блокнота**, нажав **Сохранить**.

- Модифицируйте EICAR, добавив к нему приставку "CURE-"

- Сохраните получившийся файл под именем C:\Test\cure-eicar.com, воспользовавшись командой **Файл / Сохранить как...**

- Аналогично создайте SUSP-EICAR, повторив пункты 9-10, но для приставки "SUSP-"

- Закройте окно текстового редактора **Блокнот**.

- Зафиксируйте в тестовом бланке количество файлов и их размер появившихся в папке Test (Задание 1).

- Убедитесь, что при запуске тестовый вирус выводит предупреждающее окно. Для этого запустите eicar.com, дважды щёлкнув по нему курсором мыши.

- Поскольку EICAR представляет собой приложение MS DOS, то при его запуске откроется окно сеанса MS DOS, которое сразу же после выполнения программы закроется. Для того, чтобы увидеть сообщение про то, что EICAR – это тестовый вирус, нужно запустить его через командную строку.

Воспользуйтесь системным меню **Пуск / Программы / Стандартные / Командная строка**.

- В открывшемся окне перейдите к каталогу Test. Для этого нужно набрать команду "cd C:\Test" и нажать клавишу **Enter**.

- Перейдя к нужному каталогу, запустите файл eicar.com, набрав команду eicar.com и нажав **Enter**.

- Ознакомьтесь с сообщением, которое вывел EICAR и зафиксируйте его (без ошибок!!!) в тестовом бланке (Задание 2).
- Закройте окно командной строки, набрав exit и нажав **Enter**.

## **Блок 2. Тестирование с помощью EICAR**

В этом блоке Вам нужно будет протестировать способность установленного Антивируса Касперского обнаруживать вирусы на примере базового тестового вируса EICAR. В задании нужно будет работать при **выключенной постоянной защите**.

- Перейдите к папке с тестовыми вирусами C:\Test.
- Вызовите контекстное меню файла eicar.com и выберите пункт

### **Проверить на вирусы.**

- Как результат, почти одновременно должны появиться два окна. Сначала окно статистики выполнения задачи поиска вирусов.
- Поверх него в углу экрана – окно с запросом действия.

Поскольку вылечить EICAR нельзя, то первая кнопка неактивна.

Вы можете либо пропустить, либо удалить eicar.com. В случае невозможности лечения рекомендуется выбирать удаление. Нажмите **Удалить**.

- Обратите внимание на информационное сообщения, появившееся на несколько секунд в левом нижнем углу экрана.
- После того как Вы выбрали действие, Антивирус Касперского применит его к инфицированному файлу, в данном случае – удалит eicar.com. Это сразу же отобразится в окне статистики. Изучите представленные в нем данные и нажмите **Заккрыть**.

• Проверьте, что удалённый файл eicar.com появился в резервном хранилище. Для этого откройте главное окно интерфейса, дважды кликните на иконке Антивируса Касперского в системной панели.

- Перейдите к разделу **Сервис → Файлы данных**.
- Перейдите к окну с подробной информацией о резервном хранилище, нажав на группу **«Резервное хранилище»**.
- Ознакомьтесь с внешним видом окна резервного хранилища. Для того, чтобы получить управление над каким-либо объектом из резервного хранилище, его нужно выделить. Выделите строку "Заражён: вирус EICAR-Test-File".

• При выборе объекта, стали активными кнопки управления им: **Удалить** и **Восстановить**. Удалите eicar.com, нажав **Удалить**.

- Убедитесь, что резервное хранилище теперь пусто и закройте окно статистики, нажав **Заккрыть**.

### **Блок 3. ЛЕЧЕНИЕ ИНФИЦИРОВАННЫХ ФАЙЛОВ**

В этом блоке вам предстоит работать при включённой постоянной защите.

1. В главном окне интерфейса перейдите к разделу **Защита**.
2. Включите постоянную защиту, нажав Пуск (▶).
4. Убедитесь, что это произошло, проследив за изменениями во внешнем виде окна.
5. Обратите внимание, что иконка Антивируса Касперского в системной панели снова стала цветной и прочтите появившееся информационное сообщение.
6. Откройте папку C:\Test.
7. Обратитесь к файлу sige-eicar.com, дважды щёлкнув по нему курсором мыши и не задевая иконку файла susp-eicar.com.
8. Антивирус Касперского сразу же должен обнаружить, что Вы пытаетесь обратиться к заражённому файлу. Как результат - выводится окно с запросом действия, которое нужно применить к найденному вирусу.
9. Как и в предыдущем случае, окно разделено на две части и содержит описание ситуации и кнопки для выбора действия. Единственное отличие состоит в возможности лечения - это указано в описании файла («Лечение возможно»), кнопка «Лечить» активна. Вылечите файл sige-eicar.com, нажав **Лечить**.
10. Об успешном результате лечения сообщает информационное окно.
11. Убедитесь, что перед лечением файл был помещён в резервное хранилище и отметьте в ТЕСТОВОМ БЛАНКЕ, что произошло с данным файлом (Задание 3).
12. и зафиксируйте в ТЕСТОВОМ БЛАНКЕ его размер там.
13. Очистите резервное хранилище, выделив строку с EICAR и нажав **Удалить**.

### **Блок 4. ПОМЕЩЕНИЕ ФАЙЛОВ НА КАРАНТИН**

В этом задании изучается второе хранилище Антивируса Касперского, **карантин**. На карантин ставятся все подозрительные файлы - то есть такие, которые по всем признакам инфицированы, но вердикт об их неизлечимости пока не вынесен. Может быть, при следующем

обновлении антивирусных баз в них будет добавлена информация, позволяющая это сделать, или же свидетельствующая о неизлечимости. В первом случае можно будет провести повторную проверку карантина и вылечить теперь уже допускающие лечение файлы, во втором – удалить с перемещением в резервное хранилище.

1. Дайте постоянной защите обнаружить последний из созданных в первом задании тестовый вирус SUSP-EICAR. Для это повторите действия предыдущего задания, но относительно файла susp-eicar.com. Сначала перейдите к папке C:\Test и нажмите на иконку файла susp-eicar.com

2. Антивирус Касперского просканирует этот файл и обнаружит его подозрительным. В результате выведется окно с просьбой выбрать необходимое действие. Вам будет предложено три варианта: поместить на карантин, удалить или пропустить. Поскольку файл признан подозрительным, лечение невозможно (иначе бы было предложено его сначала вылечить). Нажмите **Карантин**.

3. Теперь проследите, что susp-eicar.com появился на карантине. Для этого откройте главное окно антивируса и перейдите к подразделу **Файлы данных**.

4. Обратите внимание на сводную статистику по карантину и щёлкните на группе "Карантин" Вспомните, что для файлов, которые антивирус помещал в резервное хранилище вердикт был однозначен – заражён. В карантин же помещаются файлы с более мягким статусом – возможно заражён. Таким образом, помещение на карантин подразумевает, что в дальнейшем этот вердикт может быть изменён. А изменён он может быть только при проверке с другими, более новыми или полными антивирусными базами.

5. Очистите хранилище Карантин, выделив строку с EICAR и нажав **Удалить**.

6. Закройте окно статистики, нажав **Закреть**.

7. Зафиксируйте в тестовом бланке количество файлов и их размер оставшихся в папке Test (Задание 4).

### ТЕСТОВЫЙ БЛАНК РЕГИСТРАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ

(в каждой таблице добавить количество строк до 6 каждой таблице  
добавить количество строк до 6)

ФИО \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Задание 1

Имена файлов	Размер файлов

### Задание 2

Название файла	Кодовое обозначение файла

### Задание 3

В резервном хранилище	В папке Test	В корзине

### Задание 4

Имена файлов	Размер файлов

## ТЕСТОВЫЙ БЛАНК РЕГИСТРАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ 1

ФИО \_\_\_\_\_ Дата \_\_\_\_\_

Файл eicar.com это (дать определение):

Файл cure-eicar.com это (дать определение):

Файл susp-eicar.com это (дать определение):

Куда перемещается удалённый файл (обведите букву\буквы правильных ответов)?

- а) В корзину.
- б) В хранилище карантин.
- в) В резервное хранилище.
- г) В режим MSDOS.
- д) Исчезает из компьютера.

Что произошло с файлом cure-eicar.com (обведите букву\буквы правильных ответов)?

- а) Был удалён из компьютера.
- б) Был перемещён в резервное хранилище.
- в) Был поставлен на карантин.
- г) Увеличился в размере (да/нет и где).
- д) Остался в папке Test.
- е) Уменьшился в размере (да/нет и где).

Когда файлы ставятся на карантин (обведите букву\буквы правильных ответов)?

- а) Когда они не излечимы.
- б) После того как их вылечили.
- в) После восстановления системы.
- г) Когда они возможно заражены.
- д) Когда их копируют с flash-носителей.

### **ПСИХОЛОГО-АНАЛИТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ**

Цель: Проанализировать уровень понимания слушателями особенностей информационной безопасности в интернете. Форма работы: индивидуальная.

Ход работы:

1. Ведущий зачитывает инструкцию к тесту.
2. Отвечает на возникшие вопросы.
3. Контролирует время выполнения теста.

Оснащение: бланки для ответов, карандаши, секундомер, ноутбук, с демонстрационным плакатом.

Планируемый результат: В процессе диалога с аудиторией обсудить правовые моменты, затрагивающие безопасность в интернете (тест Информационная безопасность).

### **ТЕСТ НА ИНФОРМАЦИОННУЮ БЕЗОПАСНОСТЬ**

Инструкция: На бланке ответов укажите правильный вариант ответа:

1. Какая часть от общего объёма вирусов распространяется по средством электронной почты?

- Свыше 90%.
- 80%.
- 75%.
- 100%.

2. Что такое «Zafi.D»?

- Игра.
- Обозреватель.
- Вирус.
- Марка зарубежной пасты.

3. Какие меры следует принять при получении большого количества спама?

- Удалить весь спам и включить весь фильтр спама.
- Ответить на каждое сообщение и попросить отправителей больше не присылать их.
- Открыть сообщения и узнать, что в них содержится.
- Больше никогда не пользоваться электронной почтой.

4. Что следует делать с важными файлами?

- Хранить их на жёстком диске компьютера.
- Отправить их другу по электронной почте.
- Распечатать их на бумаге, а потом удалить.
- Сделать резервные копии этих файлов.

5. Какой способ обновления операционной системы является наиболее безопасным?<sup>1</sup>

- Установка обновлений с компакт-диска или загрузка с веб-сайта поставщика Интернет-услуг.
- Установка обновлений через сообщения электронной почты.
- Установка обновлений через группы новостей.
- Загрузка обновлений из одноранговых сетей.

6. Можно ли проникнуть в незащищённый компьютер другого пользователя с другого компьютера?

- Нет.
- Только если пользователь откроет доступ.
- Да.
- Да, но при этом будет слышен стук.

7. Какие меры необходимо принять. Чтобы нежелательные посетители не могли проникнуть в мой компьютер через интернет?

- Установить антивирусное программное обеспечение.
- Закрывать обозреватель Интернета каждый раз после использования.
- Позвонить в компьютерную службу помощи.
- Установить брандмауэр.

---

<sup>1</sup>Ни один из предложенных авторами вариантов ответов на данный вопрос не является корректным. *Прям. ред.*

8. При общении в чатах необходимо:

- Использовать собственное имя, поскольку в Интернете запрещено выдавать себя за кого-то другого.
- Выбрать уже использованный псевдоним.
- Придумать себе псевдоним.
- Выяснить, какие правила заведены в чате, и действовать согласно этим правилам.

9. Собеседник из чата предлагает встретиться. Как вы должны поступить?

- Сразу же согласиться.
- Согласиться, но взять с собой друга.
- Поговорить об этом с родителями, и если решите идти, то обязательно взять с собой взрослого и встречаться только в общественных местах.
- Спросить номер телефона своего друга по Интернету, чтобы устроить встречу в безопасном месте.

10. Какую информацию не следует разглашать в чатах и дискуссионных группах?

- О своих хобби.
- Домашний адрес.
- Свой псевдоним.
- О любимой музыкальной группе.

11. Какое из следующих утверждений верно?

- Вся информация в интернете достоверна.
- Нельзя доверять никакой информации, найденной в Интернете.
- Можно доверять информации на веб-сайтах известных организаций.
- Не вся информация в Интернете достоверна.

12. При просмотре веб-сайтов и общении через Интернет:

- Вы оставляете электронные следы («цифровые отпечатки»), по которым можно определить IP-адрес ПК и просмотренные страницы.
- Вы оставляете электронные следы, которые можно удалить самому.
- Никто не может проследить, какие веб-страницы вы просматривали.
- Вы оставляете электронные следы, которые хранятся только на вашем компьютере.

13. Можно ли удалить собственную фотографию с вэб-страницы после того, как она была передана или опубликована на ней?

- После публикации фотографии в Интернете её больше не возможно контролировать. Возможно, её никогда не удастся удалить.
- Фотографию можно легко удалить, попросив об этом вэб-мастера.
- Можно самому удалить фотографию с вэб-сайта.
- Можно обратиться в милицию.

14. Какие действия необходимо предпринять, если возникла проблема и вы обратились за помощью в дискуссионный форум?

- Следует попросить помощи в первом попавшемся форуме, так как пользователи Интернета любят помогать друг другу.
- Сначала необходимо найти соответствующий форум (или форум с надлежащей темой) и попросить помощи там.
- Сначала следует найти соответствующий форум и проверить, не задавал ли кто-нибудь там такой же вопрос, на который уже получен ответ. Если такой вопрос отсутствует, его можно задать.
- Вы не должны принимать участие в дискуссиях в Интернете.

15. Что необходимо сделать при публикации изображений на собственном вэб-сайте?

- На собственных вэб-страницах можно свободно публиковать изображения, найденные на страницах других пользователей, потому что Интернет является бесплатным ресурсом.
- На собственных вэб-страницах можно свободно публиковать изображения, найденные на страницах других пользователей, только при условии, что вы укажете источник изображения.
- На собственных вэб-страницах можно свободно публиковать изображения, найденные на страницах других пользователей, только при условии, что вы будете оповещать об этом владельцев изображений.
- Перед использованием изображений необходимо спросить разрешения владельцев изображений.

16. Что необходимо сделать при размещении на собственном вэб-сайте ссылки на вэб-страницу другого пользователя?<sup>1</sup>

- Необходимо спросить его разрешения.

<sup>1</sup>Ни один из предложенных авторами вариантов ответов на данный вопрос не является корректным. *Прям. ред.*

- Вам решать, спрашивать разрешения или нет.
- С вашей стороны будет добросовестно спросить разрешения.
- Вы совершаете преступление.

17. Что в Интернете запрещено законом?

- Копирование файлов для личного использования.
- Поиск информации для школьного домашнего задания.
- Заимствование идеи для использования в школьном домашнем задании.
  - Точное копирование информации для использования в школьном домашнем задании<sup>1</sup>.

18. Кто несёт ответственность за материал, который публикуется в Интернете?

- Никто. Любой пользователь может спокойно публиковать в Интернете любую информацию.
- Создатели веб-страниц.
- Родители создателей веб-страницы.
- Поставщик услуг, на чьём сервере хранятся веб-страницы.

19. Вы хотите разместить сделанную вами фотографию друга на своей домашней веб-странице или отправить её в фото галерею в Интернете. Как вы должны поступить?

- Можно свободно разместить фотографию в Интернете или отправить её в фотогалерею.
- Перед размещением фотографии необходимо спросить разрешение друга.
- Можно свободно разместить фотографию на своей домашней веб-странице, но её нельзя отправлять на другие веб-сайты.
- Фотографию нельзя ни размещать, ни отправлять, даже если ваш друг дал разрешение.

20. Выдавать себя за другого человека в Интернете:

- Противозаконно.
- Разрешено только в особых случаях.

---

<sup>1</sup>Законодательство не регламентирует использование информации из Интернета для выполнения домашних заданий. Следовательно законом это не запрещено. Постановка вопроса и варианты ответов на него вызывают сомнения. *Прим. ред.*

- Забавно – можно над кем-нибудь весело подшутить.
- Увлекательно.

### Ключ к тесту ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ

Номер во-проса	Правильный от-вет	Номер во-проса	Правильный ответ
1	1	11	4
2	3	12	1
3	1	13	1
4	4	14	3
5	1	15	4
6	3	16	3
7	4	17	4
8	3	18	2
9	3	19	2
10	2	20	1

Из личного опыта проведения данного тренинга для школьников 9 классов, рекомендуем разделить участников на три группы не более 8-10 чел. Такие модули как, модуль сюжетно-ролевой игры, ИКТ – модуль, практико-ориентированный модуль проводятся одновременно тремя ведущими в подгруппах, далее группы меняются местами (т.о. каждый ведущий проводить три раза свой модуль).

Этап рефлексии очень важен нам как ведущим тренинга и сотрудникам колледжа, для планирования цифр набора на следующий учебный год.

### РЕФЛЕКСИЯ

Рефлексия участников может проводиться по ниже предложенному варианту. Анализ полученных данных позволит отследить динамику работы с группой.

Фамилия Имя

Что Вам наиболее понравилось в тренинге:

Ваши пожелания:

В организации и проведении тренинга

В содержании тренинга

По окончании тренинга ваше представление о специальности:

- а) Не изменилось. Я именно так представлял себе эту специальность.*
- б) Изменилось. Стала понятнее сущность специальности.*
- в) Изменилось. Я представлял себе, что-то совершенно иное.*

Возникло ли у Вас желание после тренинга при поступлении в колледж выбрать другую специальность:

- а) Теперь буду рассматривать и другие специальности*
- б) Только эта специальность!!!*
- в) Всегда рассматривал несколько специальностей*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Психология / под ред. А. А. Крылова. – М.: «Проспект», 1998.
2. Гребень Н. Ф. Психологические тесты для профессионалов. – Минск: Современная школа, 2008.
3. Истратова О. Н., Эксакусто Т. В. Психодиагностика: коллекция лучших тестов. Ростов н/Д: Феникс, 2009.
4. Кон И. С. Психология юношеского возраста. – М.: «Просвещение», 2001.
5. Соколов А. В. Методы информационной защиты объектов и компьютерных сетей. – М.: «Полигон», 2000.

**А. Е. ХАРЛАМЕНКОВ**  
**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА**  
**ПО КУРСУ: «ОСНОВЫ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО**  
**ЯЗЫКА ДЛЯ РАЗРАБОТЧИКОВ ЖЕСТО-**  
**МИМИЧЕСКОГО ИНТЕРФЕЙСА “SURDOJET”»**

*ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

**Д**анная вводная описывает основные этапы предлагаемого специализированного курса и его отличительные особенности от общего курса основ русского жестового языка, преподаваемого на аналогичных языковых курсах, но предназначенных для широкой аудитории.

В основу настоящего курса в том числе были положены наши научные исследования, посвящённые русскому жестовому языку и формированию коммуникативной компетенции лиц с нарушениями слуха [11, 12, 13, 14, 15]. В качестве основного педагогического инструмента используется «Электронная справочно-аналитическая система “Русско-жестовый толковый словарь”» [14] [свидетельство о государственной регистрации электронного ресурса № 20871, выданное 05.05.2015 г. «Объединённым фондом электронных ресурсов “Наука и образование”» Министерства образования и науки Российской Федерации]. С помощью данной Системы слушателям курсов демонстрируется взаимосвязь многозначности слов русского языка с жестовыми эквивалентами, прививается навык осмысленного перевода с языка на язык.

## **ЦЕЛЕВАЯ АУДИТОРИЯ**

Целевой аудиторией курса являются магистранты Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ) – разработчики программно-аппаратного комплекса жесто-мимического интерфейса. Для них необходимо освоить основы предметной области в целях повышения качества проводимых НИОКР в области жестового языка. Магистрантам необходимо развить осознанность своей работы и понять специфику кинетической системы коммуникации.

### **ТЕМА «ВВОДНАЯ ЛЕКЦИЯ: ГЛУХОТА — ИНВАЛИДНОСТЬ СОЦИАЛЬНАЯ; ГЛУХИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ГРУППА; ВЕХИ РАЗВИТИЯ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА»**

Излагается проблематика «язык – мышление – менталитет»; сравнение глухих с «идеологически»-близкой группой - «слепых».

Описание, в историческом контексте, процесса обучения жестовому языку по принципу «от мастера к ученику»; проблема жестовых словарей.

### **ЗАДАНИЕ НА ИССЛЕДОВАНИЕ НА ТЕМУ: «К КАКИМ ПОСЛЕДСТВИЯМ ПРИВОДИТ СЛОЖИВШАЯСЯ СИТУАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ ЖЕСТОВОМУ ЯЗЫКУ ЕГО НОСИТЕЛЕЙ»**

Задание выполняется в виде коллективного проекта и сдаётся в электронном виде.

Требуется на основании представленных материалов провести углублённый поиск данных по теме и выполнить эмпирическое исследование на тему «К каким последствиям приводит сложившаяся ситуация в обучении жестовому языку его носителей».

Студенты должны придти к выводу, о существовании «воронки потери информации» и осознанию проблемы общей грамотности глухих.

### **ТЕМА «ДАКТИЛОЛОГИЯ И СЧЁТ»**

Дактилология (пальцевая азбука) лежит в основе кинетики жестового языка. На её основе формируется жестовый почерк. Нарушения в воспроизводстве дактильных знаков являются дефектами жестовой речи.

В рамках данной темы преподаётся методика преодоления безусловного хватательного рефлекса, являющегося основной причиной дефектов жестовой речи.

Особое внимание уделяется постановке руки, отработки правил дактилирования, выработке жестового почерка, так как на основе этих полученных и практически усвоенных данных магистрантам предстоит переводить полученные знания в машинную форму и обучать им роботизированные системы. Для этих целей применяется **новая авторская методика**, предложенная автором: **«ультравязкий дактиль»**, когда дактилирование выполняется со скоростью 1 знак в 10–20 секунд, с «раскадровкой» междактильных связей и переходов из одной дактильной конфигурации в другую.

Автором вводится **новое понятие** в классификацию жестов по их составу: к существующим трём (простые жесты, составные жесты и жесты-склейки) добавляется четвёртое, ранее не выделявшееся исследователями жестового языка — **жесты дактильные склейки**. Жесты данного типа полностью состоят из дактилем, но они не подчиняются правилам дактилирования; дактилемы в данном типе жестов не являются самостоятельными элементами, а выполняются как единый жест.

### **ТЕМА «БАЗОВЫЕ КОНФИГУРАЦИИ И ПРИЁМЫ ДАКТИЛЬНОЙ СКОРОПИСИ»**

В данной теме разбираются все известные конфигурации рук; большинство из них основаны на дактилемах и цифровых знаках.

Отрабатываются

#### **ЗАДАНИЕ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ НА ТЕМУ: «СМЫСЛЫ ЧАСТИЦ, ПРЕДЛОГОВ, СОЮЗОВ»**

Задание выполняется в виде коллективного проекта и сдаётся в электронном виде.

Выявить максимальное количество предлогов, частиц, союзов, и прочих служебных частей речи, встречающихся в русском языке.

Выяснить, какие смысловые значения имеют предлоги, частицы, союзы; подобрать синонимы к каждому.

Правила оформления:

1. описание каждого исследуемого слова оформить в виде словарной статьи;
2. в качестве источника рекомендуется использовать базу словарей и энциклопедий на сайте [enc-dic.com](http://enc-dic.com).
3. каждый отдельный выявленный смысл необходимо оформить в одну словарную статью;
4. для исследуемого слова необходимо сформировать столько словарных статей, сколько смыслов выявлено;
5. отметить, какую функцию управления несёт исследуемое слово;
6. для каждого смысла выбрать из словаря соответствующее толкование; должны быть представлены толкования минимум из 2-3х словарей;
7. каждое толкование снабдить библиографической ссылкой, соответствующей ГОСТу;
8. привести литературные примеры с исследуемым словом, отражающий описываемый смысл (со ссылкой на источник);
9. привести литературные примеры с иным смыслом исследуемого слова; при этом, рядом с данным словом в скобках указывается этот смысл), также со ссылкой на источник данного литературного примера.

### ТЕМЫ «ЖЕСТОВАЯ ЛЕКСИКА И МОРФОЛОГИЯ РЖЯ», И ПРОЧИЕ

Материал данных тем подаётся без отличий от стандартной программы курса основ русского жестового языка.

#### УЧЕБНЫЙ ПЛАН

1. Лекция; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Вводная лекция «Глухота – инвалидность социальная; глухие как социальная группа; вехи развития жестового языка».	1
2.	Система жестового языка глухих. Разновидности жестовой речи и сфера её применения.	2
3.	<b>Задание на исследование: На основании</b> полученной	2

	информации студентам предлагается провести эмпирическое исследование на тему «К каким последствиям приводит сложившаяся ситуация в обучении жестовому языку его носителей». Студенты должны придти к выводу, о существовании «воронки потери информации» и осознанию проблемы общей грамотности глухих.	
4.	Дактилология: понятие, особенности.	1
	Итого	6

## 2. Лекция; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Обсуждение результатов эмпирического исследования студентов.	2
2.	Практическая работа по применению дактилологии.	2
3.	Жестовая лексика: счёт, меры веса, длины, условные обозначения.	2
	Итого	6

## 3. Лекция; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Практическая работа: дактилология, работа с текстом, чтение с дактилирующей руки.	2
2.	Жестовая лексика: знакомство, вопросительные, общепотребительные слова.	2
3.	Практическая работа.	2
	Итого	6

## 4. Мастер-класс «Жестовый язык за 1 день»; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Мастер-класс «Жестовый язык за 1 день». Преподаватель В. В. Кузьмин	6
	Итого	6

## 5. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Структура жеста.	1
2.	Сходство и отличие словесной и жестовой речи.	1
3.	Жестовая лексика: семья.	1

4.	Жестовая лексика: одежда.	1
5.	Практическая работа с жестовой лексикой.	2
Итого		6

6. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Жестовая лексика: обувь, головные уборы.	1
2.	Практическая работа.	1
3.	Жестовая лексика: продукты, пища.	1
4.	Практическая работа.	1
5.	Морфология РЖЯ: множественное число.	1
6.	Морфология РЖЯ: значение принадлежности.	1
Итого		6

7. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Жестовая лексика: мебель, домашние вещи.	1
1.	Практическая работа.	1
2.	Жестовая лексика: школа, образование.	1
3.	Морфология РЖЯ: пространственное положение жеста.	1
4.	Практическая работа.	2
Итого		6

8. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Жестовая лексика: завод, фабрика, село.	2
2.	Практическая работа.	1
3.	Жестовая лексика: дом отдыха.	2
4.	Практическая работа.	1
Итого		6

9. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Жестовая лексика: армия.	1
2.	Практическая работа.	2
3.	Морфология РЖЯ: завершенность – незавершенность действий.	1
4.	Практическая работа.	2

Итого	6
-------	---

10. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Морфология РЖЯ: значения времени; жесты-склейки; жесты – дактильные склейки.	1
2.	Практическая работа.	1
3.	Жестовая лексика: календарь, время.	1
4.	Практическая работа.	2
5.	Работа с многозначными выражениями	1
Итого		6

11. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Жестовая лексика: неживая природа.	1
2.	Практическая работа.	2
3.	Работа с многозначными выражениями	2
4.	Морфология РЖЯ: субъектно-объектные отношения, выражения степени сравнения, качества.	1
Итого		6

12. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Жестовая лексика: полезные растения.	1
2.	Практическая работа.	2
3.	Работа с многозначными выражениями	2
4.	Средства выразительности жестовой речи.	1
Итого		6

13. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество часов
1.	Жестовая лексика: домашние и дикие животные.	1
2.	Практическая работа.	1
3.	Работа с многозначными выражениями	2
4.	Средства выразительности жестовой речи.	2
Итого		6

14. Лекция, практикум; 6 часов

№ п/п	Лекция	Количество
-------	--------	------------

		<b>часов</b>
1.	Жестовая лексика: город.	1
2.	Практическая работа.	2
3.	Работа с многозначными выражениями	2
4.	Жестовая лексика с многозначными выражениями.	1
Итого		6

15. Лекция, практикум; 6 часов

<b>№ п/п</b>	<b>Лекция</b>	<b>Количество часов</b>
1.	Жестовая лексика: страна.	1
2.	Работа с многозначными выражениями	3
3.	Практическая работа.	2
Итого		6

16. Лекция, практикум; 6 часов

<b>№ п/п</b>	<b>Лекция</b>	<b>Количество часов</b>
1.	Жестовая лексика: государство.	2
2.	Практическая работа.	1
3.	Работа с многозначными выражениями.	2
4.	Основы языкознания: фразеологизмы, эпитеты.	1
Итого		6

17. Лекция, практикум, консультация; 6 часов

<b>№ п/п</b>	<b>Лекция</b>	<b>Количество часов</b>
1.	Повторение пройденного материала.	2
2.	Перевод текстов.	2
3.	Консультация.	2
Итого		6

18. Зачёт 1 подгруппа; 3,5 часа

<b>№ п/п</b>	<b>Лекция</b>	<b>Количество часов</b>
1.	Итоговый зачёт.	3,5
Итого		3,5

19. Зачёт 2 подгруппа; 3,5 часа

<b>№ п/п</b>	<b>Лекция</b>	<b>Количество часов</b>
1.	Итоговый зачёт.	3,5
Итого		3,5

## Итого часов

	Лекции – 17.	102
	Итоговый зачёт.	7
	Итого	109

### ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 1. ЛЕКЦИЯ; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока в теме** 1.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Ознакомление слушателей с новой сферой деятельности.
4. **Задачи:** Введение в тему «Русский жестовый язык».
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Вводная лекция.	Лекция.	Конспектирование.	00:45
2.	Система жестового языка глухих.	Лекция.	Конспектирование.	00:45
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				<b>00:10</b>
3.	Разновидности жестовой речи и сфера её применения.	Лекция.	Конспектирование.	00:45
4.	Эмпирическое исследование.	Экскурс в историю; факты.	Обсуждение.	00:40
5.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				<b>00:10</b>
6.	Эмпирическое исследование.	Обсуждение контуров предстоящего исследования на тему «К каким последствиям приводит сложившаяся ситуация	Конспектирование.	00:45

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		в обучении жестовому языку его носителей». Студенты должны прийти к выводу, о существовании «воронки потери информации» и осознанию проблемы общей грамотности глухих.		
7.	Новая тема.	Дактилология: понятие, особенности. Практическая лекция.	Практическая работа.	00:40
8.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.	Конспектирование.	00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				<b>04:30</b>
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### План-конспект урока 2. Лекция; 6 часов

1. Тема и номер урока 2.
- в теме
2. Базовый учебник [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. Цель урока: Изучение дактилологии.
4. Задачи: Постановка рук.
5. Структура и ход урока

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Обсуждение результатов эмпирического исследования студентов.	Дискуссия.	Обсуждение.	01:25
2.	Вопросы.	Ответы на вопросы.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				<b>00:10</b>
3.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
4.	Дактилология.	Практикум.	Практикум.	00:40
5.	Дактилология.	Внеязыковые дактильные диктанты.	Практикум.	00:40
6.	Вопросы.	Ответы на вопросы.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
Перерыв.				00:10
7.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: счёт.</b>	Практикум.	00:40
8.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: меры веса, длины, условные обозначения.</b>	Практикум.	00:40
9.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.		00:05
10.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				<b>04:30</b>
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 3. ЛЕКЦИЯ; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока в теме** 3.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Изучение новой темы; отработка дактилогии.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка самостоятельной работы.	Отчёт по домашнему заданию.	00:35
3.	Практическая работа.	Дактилология, работа с текстом, чтение с дакт-	Конспектирование.	00:45

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		тилирующей руки.		
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: знакомство, вопросительные, общеупотребительные слова.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

#### План-конспект урока 4. МАСТЕР-КЛАСС «ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК ЗА 1 ДЕНЬ»; 6 ЧАСОВ

1. Тема и номер урока в теме 4.
2. Базовый учебник Мастер-класс переводчика жестового

языка I категории, практикующего психолога В. В. Кузьмина.

3. **Цель урока:** Погружение в языковую среду.  
 4. **Задачи:** Изменение мышления.  
 5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Мастер-класс.			01:25
2.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
3.	Мастер-класс.			01:25
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Мастер-класс.			01:20
6.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
7.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 5. ЛЕКЦИЯ, ПРАКТИКУМ; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока** 5.  
в теме
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Изложение теоретической базы.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней ра-	Отчёт по домаш-	00:35

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		боты и повторение пройденного.	нему заданию; повтор.	
3.	Новая тема.	<b>Структура жеста.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Новая тема.	<b>Сходство и отличие словесной и жестовой речи.</b>	Конспектирование.	00:40
6.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: семья.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:10
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: одежда.</b>	Конспектирование.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### План-конспект урока 6. Лекция, практикум; 6 часов

1. Тема и номер урока в теме 6.
2. Базовый учебник [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. Цель урока: Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. Задачи: Придание осмысленности жестовой лексике.

## 5. Структура и ход урока

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	Жестовая лексика: <b>обувь, головные уборы.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	Жестовая лексика: <b>продукты, пища.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Новая тема.	Морфология РЖЯ: <b>множественное число.</b>		00:40
9.	Новая тема.	Морфология РЖЯ: <b>значение принадлежности.</b>		00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

## ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 7. ЛЕКЦИЯ, ПРАКТИКУМ; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока в теме** 7.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: мебель, домашние вещи.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – диктальные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: школа, образование.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Новая тема.	<b>Морфология РЖЯ: пространственное положение жеста.</b>	Конспектирование.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоя-	Домашнее задание.		00:05

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
	тельной работы.			
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				04:50

### ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 8. ЛЕКЦИЯ, ПРАКТИКУМ; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока** 8.  
в теме
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: завод, фабрика, село.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: дом отдыха.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Закрепление.	Работа с текстом.	Взаимный дик-	00:40

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		Дактилология – дактильные диктанты.	тант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				04:50

### ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 9. ЛЕКЦИЯ, ПРАКТИКУМ; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока в теме** 9.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: армия.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дакт	Взаимный диктант по сборнику	00:45

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		тильные диктанты.	упражнений. Работа с текстом.	
6.	Новая тема.	<b>Морфология РЖЯ: за- вершённость – неза- вершённость дей- ствий.</b>	Конспектирова- ние.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дак- тильные диктанты.	Взаимный дик- тант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:40
9.	Практиче- ская работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для сам. работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### План-конспект урока 10. Лекция, практикум; 6 часов

1. **Тема и номер урока в теме** 10.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение	Отчёт по домашнему заданию;	00:35

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		пройденного.	повтор.	
3.	Новая тема.	<b>Морфология РЖЯ: значения времени; жесты-склейки; жесты – дактильные склейки.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: календарь, время.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Новая тема.	<b>Работа с многозначными выражениями.</b>	Конспектирование.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### План-конспект урока 11. Лекция, практикум; 6 часов

- |    |                           |  |
|----|---------------------------|--|
| 1. | Тема и номер урока в теме | II.  |
| 2. | Базовый учебник           | [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]        |
| 3. | Цель урока:               | Освоение нового материала; расширение словарного запаса. |

4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.

5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: неживая природа.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	<b>Морфология РЖЯ: субъектно-объектные отношения, выражения степени сравнения, качества.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для сам. работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

## ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 12. ЛЕКЦИЯ, ПРАКТИКУМ; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока** 12.  
**в теме**
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: полезные растения.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	<b>Средства выразительности жестовой речи.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоя-	Домашнее задание.		00:05

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
	тельной работы.			
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				04:50

### ПЛАН-КОНСПЕКТ УРОКА 13. ЛЕКЦИЯ, ПРАКТИКУМ; 6 ЧАСОВ

- Тема и номер урока** 13.  
в теме
- Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
- Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
- Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
- Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: домашние и дикие животные.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				04:50

#### План-конспект урока 14. Лекция, практикум; 6 часов

1. **Тема и номер урока** в теме 14.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: город.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом.	Взаимный дик-	00:45

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		Дактилология – дактильные диктанты.	тант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	
6.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
Перерыв.				00:10
8.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				<b>04:30</b>
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### План-конспект урока 15. Лекция, практикум; 6 часов

1. **Тема и номер урока** в теме 15.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней ра-	Отчёт по домаш-	00:35

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
		боты и повторение пройденного.	нему заданию; повтор.	
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: страна.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
9.	Практическая работа.	Практическая работа с текстом.	Практикум.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				<b>04:50</b>

### План-конспект урока 16. Лекция, практикум; 6 часов

1. Тема и номер урока в теме 16.
2. Базовый учебник [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. Цель урока: Освоение нового материала; расширение

словарного запаса.

4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.

5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Проверка домашней работы и повторение пройденного.	Отчёт по домашнему заданию; повтор.	00:35
3.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: государство.</b>	Конспектирование.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Закрепление.	Работа с текстом. Дактилология – дактильные диктанты.	Взаимный диктант по сборнику упражнений. Работа с текстом.	00:45
6.	Новая тема.	<b>Жестовая лексика: государство.</b>	Конспектирование.	00:40
7.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
8.	Новая тема.	<b>Основы языкознания: фразеологизмы, эпитеты.</b>	Конспектирование.	00:40
9.	Практическая работа.	Работа с многозначными выражениями	Обсуждение.	00:40
10.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение	00:05
11.	Задание для самостоятельной работы.	Домашнее задание.		00:05
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				<b>04:30</b>

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
<b>Всего с перерывами</b>				04:50

### План-конспект урока 17. Лекция, практикум, консультация; 6 ЧАСОВ

1. **Тема и номер урока в теме** 17.
2. **Базовый учебник** [1], [2], [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9], [10]
3. **Цель урока:** Освоение нового материала; расширение словарного запаса.
4. **Задачи:** Придание осмысленности жестовой лексике.
5. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Гимнастика для рук.	Выполнение гимнастики со студентами.	Выполнение гимнастики.	00:05
2.	Повторение.	Повторение пройденного.	Повтор.	00:35
3.	Практикум.	Перевод текстов.	Практикум.	00:45
4.	Вопросы.	Ответы на вопросы слушателей.	Обсуждение.	00:05
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
5.	Практикум.	Перевод текстов.	Практикум.	00:45
6.	Практикум.	Перевод текстов.	Практикум.	00:45
<b>Вторая пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Перерыв.</b>				00:10
7.	Консультация.	Консультация.	Консультация.	00:45
8.	Консультация.	Консультация.	Консультация.	00:45
<b>Третья пара:</b>				<b>01:30</b>
<b>Итого:</b>				04:30
<b>Всего с перерывами</b>				04:50

### План-конспект урока 18. Зачёт 1 подгруппа; 3,5 часа

1. **Тема и номер урока в теме** 18. Зачёт 1 подгруппа; 3,5 часа

2. **Задачи:** Зачёт

3. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Зачёт.	Зачёт.	Зачёт.	00:45
2.	Зачёт.	Зачёт.	Зачёт.	00:45
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
Перерыв.				00:10
3.	Зачёт.	Зачёт.	Зачёт.	00:45
<b>Вторая пара:</b>				<b>00:45</b>
<b>Итого:</b>				02:15
<b>Всего с перерывами</b>				<b>02:25</b>

### План-конспект урока 19. ЗАЧЁТ 2 ПОДГРУППА; 3,5 ЧАСА

1. **Тема и номер урока** 19. Зачёт 2 подгруппа; 3,5 часа  
в теме

2. **Задачи:** Зачёт

3. **Структура и ход урока**

№	Этап урока	Деятельность преподавателя	Деятельность слушателя	Время (в мин.)
1.	Зачёт.	Зачёт.	Зачёт.	00:45
2.	Зачёт.	Зачёт.	Зачёт.	00:45
<b>Первая пара:</b>				<b>01:30</b>
Перерыв.				00:10
3.	Зачёт.	Зачёт.	Зачёт.	00:45
<b>Вторая пара:</b>				<b>00:45</b>
<b>Итого:</b>				02:15
<b>Всего с перерывами</b>				<b>02:25</b>

### ЛИТЕРАТУРА

- Гейльман И. Ф. Политехникум ЛВЦ ВОГ, Сборник тестов и упражнений для перевода дактилологией и мимикой // Сборник тестов и упражнений для перевода дактилологией и мимикой / Соколов Ю. А., Издание второе, Павловск: ЛВЦ ВОГ, 1975. – 113 с.
- Гейльман И. Ф. Специфические средства общения глухих. часть 1-4 / Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1975-1978.
- Флэри Виктор Иванович, Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе, тип. А. Плюшара, Санкт-Петербург, 1835. Режим

доступна: <http://surdocentr.ru/publikatsii/o-yazyke-zhestov-i-russkom-yazyke/142-v-fljori-glukhonemye-rassmatrivaemye-v-otnoshenii-k-ikh-sostoyaniyu-i-sposobam-obrazovaniya-samym-svoystvennym-ikh-prirode>

4. Фрадкина Р. Н., Говорящие руки. Тематический словарь жестового языка глухих России, Издательство "Сопричастность" ВОИ, Москва, 2001, 598, ISBN 5-7052-0022-6.
5. Казанцев А. Г., Визер В. Г., Мьялкин В. Н., Машиностроительные термины. Словарь жестового языка, Алтайский государственный технический университет им. И. И. Ползунова, Барнаул, 2011, ISBN 978-5-9257-0204-8.
6. Иванюшева Н. В., протонерей Иоанн Коржевой, Заварицкий Д. А., Вишневская С. А., Дятлова Е. А., Словарь жестовой речи: церковная лексика, Изд-во "Глас", Киев, 2006.
7. Гуленков Геннадий Алексеевич, Центр информатизации, социальных технологических исследований и социологического анализа (Центр ИСТИНА), Электронная обучающая система (ЭОС) "Русский жестовый язык", Электронное, CD, Москва, 2001.
8. Словарь русского жестового языка / Авторский коллектив: В. З. Базоев, Г. Н. Гаврилова, И. А. Егорова, В. В. Ежова, Т. П. Давиденко, Н. А. Чаушьян. – М.: Флинта, 2009. – 528 с. ISBN 978-5-9765-0887-3.
9. Учебное пособие по мимике / Сост. И. А. Сапожников, Т. Г. Филянина. – Киев: УТОГ – 1971 – 278 с.: ил.
10. Гейльман, И. Ф. Дактилология: учебное пособие / И. Ф. Гейльман. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1981. – 88 с.
11. Харламенков А. Е., Адаптация глухих и реакция социума // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 2. 2014. – С. 269-273.
12. Харламенков А. Е., Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 4. 2014. – С. 234-241.
13. Харламенков А. Е., Методика преодоления безусловного рефлекса при постановке рук в процессе освоения дактильной и жестовой речи, // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 3. 2014. – С. 44-49.
14. Харламенков А. Е., Электронная справочно-аналитическая система «Русско-жестовый толковый словарь», // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 3. 2014. – С. 24-43.
15. Харламенков А. Е., Язык и менталитет: влияние жестового языка на менталитет глухих, // Научные труды Института непрерывного профессионального образования № 5. 2015. – С. 191-218.

**Ж. Ю. Шадрикова**  
**АККРЕДИТАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ**  
**ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ ПО ПРОГРАММЕ**  
**ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА**  
**ПО ДИСЦИПЛИНЕ «МАТЕМАТИКА»**

*ГБПОУ «Колледж Архитектуры, Дизайна  
и Реинжиниринга № 26», г. Москва*

Каждый обучающийся и выпускник образовательного учреждения среднего профессионального образования должен получить базовые умения, знания и практически опыт, освоить общее и профессиональные компетенции, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Оценка качества подготовки обучающихся осуществляется в процессе внутреннего и внешнего контроля (мониторинг качества образования, самообследование), и внешнего контроля (государственная аккредитация). Важнейшую роль в оценке результатов достижения требований федеральных государственных образовательных стандартов по учебным дисциплинам, междисциплинарным курсам выполняют педагогические измерительные материалы.

Аккредитационные педагогические измерительные материалы предназначены для проведения аккредитационного тестирования в ходе аккредитационной экспертизы по заявленным для государственной аккредитации основным профессиональным образовательным программам.

Аккредитационные педагогические измерительные материалы составляют в виде тестовых заданий. При этом общий объем зада-

ний педагогических измерительных материалов по каждой профессии, специальности зависит от количества общих и профессиональных компетенций, формируемых при реализации соответствующего федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии, специальности.

Цель тестирования – оценить у обучающихся уровень основных знаний по дисциплинам.

Первая часть тестов (вариант I) опубликован в сборнике [1].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. № 5, 2015. – М.: Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования, 2015. – 448 с.

### Ключи для АПИМ

Ключ для обработки материалов тестирования по дисциплине цикла ЕН «Математика и общий естественнонаучный цикл» специального среднего профессионального образования специальностей 54.02.01. «Дизайн (по отраслям), 08.02.01. «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений».

№ задания	Правильный ответ			
	1 вариант	2 вариант	3 вариант	4 вариант
1.	б	г	б	б
2.	г	а	б	а
3.	в	в	в	г
4.	а	в	г	а
5.	в	б	в	б
6.	а	г	в	а
7.	г	г	в	в
8.	б	г	в	б
9.	б	в	б	а
10.	б	в	а	а
11.	г	г	г	г
12.	а	а	б	б
13.	в	в	в	а
14.	а	б	в	в
15.	г	б	а	б

№ задания	Правильный ответ			
	1 вариант	2 вариант	3 вариант	4 вариант
16.	г	в	в	в
17.	б	а	г	в
18.	г	б	б	б
19.	в	в	б	в
20.	б	г	а	г
21.	в	б	а	а
22.	в	в	в	а
23.	в	в	в	б
24.	в	а	г	а
25.	а	г	в	в
26.	б	б	б	а
27.	а	в	б	г
28.	б	а	б	б
29.	б	б	г	б
30.	в	в	в	в

**ИНСТРУКЦИЯ ПО ПРОВЕДЕНИЮ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ ЦИКЛА  
ЕН «МАТЕМАТИКА И ОБЩИЙ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ ЦИКЛ»  
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: 54.02.01. «ДИЗАЙН» (ПО ОТРАСЛЯМ), 08.02.01.  
«СТРОИТЕЛЬСТВО И ЭКСПЛУАТАЦИЯ ЗДАНИЙ И СООРУЖЕНИЙ»**

Уважаемые студенты!

Перед вами задания, составленные в виде тестов. Тестовые задания представлены в четырёх вариантах, уравновешенных между собой по сложности.

Все варианты содержат по 30 тестовых заданий – закрытого типа с выбором одного правильного ответа.

Внимательно прочитайте задания. Порядок выполнения выбираете сами. Перед началом работы с тестовыми заданиями необходимо подписать бланк ответов.

Время тестирования составляет 45 минут, время ответа на одно тестовое задание – 1-2 минуты. При выполнении заданий впишите в бланк ответов цифры (буквы), которые, по вашему мнению, обозначают правильный ответ. Если вы вписали не тот ответ, то зачеркните неверный ответ и затем впишите цифру (букву) правильного ответа. Если для текста ответа на задание открытого типа недостаточно места в бланке ответов, используйте оборотную сторону бланка, сделав пометку «см. на обороте».

Каждое правильно выполненное задание оценивается в 1 балл, невыполненные задания оцениваются в 0 баллов. Максимальное количество баллов – 30.

При выполнении заданий **разрешается** пользоваться черновиками; **запрещается** разговаривать, ходить по аудитории, пользоваться мобильным телефоном и/или планшетом.

**КРИТЕРИИ ОЦЕНОК**

<b>Количество правильных ответов</b>	<b>Отметка</b>
26-30	5 «Отлично»
21-25	4 «Хорошо»
15-20	3 «Удовлетворительно»
0-14	2 «Неудовлетворительно»

**ГБПОУ города Москвы «КАДР № 26»**  
**БЛАНК ОТВЕТОВ**

Специальность – «Прикладная математика(по отраслям)»

Цикл ОПОП – профессиональный.

Дата тестирования

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2015 г.

Ф.И.О. студента;

Дата проверки

«\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2015\_ г.

Ф.И.О. проверяющего:

Группа \_\_\_\_\_

Вариант № \_\_\_\_\_

Кол-во правильных ответов \_\_\_\_\_

Кол-во неправильных ответов \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Подпись студента \_\_\_\_\_ Подпись проверяющего \_\_\_\_\_

№	Вар. ответов
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

№	Вар. ответов
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	

№	Вар. ответов
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

## ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ. ВАРИАНТ II

### ЗАДАНИЕ 1. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.

Вычислить предел функции в точке:

$$\lim_{x \rightarrow 5} \frac{x^2 - 25}{x - 5}$$

- а) 0      б) 25      в) 5      г) 10

### ЗАДАНИЕ 2. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.

Определить какое символическое обозначение не относится к неопределённостям:

А  $\frac{\infty}{\infty}$     Б  $\frac{0}{0}$     В  $\infty - \infty$     Г  $\frac{0}{2}$     Д  $1^\infty$     Е  $0^0$

- а) Г      б) А и Б      в) Д и Е      г) В

### ЗАДАНИЕ 3. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.

Найти предел:

$$\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{3x^4 + 2}{8 + 7x^4}$$

- а) 3      б)  $\infty$       в)  $\frac{3}{7}$       г) 0

### ЗАДАНИЕ 4. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.

Найти предел:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 7x}{5x}$$

- а) 0      б)  $\infty$       в)  $\frac{7}{5}$       г)  $\frac{5}{7}$

**Задание 5. Выберите один вариант правильного ответа.**

Найти предел:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \left(1 + \frac{1}{n}\right)^n$$

- а) 0      б)  $e$       в)  $\infty$       г) 1

**Задание 6. Выберите один вариант правильного ответа.**

Найти предел:

$$\lim_{x \rightarrow +\infty} 2^{-x}$$

- а) 2      б)  $+\infty$       в)  $-\infty$       г) 0

**Задание 7. Выберите один вариант правильного ответа.**

Найти производную функции:

$$y = \sqrt[3]{(4x^2 - 3)^2}$$

- А)  $\frac{2}{3} * \frac{(4x^2 - 3)^1}{3} * 8x$       Б)  $-\frac{16x}{3(4x^2 + 3)^{\frac{1}{3}}}$



$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{5^{3x} - 1}{3x}$$

- а)  $3 \ln 5$    б)  $5^{3x}$    в)  $\ln 5$    г)  $\frac{5^{3x}}{3}$

**Задание 11 . ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Найти вертикальную асимптоту кривой:

$$y = \frac{x}{x^2 - 25}$$

- а) не существует   б)  $x = 0$    в)  $x = 5$    г)  $x = 5$  и  $x = -5$

**Задание 12. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Исследовать функцию на экстремум:

$$f(x) = x^2 - 4x$$

- а)  $f_{\min}^{(2)=-4}$    б)  $f_{\max}^{(2)=-4}$    в)  $f_{\min}^{(-2)=10}$    г)  $f_{\max}^{(-2)=10}$

**Задание 13. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Из проволоки длиной 48 см требуется согнуть прямоугольник, чтобы его площадь была наибольшей. Найти стороны этого прямоугольника.

- а)  $a=8$  см,  $b=40$  см;   б)  $a=24$  см,  $b=24$  см;   в)  $a=12$  см,  $b=12$  см;   г)  $a=16$  см,  $b=3$  см.

**Задание 14. ВЫБЕРИТЕ НЕСКОЛЬКО ВАРИАНТОВ ПРАВИЛЬНЫХ ОТВЕТОВ.**

Шар радиуса  $R=10$  см был нагрет, отчего радиус его удлинился на  $0,01$  см. Насколько увеличился при этом объем шара?

- а)  $10\pi\text{ см}^3$     б)  $4\pi\text{ см}^3$     в)  $\pi\text{ см}^3$     г)  $100\pi\text{ см}^3$

**Задание 15. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Вычислить неопределённый интеграл:

$$\int \sin (6x-2) dx$$

- а)  $\frac{1}{6} \cos (6x-2)+C$     б)  $\frac{-1}{6} \cos (6x-2)+C$   
 в)  $\frac{1}{6} \cos x+C$     г)  $-\cos x+C$

**Задание 16. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Вычислить неопределённый интеграл:

$$\int \frac{1}{x+2} dx$$

- а)  $\frac{1}{x+2}+C$     б)  $\frac{1}{(x+2)^2}$     в)  $\ln|x+2|+C$     г)  $\ln|x+2|$

**Задание 17. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Указать, какой из приведённых ниже интегралов целесообразно интегрировать по частям:

а)  $\int x \sin x dx$                       б)  $\int (x^2+3)^5 x dx$

в)  $\int \cos\left(\frac{x}{3}+1\right)$                       г)  $\int \operatorname{tg}^4 x dx$

**Задание 18. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Определённым интегралом от функции  $f(x)$  называется:

- а) множество всех первообразных;
- б) площадь криволинейной трапеции, ограниченной сверху функцией  $f(x)$ ;
- в) первообразная функция  $f(x)$ ;
- г) функция, производная которой равна функции  $f(x)$

**Задание 19. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Вычислить интеграл:

$$\int_0^1 x dx$$

- а) 1                      б) 0                      в)  $\frac{1}{2}$                       г)  $\frac{-1}{2}$

**Задание 20. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Вычислить интеграл:

$$\int_{\frac{\pi}{6}}^{\frac{\pi}{2}} \cos x \, dx$$

- а) 0      б) -1      в)  $-\frac{1}{2}$       г)  $\frac{1}{2}$

**ЗАДАНИЕ 21. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Вычислить площадь фигуры, ограниченной указанными линиями:

$$y = \sin 4x; y = 0; x = 0; x = \frac{\pi}{4}$$

- а)  $-\frac{1}{2}$       б)  $\frac{1}{2}$       в) 4      г) 8

**ЗАДАНИЕ 22. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Фигура, ограниченная линиями  $y^2 = 2x$ ,  $y = 0$ ,  $x = 2$ ,  $x = 4$ , вращается вокруг оси ОХ. Найти объем полученного тела.

- а)  $8\pi$       б)  $16\pi$       в)  $12\pi$       г)  $2\pi$

**ЗАДАНИЕ 23. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Найти частное решение дифференциального уравнения 1 порядка с разделяющимися переменными, удовлетворяющее начальному условию:

$$\frac{dy}{dx} = 2x, y = 3 \text{ при } x = 1$$

а)  $y = x^2$     б)  $y = 2x$     в)  $y = x^2 + 2$     г)  $y = 2x + 2$

**Задание 24. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Из 6 открыток, надо выбрать 4. Сколькими способами это можно сделать?

а) 15    б) 24    в) 4    г) 6

**Задание 25. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Какому числу может быть равна вероятность некоторого события А:

А 0,57    Б 1,75    В  $\sqrt{2}$     Г -0,5    Д 0,001

а) В    б) Б    в) Г    г) А и Д

**Задание 26. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Для контроля качества продукции одного завода из каждой партии готовых изделий выбирают для проверки 50 деталей. Проверку не выдерживают в среднем 4 изделия. Какова вероятность того, что наугад взятое изделие этого завода окажется качественным?

а) 0,5    б) 0,92    в) 0,4    г) 0,7

**Задание 27. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Многочисленными наблюдениями установлено, что стрелок при 100 выстрелах примерно 20 раз выбивает 8 очков, 40 раз – 9 очков и 40 раз – 10 очков. Выбрать закон распределения числа очков, выбиваемых стрелком при одном выстреле.

<p>a) <table style="display: inline-table; border-collapse: collapse; margin-right: 20px;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>X_K</math></td><td style="padding: 5px;">8</td><td style="padding: 5px;">9</td><td style="padding: 5px;">10</td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>P_K</math></td><td style="padding: 5px;">0,8</td><td style="padding: 5px;">0,9</td><td style="padding: 5px;">0,1</td></tr> </table> </p>	$X_K$	8	9	10	$P_K$	0,8	0,9	0,1	<p>б) <table style="display: inline-table; border-collapse: collapse; margin-right: 20px;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>X_K</math></td><td style="padding: 5px;">1</td><td style="padding: 5px;">2</td><td style="padding: 5px;">3</td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>P_K</math></td><td style="padding: 5px;">0,8</td><td style="padding: 5px;">0,9</td><td style="padding: 5px;">0,1</td></tr> </table> </p>	$X_K$	1	2	3	$P_K$	0,8	0,9	0,1
$X_K$	8	9	10														
$P_K$	0,8	0,9	0,1														
$X_K$	1	2	3														
$P_K$	0,8	0,9	0,1														
<p>в) <table style="display: inline-table; border-collapse: collapse; margin-right: 20px;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>X_K</math></td><td style="padding: 5px;">8</td><td style="padding: 5px;">9</td><td style="padding: 5px;">10</td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>P_K</math></td><td style="padding: 5px;">0,2</td><td style="padding: 5px;">0,4</td><td style="padding: 5px;">0,4</td></tr> </table> </p>	$X_K$	8	9	10	$P_K$	0,2	0,4	0,4	<p>г) <table style="display: inline-table; border-collapse: collapse; margin-right: 20px;"> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>X_K</math></td><td style="padding: 5px;">1</td><td style="padding: 5px;">2</td><td style="padding: 5px;">3</td></tr> <tr><td style="border-right: 1px solid black; padding: 5px;"><math>P_K</math></td><td style="padding: 5px;">0,2</td><td style="padding: 5px;">0,4</td><td style="padding: 5px;">0,4</td></tr> </table> </p>	$X_K$	1	2	3	$P_K$	0,2	0,4	0,4
$X_K$	8	9	10														
$P_K$	0,2	0,4	0,4														
$X_K$	1	2	3														
$P_K$	0,2	0,4	0,4														

**ЗАДАНИЕ 28. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Законы распределения числа вызовов, поступающих в больницы скорой помощи двух районов ночью в течении 10 минут, имеют вид:

Больница 1

$X_K$	0	1	2
$P_K$	0,05	0,15	0,5

Больница 2

$X_K$	0	1	2
$P_K$	0,1	0,2	0,3

Какая из больниц более загружена?

- a) 1 больница      б) 2 больница      в) одинаково загружены

**ЗАДАНИЕ 29. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Дано распределение вероятностей случайной величины X:

$X_K$	-2	0	3
$P_K$	0,3	0,5	0,2

Вычислить дисперсию это величины  $D(X)$ .

- a) 5      б) 3      в) 0,3      г) 0,5

**ЗАДАНИЕ 30. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ВАРИАНТ ПРАВИЛЬНОГО ОТВЕТА.**

Гистограммой частой называют:

21. Ломанную, отрезки которой соединяют точки  $(x_1, \omega_1), \dots, (x_n, \omega_n)$ , где  $x_i$  - варианты выборки, а  $\omega_i$  - соответствующие им относительные частоты.

22. Ступенчатую фигуру, состоящую из прямоугольников, основаниями которых служат частичные промежутки длиной  $h$ , а высоты равны отношению  $\frac{n_i}{h}$  (плотность частоты на данном промежутке).

23. Смещённую параболу.

24. Трапецию, ограниченную сверху функцией  $f(x)$ .

а)            1            б)            4            в)            2            г)            3



**ЧАСТЬ ЧЕТВЁРТАЯ**  
**МИР ТВОРЧЕСТВА**

---



## Ю. В. ЛЕМЕШЕВА

# МИР ОПЯТЬ ЦВЕТАМИ ОБРОС. ПРО ЛЮБОВЬ

*ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Пройду, любвищу мою волоча.  
В какой ночи бредовой,  
Недужной какими Голиафами я зачат – такой  
большой и такой ненужный?

**Я** – поэт. Этим и интересен, – сказал Маяковский. Но, как выяснилось с годами, это оказалось не так. Сегодня нас интересует Маяковский не только поэт и гражданин, но «человек просто», с его силой и растерянностью, взглядами и поступками, пристрастиями и неприятиями – словом, неповторимость личности. Мемуары современниц интересны именно психологическим рисунком образа Маяковского, выявлением тех черт характера, которые проявлялись в его отношениях с женщинами. Любовные увлечения поэта, отражённые в некоторых воспоминаниях, помогут читателю узнать новое о нем, раскроют его со стороны, доселе неизвестной и подчас неожиданной. Какие-то его поступки и разговоры хотя и не льстят поэту, но делают его облик живым, снимая хрестоматийный глянец. Впрочем, таких «неблаговидных» абзацев, к счастью, немного. Как правило, его вспоминают с любовью, уважением, подчас с преклонением [1]. Настоящая работа выполнена с учётом концепции исследования человеческого гения, разработанной С. В. Черновым [6–10].

Жизнь Маяковского – пожар всемирного масштаба. Владимир Владимирович вообще был масштабным человеком. Напор, с которым он подходил к женщинам, пугал их.

Меня сейчас узнать не могли бы:  
жилистая громадина

стонет,  
корчится.  
Что может хотеться этакой глыбе?  
А глыбе многое хочется!

Поэт всегда ищет «свою музу». Ей он посвящает свои достижения, к её ногам складывает свои победы, ради неё участвует в турнирах, пусть даже литературных. Это очень точно понимала Лиля Брик, держа вдохновение поэта на коротком поводке. Остальным женщинам этого сделать не удавалось, может быть, за исключением его первой – той, которой начинающий поэт был отвергнут [5].

Вы думаете, это бредит малярия?  
Это было, было в Одессе.  
– «Приду в четыре»,  
– сказала Мария.  
– Восемь.  
Девять.  
Десять...

Девушка, сама одарённая талантами от природы, скорее всего, почувствовала, что, окажись она рядом с Маяковским, её собственной творческой реализации придёт конец. Она должна будет раствориться в поэте. Мария Денисова, вдохновившая Маяковского на «Облако в штанах», оставив мужа-инженера Василий Строев, стала ученицей известного скульптора С. Коненкова, а впоследствии и сама известным скульптором. Второй муж Марии Александровны, Ефим Афанасьевич Щаденко – член Реввоенсовета Первой конной армии. Он ей запрещал Денисовой заниматься скульптурой. В 1944 году Мария Денисова-Щаденко при невыясненных обстоятельствах покончит жизнь самоубийством, выбросившись вниз с десятого этажа [5].

Маяковский знакомится с Бриками в июле 1915 года. Познакомила их младшая сестра Лили – Эльза. Он читал в тот вечер «Облако в штанах». Читал её так, что все слушали, затаив дыхание. А он «жаловался, негодовал, издевался, требовал, впадал в истерику, делал паузы между частями». Лиля пишет в своих воспоминаниях: «Мы обалдели. Это было то, что мы так давно ждали. Последнее время ничего не могли читать. Вся поэзия казалась никчёмной – писали не так и не про то, а тут и так, и про то...» [4].

Пришла – деловито, за рыком,  
за ростом, взглянув,

разглядела просто мальчика.  
Взяла, отобрала сердце  
и просто пошла играть –  
как девочка мячиком.

После первого прочтения стихов всё и случилось. Брики отнеслись к его творчеству восторженно, назвали «невиданным чудом», тут же Владимир Маяковский полюбил Лилю Юрьевну, «ослепительную царицу евреев». Вскоре Маяковский переезжает к Брикам. Брик был начитан, знал языки, точно чувствовал конъюнктуру, сам сочинял художественные произведения. В рукописях любых стихов Маяковского нет ни одной запятой. С 1916 г. все знаки препинания расставляются Бриком. Он принимал участие во всех замыслах Маяковского. Несомненно, это был деловой союз, основанный на взаимовыгодных обстоятельствах. Так что можно сделать вывод о том, что не только любовь к Лиле Юрьевне вынуждала Маяковского дружить с Осипом Максимовичем. Если Маяковский и ревновал, то лишь в самом начале их знакомства. Потом Осип стал для жены другом, и эта роль его устраивала. Видимо, поэтому Маяковский мог так долго и ровно дружить с соперником. Сама же Лилия Юрьевна на полях какой-то рукописи напишет: «Физически О. М. не был моим мужем с 1916 г., а В. В. – с 1925 г.»

Маяковский носит кольцо с инициалами, подаренное Лилей. Он, в свою очередь, дарит ей кольцо с выгравированными инициалами «Л. Ю. Б.». Монограмма читается как бесконечное «люблюблюблюблюблюблюб» [2].

Жизнь втроем совершенно не смущала Бриков, да и самого поэта. По взаимной договорённости они продолжали оставаться семьёй даже после того, как Лиле наскучила любовь Володи и она пустилась в свободное плавание в поисках очередной любви. И все же есть все основания полагать, что звезда по имени Владимир Маяковский была зажжена Лилей Брик [5]. Что же это была за женщина? Женщина, чутко оберегающая своё первенство в душе поэта. Легко относясь к его увлечениям, не терпела и намёка на что-то глубокое. Публичное прочтение стихов, посвящённых Татьяне Яковлевой, навсегда осталось в её глазах самой страшной изменой. А после смерти Маяковского все письма к нему Татьяны Яковлевой были сожжены Лилей Юрьевной лично.

Сложная любовь Маяковского и Брик не раз подвергалась испытаниям, однако лишь к ней чувство поэта было безмерным вне времени и событий. На самом деле трагедия «треугольника» заключалась в том, что Маяковский любил Лилю, которая по-настоящему не могла любить

никого, кроме своего мужа. Осип Максимович же, по-видимому, её не любил. Отсюда постоянная смена поклонников у Брик, суета, вечная смена развлечений, обеды, премьеры, вернисажи, желание везде успеть первой. Как оказалось, все это лишь средство заполнить ту пустоту, которую не смог заполнить равнодушный к ней человек [2].

Иван Бунин писал, что Осип Брик «человек чрезвычайно умный и прощительный, он не мог не понимать: вряд ли из неё получится хорошая жена. К тому времени, когда на Лиллю обрушилась любовь Маяковского, она уже давно успела потерять супружескую добродетель, о чём Осип прекрасно знал. К этой женщине его привязывало совсем другое. По собственному признанию Брика, его восхищала в ней безумная жажда жизни, он нуждался в её редкой способности превращать будни в праздник. Кроме того, Осипа с Лиллей объединяла и общая страсть: оба они увлечённо коллекционировали таланты, чувствуя в человеке божий дар так же безошибочно, как хорошая гончая – нужный след» [5].

Никто не сомневается в любви Маяковского к Лиле Брик, хотя их отношения были крайне сложными. Начались с посвящения ей поэмы, на которую его вдохновила другая женщина, а закончились знаменитой фразой «Лилия, люби меня!» в предсмертной записке. Лилия Брик, поклонница идеи свободной любви, была для Маяковского первой и единственной женщиной. Все же остальные «проходили» на её фоне и при её заботливом участии (!). Несмотря на бунтарский образ «горлана-главаря», поэт всю жизнь любил и ревновал её. Отношения самой Брик к Маяковскому носили более прагматичный характер. Она считала, что «страдать Володе полезно, он помучается и напишет хорошие стихи». Уже в старости Лилия Брик потрясла Андрея Вознесенского таким признанием: «Я любила заниматься любовью с Осей. Мы тогда запирали Володю на кухне. Он рвался, хотел к нам, царапался в дверь и плакал». Через несколько лет после смерти поэта молодые люди удивлённо переспрашивали: «Маяковский? А кто такой Маяковский?» И Брик сделала невозможное: она написала письмо Сталину, добилась, чтобы вождь его прочитал и наложил резолюцию: «Маяковский был и остаётся лучшим и талантливейшим поэтом нашей советской эпохи» [6].

1924 г. стал переломным в отношениях между Маяковским и Лилей Брик.

Как говорят инцидент исчерпан  
любовная лодка разбилась о быт  
С тобой мы в расчёте  
И не к чему перечень  
взаимных болей бед и обид.

Осень Маяковский провёл в Париже, а в мае 1925 года снова поехал во Францию, а оттуда в Мексику и США. Эта поездка была самая дальняя и длительная в его жизни. Маяковский провёл за границей ровно полгода. В Нью Йорке Маяковский знакомится с Элли Джонс, которая летом 1926 г. родила от него дочь [4].

О романе Маяковского с Элли Джонс было известно немногим; сам Маяковский не делал из этого тайны, но и не афишировал. Такие были времена, что писать о личном было не принято, особенно о личных связях с иностранцами. И не поощрялось, и опасно [1].

В 1925 году отношения Маяковского с Лилей Брик становятся чисто дружескими. Тем не менее, они до конца жизни (его) бережно заботятся друг о друге. Кто смог понять незаурядность этой женщины, тот сразу же попал под её почти безраздельную власть. Помимо безукоризненного вкуса она обладала поразительным чутьём на все новое и талантливое. К ней на суд приносили свои стихи Слуцкий и Вознесенский, она безошибочно угадала в молодой дебютантке великую балерину Майю Плисецкую, с первых же слов поняла феномен Параджанова. Умерла она восьмидесятишестилетней старухой, покончив с собой из-за несчастной любви [2].

Роман с Яковлевой у Маяковского начался в Париже 25 октября 1928 г. Он уже слышал об элегантной русской парижанке и давно мечтал познакомиться. Друзья специально пригласили Татьяну Яковлеву в один дом, чтобы состоялась их встреча. И как это обычно и бывало с Маяковским, он влюбился сразу и сильно. Влюбился в её память на стихи, в её «абсолютный» слух, в то, что она не просто парижанка, а русская парижанка.

Они сошлись мгновенно, и об их отношениях сразу же стало известно в ближайшем окружении поэта. Да они и не скрывали, появлялись везде вместе, и люди на улице оборачивались им вслед. Это была действительно красивая пара, Маяковский – высокий, могучий, большой, Татьяна – тоже красавица, стройная, под стать ему [2].

«Письмо Татьяне Яковлевой» – любовное послание к женщине, по силе и накалу страсти сопоставимое с шедевром его ранней лирики: «Лиличка. Вместо письма».

Ты одна мне ростом вровень,  
стань же рядом с бровью брови,  
Дай про этот важный вечер  
Рассказать по-человечьи...

Посвящая стихи своей новой музе, читает их публично, не показав предварительно их Лиле Брик, что до этого никогда не делал:

Ты не думай, шурясь просто  
из-под выпрямленных дуг.  
Иди сюда, иди на перекрёсток  
моих больших и неуклюжих рук.  
Не хочешь? Оставайся и зимуй,  
и это оскорбление на общий счёт нанижем.  
Я все равно тебя когда-нибудь возьму —  
Одну или вдвоём с Парижем.

«Иди сюда, иди на перекрёсток» — подсознательно это обращено уже и к Парижу, который он собирается «взять». Вот откуда это, как будто не совсем уместное в выяснении отношений с любимой женщиной, урбанистическое «перекрёсток».

В жизни он ещё на что-то надеялся. Перед возвращением в Москву оставил в цветочном магазине деньги, чтобы после его отъезда Татьяне каждый день посылали цветы. Из Москвы засыпал её письмами, в которых рисовал их будущую совместную жизнь. Но стихотворение, в особенности эти последние его строки, — и это упрямое мальчишеское «все равно», и это неопределённое «когда-нибудь», и это беспомощное «не хочешь?», и «оскорбление», которое он собирается нанизать на общий счёт, приписав его ко всем прежним своим любовным неудачам, — все это яснее ясного говорит, что он уже понял: дело безнадежное. Никогда он её не «возьмёт». Ни одну, ни — тем более! — «вдвоём с Парижем» [3].

Татьяна выходит замуж за французского дворянина, а Маяковский, не ожидая такого предательства с её стороны, огорченный и расстроенный, ищет утешения в объятиях другой женщины, необыкновенным образом похожей на Татьяну Яковлеву. Соответственно, через судьбу Маяковского в последний год его жизни прошла ещё одна женщина. Злые языки утверждали, что познакомили их Брики. Жена актёра МХАТа Михаила Яншина Вероника (Нора) Полонская благоклонно принимала ухаживания Владимира Владимировича, не относясь к этой связи слишком серьёзно. Об их близких отношениях сплетничала вся Москва. И только Михаил Михайлович Яншин этого не замечал и называл Маяковского самым джентльменистым [5].

Маяковский так переживает после замужества Татьяны, что тут же требует от Полонской узаконить их отношения. Маяковский становится одержимым, то он клянётся ей в вечной любви, то угрожает, оскорбляет, мучает и её, и себя. Он лихорадочно мечется в поисках выхода

из этой ловушки, везде чудятся ему насмешки, враждебность, унижение, да ещё постоянно болеет гриппом.

Маяковский теперь совершенно больной человек, и не временно больной, а больной всегда, постоянно, находящийся на грани безумия. Его состояние стремительно ухудшается: резкая смена настроений, навязчивая мысль о самоубийстве, вечные занудливые придирки ко всем окружающим. Последним толчком в принятии окончательного решения мог послужить отказ Полонской бросить театр и мужа [2].

Появился страх, что уже нечего ждать от жизни.

Все чаще думаю –  
не поставить ли лучше  
точку пули в своём конце

Были и другие увлечения, дружбы в жизни поэта. И хотя они не оставили заметного следа в его душе, кто знает, как повлияли эти отношения на творчество, опыт, характер Маяковского. Софья Шамардина, Маруся Бурлюк, Наталья Рябова, Галина Катанян. Все они оставили воспоминания и записи о Владимире Маяковском [2].

Любовь для Маяковского была зарождением смысла жизни. К сожалению, поэт не успел убедиться в своём счастье столь совершенно, так и не пережив свои неприятности. Люди часто забывают, что жизнь – всегда нечто больше любых противоречий, в которые можно попасть.

Неужели мы можем оценить полноту счастья, если неизвестно, что ждёт нас впереди.

«Ураган, огонь, вода  
подступают в ропоте.  
Кто сумеет совладать?  
Можете? Попробуйте»...

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ватанян В. Современницы о Маяковском. Режим доступа: [http://az.lib.ru/m/majakowskij\\_w\\_w/text\\_0220.shtml](http://az.lib.ru/m/majakowskij_w_w/text_0220.shtml).
2. Карпова И. Чужие женщины Маяковского, или в поисках идеала, которого нет. Студенческий меридиан: Публицистический, научно-популярный и литературно-художественный иллюстрированный журнал. 2003. № 7. С. 59–63.

3. Сарнов Б. Заодно с гением. М.: ИО «Издательский центр «Московведение». 2014. С.447.
4. Смородинская М. Маяковский и Брик. М.: Алгоритм, 2014. С.286.
5. Фронтцек С. Владимир Маяковский. Режим доступа: <http://www.yburlan.ru/biblioteka/vladimir-mayakovskii-chast-pervaya>.
6. Чернов С. В. Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и психотехника. 2010. № 3. С. 45-55.
7. Чернов С. В. Начала учения о человеческом гении // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5 (5). С. 407-430.
8. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и Психотехника. 2015. № 2. С. 159-174. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14131.
9. Чернов С. В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура. 2013. № 12. С. 1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
10. Чернов С. В. Характерология гениальности: Образ личности гения (на примере исследования творческой жизни Оноре де Бальзака) // Философия и культура. 2015. № 10. С. 1512-1530. DOI: 10.7256/1999-2793.2015.10.12942
- П. Шувалов А. Режим доступа: <http://www.psych.ru/rubric/7/articles/645/>.

# С. В. ЧЕРНОВ

## ШКОЛА ТВОРЧЕСТВА ПОЛЯ ГОГЕНА

*ИНСТИТУТ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Он понимал, что оранжевые плоды среди зелёных листьев хороши только в смуглых руках красивой туземки, на которую смотрят влюблённым взглядом. И он создал новое искусство, глубоко индивидуальное и гениально простое, так что из него нельзя выкинуть ни одной части, не изменяя его сущности.

*Николай Гумилёв*

**Н**астоящее исследование выполнено в рамках нового оригинального научного направления, – *характерологии гениальности*, – предметом которого является *творческая жизнь гениальных людей* в триединстве их творческого пути, творческой деятельности и творческого наследия. Ранее в этом контексте были выполнены исследования творческой жизни Леонардо да Винчи [17, 22], М. В. Ломоносова [22, 23, 26], Оноре де Бальзака [17, 25], В. В. Кандинского [24, 26], Н. А. Бердяева [18, 21], и других гениальных персоналий. Здесь, продолжая начатую традицию, мы представляем *гений Поля Гогена* (1848-1903), творческая жизнь которого являет собой настоящую *школу творчества*.

Гениальный человек, проявивший *волю к гениальности*, вполне осознавший своё *назначение* и сделавший выбор в пользу реализации своего творческого дара, нередко обрекает себя на невероятные физические

трудности и моральные страдания, он не находит понимания среди современников и лишён удовольствия видеть знаки одобрения и принятия своих великих идей и выдающихся открытий. Однако, испытывая порой жесточайшие страдания и глубочайшие сомнения, гений, тем не менее, не может отказаться от выбора предначертанного ему *творческого пути*, и неволен изменить своему *призванию и назначению*. В этом мы видим настоящий *закон становления и реализации гениальности в творческой жизни человека*. Именно об этом, основываясь на собственном опыте, высказался Поль Гоген в одном из своих писем, адресованных П. Серюрье (*ноябрь 1891, Таити*): «...я убеждён, что художники достигают лишь того, что в них уже заложено. Зерно растёт лишь на плодородной почве. Если ты делаешь успехи, то лишь потому, что должен их делать» [29, с. 53-54].

В современной научной искусствоведческой литературе существуют различные точки зрения относительно творчества Гогена, исследователи по разному оценивают его истоки, периодизацию, творческие влияния, смысл и значение его художественной концепции. Но это не самое главное. Главным является то, что творчество Гогена неразрывно связано с самим строем его жизни, а сама жизнь являет собой *непрерывное творческое созидание в абсолютной свободе своего проявления*. Творческая жизнь Гогена – это творчество без границ. Недалоку поэтому крупнейшие историки искусства признали Поля Гогена тем художником, который «заново изобрёл живопись» (Морис Маленг) и «явился зачинателем искусства нового времени» (Рене Юиг) [9, с. 28].

Судьба Гогена очень поучительна и трагична. Он, преуспевающий биржевой маклер, счастливый муж и отец пятерых детей, имеющий просторный дом и блестящие перспективы сделаться очень состоятельным человеком, вдруг решает серьёзно заняться живописью и с головой погружается в бездну творчества. Через некоторое время, он отказывается от карьеры, бросает семью, теряет работу, дом, состояние, друзей и перебирается на Таити, для того, чтобы там, вполне свободно и независимо мыслить и творить, полностью отдаться живописи, пытаясь ответить на вопросы, поставленные в одном из своих полотен: «*Кто мы? Откуда пришли? Куда мы идём?*». Этот изумительный факт биографии Гогена свидетельствует о принятии *им своего творчества как назначения и долга*, ради которого он может пожертвовать всем, и, прежде всего, – самим собой.

1903 год, Маркизские острова. Уже совершенно больной и практически нищий Поль Гоген, не имея уже ни физических сил, ни материальных средств для возвращения на родину, тем не менее, продолжает свой

нелёгкий труд, в очередной раз подтверждая *силу и несокрушимость своего творческого дара, нерушимость принятого назначения и огромную волю к гениальности*. Обратимся к мыслям самого Гогена, записанным им за несколько дней до своей физической кончины: «Художники, утратив всё от своей первобытной дикости, лишившись инстинкта, можно было бы сказать, и воображения, заблудились по разным тропам в поисках творческих стимулов, которые давно угасли. И как следствие они действуют теперь беспорядочной толпой, испытывая страх и обречённость, как только остаются одни. Поэтому не следует всем советовать уединение, ибо нужно обладать силой, чтобы вынести его и действовать одному. Всё, что я узнал от других, меня смущало. Я могу сказать: никто ничему меня не научил; правда, я знаю так мало! Но я предпочитаю то немногое, чего достиг сам. И кто знает, быть может, это немногое, использованное другими, приобретёт огромное значение» (*Апрель, 1903, Ангуона, Маркизские острова*) [10, с. 186]. В этих пророческих словах – весь Гоген, несчастный в своих физических и моральных страданиях, но при этом в полной мере реализовавший свой *творческий дар и назначение гения*, создав новое «глубоко индивидуальное и гениально простое» искусство.

Картины Гогена очень просты, но предельно изящны и невероятно глубоки. Они поражают не только своей глубиной, но и жизнью, жизнью, так зачастую непохожей на жизнь зрителя, но существующей уже в самой картине – ни в изображении, ни в формах, ни в красках только, но в самом духе, который витает над этими красочными мистериями, родившимися под кистью Гогена, – в том духе, который с полотна дышит нам в лицо и наполняет нас незнакомой доселе энергией чувств. И тогда, наконец, начинаешь понимать, почему Гоген предпочёл эту свою наполненную трудностями и лишениями, но предельно вдохновенную жизнь всем удобствам и плодам цивилизации, доступным лишь на фоне материального благополучия. Картины Гогена позволяют нам понять смысл творчества вообще и его вечный притягательный смысл для каждого человека, в частности. Роскошь и свободу духовного творчества, единство природы и человека, жизнь во всей её красе, – вот что раскрывают нам картины Гогена. Не об этом ли говорил Гегель: «Гений художника, и зрителей с их собственным смыслом и ощущением сливается с той возвышенной божественностью, выражение которой достигается в произведении искусства, находит в нём удовлетворение и освобождение; созерцание и сознание свободного духа обеспечено и достигнуто. Изящное искусство выполнило со своей стороны то же, что и философия, – очищение духа от состояния несвободы» [3, с. 387].

Поль Гоген начинал творить своё новое искусство в ту эпоху, когда во французской живописи одним из основных направлений уже являлся импрессионизм, а в культурных кругах были уже широко известны имена Мане, Сезанна, Ренуара, Писсаро, и мн. др. Надо здесь подчеркнуть, что начиная с первых своих шагов в искусстве, *Гоген выражает в своих полотнах то, что принципиально отличает его от импрессионистов.* Даже самые его первые пробы и опыты со всей очевидностью подтверждают *совершеннейшую оригинальность его творческих поисков.* Анри Перрюшо, создавший литературную галерею выдающихся французских художников XIX столетия, пишет об этом следующее: «Под кистью Гогена сквозь формы тела проступает душа. Ренуар и другие импрессионисты пишут зримое, Гоген, сознательно или нет, пытается писать то, что находится за пределами зримого, то, что зримое в какой-то мере отражает. <...> ...Гоген, безусловно, испытывал по отношению к реализму то же инстинктивное сомнение, что и по отношению к импрессионизму. По сути, импрессионизм был наследником реализма. В обоих случаях речь шла о том, чтобы изображать видимые предметы, правда различными средствами. Гораздо позже, когда Гогену станет понятен смысл его собственных исканий, и он поймёт, к чему они ведут, он не случайно скажет об импрессионистах, что они вели свои поиски “вокруг видимого глаза, а не в таинственном центре мысли” [12, с. 58-59].

В 1881 г. Гоген выставил несколько своих работ на выставку художников-импрессионистов, среди которых картина «Этюд обнажённой натуры» буквально *приковала внимание* известного в ту пору ценителя искусства и писателя-натуралиста Гюисманса, который утверждал, что «...ни у одного из современных художников, работающих над обнажённой натурой, с такой силой не звучала правда жизни... За долгие годы г-н Гоген первый... создал бесстрашную, правдивую картину» [там же, с. 58]. Лестный отзыв Гюисманса, пользовавшегося значительным авторитетом в художественной среде, заставил Гогена поверить в свой художественный дар и впервые почувствовать себя уже не просто любителем, не чудаком, очень поздно (в отличие от своих братьев по живописному цеху) занявшемся живописью, но уже настоящим художником.

В сознании Гогена начинают происходить изменения, которые кажутся, по меньшей мере, необычными как его окружению, так и друзьям его жены, которым «...Гоген казался всё более чудаковатым. На бирже продолжался вихрь безумных спекуляций: акции Суэца, стоившие два года назад семьсот франков, теперь стоили три тысячи...

Гоген по-прежнему зарабатывал огромные деньги – ему бы радоваться, а он, наоборот, всё мрачнел. <...> Еле сдерживая нетерпение, он начал роптать против повинностей, которые налагала на него его профессия. Часы, которые он отдавал бирже, – это были часы смерти, а не жизни, безвозвратно потерянное время. ...если бы он мог писать из дня в день, он узнал бы во всей полноте счастье быть самим собой. Только с кистью в руке Гоген чувствовал, что живёт» [там же, с. 59, 61].

Перелом произошёл очень скоро и явился полной неожиданностью, как для окружения Гогена, так и для членов его семьи. В январе 1883 года Гоген уходит от своих коммерческих партнёров, бросает свою прибыльную работу, разрывает все отношения с биржей, «сжигает мосты», чтобы уже раз и навсегда заниматься живописью и только живописью. Он вступает на путь свободного художника: тот самый путь, который принесёт ему множество неожиданностей и разочарований, лишений и унижений; но тот *самый* путь, который только и даёт полное наслаждение творчеством; тот путь, который обеспечивает необходимой энергией творческую жизнь художника, мыслителя и творца; тот путь, который только и определяет смысл бытия гениального человека – тот путь, к которому привела Гогена его *воля к гениальности*.

Поистине в этот период своей жизни Гоген смог бы воскликнуть вслед за нашим Пушкиным:

О, сколько нам открытий чудных  
 Готовит просвещения дух,  
 И опыт, сын ошибок трудных,  
 И гений – парадоксов друг.

Тяжёлые испытания (непринятие и отторжение искусства Гогена его современниками; жёсткая борьба за выживание, нередко граничащая с нищетой; предательство друзей; полный разрыв с семьёй; отсутствие постоянной работы; мизерные доходы от продажи своих картин и пр.), которые перенёс и стойко выдержал Гоген на своём творческом пути, дали при этом мощный толчок работе его *созидательно-творческого ума*, в котором *начали зарождаться свободные, а потому гениальные в своей основе мысли*. В результате своих долгих ночных бдений Гоген приходит к гениальному выводу о том, что «великий художник обязательно являет собой великий ум». Эти и подобные размышления постепенно приводят Гогена к идеям, составившим основу «эстетической теории синтетизма», – той самой *теории на которой впоследствии вырастет несколько поколений художников*; теории,

впервые представленной в статье Альбера Орье<sup>1</sup>, посвящённой творчеству Гогена и символизму в живописи (напечатанной в журнале «Меркюр» в феврале 1891 г.), статье, которая явилась «подлинным манифестом символизма в живописи».

«Произведение искусства, – говорится в названной статье, – должно быть:

1. *идейным*, поскольку его единственной целью должно быть выражение Идеи;

2. *символическим*, поскольку оно должно выражать идею посредством определённых форм;

3. *синтетическим*, поскольку эти формы, эти знаки должны носить обобщённый характер;

4. *субъективным*, поскольку объект в искусстве никогда не должен рассматриваться как объект, а как знак Идеи, через него выраженный;

5. и, следовательно, *декоративным*, потому что собственно декоративное искусство, как его понимали египтяне и, весьма вероятно, греки и примитивные народы, есть ни что иное, как искусство, одновременно субъективное, синтетическое, символическое и идейное.

Но художник, наделённый перечисленными талантами, останется всего лишь учёным, если он не будет обладать даром *эмоциональности*... Той великой, драгоценной и трансцендентальной *эмоциональности*, которая пробуждает в душе трепет перед зыбкой драмой абстракций» [там же, с. 177].

Эта статья, впервые утверждавшая значимость символизма в искусстве, явилась, по сути, теоретической основой творчества Гогена, но эта же статья рассорила Гогена со многими современными художниками и, прежде всего, с Писсаро, которого считают первым учителем Гогена.

В начале 1891 г. после успешной продажи картин Гогена на аукционе в Отеле Дрюо (Париж), которая сопровождалась особым вниманием прессы, лестными отзывами ценителей искусства и невиданной для Гогена стоимостью его картин, за которые было выручено больше девяти тысяч франков (огромная сумма!), художник завоёвывает одно из первых мест по известности и популярности среди других французских художников. В этот период своей жизни, захоти того Гоген, он без труда смог бы «... использовать преимущества, которых уже добился, и в короткий срок достигнуть того, что, как он уверял, было целью его усилий – то есть признанным художником, живущим продажей своих произведений. Он уже стал главой целой группы учеников, и эта группа всё росла, его поддержи-

<sup>1</sup>Альбер Орье, писатель-символист и пламенный почитатель творчества Гогена.

вали поэты и критики. Со времён Мане ни один художник не воплощал в такой мере надежды целого поколения. Будь у Гогена немного терпения, ловкости, расчётливости, он окончательно утвердил бы своё положение. Но ему был уготован иной путь» [там же, с. 173-174].

Настоящие мотивы Гогена, как оказалось, далеки от того, чтобы просто быть «признанным художником, живущим продажей своих произведений». Поль Гоген в очередной раз совершает поступок, поступок непонятный и необъяснимый с точки зрения обывателя, но совершенно понятный с точки зрения *становления гения Гогена*. Поль Гоген покидает Париж, где его слава только-только начала набирать обороты и отправляется в путешествие на Таити. Гоген «сжигает все мосты» и, пренебрегая появившейся, наконец, возможностью пожинать материальные плоды от своих трудов, вновь поражает весь культурный и художественный мир Парижа. Исполняя свою давнюю мечту, он откликается на зов тропиков, где, как он предчувствует, где, как он совершенно *уверен*, ему суждено *найти то, что должно ещё в большей мере обогатить его творчество*.

18 февраля 1891 г. один из популярнейших писателей и публицистов тех лет Октав Мирбо опубликовал в «Эко де Пари» статью, в которой представил дальнейший творческий путь художника: «Мне стало известно, что господин Поль Гоген собирается уехать на Таити. Он намерен прожить там несколько лет в одиночестве, построить хижину и вновь начать работать над тем, что постоянно занимает его мысли... Господин Поль Гоген – художник на редкость незаурядный и волнующий... Мечты не дают покоя этому пламенному мозгу. Они ширятся и становятся всё более пылкими по мере того, как он приходит ко всё более полному выражению самого себя... Но куда бы ни уехал Поль Гоген, он может быть уверен, что увезёт с собой наше глубокое почтение» [там же, с. 175-176].

1 апреля 1891 г., закончив все необходимые приготовления и распределив свои картины между торговцами, взявшими на себя обязательства их продажи, Поль Гоген отправился из Марселя на пароходе «Океания» в своё далёкое путешествие на Таити. В то далёкое далёко, где он не только создаст шедевры, которым ещё не было равных в истории живописи, но и даст миру настоящий пример такого беззаветного и жертвенного творчества, которое, несмотря на все препятствия, ведёт гения к идеалу совершенства; и в поисках *благого, возвышенного и прекрасного*, в поисках божественного откровения, ведёт гения к созерцанию и открытию непостижимых для всех других тайн человеческого бытия. «Непостижимая тайна, – напишет Гоген много позже в своей книге «Ноа Ноа», – останется

такой, какой была всегда, есть и будет, – непостижимой. Бог не принадлежит ни учёным, ни логикам. Он принадлежит поэтам, миру Грёзы. Он символ Красоты, сама Красота» [4].

В одном из первых писем с Таити, направленных своей жене и питаая ещё надежду когда-нибудь воссоединиться со своими детьми, которых Гоген очень любил, он напишет (*конец июля 1891, Таити*): «Мне кажется, что суматохи европейской жизни больше не существует и каждый следующий день будет таким же, как предыдущий, и так до самого конца. Не заключай из этого, что я эгоист или что я покидаю тебя. Дай мне немножко пожить такой жизнью. Те, кто упрекает меня, не знают души художника. Почему они хотят возложить на нас те же обязанности, что лежат на них? Мы же не возлагаем на них наших обязанностей» [28, с. 218–219].

«Отправляясь в Океанию, Гоген стремился обрести не столько идеалистическое уединение, сколько новый источник вдохновения и, как говорил Рембо, «ключ к разгадке прошлого», к тайне религий и забытых традиций, к разгадке великой неповторимой мифологии» [10, с. 2]. Но главное в том, что Гоген искал свой *путь к совершенству, свой идеал благого возвышенного и прекрасного*. Так же, как ищут этого и все другие гениальные люди.

В той же мере, в какой Гоген был живописцем, он был и поэтом. Его «эстетическая теория синтетизма», которая с точки зрения специалистов-искусствоведов наполнена неоспоримым изяществом и глубиной, его поиски рая земного на этой небезгрешной земле, в полной мере проявились как в живописных трудах, так и в немногих его литературных опытах. Почитайте книги Гогена «Ноа Ноа», «Прежде и потом», вслушайтесь в его слова, и вы сразу поймёте, что художник просто не может не быть поэтом, а поэт, – художником. Посмотрите на картины Гогена, и вы поймёте, что в каждой из них, на одном холсте представлено сразу две реальности: *реальность духа* и *реальность плоти*. И тогда мы понимаем, что эти две реальности и есть единый и целостный мир. Например, в картине «Дух мёртвых бодрствует» (1892) на переднем плане изображена обнажённая темнокожая молодая женщина, лежащая на постели. Вглядитесь, и вы поймёте, что она буквально парит в воздухе, но одновременно неразрывно связана с той основой, на которой покоится её тело. Изображая на своих полотнах простой и вполне самобытный, проникнутый внутренним светом, быт туземцев, Гоген, несомненно, чувствовал родство с этими людьми, с теми людьми, которых он изображал на своих полотнах, не кровное родство, но родство более глубокое и древнее, – родство духа и общность гения.

Автор много раз надолго останавливался перед полотнами Гогена, и при этом всегда возникало чувство чего-то очень необычного, очень глубокого и очень древнего, – такого же древнего, как наскальные рисунки. Интересно, что подобно самым высоким произведениям живописного искусства, наскальные рисунки первобытного человека с трудом поддаются копированию (также как самые выдающиеся произведения высокой живописи). В случае их копирования, пусть даже в приближенных к естественным условиям, эти рисунки уже не дают того эффекта, который может производить на иных людей сам оригинал. А эффект этот просто поразителен. При длительном созерцании наскального рисунка, ты будто бы сам погружаешься в этот древний мир, с его цветами, звуками, запахами, энергиями и будто бы начинаешь чувствовать всё то, что чувствовал и сам древний художник. При этом как бы просыпается в нас древняя память и пробуждается наше дремлющее сознание, вернее та его часть, которая живо отвечает на соответствующее воздействие названного изображения, и мы будто бы соприкасаемся с духом самого древнего художника.

Понятно, что подобные состояния возникают далеко не у каждого, а лишь у тех, кто обладает тонким, трудно уловимым и трудно объяснимым с рациональной точки зрения чувством, которое называем мы чувством *прекрасного*. Объяснение названного эффекта может быть лишь одно – древний художник вложил в свою картину всю созидательную силу и художественную выразительность своего духа, с которым мы и соприкасаемся сквозь толщу веков и разделяющие нас с древним художником *глубины сознания*. Между наскальными рисунками древнего человека и картинами Гогена явно прослеживается некая связь, и эта связь в том, что из глубины веков, так же как из века девятнадцатого, перед нами во всём своём совершенстве *выступает гений*.

Живописная техника Гогена во многом отличалась от техники других выдающихся представителей художественного творчества тех лет: «В отличие от Моне с его дробным цветовым мазком, Гоген тяготел к цветовым массивам. К изображению природы он подходил так же, как к одеяниям таитянок. Море – без всяких переливов, не колышущееся, без волн. Как будто застывшее, оно встало бирюзовой стеной. Густая темно-оливковая масса листвы. Жертвует богатством оттенков и деталей, Гоген завоёвывал прозрачную весомость цветовых соотношений. Скрадываемая объёмность, он одарял зрителя необычной красотой декоративно трактованной природы, в которой ещё не произошло “смешения языков” цвета» [7]. Но притя-

гательность живописи Гогена обусловлена не только и не столько её оригинальной техникой. Дело здесь в другом. Сверкнувшая в нашем сознании мысль может быть совершенной, но огромного стоит труда вынести эту мысль вовне, передав её совершенство в понятиях. В полной мере это касается и выражения художественной идеи на полотне во всём совершенстве этой идеи. Вот к чему стремился Поль Гоген, вот чего он искал, причудливо и непрерывно меняя направления своего творческого пути.

В своей книге «Ноа Ноа», судьба которой оказалась столь же непростой<sup>1</sup>, как и судьба самого автора, П. Гоген поэтически ярко раскрыл смысл, ценность и значение художественного творчества для духовной жизни человека: «Природа позволяет взять у неё только символы: мысль, ощущение, чувство, которые она в нас порождает, – вот всё, чем мы владеем и что называем реальностью – некую многообразную функцию! Что же до сущности, лежащей в основе этой фикции, до природы в себе, то она для нас недостижима, хотя, казалось бы, и отдаётся, благодатная, неисчерпаемая! – отдаётся нам вся целиком, допуская нас причаститься своей бесконечной тайны. <...> Многовековой опыт показал, что природу не возьмёшь руками: нет иного средства, как при помощи наших чувств и разума воссоздать её такой, какой она нам представляется» [4, с. 25].

Основную задачу художника, как *запечатлевателя жизни*, который постоянно находится в поиске *благого, возвышенного и прекрасного*, Гоген видит не в фотографически-точном отображении картин природы. Задачу художника Гоген видит в выражении образов, мыслей и чувств, которые волнуют самого автора и которые последний должен донести до зрителя, но может это сделать лишь с помощью символов, представленных на холсте особыми художественными средствами. «Лишь завоевание художника, – пишет Гоген, – законно, лишь оно таит в себе свойство бессмертия. <...> Потому что он владыка правды жизни. Он подносит тебе живую природу. Выдумка, за которую ты его укорял, которой остерегался, она – то и есть душа его творения, дыхание, его оживляющее, тепло и влага, которых лишаются сорванные цветы, быстро увядающие. Выдумка и есть жизнь Духа; так же

<sup>1</sup> В мае 1903 года была спешно составлена опись имущества художника, и руководивший ею жан-дарм уничтожил многие бумаги, рисунки, гравюры, деревянную работу, сочтя их непристойными или просто не заслуживающими внимания. Остальное было отправлено в столицу Танти Панезте, где состоялась распродажа работ Гогена оптом и в розницу. Лишь присутствие на распродаже нескольких любителей искусства, и особенно Виктора Сегалена – судебного врача и литератора, который приобрёл, а затем привёз в Париж ряд ценнейших произведений художника, спасло их от забвения. Среди случайно спасённых бумаг оказалась и рукопись «Ноа Ноа», по ошибке увезённая вместе с вещами возвращавшегося во Францию губернатора и ныне принадлежащая Лувру» [8, с. 5-6].

---

как она вдыхает жизнь в произведения искусства, она питает кровью то, что мы заимствуем у природы, имитируя её». [там же, с. 26].

Гоген всегда был убеждён в предопределении художника, эта мысль присутствовала и в его письмах, и в отдельных записях, и в его литературных произведениях: «Художник в десятилетнем, в двадцатилетнем, столетнем возрасте это всегда художник – сперва крошечный, потом побольше, потом совсем большой» [там же, с. 234].

Мы уже говорили о том, что творения гения с трудом поддаются копированию, а попытка подражать творчеству гения оборачивается полным фиаско подражателей. Этот закон в полной мере относится и к творчеству Гогена, что не учитывали ни его ученики, ни последователи: «Что касается учеников Гогена, то большинство их совершенно не поняло своего учителя. <...> ...не выходя из сферы его сюжетов, они все пытаются смотреть взглядом дикаря на самые обыденные вещи и, конечно, терпят неудачу. Лишённые высокой идеи учителя, его вкуса и такта, их картины смешны, как был бы смешон голый негр на официальном приёме в Champs Elysees» [6, с. 103]. Оказалось, что копировать картины Гогена, равно как и подражать его стилю – такая же пустая затея, как и попытка создания совершенной копии «Джоконды» Леонардо да Винчи. Ведь дух гения запечатлевается лишь там, где ему и положено – лишь на полотнах, исполненных самим гениальным художником.

Необходимо отметить, что российская культурная среда, которая, как известно, очень тонко и проникновенно реагирует на выдающиеся достижения мировых гениальных творцов философии, литературы и искусства просто не могла оставить без внимания такого явления, как *гений Гогена*. И русская художественная критика очень живо откликнулась на предельно самобытное, «наивно-варварское», непередаваемо оригинальное творчество Поля Гогена.

Вот некоторые из многих примеров.

*И. Грабарь* (1904): «Во всей истории искусства может быть не было художника, обладавшего большей дерзостью и решительностью, чем Гоген. Это – крайнее, наиболее последовательное и отрешившееся уже от последних компромиссов выражение безотчётной тоски современного искусства по краскам. Гоген – единственный человек, имевший достаточно дерзости, чтобы в то самое время, когда все с жадным вниманием следили за распутывающимися нитями современных красочных проблем, одним отчаянным махом перерубить их все сразу. <...> Вскоре после его смерти в различных журналах стали появляться его

письма, из которых видно, что это был в высшей степени культурный художник, произведения которого не были случайными, как это многим ещё недавно казалось, а являлись результатом долгой работы и серьёзного отношения к природе и искусству» [5, с. 161].

*Н. Гумилёв* (1908): «Поль Гоген ушёл не только от европейского искусства, но и от европейской культуры... Его преследовала мечта о Будущей Еве, идеальной женщине грядущего, не об утончённо-опасной “мучительной деве”, по выражению Пушкина, а о первобытно-величавой, радостно любящей и безболно рождающей. Он искал её под тропиками, такими, как они являются наивному взору дикаря, с их странной простотой линий и яркостью красок. Он понимал, что оранжевые плоды среди зелёных листьев хороши только в смуглых руках красивой туземки, на которую смотрят влюблённым взглядом. И он создал новое искусство, глубоко индивидуальное и гениально простое, так что из него нельзя выкинуть ни одной части, не изменяя его сущности» [6, С. 103].

*М. Волошин* (1908): «...Ван Гог и Сезанн искали философского камня живописи. Гогену не нужно было философского камня. Он любил простое, реальное, конкретное, человеческое. Он любил вещество и его формы, а не идею. Он искал вовсе не новой живописи, а новых ликов жизни. И когда он нашёл их, полюбил и понял, тогда он мимоходом создал и новую живопись» [2, с. X].

*Тугендхольд Я.* (1911): «Сезанн ...обвинял Гогена в “отсутствии планов” и “плоской живописи”. Но может быть в этом одна из особенностей гогеновского гения. Если Сезанн призван был утвердить прекрасную реальность мира, то художническая миссия Гогена заключалась в том, чтобы одухотворить природу, показать, что она не “слепок, не бездушный лик”, выявить её внереальную красоту. Сезанн показал телесную явь мира. Гоген почувствовал таинственную и тёмную душу природы. <...> Так, глубокий философский смысл обретает непонятая современниками Гогенова мечта о слиянии с природой и его упрямое стремление уйти всё дальше и дальше от Европы в девственную глубь островов, – туда, где “убогая хижина не отделяет человека от жизни, пространства и бесконечности”, туда, всё “дальше от города, ...где замрут шумы прошлого» [15, с. 13, 15].

*С. Маковский* (1913): «Краски составляют большую часть прелести Гогена... Краски, каких давно не знала европейская живопись, потому что в течение веков она была чужда декоративности... Недаром из Европы, от цивилизации умеренности и робких идеалов, потянуло Гогена в варвар-

ские экзотические края, к солнцу Океании, на «Острова блаженных», где ослепительна роскошь природы и прекрасен первобытный человек, словно сошедший с фресок древнего храма в сказочное царство пальмовых рощ, радужнокрылых колибри, прибрежных изумрудов, сапфировых небес... Но в картинах Гогена, мы знаем, – не одна декоративная, ковровая красочность; в них – удивительно благородная монументальность композиции, и это придаёт им задумчивую строгость, какой-то оттенок религиозности – словно в нежной и величавой роскоши таитийских пасторалей художник прозрел вещую правду любви и смерти. И разве все эти пейзажи с павлинами и женщинами в спокойно-созерцающих позах, на фоне розовых приморских песков и зелено-синей тропической листвы, – не таинственная сказка художника-философа о гармоничном Человеке, овеянном близостью Бога?» [11, С. 178-179].

*Пушин Н.* (1913): «Всё, что оставил нам Гоген, просто, как всякое большое искусство, и мудро, как всякое гениальное творчество; а так как сам он был мудр и прост, как гений, то и искусство его не могло быть ничем другим. Вот почему тише бьётся сердце, когда созерцаешь его полотна; мысли уплывают в вечность и обогащённые возвращаются на своих одиноких парусах, и вместе с ними всё человеческое, всё великое возвращается к нам» [14, с. 61].

*Тугендхольд Я.* (1918): «Гоген осмелился взглянуть на мир восторженными глазами большого ребёнка, ребёнка-народа, для которого мир не утратил ещё своей новизны, своей пышной самоцветности. <...> Но живопись Гогена – не только праздник цвета. Ведь природа – сложна и хаотична в бесконечном разнообразии своём, и вот он, художник, имеет право упростить её, привести к одному “ансамблю”, найти синтез между её отдельными частями. Отсюда – гогеновский символизм, его искание живописных аналогий, его лаконизм в рисунке и красках. И здесь новое глубокое отличие его от современников-импрессионистов, которые в своей основе были реалистами. <...> Для Гогена же природа полна смысла, и в ней – не хаос, но космос, слитный *воедино*. Его таитянки похожи на экзотические цветы, круглые стволы его деревьев сплетаются как женские руки, а розовый морской песок кажется живым горячим телом. Так флора, фауна и человек сливаются у Гогена в одну широкую, радостную и полнозвучную симфонию...<...> Гоген умножил грани нашей души; он перекинул мост от нашей рационалистической современности к таинственной сказке прошлого. <...> Жизнь и творчество Гогена – целостное художественное явление, подвиг художника, редкий образец

душевной прямолинейности и отваги, любви к красоте и любви к жизни. И как бы ни менялось наше искусствовопонимание, наши эстетические вкусы, Гоген навсегда останется нам дорог, как залог нашей неиссякающей молодости, как радостный симптом всё ещё не утраченного «вечно-детского» начала нашей стареющей души» [16, с. 37-42].

Здесь, как мы видим, русскому художественному вкусу явно импонирует духовно-мистический и религиозно-божественный смысл самого творчества великого художника, так рано погибшего, но так много успевшего сказать нашему уже мало чувствующему, но все же ещё восприимчивому к красоте духу. Истины ради, стоит сказать, что в ту пору, когда в художественной критике Запада ещё шли ожесточённые споры о творчестве Гогена, а противников его творчества было не меньше, чем его сторонников<sup>1</sup>, в русской культурной среде *гениальность Поля Гогена* уже не вызывала сомнений и была уже признанным фактом. Таким образом, в отношении оценки духовно-ценностной значимости творческого наследия Гогена русская художественная интуиция в очередной раз подтвердила свою большую проницательность в сравнении с западными оценками результатов творческой деятельности Гогена.

Человеческая судьба Гогена печальна – его гений не был признан современниками, и даже более того – его родные дети мало понимали своего отца. Уже после физической кончины Гогена корреспонденту «Газетт де Франс» совершенно случайно удалось присутствовать при «откровениях» вдовы художника, случайно оказавшейся в одном с корреспондентом купе поезда. Вот те слова, которые Метта-София Гад говорила изумлённому такой откровенностью корреспонденту: «Да, я продала его коллекцию картин и не отправила ему ни единой монетки. И запретила детям ему писать. Да, я не подпустила его к себе, когда он приехал в Данию... Что же вы так уставились на меня, молодой человек, – я всего лишь откровенна. Ей-богу, мужчины хуже баб. И Поль, несмотря на свои кулачищи, тоже был бабой, пока чёрт

<sup>1</sup>Здесь следует отметить, что при жизни Гогена лишь один человек безусловно верил и без ограничений и оговорок признавал гений Гогена. Этим человеком был гениальный Винсент Ван Гог, который не только восхищался творчеством Гогена, но и в определённом смысле, считал себя его учеником. Вместе с тем, и Ван Гог оказал исключительное влияние на творчество Гогена и, можно полагать, что «уроки» первого навсегда запечатлелись в сознании второго. В одном из своих писем брату Тео, Ван Гог с огромной теплотой говорит о Гогене следующее: «Это друг, который учит вас понимать, что хорошая картина равноценна добродетели; конечно, он не говорит этого прямо, но, общаясь с ним, нельзя не почувствовать что на художнике лежит определённая моральная ответственность» (Ван Гог. Письма. Л.-М., 1966. С. 581). Поистине, прав был Эдгар По, когда утверждал: «По существу, чтобы глубоко оценить творение того, что мы называем гением, нужно самому обладать гениальностью, необходимой для такого свершения».

не внушил ему, что он художник. И он, проклятый эгоист, принялся выплясывать вокруг своего таланта. А мне – женщине из хорошей семьи! – пришлось кормиться уроками. Теперь нечистый втолковал то же самое всем помешанным на живописи кретинам, и богатые дурни платят за его мазню десятки тысяч франков... Будь они все прокляты – у меня не осталось ни одной его картины, я всё продала за гроши!...». Итак, бывшая жена Гогена сетует не о смерти мужа, о котором она вовсе не печалится, а о том, что она поспешила продать его полотно за бесценок (поскольку сама никогда не понимала и не верила в силу его творчества), хотя сейчас эти полотна стоят уже баснословных денег. Да, низкие души оценивают творения гения только по их рыночной стоимости.

Недаром сам Гоген писал: «Интуитивно, инстинктивно, без размышлений я люблю благородство, красоту, утончённые вкусы... <...> Искусство существует лишь для меньшинства, оно само по себе должно быть благородно. Только благородные синьоры покровительствовали искусству, инстинктивно, из чувства долга (из гордости, быть может). Это не имеет значения, они заставляли делать великие и прекрасные вещи. Короли и папы обращались к художникам как к равным. Демократы, банкиры, критики искусства принимают вид покровителей. Но не покровительствуют, торгуются, как покупатели рыбы на рынке» (*Полю Гоген. Тетрадь для Алины*) [10, с. 176-177].

На своём последнем автопортрете (Художественный музей, Базель; Wildenstein 634) [3, с. 69] Поль Гоген предстаёт перед нами совсем иначе, в сравнении со всеми другими своими автопортретами, которых он за свою жизнь написал немало. Здесь мы видим совсем другого человека: «Взгляд его прям, – пишет Франсуаза Кашен, – одежда и причёска строги, глаза заслонены небольшими очками, которые придают ему вид умудрённого пожилого человека. Это простая констатация, сделанная почти грубо, без особого сочувствия... Все собеседники ушли, нет никого больше, кого бы стоило убеждать, и остаётся встреча только со смертью. Все другие автопортреты содержали в себе аргументы, которые должны были быть высказаны, которые могли быть произнесены. Здесь же полный покой» [там же, с. 69]. На этом холсте перед нами предстаёт такой же мудрый, молчаливый, но красноречивый в своём творчестве художник, каким Гоген всегда был и оставался перед своими полотнами, в которых он запечатлел всю невысказанную в жизни, но открывшуюся в его творениях духовную тягу к прекрасному, вибрирующую от пронзительности тоску, и огромную всепоглощающую и всепрощающую любовь.

«Художники, – пишет Максимилиан Волошин, – глаза человечества. Они идут впереди толпы людей по тёмной пустыне, наполненной миражами и привидениями, и тщательно ощупывают и исследуют каждую пядь пространства. Они открывают в мире образы, которых никто не видал до них. В этом назначение художников» [1, с. 212]. Поль Гоген в полной мере выполнил эту свою *миссию первооткрывателя и реализовал* это своё *назначение художника*.

Поль Гоген продолжал работать до последних дней своей жизни и уже совершенно больной умер на Маркизских островах в полной нищете, не подозревая даже о том, что у себя во Франции он уже стал необычайно знаменит, и о том, что коллекционеры гоняются за его полотнами, которые стали уже объектом коммерческих сделок, приносящих солидные барыши их участникам. Сегодня Поль Гоген один из самых дорогих художников мира, – его картины продаются на художественных аукционах по баснословным ценам.

На примере *становления гения Гогена, мы явственно* видим, что толпа не прощает никому неординарности, и тем более, если она, эта неординарность будет духовно прекрасной, а светское общество, современное гению, будет всеми силами своей непроходимой серости отвергать его труды, но уже через столетие, тоже самое общество, но уже в другом составе, будет рукоплескать уже ставшему ныне модным гению. Всё это хорошо понимал и сам Поль Гоген: «Художник умирает, наследники набрасываются на его творения, подсчитывают авторские права, выручку от распродажи, неопубликованное и всё, что отсюда следует. И вот он совсем раздет. Думая об этом, я разоблачаюсь заранее, это облегчает» [4, с. 234].

Вспоминая дни своего детства, Гоген приводит слова одного из своих преподавателей, который «...изрёк: “Этот мальчик будет либо кретином, либо гением”. Я не стал ни тем ни другим» [там же, с. 236]. К счастью, во втором Гоген ошибся. *Творческий дар и назначение* в их целостном единстве, осознанности и безусловной включённости в творческую деятельность человека и есть *духовный фатум гениальности* и, соответственно, обнаружение, осознание и принятие человеком творческого дара и назначения, как принял и нёс их по своей жизни Поль Гоген, и есть собственно проявление, эманация гениальности. А гениальность, в свою очередь, и есть утверждение *смысла бытия личности в её целостности и абсолютной завершённости*, что мы могли ясно видеть в фактах творческой жизни Поля Гогена, в процессе самотворения его гения, в его самоза-

бвенном творческом труде: «Перед всеми нами, – писал Гоген, – наковальня и молот, и наше дело – ковать» [там же, С. 238].

И, благодаря его постоянным трудам и упражнениям, пробам и опытам (которых настоятельно требовал Гоген от всех тех, кто выбрал своим уделом художественное творчество, и прежде – от себя самого), *гений Гогена* продолжает жить среди нас и питать наш дух неугасимо-ярким, красочно-причудливым, необозримо-совершенным светом *прекрасно-вечного творчества Поля Гогена*.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Волошин М. Лики творчества. М.: Издательство «Наука», Ленинградское отделение, 1988.
2. Волошин М. Устремления новой французской живописи. Сезанн, Ван Гог, Гоген // Золотое Руно. 1908. № 7-9.
3. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. М.: «Мысль», 1977. 471 с.
4. Гоген П. Ноа Ноа. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. 256 с.
5. Грабарь И. По европейским выставкам // Мир искусства, 1904, № 8-9.
6. Гумилёв Н. Г. Два салона // Весы. 1908, май.
7. Добин Е. Сюжет и действительность: искусство детали. М., 1981.
8. Кантор-Гуковская А. Литературное наследие Гогена // Гоген П. Ноа Ноа. СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. С. 5-16.
9. Кантор-Гуковская А. Поль Гоген. Творческий путь // Поль Гоген. Взгляд из России. Альбом-каталог. – М.: Издательство «Советский художник», 1990. С. 23-55.
10. Кашен Франсуаза. Гоген. – М.: 000 «Издательство «Астрель»: 000 «Издательство АСТ», 2003. 196 с.
11. Маковский С. Страницы художественной критики. СПб., 1913. – С. 178-179.
12. Перрюшо А. Жизнь Гогена. М.: Радуга, 1989. 336 с.
13. Поль Гоген. Взгляд из России. Альбом-каталог. – М.: Издательство «Советский художник», 1990.
14. Пунин Н. Пути современного искусства // Аполлон. 1913. № 9.
15. Тугендхольд Я. Пейзаж во французской живописи // Аполлон. 1911. № 7.
16. Тугендхольд Я. Жизнь и творчество Поля Гогена // Поль Гоген. Ноа Ноа. Путешествие на Таити. М., 1918.
17. Чернов С. В. Духовный смысл труда // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 287-364.

18. Чернов С. В. «Идея гениальности» в трудах Николая Александровича Бердяева // Психология и психотехника. Научно-практический журнал, 2009. № 10. С. 41–47.
19. Чернов С. В. Начала учения о человеческом гении // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5. С. 407–430.
20. Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и Психотехника. 2015. № 2. С. 159–174. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14131.
21. Чернов С. В. Образ личности гения: опыт исследования творческой жизни Н. А. Бердяева // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 373–404.
22. Чернов С. В. Профессионализм и творчество: Феномен гения // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 2. С. 299–324.
23. Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»: Опыт исследования творческого наследия М. В. Ломоносова (статья) // Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 202–224. DOI: 10/7256/1999-2793/2013/12/10056.
24. Чернов С. В. Творец воспоминаний о вечности. Василий Васильевич Кандинский (1866–2011) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3–3. С. 184–189.
25. Чернов С. В. Характерология гениальности: Образ личности гения (на примере исследования творческой жизни Оноре де Бальзака) // Философия и культура. 2015. № 10. С. 1512–1530. DOI: 10.7256/1999-2793.2015.10.12942.
26. Чернов С. В. Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 279–323.
27. Шаповалов В. И. Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. 2012. № 6–3. С. 766–770.
28. Lettres de Gauguin a sa femme et a ses amis. Paris, 1946.
29. Serusier, P. ABC de la peinture. Correspondance. Paris, 1950.



Институт  
Непрерывного  
Профессионального  
Образования

**ИТОГИ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСТИТУТА  
НЕПРЕРЫВНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ  
ЗА 2010 – 2015 ГОДЫ**



**А. Е. ХАРЛАМЕНКОВ**  
**ИТОГИ НАУЧНОЙ РАБОТЫ ИНСТИТУТА**  
**НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО**  
**ОБРАЗОВАНИЯ ЗА 2010 – 2015 ГОДЫ**

**КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**

Зав. кафедрой – кандидат педагогических наук, профессор  
*С. В. Чернов.*

**В**первые в отечественной науке проблема гениальности разрабатывается в ходе междисциплинарного исследования на основе интеграции философско-антропологического, культурно-исторического и психолого-феноменологического подходов, что позволяет разработать проблему гениальности в контексте фундаментальных вопросов постижения природы человека и смысла его бытия; ответить на вопросы о роли гениальности в развитии духовной культуры как в исторической ретроспективе, так и исторической перспективе; представить образ личности гения на личностно-характерологическом, личностно-типологическом и содержательно-феноменологическом уровнях. Новизна исследования заключается в разработке и обосновании интегрального критерия гениальности, в основу которого положены три универсальные триады: любовь – истина – красота; благое – возвышенное – прекрасное; человечность – творчество – созидательно-творческий ум. Гениальность представляется автором как особый вид сущего, как принцип, определяющий саму сущность человека и его природу, и обеспечивающий творческое многообразие смысла бытия личности. В научных публикациях представлены: *Концептуальная модель разработки проблемы гениальности в ходе междисциплинарного исследования; Концептуальная*

*модель проявления гениальности в творческой жизни человека; Интегрально-личностный критерий гениальности, позволяющий идентифицировать проявленную гениальность человека.* Определены субстанциональные основы гениальности (воля к гениальности, творческий дар гения, назначение гения, поиск идеала, созидательно-творческий ум).

Определены начала и основания нового оригинального научного направления, – *характерология гениальности*, – предметом которого является исследование творческой жизни гениального человека в системном триединстве творческого пути, творческой деятельности и творческого наследия гения (Чернов С. В. Книга о гениальности. Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление; Чернов С. В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии; Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности; Чернов С. В. Начала учения о человеческом гении; Чернов С. В. Идея к разработке проблемы гениальности). В рамках характерологии гениальности проведены исследования творческой жизни Леонардо да Винчи, Бенедикта Спинозы, М. В. Ломоносова, Оноре де Бальзака, В. В. Кандинского, Н. А. Бердяева, В. В. Маяковского (Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»; Чернов С. В. Характерология гениальности: Образ личности гения (на примере исследования творческой жизни Оноре де Бальзака); Чернов С. В. Образ личности гения: опыт исследования творческой жизни А. Н. Бердяева; Чернов С. В. Творец воспоминаний о вечности; Дудин С. В. Опыт исследования творческой жизни и гения Михаила Васильевича Ломоносова; Лемешева Ю. В. Маяковский. Был и остаётся.);

Разработана *Концептуальная педагогическая модель триединства субъектной, целевой и духовно-нравственных составляющих непрерывного образования.* Определены и описаны базисные элементы названной модели. Выявлены основные факторы, препятствующие перспективному развитию субъектной и духовно-нравственных составляющих образования в России, главные среди которых: формализация, технологизация, глобализм (Чернов С. В. Перспективы развития непрерывного профессионального образования в России; Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века; Чернов С. В. Человек и образование в эпоху глобальных перемен; Дудин С. В. Проектная деятельность в образовании).

В ходе теоретического анализа выявлены значительные трудности социализации лиц с ограничениями по слуху (Харламенков А. Е., Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха). Проанализирована проблема взаимосвязи языка и формирования менталитета (Харламенков А. Е., Язык и менталитет: влияние жестового

языка на менталитет глухих). Выявлены физиологические проблемы обучающихся жестовым языкам и разработана методика их преодоления (*Харламенков А. Е.*, Методика преодоления безусловного рефлекса при постановке рук в процессе освоения дактильной и жестовой речи). Разработана методика применения Русско-жестового толкового словаря в формировании коммуникативной компетентности лиц с нарушением слуха в образовательном процессе (*Харламенков А. Е.*, Электронная справочно-аналитическая система «Русско-жестовый толковый словарь»). Проведено исследование по формированию коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха посредством Русско-жестового толкового словаря. Установлена эффективность использования электронной справочно-аналитической системы «Русско-жестовый толковый словарь» в образовательном процессе лиц с нарушением слуха. На основе опыта применения данного словаря разработан новый курс основ русского жестового языка для магистров Московского государственного машиностроительного университета (МАМИ) по направлению «Жесто-мимический интерфейс “SurdoJet”» (*Харламенков А. Е.*, Учебно-методическая разработка по курсу: «Основы русского жестового языка для разработчиков Жесто-мимического интерфейса “SurdoJet”»). Установлены особенности поведения лиц с нарушением слуха в процессе социализации (*Кузьмин В. В.* О нарушении слуха и его влиянии на поведение. *Харламенков А. Е.* Адаптация глухих и реакция социума).

### **КАФЕДРА ПСИХОЛОГИИ МЕНЕДЖМЕНТА И УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ**

Зав. кафедрой – доктор педагогических наук, профессор В. И. Шаповалов.

Разработаны теоретико-методологические основы психологии менеджмента. Определены место и роль человеческого фактора в системе управления современной организацией, выявлены психолого-педагогические условия совершенствования организационной структуры и корпоративной культуры организации (*Шаповалов В. И.* Теоретико-методологические основы теории менеджмента). Показана эффективность реализации образовательных программ, основанных на Концепции творческого менеджмента в образовании (*Шаповалов В. И., Чернов С. В.*). Разработана коммуникативная модель публичного выступления руководителя организации, обеспечивающей создание мотивации к достижению организационной цели и формирования ясной картины совместной деятельности производственной группы

*(Махмудов И. И. Коммуникативная модель публичного выступления руководителя). Разработана методика, процедура и содержание инновационного коммуникативного тренинга, обеспечивающего эффективность решения корпоративных задач, предполагающих повышение эффективности бизнеса корпорации. Проведена лабораторная адаптация программы инновационного тренинга и полевые испытания, показавшие его высокую результативность в сравнении с традиционными процедурами коммуникативного тренинга (Чернов С. В. Инновационный тренинг: технология решений корпоративных бизнес-задач).*

### **КАФЕДРА ОБЩЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ГЕОГРАФИИ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ИСТОРИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН**

Зав. кафедрой – кандидат географических наук А. А. Шильнов.

Культурно-исторические ландшафты (КИЛ) бассейна Нижней Оки обладают очень большим рекреационно-туристическим потенциалом. За последние 5-10 лет многие из них – Выксунский, Дивеевский, Касимовский, Арзамасский КИЛ превратились в весьма привлекательные и интересные объекты внутреннего туризма. Появились новые, пока ещё не до конца сформировавшиеся, территории с многочисленными памятниками истории и природоохранными объектами, которые в ближайшие годы могут составить существенную конкуренцию вышеупомянутым КИЛ. Это небольшие городские и сельские культурно-исторические ландшафты, расположенные как непосредственно в бассейне Нижней Оки, так и её притоков – Тёши, Велетьмы, Серёжи и т. д. Данные ландшафты претерпели существенные изменения из-за последствий крупных лесоторфяных пожаров 2010 года. Многие из них оказались безвозвратно потерянными, но большая часть сохранилась. Были подробно исследованы механизмы влияния стихийных природных явлений недавнего прошлого на структуру и динамику развития культурно-исторических ландшафтов бассейна Нижней Оки (Шильнов А. А. Формирование, структура, динамика культурно-исторических ландшафтов бассейна Нижней Оки и влияние лесоторфяных пожаров 2010 года на экологическую ситуацию в регионе).

Сотрудники кафедры проводят разностороннюю научно-исследовательскую работу на базе школьных (муниципальных) и федеральных музеев. Предлагаются методические разработки проведения научно-практических семинаров, лекций, тренингов по патриотическому воспитанию подрастающего поколения в рамках истории России на базе музеев. Очень

любопытные мероприятия авторы предлагают проводить на базе федерального музея-усадьбы «Остафьево», где, вместе с тем, показаны серьёзные проблемы, возникающие в процессе реставрации и расширения музейного комплекса в начале XXI века. (*Красавин В. А., Кирсанов Р. Г.* Роль исторических музеев в патриотическом воспитании подрастающего поколения; *Красавин В. А.* Музей, который потеряла Россия; *Шильнов А. А.* Опыт организации учебно-методической и воспитательной работы по проведению уроков истории России на базе школьного музея).

В архивных исследованиях, проводимых кафедрой, рассмотрен широкий круг актуальных вопросов как новейшей Отечественной истории, так и истории античного мира. Рассмотрена такая страница истории Великой Отечественной войны как степень влияния советской идеологии на значение Боевого Знамени для воинов Красной Армии в боевых условиях. В новом ракурсе рассмотрены проблемы развития врачебного дела во времена Римской империи (*Децюк А. Р.* Боевое знамя в период Великой Отечественной войны: степень влияния идеологии; *Децюк А. Р.* Плиний-младший о врачебном деле в эпоху Траяна (конец I в. н. э. – начало II в. н. э)).

В оригинальном ракурсе показан образ малого города. Актуальность этого исследования обусловлена тем, что большинство населения России проживает в небольших населённых пунктах. Определён вклад населения малого города в формирование мировоззрения, образа жизни и стереотипов поведения обычного гражданина страны. Выявлены психолого-педагогические аспекты бытия малых городов Российской Федерации (*Шильнов Александр Анатольевич.* Образ малого города: психолого-педагогические аспекты).

## **СПИСОК ОПУБЛИКОВАННЫХ РАБОТ СОТРУДНИКАМИ ИНСТИТУТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **МОНОГРАФИИ**

- Чернов С. В. Идеи к разработке проблемы гениальности. Монография // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2016. № 7. 86 с. (5,75 а. л.).
- Чернов С. В. Книга о гениальности. Т.1: Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление. Монография. Воронеж-М.: «АНО Институт духовной культуры и свободного творчества», 2010. 562 с. (29,61 а. л.).
- Шаповалов В. И. Теоретико-методологические основы психологии менеджмента. Сочи: Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела, 2010. 144 с. (8,31 а. л.)

### НАУЧНЫЕ СТАТЬИ

- Волгин Д. А. Опасные концентрации тяжёлых металлов в почвах Московской области // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5. С. 251-255.
- Децюк А. Р. Боевое знамя в период Великой Отечественной войны: степень влияния идеологии // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 190-195.
- Децюк А. Р. Плиний-младший о врачебном деле в эпоху Траяна (конец I в. н.э. – начало II в. н.э.) // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 72-76.
- Дудин С. В. «Алиса в стране чудес»: источник парадоксов и абсурдов для размышления // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 171-178.
- Дудин С. В. Метод проектов и его место в современном образовании // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 159-163.
- Дудин С. В. Опыт исследования творческой жизни и гения Михаила Васильевича Ломоносова // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2015. № 5. С. 393-402.
- Дудин С. В. Проектная деятельность в образовании как средство развития профессиональных компетенций студентов // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 96-102.
- Душабаев З. Р. Интеллектуальная готовность детей к обучению в школе // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 145-167.
- Душабаев З. Р., Чернов С. В. Сенсорный интеллект: феномен понимания ощущений // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 87-95.
- Красавин В. А. Законодательное закрепление и применение смертной казни в России в Средние века и Новое время // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 86-102.
- Красавин В. А. Музей, который потеряла Россия // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5. С. 139-147.
- Красавин В. А. Проблемы современного политического образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 147-152.

- Красавин В. А., Кирсанов Р. Г. Роль исторических музеев в патриотическом воспитании подрастающего поколения // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 191-196.
- Кузьмин В. В. Образ времени в жестовых языках мира // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 196-202.
- Кузьмин В. В. О нарушении слуха и его влиянии на поведение // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 261-268.
- Лубнин Д. А. Инновационные технологии в образовании // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 173-177.
- Махмудов И. И. Коммуникативная модель публичного выступления руководителя // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 50-57.
- Махмудов И. И. Типология индивидуально-психологических особенностей сотрудников в управлении персоналом // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 208-224.
- Сеничев В. Е. Культ меча у древних германцев – функция оружия в сагах // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 217-221.
- Харламенков А. Е. Адаптация глухих и реакция социума // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 269-273.
- Харламенков А. Е. Методика преодоления безусловного рефлекса при постановке рук в процессе освоения дактильной и жестовой речи // Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 44-49.
- Харламенков А. Е. Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 234-241.
- Харламенков А. Е. Электронная справочно-аналитическая система «Русско-жестовый толковый словарь» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 24-43.
- Харламенков А. Е. Язык и менталитет: влияние жестового языка на менталитет глухих // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 5. С. 191-218.
- Чернов С. В. Бог, человек и структура // Психология и психотехника. 2010. № 5. С. 44-52.
- Чернов С. В. Гений как художник, как мыслитель, как творец // Психология и психотехника. 2011. № 1. С. 34-44.
- Чернов С. В. Диалектика и феноменология человеческого гения // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 99-142.

- Чернов С. В. Духовный смысл труда // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 287-364.
- Чернов С. В. Из истории исследования человеческого гения: «гениальные идеи о гениальности» Отто Вейнингера // Психология и психотехника. 2010. «2. С. 44-50.
- Чернов С. В. Инновационный тренинг: технология решения корпоративных бизнес-задач // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С.84-102.
- Чернов С. В. Концептуальные основы исследования человеческого гения // Психология и психотехника. 2010. № 3. С. 45-55.
- Чернов С. В. Наследие Серебряного века в возрождении духовной культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 1. С. 189-192.
- Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 13-20.
- Чернов С. В. Начала учения о человеческом гении // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5. С. 407-430.
- Чернов С. В. Новый взгляд на природу гениальности // Психология и Психотехника. 2015. № 2. С. 159-174. DOI: 10.7256/2070-8955.2015.2.14131.
- Чернов С. В. Образ личности гения: опыт исследования творческой жизни Н. А. Бердяева // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 373-404.
- Чернов С. В. О творческом назначении человека // Философия и культура. 2011. № 1. С. 41-49.
- Чернов С. В. Проблема гениальности в контексте философской антропологии // Философия и культура, 2013. № 12. С. 1757-1769. DOI: 10.7256/1999-2793.2013.12.9382.
- Чернов С. В. Перспективы развития непрерывного профессионального образования в России // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 67-77.
- Чернов С. В. Профессионализм и творчество: Феномен гения // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 2. С. 299-324.
- Чернов С. В. «Самобытный сподвижник просвещения»: Опыт исследования творческого наследия М. В. Ломоносова // Педагогика и просвещение. 2013. № 3. С. 202-224. DOI: 10/7256/1999-2793/2013/12/10056.
- Чернов С. В. Творец воспоминаний о вечности. Василий Васильевич Кандинский (1866-2011) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 3-3. С. 184-189.

- Чернов С. В. Характерология гениальности: Образ личности гения (на примере исследования творческой жизни Оноре де Бальзака) // Философия и культура. 2015. № 10. С. 1512–1530. DOI: 10.7256/1999–2793.2015.10.12942
- Чернов С. В. Характерология гениальности: Святость и гениальность // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 353–372.
- Чернов С. В. Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2014. № 3. С. 279–323.
- Чернов С. В. Человек и образование в эпоху глобальных перемен // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6. С. 9–20.
- Чернов С. В., Дудин С. В. М. В. Ломоносов как зачинатель и основоположник российского образования нового времени // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6. С. 141–155.
- Шаповалов В. И. Олимпиада в контексте социокультурной реальности города Сочи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 219–228.
- Шаповалов В. И. Теоретико-методологические вопросы личностной детерминации конкурентоспособности руководителя // Фундаментальные исследования. 2012. № 6–3. С. 766–770.
- Шаповалов В. И. Постолимпийское наследие как ориентир для дополнительного профессионального образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 247–255.
- Шаповалов В. И. Предпосылки развития конкурентоспособности личности в глобализированном обществе // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 225–243.
- Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности специалиста в системе инновационного педагогического менеджмента // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 78–84.
- Шаповалов Владимир Иванович. Теоретико-методологические основы психологии менеджмента: учебное пособие / В. И. Шаповалов; М-во образования и науки РФ, Сочинский гос. ун-т туризма и курортного дела. Сочи, 2010.
- Шаповалов В. И., Шуванов И. Б. Конкурентоспособность как составляющая безопасности личности в современном обществе // Известия Сочинского государственного университета. 2012. № 4. С. 152–159.
- Шаповалов В. И., Шуванов И. Б. Конкурентоспособность руководителя в обеспечении безопасного управления организацией // Фундаментальные исследования. 2013. № 10. С. 2026.

- Шейкин В. А. Интегративный тренинг в формировании личности будущего учителя // Научные Труды Института духовной культуры и свободного творчества. 2011. № 1. С. 244-257.
- Шейкин В. А. Особенности применения средств электронного обучения в образовательном процессе училищ олимпийского резерва // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 50-53.
- Шейкин В. А. Технологии дистанционного обучения как средство повышения эффективности учебного процесса в училище олимпийского резерва // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 139-144.
- Шильнов А. Алекс. Изучение природных особенностей и экономики Республики Крым и Севастополя на уроках географии в 8-9 классах средних общеобразовательных школ Российской Федерации // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 199-204.
- Шильнов А. Алекс. Опыт организации учебно-методической и воспитательной работы по проведению уроков истории России на базе школьного музея // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2015. № 5. С. 381-391.
- Шильнов А. Алекс. Формирование, структура, динамика культурно-исторических ландшафтов бассейна Нижней Оки и влияние лесоторфяных пожаров 2010 года на экологическую ситуацию в регионе // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 245-259.
- Шильнов А. Анат. Образ малого города: психолого-педагогические аспекты // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 264-271.
- Шильнов А. Анат., Шильнов А. Алекс. Место России в международном туризме // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 204-211.

**А. Е. ХАРЛАМЕНКОВ**  
**ИТОГИ ИЗДАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**  
**ИНСТИТУТА НЕПРЕРЫВНОГО**  
**ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**ЗА 2010 – 2015 ГОДЫ**

**Ш**ирокое распространение научного знания, – гуманитарного, естественнонаучного и технического, высокий уровень научных разработок, – это залог эффективного и стабильного развития общества. Но если технические науки вкупе с естественными обеспечивают, прежде всего, экономическую конкурентоспособность страны, то науки гуманитарные определяют духовное лидерство народа. И нельзя сказать, что из этих двух важнее.

Институт Непрерывного Профессионального Образования ведёт интенсивную работу по привлечению уже состоявшихся и молодых учёных, педагогов, практических работников из разных регионов России к широкому научному диалогу по актуальным проблемам современной науки, образования, культуры и проектной деятельности; налаживает контакты с другими российскими и зарубежными научными, общественными и образовательными организациями; проводит мониторинг развития различных научных направлений в России; организует и проводит Международные и Общероссийские научно-практические конференции. В свою очередь, Издательство Института Непрерывного Профессионального Образования осуществляет издание монографий, научных статей, учебников, учебных пособий и учебно-методических разработок по профилю гуманитарных, естественных и технических наук.

Все монографии, научные статьи, учебно-методические разработки и другие творческие работы учёных и педагогов России, направляемые в Институт Непрерывного Профессионального Образования для последующей публикации в коллективных и авторских изданиях, проходят процедуру научного рецензирования, рекомендуются к изданию Редакционно-издательским советом Института, утверждаются в печать Учёным Советом Института, и размещаются в базе данных РИНЦ в полномасштабном формате в режиме свободного доступа. Печатные издания направляются в Книжную палату России, главные научные библиотеки Российской Федерации, а также в библиотеки крупнейших научных и образовательных центров России.

В период с 2010 по 2015 годы Издательством Института Непрерывного Профессионального Образования были опубликованы монографии, научные статьи, проектные разработки, и учебно-методические разработки учёных, педагогов, практических работников из научных и образовательных организаций следующих городов Российской Федерации: Барнаул, Владикавказ, Владимир, Воронеж, Всевожск, Железнодорожный, Зерноград, Иркутск, Ковров, Краснознаменск, Москва, Монино, Мурманск, Мытищи, Наро-фомински, Нерюнгри, Нижний Новгород, Ноябрьск, Одинцово, Пенза, Подольск, Санкт-Петербург, Самара, Серпухов, Сочи, Старый Оскол, Тверь, Тула, Щёлково, Электросталь, Южно-Сахалинск.

Ниже приводится список научных трудов (монографии, научные статьи) и учебно-методических разработок, опубликованных Издательством нашего Института. Общий объём публикаций за период с 2010 по 2015 годы составил – 145,56 авторских листов.

### **НАУЧНЫЕ ТРУДЫ, ОПУБЛИКОВАННЫЕ ИЗДАТЕЛЬСТВОМ ИНСТИТУТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- Абдалина Л. В. Потенциал личности студента как фактор формирования профессиональных компетенций // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 15-18.
- Ажнина О. В. Психологическое здоровье нации: понимание проблемы студентами вуза // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 113-118.
- Александрова Л. А. Аудирование, как одна из сторон устной речи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С.19-20.

- Алексеев С. А., Заикин А. К., Калининченко А. И. Система мониторинга на основе беспроводного интеллектуального видеодатчика // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 252-258.
- Алексеева Е. Ю. Проектирование системы учебных заданий как условие эффективного развития творческого потенциала школьника в процессе обучения // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 21-27.
- Архипов С. В. Церковная благотворительность Московской епархии во время Русско-Турецкой войны 1877-1878 гг. // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 29-33.
- Бадаева Н. Н., Осипова Н. В. Прогнозирование профессиональной карьеры молодёжи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 35-39.
- Баранова Е. Ф. Воспитан ли воспитатель? // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 87-90.
- Барбашов А. А. Меры по ослаблению позиции фиванского жречества в период правления Тутмоса III и Аменхотепа II // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 177-180.
- Бармина Б. И. Архитектурные аспекты безопасности высотных зданий // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 245-249.
- Белоус Л. В., Догузова Ф. Т. Поэтика цикла миниатюр А. Цаликова «Чаша жизни» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 56-66.
- Боженко Л. Ю. Психолого-педагогические особенности детей раннего возраста с последствиями минимального органического поражения ЦНС // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 41-46.
- Борисычева М. В. Музейно-визуальная компетентность как средство педагогического процесса // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 47-52.
- Борисычева М. В. Содержание и структура воспитательной деятельности музея колледжа по формированию гражданской ответственности студентов // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 53-59.
- Булх Н. В. Педагогические технологии в непрерывном образовании приёмных родителей // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 143-149.

- Валиева М. В. Полная переписка премьер-министра Уинстона Черчилля с президентом Франклином Рузвельтом в годы Второй мировой войны как источник в изучении сотрудничества Великобритании и США Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 67-71.
- Валиева М. В. Подготовка и проведение десантной операции союзников в Северной Африке осенью 1942 года // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 181-189.
- Вахнина В. В. К вопросу о формировании переговорной культуры сотрудников ОВД // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 27-33.
- Вахнина В. В. Психологические особенности преодоления кризисов в переговорах сотрудников органов внутренних дел // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 61-64.
- Волгин Д. А. Опасные концентрации тяжёлых металлов в почвах Московской области // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 251-254.
- Волков Р. Л. Психоаналитическое прочтение книги Вильгельма Райха: «Психология масс и фашизм» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 34-39.
- Воробьёва М. Н. Взаимосвязь ведения студентами туристского вуза научно-исследовательской деятельности и результатов выполнения ими квалификационных работ // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 91-95.
- Воронцова Л. Л., Ефименко С. М. Реализация компетентного подхода в процессе проектно-целевой профессиональной подготовки студентов-дизайнеров // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 65-70.
- Гегель Л. А., Казакова Е. О. Основные предпосылки формирования российской молодёжной политики // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 71-76.
- Голишникова Е. И. Экспериментальная оценка эффективности поликультурного образования в условиях информационно-образовательной среды общеобразовательной школы // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 150-156.
- Голишникова Е. И., Шихалеева А. С. Формирование пространственных представлений старших дошкольников с ДЦП средствами моделирования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 157-164.

- Григоренко Т. Ф. Психологические аспекты организации проектной деятельности школьников в курсе обществознания // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 165-170.
- Гуревич П. С. Горизонты психоанализа // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 17-26.
- Гуревич П. С. Философия образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 15-34.
- Демченко В. А. Проектная деятельность студентов колледжа на основании литературных источников периода Великой отечественной войны. Научно-методическая разработка // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 146-158.
- Демченко Е. А. Педагогическое мастерство преподавателя // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 77-82.
- Децюк А. Р. Боевое знамя в период Великой отечественной войны: степень влияния идеологии // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 190-194.
- Децюк А. Р. Плиний младший о врачебном деле в эпоху Траяна (конец I в. н.э. – начало II в. н.э.) Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 72-75.
- Долуев И. Ю. Роль Д. А. Наумова в становлении земского образования Московской губернии // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 195-199.
- Дорохова О. Ю. Проблемы школьных трудностей у детей младшего школьного возраста // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 83-86.
- Дудин С. В. «Алиса в стране чудес»: источник парадоксов и абсурдов для размышления // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 171-178.
- Дудин С. В. Метод проектов и его место в современном образовании Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 159-163.
- Дудин С. В. Опыт исследования творческой жизни и гения Михаила Васильевича Ломоносова // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 393-402.
- Дудин С. В. Проектная деятельность в образовании как средство развития профессиональных компетенций студентов // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 96-102.

- Душабаев З. Р., Чернов С. В. Сенсорный интеллект: феномен понимания ощущений // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 87–95.
- Еромасова А. А. Фрагмент исследовательской деятельности студентов (на материале изучения образа героя) Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 124–129.
- Жуков О. В. Высшие женские курсы (Бестужевские курсы) – первый русский женский университет в России (1878 – 1918гг.) // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 97–100.
- Захаров А. Н. Игра-викторина «Недаром помнит вся Россия...». Методическая разработка // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 164–167.
- Захаров А. Н. Моральные сложности в оценивании обучающихся // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 103–107.
- Захарова А. А. Бюджет уездного города Московской губернии в первой половине XIX века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 200–206.
- Захарова А. А. Применение художественно-творческих технологий в преподавании мировой художественной культуры как непрофильного предмета // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 108–113.
- Захарова А. А. Разработка курса «Кукла “Красота” – показатель мастерства девушки» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 168–173.
- Зуева С. П. Кадры решают всё – старая проблема, новый взгляд // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 35–39.
- Иванеев С. В. Имитационный конституционализм как источник нарушений реализации свободы совести в органах военного управления государства // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 101–105.
- Иплина А. А. Абдулла Арипов – поэт «Нового дня» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 76–85.
- Иплина А. А. Языковая симметрия при поэтическом переводе (на материале стихотворения Э. Вахидова «Камтарлик ҳақида» на узбекском, русском и английском языках) // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 107–111.
- Канторова Е. В. Оценка качества дошкольного образования в области социального развития ребёнка в дошкольном отделении образовательного

- комплекса // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 113–117.
- Киселёв Ю. А. Самопроектирование личности как творческий процесс // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 119–122.
- Киселёв Ю. А. Собрание себя как стратегия личностного развития // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 40–45.
- Колесникова Г. Г. Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества воспитателя ДОУ // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 123–126.
- Колесникова Г. Г. Педагогическое творчество и его значение в деятельности воспитателя ДОУ // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 179–183.
- Колесникова Г. Г., Трифонова М. А., Айдемирова Д. М. Развитие цветового восприятия у детей дошкольного возраста // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 130–135.
- Комаров В. В. Условия формирования зависимости к алкоголю // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 231–236.
- Кондратьева О. Г. Правописание гласных Е/О после шипящих и Ц в истории русской орфографии // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 184–190.
- Кортаева И. В. Сформированность общеучебных умений у студентов гуманитариев // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 119–124.
- Короткина Е. Д. Ресурсы психологической науки в решении общественно-важных задач // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 127–132.
- Кочеткова Т. В. Игровые технологии развития коммуникативных компетенций у старших дошкольников // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 133–137.
- Красавин В. А. Законодательное закрепление и применение смертной казни в России в Средние века и Новое время // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 86–101.
- Красавин В. А. Музей, который потеряла Россия // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 139–146.
- Красавин В. А. Проблемы современного политического образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 147–151.

- Красавин В. А., Кирсанов Р. Г. Роль исторических музеев в патриотическом воспитании подрастающего поколения // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 191-195.
- Крючкова И. В. Об использовании здоровьесберегающих технологий в системе среднего профессионального образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 237-244.
- Кузьмин В. В. Коррекция временной направленности в пожилом возрасте: о психологическом исцелении старости // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 46-49.
- Кузьмин В. В. Образ времени в жестовых языках мира // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 196-202.
- Кузьмин В. В. О нарушении слуха и его влиянии на поведение // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 261-268.
- Кулаченкова И. К. Исследование возможности трудоустройства специалистов-архитекторов на российском рынке труда // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 152-158.
- Кулаченкова И. К. Проектная деятельность в сфере архитектуры // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 259-264.
- Кулаченкова И. К. Психология восприятия архитектурного пространства // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 203-207.
- Купальный А. А. Современные демографические проблемы России // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 147-153.
- Курбатова Н. В., Мартыанова О. В. Мастерство и творчество. Проблемы и тенденции художественного образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 114-119.
- Курбатова Н. В., Мартыанова О. В. Эффективные формы использования образовательного пространства в обучении школьников // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 208-216.
- Лемешева Ю. В. Маяковский. Был и остаётся // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 403-406.
- Лильеберг Р. Э. Фантазмический объект Жака Лакана в системе символического потребления // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 155-160.
- Лисицына О. И. Изучение сексуальности в контексте отечественной истории (на примере дворянства конца XVIII века – начале XIX века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 207-212.

- Литвиненко Л. Н. Тяжёлое бремя летнего времени // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 214-224.
- Логунова Г. В., Эдельштейн О. А. Научно-исследовательская работа студентов в вузе: проблемы и перспективы // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 161-165.
- Лубнин Д. А. Инновационные технологии в образовании // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 173-176.
- Макулов С. И. Экспериментальная оценка эффективности поликультурного образования в условиях информационно-образовательной среды общеобразовательной школы // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 136-144.
- Мамедова Л. В., Белогорская О. Д. Программа «Развивай-ка» как средство формирования мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 177-180.
- Мариняк С. О. Организация международных научных мероприятий, как положительный экономический эффект в деятельности организаций // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 167-171.
- Махмудов И. И. Коммуникативная модель публичного выступления руководителя // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 50-57.
- Мирошниченко Н. В. Информационно-коммуникационные технологии в проекте – вчера – сегодня – завтра // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 255-262.
- Мишина Е. В. Историческая ретроспектива исследований проблемы рефлексии личности в системе научного знания // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 58-65.
- Назарова А. Ф. Дифференциация и генетическая близость финно-угорских, славянских и германских популяций по данным антропogenетики // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 263-268.
- Назарова А. Ф. Прошлое, настоящее и будущее русской сельской популяции Ярославской области по данным популяционной, демографической и молекулярной биологии // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 225-235.
- Орлова А. Г. Практика студентов – важнейшая составляющая будущего специалиста // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 120-123.

- Панкратова Е. Н. Инновационные технологии в профессиональной подготовке студентов современного вуза // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 125-129.
- Панкратова Е. Н. Применение тренинговых технологий в развитии профессиональных компетенций будущих менеджеров туризма // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 124-130.
- Пластов М. А. Любимое русское слово (избранные лирические произведения разных лет) // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 337-352.
- Пластов М. А. Наследники грядущего // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 333-336.
- Плотникова И. А., Кирилюк Е. В. Клуб «Молодая семья» как форма досуга // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 181-185.
- Плотникова И. А., Кирилюк Е. В. Развитие творческих способностей молодёжи на примере Молодёжного центра «Звёздный» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 173-176.
- Пухова А. А. Психологическое состояние человека в пространстве современной архитектуры // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 217-221.
- Разумов С. А. Матримониальные связи Волоколамского православного духовенства в XIX – начале XX вв. Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 102-106.
- Разумов С. А. Смертность приходского духовенства и их детей по данным метрических книг в XIX – начале XX вв // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 213-216.
- Рассказов А. А., Галаганова Л. А. Использование данных LANDSAT для оценки динамики изменений растительного покрова на территории Мещеры // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 236-239.
- Ревуцкий С. А. Архитектурное образование в колледжах. Престиж, конкурентность, перспективы на рынке труда // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 186-191.
- Ревуцкий С. А. «Дом-музей А. С. Пушкина в г. Кишинёве. Реставрация. Сохранность». Иллюстрированный архитектуроведческий анализ // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 269-282.

- Ручкова Н. А., Урек Н. Теоретический анализ понятия «агрессивность» в контексте научного психологического знания // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 177-179.
- Сеничев В. Е. Культ меча у древних германцев – функция оружия в сагах// Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 217-220.
- Сергеева Н. С., Семенова Д. А. К проблеме психопрофилактики аддиктивного поведения у молодежи Кольского севера // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 222-228.
- Слободянина А. В. Геополитический аспект англо-франко-советских переговоров 1939 года в отечественной историографии // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. 107-113.
- Смирнов Д. В. Психология архитектуры // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 181-186.
- Смирнова А. С. Готический стиль в архитектуре и психология // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 229-233.
- Солотина Т. В., Борякова Н. Ю. К проблеме формирования коммуникативных умений у детей 3-4 лет с недоразвитием речи средствами проектной деятельности // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 187-189.
- Спирова Э. М. Гуманитаризация образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 40-58.
- Спирова Э. М. Символ в классическом психоанализе // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 66-74.
- Суханова М. В. Применение эластичных смесителей в аэрозольтранспортной технологии подачи кормов // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 265-269.
- Суханова М. В. Процесс смешивания – необходимая составляющая экосистемы: корма – смеситель – животное – человек // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 283-287.
- Суханова М. В., Останин К. А. Принцип работы эластичного смесителя конструкции АЧГАА // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 270-275.
- Тарханова Т. А. Государственная политика в сфере профессионального образования: в историческом аспекте // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 59-66.

- Титова Н. С. Роль этимологического анализа в образовательном процессе (на примере слов «воспитание», «образование», «просвещение» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 131-138.
- Тонкова Д. В. Профессия «архитектор» в России: требования времени // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 159-163.
- Труфанов С. Н. История сознания и осознание истории // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 277-298.
- Фёдорова О. И., Мальцева А. Ю. Морфо-физиологические показатели новорожденных в алтайском крае в связи с местом проживания и климатическими условиями // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 289-291.
- Фомина Н. В., Ревина И. А. Возможности проективных методов в анализе социальных представлений пациентов о взаимодействии с врачом // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 75-83.
- Харламенков А. Е. Адаптация глухих и реакция социума // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 269-273.
- Харламенков А. Е. Методика преодоления безусловного рефлекса при постановке рук в процессе освоения дактильной и жестовой речи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 44-49.
- Харламенков А. Е. Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 234-241.
- Харламенков А. Е. Электронная справочно-аналитическая система «Русско-жестовый толковый словарь» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 24-43.
- Харламенков А. Е. Язык и менталитет: влияние жестового языка на менталитет глухих // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 191-218.
- Цебрук С. С. Волонтерство – первый шаг в трудовой деятельности молодежи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 242-246.
- Чайкова Н. Н. Социальное сиротство. Проблемы и пути преодоления // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 192-198.

- Чернов С. В. Идеи к разработке проблемы гениальности. Монография // Научные труды Института Непрерывного Профессионального Образования. 2016. № 7. 86 с. (5,75 а. л.).
- Чернов С. В. Инновационный тренинг: технология решения корпоративных бизнес-задач // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 84-102.
- Чернов С. В. Книга о гениальности. Т.1: Человеческий гений: Природа. Сущность. Становление. Воронеж-М.: «АНО Институт духовной культуры и свободного творчества», 2010. 562 с. (29,61 а.л.).
- Чернов С. В. Наука и образование в ракурсе XXI века // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 13-20.
- Чернов С. В. Начала учения о человеческом гении // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 407-430.
- Чернов С. В. Образ личности гения: опыт исследования творческой жизни Н. А. Бердяева // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 373-404.
- Чернов С. В. Перспективы развития непрерывного профессионального образования в России // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 67-77.
- Чернов С. В. Профессионализм и творчество: Феномен гения // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 299-325.
- Чернов С. В. Психоанализ, психологические практики и педагогические технологии в образовании, консалтинге и бизнесе: Международная научно-практическая конференция // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 9-14.
- Чернов С. В. Характерология гениальности: Святость и гениальность // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 353-372.
- Чернов С. В. Характерология гениальности: Феномен поступка // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 279-323.
- Чернов С. В. Человек и образование в эпоху глобальных перемен // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6. С 9-20.
- Чернов С. В. II Общероссийская научно-практическая конференция «Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI век» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 9-11.

- Чернов С. В., Дудин С. В. М. В. Ломоносов как зачинатель и основоположник российского образования нового времени // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6. С. 141-155.
- Чернова А. С. Понятие устойчивости в современной экономической науке // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 164-168.
- Черняго Л. С. Учение В. И. Вернадского о биосфере в контексте образования для устойчивого развития // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 240-244.
- Чиж О. А. Тренинг развития межличностного познания незлышащих юношеского возраста // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 103-109.
- Шаповалов В. И. Олимпиада в контексте социокультурной реальности города Сочи // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 219-228.
- Шаповалов В. И. Постолимпийское наследие как ориентир для дополнительного профессионального образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 247-255.
- Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности специалиста в системе инновационного педагогического менеджмента // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 78-84.
- Шевнина Т. Е., Шемшурина С. А. Организация самостоятельной работы студентов в технических вузах // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С.С. 130-134.
- Шейкин В. А. Особенности применения средств электронного обучения в образовательном процессе училищ олимпийского резерва // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 50-53.
- Шейкин В. А. Технологии дистанционного обучения как средство повышения эффективности учебного процесса в училище олимпийского резерва // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 139-144.
- Шелина С. Л., Реутский С. В. О некоторых аспектах вхождения в процесс конструктивной активности (на примере анализа занятий по программе «Подвижные игры по переменным правилам») // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 256-263.
- Шиленков А. Ю. Экологическая безопасность современной России на примере энергетики // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 245-249.

- Шильнов Александр Александрович. Изучение природных особенностей и экономики Республики Крым и Севастополя на уроках географии в 8–9 классах средних общеобразовательных школ Российской Федерации // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С. 199–203.
- Шильнов А. А. Об использовании здоровьесберегающих технологий в системе среднего профессионального образования // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 245–258.
- Шильнов А. А. Образ малого города: психолого-педагогические аспекты // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 264–269.
- Шильнов Александр Анатольевич, Шильнов Александр Александрович. Место России в международном туризме // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С.204–210.
- Шитова Н. В. Психологическое сопровождение преподавателя высшей школы в учебно-воспитательном процессе современной образовательной организации Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 135–140.
- Щепеткина Е. Н. Принцип свободы договора и его ограничение (на примере образовательной деятельности) // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 169–174.
- Янгель Т. Я. Об итогах ЕГЭ 2014 года по истории в Иркутской области // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 229–234.
- Янковский А. Ю. Развитие церковно-приходской и земской школы в России в пореформенный период (вторая половина XIX века) // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 3. С.114–122.
- Янковский А. Ю. Русская начальная школа в пореформенный период: проблема историографии // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. 235–242.
- Янковский А. Ю. Становление и развитие русской начальной школы в пореформенный период (вторая половина XIX века) // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 2. С. 221–228.

**УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ РАЗРАБОТКИ, ОПУБЛИКОВАННЫЕ  
ИЗДАТЕЛЬСТВОМ ИНСТИТУТА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

- Авксененко Т. Н. Учебно-методический комплекс курса по выбору: «Дидактогения и её влияние на развитие личности» Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 273-301.
- Алиева А. А. Методическая разработка проведения дискуссии на занятии по русскому языку // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 295-305.
- Голивцева О. А. Мать и мачеха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 307-312.
- Григоренко Т. Ф. Организация проектной деятельности школьников на примере изучения темы: «глобальные проблемы XXI века» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 313-318.
- Демченко В. А. Проектная деятельность студентов колледжа на основании литературных источников. Творческий проект любителей русской словесности «Три Москвы М. И. Цветаевой» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 319-334.
- Еромасова А. А. Российская ментальность: философия и психология. Рабочая программа спецкурса. Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 302-309.
- Кузьмина И. И. Об организации внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся в системе среднего профессионального образования Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 335-340.
- Курбатова Н. В., Мартынова О. В. Искусство четырёх стихий // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 341-346.
- Соловьёв Р. Н. Личностно-мотивированное обучение студентов при изучении дисциплины «Основы философии» (на примере Деловой игры «Преподаватель») // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 347-352.
- Соловьёв Р. Н. Управление эффективностью обучения и контроля знаний студентов на примере изучения дисциплины «Обществознание» Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 353-359.
- Хайменов М. А., Кан Г. Б. Интерактивный метод обучения техническим специальностям. Сценарий деловой игры «Предприятие» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 361-364.

- Харламенков А. Е. Учебно-методическая разработка по курсу: «Основы русского жестового языка для разработчиков “Жесто-мимического интерфейса Surdojet”» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6. С 331-361.
- Шадрикова Ж. Ю. Тестовые задания по дисциплине цикла ЕН «Математика и общий естественнонаучный цикл» специального среднего профессионального образования специальностей 072501 «Дизайн (по отраслям)», 270802 «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 365-380.
- Шильнов А. А. Опыт организация учебно-методической и воспитательной работы по проведению уроков истории России на базе школьного музея // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 5. С. 381-389.
- Шильнов А. А. Учебный практикум по охране природы и рациональному природопользованию // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2014. № 4. С. 310-330.



## **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

---



**Бастрон Алевтина Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры фундаментальной и прикладной математики, Российский Государственный Гуманитарный Университет, г. Москва.

**Белоус Людмила Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, Северо-Осетинский государственный университет им. К. Хетагурова, г. Владикавказ.

**Большова Светлана Ивановна,**

кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры истории, Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина, г. Москва.

**Бондарев Андрей Владимирович,**

студент, Азово-Черноморский инженерный институт ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», г. Зерноград.

**Борисычева Марина Валентиновна,**

кандидат педагогических наук, преподаватель, ГБПОУ Колледж архитектуры, дизайна и реинжиниринга № 26, г. Москва.

**Волгин Александр Владимирович,**

кандидат географических наук, профессор, заведующий кафедрой, Московский государственный областной университет, г. Москва.

**Волгин Дмитрий Александрович,**

кандидат географических наук, ведущий специалист, Научный центр Оперативного мониторинга Земли (НЦ ОМЗ), РКС, г. Москва.

**Демченко Валентина Александровна,**

кандидат педагогических наук, отличник народного просвещения, преподаватель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26, г. Москва.

**Демченко Евгений Анатольевич,**

преподаватель высшей квалификационной категории, «Почётный работник общего образования Российской Федерации», Государствен-

ное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Колледж Архитектуры, Дизайна и Реинжиниринга № 26, г. Москва.

**Дудин Сергей Владимирович,**

ассистент кафедры психологии и педагогической антропологии, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

**Колесникова Гульнара Григорьевна,**

заведующая, Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 24, г. Ковров.

**Колягина Виктория Геннадьевна,**

кандидат психологических наук, старший преподаватель, Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова, г. Москва.

**Костренко Олег Викторович,**

учитель географии и ОБЖ, МБОУ СОШ № 6, г. Мытищи.

**Красавин Владимир Александрович,**

Doctor honoris causa, доцент кафедры общей физической географии и специальных исторических дисциплин, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

**Лебедева Евгения Сергеевна,**

заместитель директора по учебно-производственной работе, Финансовый университет при Правительстве РФ Колледж информатики и программирования, г. Москва.

**Лемешева Юлия Витальевна,**

ассистент кафедры психологии и педагогической антропологии, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

**Лильеберг Ребекка Эриковна,**

кандидат философских наук, преподаватель, Международный еврейский институт экономики, финансов и права (МЕИЭФИП), г. Москва.

**Литвиненко Виктория Вячеславовна,**

соискатель учёной степени кандидата географических наук кафедры экономической и социальной географии, ГОУ ВПО Московский государственный областной университет, г. Мытищи.

**Малиновский Станислав Владиславович,**

студент, Азово-Черноморский инженерный институт ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», г. Зерноград.

**Палий Елена Николаевна,**

доктор культурологи, профессор кафедры истории, Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина, г. Москва.

**Потапова Ольга Александровна,**

заведующий учебным отделением, Финансовый университет при Правительстве РФ Колледж информатики и программирования, г. Москва.

**Розонова Александра Вячеславовна,**

преподаватель кафедры иностранных языков, Российский государственный университет нефти и газа имени И. М. Губкина, г. Москва.

**Сергеева Ирина Викторовна,**

преподаватель кафедры иностранных языков, Северо-Кавказский горно-металлургический институт (государственный технологический университет), г. Владикавказ.

**Сергеева Ирина Сергеевна,**

педагог-психолог, ГОБОУ «Мурманская КШИ № 3», г. Мурманск.

**Сергеева Нина Сергеевна,**

тьютор, ГОБОУ «Мурманская КШИ № 3», г. Мурманск.

**Суханова Майя Викторовна,**

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры «Теоретической и прикладной механики», Азово-Черноморский инженерный институт ФГБОУ ВО «Донской государственный аграрный университет», г. Зерноград.

**Урвачева Ольга Александровна,**

учитель английского языка, ГБОУ ШКОЛА № 771, г. Москва.

**Хохлова Любовь Прокофьевна,**

кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологического консультирования, Московский социально-педагогический институт, г. Москва.

**Харламенков Алексей Евгеньевич,**

Doctor honoris causa, проректор по информационным технологиям, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

**Чернов Сергей Васильевич,**

кандидат педагогических наук, профессор, ректор, Институт Непрерывного Профессионального Образования, г. Москва.

**Шапвалов Владимир Иванович,**

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры административного управления и региональной экономики, Сочинский государственный университет, г. Сочи.

**Шейкин Владимир Александрович,**

старший методист, ФГБУ ПОО «Государственное профессиональное училище олимпийского резерва г. Щёлково Московской области», г. Щёлково.

**Шильнов Александр Александрович,**

кандидат географических наук, учитель географии, истории и обществознания, МБОУ СОШ № 2 имени С. И. Руденко, п. Монино, Щёлковский район, Московская область.

**Шильнов Александр Анатольевич,**

кандидат военных наук, доцент, Московский государственный областной университет, г. Москва.



Научное издание

**НАУЧНЫЕ ТРУДЫ**  
**Института Непрерывного Профессионального Образования**

**Выпуск шестой**  
**(№ 6)**

**Материалы III Общероссийской научно-практической конференции**  
**«Наука. Образование. Проектная деятельность: Россия – XXI век»**

**Под научной редакцией**  
**профессора С. В. Чернова**

Автономная некоммерческая организация науки  
и дополнительного профессионального образования  
**Институт Непрерывного Профессионального Образования**

Научный редактор: *С. В. Чернов*

Заместитель научного редактора: *А. Е. Харламенков*

Литературный редактор: *А. С. Чернова*

Вёрстка: *А. Е. Харламенков*

15093, Россия, город Москва, 1-й Шипковский переулок, д.20

Тел. +7 (499) 130-12-27; +7 (909) 640-91-17;

Электронпочта: [rectorate@institutNPO.ru](mailto:rectorate@institutNPO.ru)

[www.institutNPO.ru](http://www.institutNPO.ru)

**ISBN 978-5-9902381-6-9**



Подписано в печать 30.12.2015 г. Формат 60x90 1/16.  
Гарнитура «Oranienbaum». Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Усл. печ. л. 19,29. Заказ \_\_\_\_\_. Тираж 500 экз.

---

Отпечатано 000 «Издательство «Экон-информ»